
Virtuelle Gemeinschaft?

Vernetzung und Kollaboration zwischen bloggenden Lehrern

Bachelorarbeit
zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.)
an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Augsburg

Eingereicht bei:
Prof. Dr. Gabi Reinmann

Vorgelegt von:
Susanne Horsch

München, 06. Oktober 2008

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	1
1 Einleitung	1
A THEORETISCHER TEIL	2
2 Das Phänomen Weblog	2
2.1 Ein Definitionsversuch	2
2.2 Technische Werkzeuge der Vernetzung	4
2.3 Weblogs als Social Software	6
2.4 Soziale Netze im WWW: Communities	8
3 Weblogs und Kollaboration	11
3.1 Kollaboratives Lernen	11
3.2 Informelles Lernen	13
3.3 Situiertes Lernen in Communities of Practice	15
3.4 Weblogs als Orte informellen & kollaborativen Lernens	17
4 Kollaboration als Motiv für das Bloggen	21
4.1 Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan	21
4.1 Anwendung der Selbstbestimmungstheorie auf Weblogs	25
4.2 Kollaboration in Weblogs zwischen Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit	29
B EMPIRISCHER TEIL	31
5 Inhaltsanalyse von 37 Lehrerblogs	31
5.1 Forschungsdesign & Operationalisierung	32
5.2 Pretest & Feldphase	35
5.3 Repräsentativität der Daten	36
5.4 Analyse der Daten	36
5.5 Interpretation der Ergebnisse	43
5.6 Kritik und Einschränkungen	47
6 Inhaltsanalyse eines Theoretischen Samples	48
6.1 Forschungsdesign & Operationalisierung	48
6.2 Repräsentativität der Daten	50
6.3 Analyse der Daten	51
6.4 Interpretation der Ergebnisse	59
6.5 Kritik und Einschränkungen	62
7 Befragung des theoretischen Samples	63
7.1 Forschungsdesign & Operationalisierung	63
7.2 Pretest & Feldphase	64
7.3 Repräsentativität der Daten	64
7.4 Analyse der Daten	65
7.5 Interpretation der Ergebnisse	67
7.6 Kritik & Einschränkungen	69
8 Zusammenfassung & Ausblick	70
Literaturverzeichnis	72
Anhang	78

1 Einleitung

Ein Weblog zu führen ist heute nichts außergewöhnliches mehr: Nahezu jeder hat mindestens eine Person im Bekanntenkreis, die bloggt; z.B. die Freundin, die für ein Jahr ins Ausland geht und über ihr Weblog mit den Daheimgebliebenen in Kontakt bleiben und sie an ihren Erlebnissen teilhaben lassen möchte. Neben diesen persönlichen „Begegnungen“ mit Weblogs ist die Rede von einer neuen Form des Journalismus; es werden Weblogs zitiert, die z.B. von Personen aus Krisen- oder Kriegsgebieten geführt werden, und die sich mitunter als informativer und authentischer darstellen, als die Berichte der hiesigen Medien. PR- Leute empfehlen Unternehmen, auf den Zug des Web2.0 aufzuspringen, und spezielle Weblogs für Mitarbeiter¹ oder potentielle Kunden einzurichten, usw.

Das Phänomen Weblog begrenzt sich dabei weder auf Menschen eines bestimmten Alters, noch auf bestimmte Berufsgruppen. Ein schneller und günstiger Zugang zum Internet sowie verschiedene Softwareangebote ermöglichen es, ohne besondere Vorkenntnisse ein Weblog nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten und sich darüber mit anderen auszutauschen. Trotz der wachsenden Verbreitung von Weblogs und den gegenwärtigen Diskussionen ist das Phänomen des Bloggens empirisch jedoch weitgehend unerforscht, vor allem im deutschsprachigen Raum. Existierende Untersuchungen wie von SCHMIDT & WILBERS (2006) versuchen, allgemeine Erkenntnisse zu gewinnen und konzentrieren sich nicht auf bestimmte Berufsgruppen. Andere Arbeiten zeigen, dass Weblogs als sog. Knowledge-Blogs wertvolle Instrumente im Bereich des Wissensmanagements sein können; spezielle Studien über bloggende Wissensarbeitende liegen jedoch noch nicht vor.

Die vorliegende Arbeit möchte an dieser Stelle ansetzen und sich mit bloggenden Lehrern auseinandersetzen, die als Wissensarbeitende zu sehen sind (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 15). Dabei soll vor allem untersucht werden, inwiefern bloggende Lehrer untereinander vernetzt sind und ein Austausch bzw. eine Zusammenarbeit zustande kommt. Ein weiterer Fokus liegt darauf, ob ein Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Vernetzung und der Motivation des jeweiligen Lehrers besteht, sich mit bloggenden „Kollegen“ auszutauschen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird sich dem Phänomen Weblog über einen Definitionsversuch genähert und anschließend die verschiedenen Werkzeuge erläutert, die Weblogs zur Vernetzung bieten. Aufgrund dieser Betrachtung erfolgt eine Einordnung in den Bereich der Social Software. In weiteren Abschnitten des theoretischen Teils soll der Begriff „Kollaboration“ über eine Auseinandersetzung mit informellem und kollaborativem Lernen eingegrenzt werden. Schließlich folgt eine Darstellung der

¹ Aus Gründen der Einfachheit wird im Folgenden stets die männliche Form verwendet.

Selbstbestimmungstheorie von DECI & RYAN, die die Grundlage für die Untersuchung der Motivation einzelner blogggender Lehrer bildet.

Der empirische Teil umfasst eine Inhaltsanalyse formaler und thematischer Aspekte von 37 Lehrer-Weblogs, die in Zusammenarbeit mit TAMARA SPECHT durchgeführt wurde². In einem zweiten Schritt wird eine weitere Inhaltsanalyse durchgeführt, die die Vernetzung eines theoretischen Samples von zehn Weblogs erfassen soll. Anhand einer Befragung der entsprechenden Lehrer wird der Zusammenhang zwischen tatsächlicher Vernetzung und der Motivation zum Austausch untersucht.

A Theoretischer Teil

2 Das Phänomen Weblog

2.1 Ein Definitionsversuch

Die Problematik einer universellen Definition von Weblogs zeigt sich bereits bei dem Versuch, ihre Geburtsstunde auszumachen. Zum ersten Mal verwendet wird der Begriff „Weblog“ von Jorn Barger im Jahr 1997, der sich damit auf eine „*web page where a Web logger ‚logs‘ all the other Web pages she finds interesting*“ (BLOOD, 2004: 54) bezieht. Bei den als Weblogs bezeichneten Seiten handelt es sich um Linksammlungen zu Inhalten, die der Autor in den Winkeln des World Wide Web aufgespürt hat, und die gegenüber populären Seiten einen Besonderheitswert aufweisen. Die Beiträge erscheinen in umgekehrter chronologischer Reihenfolge und sind meist mit persönlichen Kommentaren versehen (vgl. NARDI ET AL., 2004: 1). Das Bedürfnis, Weblogs als Phänomen greifbar und erklärbar zu machen, entsteht in der Bloggerszene selbst. Der Blogger Jesse James Garrett beginnt 1998, Seiten aufzulisten, die den eben genannten Kriterien entsprechen und seiner eigenen ähneln. Am Anfang des Jahres 1999 umfasst seine Liste 23 Weblogs (vgl. BLOOD, 2003)³. Bis zu diesem Zeitpunkt ist es nur wenigen möglich, nicht nur auf Informationen im Netz zuzugreifen, sondern auch eigene Informationen zu veröffentlichen. Die technischen Hürden sind für einen Laien zu hoch und existierende Content-Management-Systeme zu teuer (vgl. PRZEPIORKA, 2005: 13). Dies ändert sich, als 1999 die erste kostenlose Software erscheint, die jedem schnell und einfach ermöglicht, sein eigenes Weblog zu „bauen“. Heute ist es nahezu unmöglich, die genaue Anzahl von Weblogs zu bestimmen. Einen ungefähren Eindruck geben spezialisierte Suchmaschinen wie Technorati.com oder Blogpulse.com, die Anfang des Jahres 2007 zwischen 40 und 60 Millionen Weblogs verfolgt haben (vgl. SCHMIDT : 71).

Mit der exponentiell wachsenden Anzahl an Weblogs wächst auch die Schwierigkeit, eine einheitliche Definition zu finden. Neben der ursprünglichen Variante – dem

² An dieser Stelle sei auf deren Bachelorarbeit verwiesen, die sich mit Inhalten, Funktionen und Nutzungsmotiven von Lehrer-Weblogs auseinandersetzt (SPECHT, in Vorbereitung).

³ Online-Veröffentlichung: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html

kommentierten Verweisen auf interessante Inhalte im Internet – entwickelt sich nach der Einführung einer kostenlosen Software bald ein weiteres Format: Ein persönliches Journal, in dem der Autor tagebuchartig seine Gedanken und Erlebnisse festhält und diese reflektiert. Auch das Verlinken selbst beginnt zu variieren: Immer häufiger verweisen Autoren auf andere Weblogs, mit deren Autoren sie gemeinsame Interessen verbindet, oder deren Beiträge sie kommentieren und diskutieren wollen (vgl. BLOOD, 2000). Heute existiert eine Vielzahl von unterschiedlichen Varianten, so dass von „den“ Weblogs nicht gesprochen werden kann. BLOOD (2002, zit. nach NARDI ET AL., 2003: 2f.) unterscheidet zwischen Filter-Weblogs, Personal Journals und Notebooks. Beiträge in Filter-Weblogs beziehen sich auf Anlässe, die „außerhalb“ des Bloggers liegen, z.B. politische Geschehnisse, tagesaktuelle Ereignisse oder besondere Vorkommnisse in der Welt des Internets. In Personal Journals geben personeninterne Prozesse Anlass, einen Beitrag zu verfassen, wie persönliche Erfahrungen, Gedanken und Reflexionen des Autors. Weblogs, die nach Blood als Notebooks bezeichnet werden, beinhalten längere, essayistische Beiträge, deren Inhalte sowohl internal als auch external sein können. Neben dieser Definition, die Weblogs anhand des Anstoßes oder Anlasses, der zur Erstellung eines Beitrags führt, unterscheidet (vgl. EHMS, in Vorbereitung), ergeben sich weitere Definitionsmöglichkeiten aus den unterschiedlichen Motiven und Routinen, die zur Weblog-Nutzung führen. Weblogs kommen in der Organisationsentwicklung und politischen Kommunikation zum Einsatz (als aktuelles Beispiel kann hier der Weblog des derzeitigen US-Präsidentschaftskandidaten Obama angeführt werden)⁴, sie sind (quasi-)journalistische Publikationsformen, dienen als so genannte Knowledge-Blogs dem Dokumentieren, Teilen und gemeinsamen Erstellen von Wissensbeständen oder fungieren schlicht als persönliche Online-Journale (vgl. SCHMIDT ET AL., 2006: 5).

Diese Beispiele verdeutlichen, warum eine universelle Definition auf einer Ebene von Inhalt oder Nutzungsmotiven und -routinen nicht möglich sein kann: Die verschiedenen Autoren nähern sich aus unterschiedlichen Perspektiven dem Phänomen Weblog an und betreiben ihre Untersuchungen ausgehend von ihren Forschungsfragen mit unterschiedlichen Zielen vor Augen. Kleinster gemeinsamer Nenner ist dabei einzig das Format (vgl. EFIMOVA&HENDRICK, 2004: 2). Die existierenden Definitionsversuche orientieren sich daher mehrheitlich an den formalen und technischen Merkmalen von Weblogs, die durch die gängigen Standards der kostenlosen Hosting-Services bestimmt werden. Den meisten Definitionen gemeinsam ist die umgekehrte chronologische Reihenfolge der Beiträge, die enthaltenen hypertextuellen Links zu anderen Seiten sowie eine regelmäßige Aktualisierung. Aus den Standards der Hosting-Services lassen sich weitere Merkmale eines Weblogs ableiten:

- Referenzierbarkeit einzelner Einträge durch dauerhaft gültige URLs (Permalinks)
- Bereitstellung eines oder mehrerer RSS-Feeds⁵
- Kategorisierung der Beiträge durch Tagging⁶ und ggf. weiterer Mechanismen
- Kommentierbarkeit der Beiträge durch andere Benutzer

⁴ <http://my.barackobama.com/page/content/hqblog/>

⁵ siehe Punkt 2.2: Technische Werkzeuge der Vernetzung

⁶ ebd.

- Gestaltung statischer Elemente wie Linklisten (Blogrolls) und ggf. Seiten, die nicht in den chronologischen Strom eingefügt werden (EHMS, in Vorbereitung).

Neben diesen formalen Merkmalen sind Weblogs aller unterschiedlichen Praktiken durch folgende Leitbilder charakterisiert: Sie weisen eine hohe *Authentizität* auf, da sie – zum Teil auf sehr unterschiedliche Weise – Aspekte des Autors repräsentieren; seien es Interessen, Aspekte seines beruflichen Lebens oder eigene Gedanken und Reflexionen. Weblogs stehen außerdem für eine *dezentrale Form der Kommunikation*, die Elemente der öffentlichen und der interpersonalen Kommunikation verbindet, und durch die auf diese Weise soziale Netzwerke entstehen können. Begünstigt wird dies außerdem durch die *dialogorientierte Ausprägung* von Weblogs, die über wechselseitige Verweise und Kommentare eine bidirektionale Kommunikation zwischen Autor und Lesern ermöglichen. Weblogs erweisen sich dadurch als geeignete Instrumente des kollaborativen Lern- und Wissensmanagements. Informationen werden in den Beiträgen explizit gemacht und gespeichert und können überdies jederzeit auf ihren Autor zurückgeführt werden. Dies begünstigt wiederum den Austausch zwischen Interessierten oder „Gleichgesinnten“, die mit Hilfe von Weblogs miteinander interagieren (vgl. SCHMIDT&MAYER., 2005: 62).

2.2 Technische Werkzeuge der Vernetzung

Im Folgenden sollen die soeben für die Definition eines Weblogs herangezogenen Werkzeuge, die eine Vernetzung und bidirektionale Kommunikation ermöglichen, vorgestellt und hinsichtlich ihrer Funktionen gegenüber gestellt werden. Dazu gehören Blogroll, Permalinks, Trackbacks und Kommentare. Diese Links können als die „soziale Währung“ weblog-basierter Interaktion angesehen werden, wobei jede Form der Verlinkung eine unterschiedliche soziale Information trägt (vgl. MARLOW, 2004: 3). Ein weiteres Vernetzungswerkzeug etwas jüngerer Natur ist das Format RSS.

Blogroll: Die Blogroll tritt bereits früh in der Entwicklungsphase des Mediums Weblog auf und wird auch heute noch von einer Mehrzahl der Blogger geführt. Es handelt sich dabei um eine Liste mit Verweisen zu anderen Weblogs oder Seiten, die vom Autor geschätzt und regelmäßig gelesen werden. Die Blogroll als „Leseempfehlung“ erfüllt damit mehrere Funktionen: Zum einen führt sie den Leser zu weiteren Weblogs, die sich mit ähnlichen Interessensgebieten und Themen auseinandersetzen, zum anderen drückt der Verweis soziale Anerkennung und Respekt gegenüber des verlinkten Autors aus (vgl. ebd.: 3). Nach SCHMIDT ET AL. (2006) kann die Blogroll damit als Berührungspunkt von Beziehungs- und Identitätsmanagement gesehen werden, da sie nicht nur soziale Beziehungen herstellt, sondern aufgrund der Verlinkung von Seiten, die dem persönlichen Interesse des Bloggers entsprechen, auch Rückschlüsse auf die Person des Bloggers selbst erlaubt (vgl.: 43).

Permalinks: Wie bereits anfangs erwähnt, stellt die Referenzierbarkeit einzelner Beiträge durch dauerhaft gültige URLs ein wichtiges Merkmal von Weblogs dar, das ebenso wie die Blogroll gängiger Standard der existierenden Hosting-Services ist. Diese

so genannten Permalinks erlauben den Autoren eine Art dezentralisierter Konversation, indem sie in Beiträgen innerhalb ihres eigenen Weblogs gezielt auf einzelne Beiträge des jeweils anderen verweisen können.

Blogrolls und Permalinks stehen für zwei unterschiedliche Arten von sozialer Referenz (vgl. MARLOW, 2004: 4). Gegenüber den Verweisen, die in den einzelnen Beiträgen zu finden sind, nimmt die Blogroll einen höheren Stellenwert ein. Während Einzelbeiträge aufgrund ihrer rückwärts chronologischen Auflistung nach einer gewissen Zeit in das Archiv „abrutschen“, bleibt die Blogroll als statisches Element der Seite stets sichtbar. Damit bietet sie dem Autor die Möglichkeit, vergleichsweise starke Beziehungen zu anderen Personen auf einen Blick darzustellen (vgl. SCHMIDT, 2006a: 49). Blogrolls werden außerdem in den meisten Fällen vergleichsweise selten aktualisiert, selbst wenn das Interesse des Autors an den darin enthaltenen Weblogs gewichen ist:

„[...] *once a link is made, there is a disincentive for removing it, as one feels guilty about taking traffic away from someone who was once an associate.*“ (Marlow, 2004 : 4) Im Gegensatz zu Blogrolls dienen Permalinks dazu, eigene Beiträge, die sich auf einen Beitrag in einem anderen Weblog beziehen, in einen Kontext zu setzen. Sie geben nicht wie die Blogroll einen Hinweis auf das Lesen eines Weblogs allgemein, sondern auf das Lesen eines bestimmten Beitrags. Der gesetzte Link identifiziert dabei sowohl seinen Ursprung – der Weblog, in dem er gesetzt wurde – als auch über die URL sein „Ziel“, d. h. den Blog, auf den verlinkt wurde und zeigt damit an, dass zumindest der eine Blogger den anderen gelesen hat (vgl. MERELO&PRIETO, 2004: 2). Je häufiger sich Blogger auf diese Weise verlinken, desto stärker wird ihre Beziehung (vgl. MARLOW, 2004: 4).

Kommentare: Der Kommentar gilt als die Grundform der sozialen Interaktion in Weblogs. Die Kommentarfunktion erlaubt es den Lesern eines Weblogs, direkt auf einen Einzelbeitrag zu reagieren. Gleichzeitig wird dem Autor ermöglicht, mit seinen Lesern zu interagieren. Er erhält Feedback auf seine Beiträge und kann sich selbst jederzeit in das „Gespräch“ einschalten, indem er ebenfalls einen Kommentar verfasst. Die Kommentare erscheinen in chronologischer Reihenfolge, so dass der (Diskussions-)Verlauf jederzeit nachvollziehbar ist. Auf diese Weise unterscheidet sich die Kommentarfunktion nicht sehr von einer Forumdiskussion (vgl. EFIMOVA&DE MOOR, 2005: 1).

Eine Weblog-Konversation kann somit auf zwei verschiedene Arten entstehen: Entweder, ein Leser reagiert mit Hilfe der Kommentarfunktion auf einen Beitrag unmittelbar im Weblog des betreffenden Autors oder er verfasst einen eigenständigen Beitrag in seinem eigenen Weblog und setzt ihn durch einen Permalink in Kontext zu dem ursprünglichen Beitrag. Letzteres Vorgehen verleiht der entstehenden Konversation weit größere Komplexität, da sie sich über eine Vielzahl von Weblogs ausbreiten kann. Geht man davon aus, dass jedes Weblog seine eigene Leserschaft hat, so stoßen in diesem Fall Leser auf einen dieser „Konversationsteile“, ohne den vorangegangenen Part zu kennen, und somit auch ohne große Chance, der Diskussion folgen zu können (vgl. ebd.: 1).

Trackbacks: Eine vergleichsweise junges Weblog-Werkzeug wirkt dem eben geschilderten Problem entgegen. So genannte Trackbacks erzeugen automatisch bidirektionale Verbindungen: Veröffentlicht ein Autor einen Beitrag, in dem er den Beitrag eines anderen Bloggers zitiert und verlinkt, so wird dieser zitierte Text automatisch um den Hinweis ergänzt, dass sich ein anderes Weblog auf ihn bezogen hat. Den Lesern des Weblogs fällt es dadurch leichter, den verteilten Konversationen zu folgen; gleichzeitig erfährt der Autor, dass sich ein anderer Blogger außerhalb seines Weblogs auf ihn bezogen hat.

RSS: Die Abkürzung RSS steht für *Really Simple Syndication* oder *Rich Site Summary*, je nach der technischen Spezifikation. Es handelt sich dabei um ein Format, das von einer bestimmten Software gelesen werden kann, die neue Beiträge „aufspürt“ und anzeigt. Dabei werden die Überschriften, ähnlich einem Newsticker, mit einem kurzen Textanriss und einem Link zur Originalseite aufgelistet. Leser und Autoren von Weblogs oder Webseiten können die in diesem Format bereitgestellten Daten – so genannte RSS-Feeds – abonnieren, so dass sie ohne große Mühen und Zeitaufwand einer Menge an Weblogs bzw. Webseiten folgen können, ohne durch die jeweiligen Seiten navigieren zu müssen (vgl. AVRAM, 2006: 2).

Die vorgestellten technischen Merkmale und Tools von Weblogs unterstützen und fördern die Kommunikation und den Aufbau von Relationen. Durch die verschiedenen Arten des gegenseitigen Verlinkens und Bezugnehmens entsteht ein „Netz“, eine hypertextuelle Struktur: Einzelne Inhalte werden besser auffindbar gemacht und beeinflussen dadurch die Rezeption (vgl. SCHMIDT, 2006a: 54). Es entwickelt sich daraus ein kontinuierlicher Prozess des Lesens, Schreibens und Bezugnehmens, in dessen Folge sich Autoren gleichsam „kennen lernen“ (vgl. MARLOW, 2004: 3). Während andere Kommunikationswerkzeuge wie z.B. Foren ihren Teilnehmern einen gemeinsamen Ort im Netz anbieten, an dem sie sich austauschen können, entstehen und bestehen die über Weblogs gebildeten Beziehungen allein durch den Einsatz und die Anstrengungen der jeweiligen Autoren, d. h. durch gegenseitiges Verlinken, Zitieren, Kommentieren: „*These practices seem to be the 'glue' that holds the conversation together: without links and trackback posts across weblogs lose their 'physical' connection even when they are connected to each other logically*“ (EFIMOVA&DE MOOR, 2005: 8). Gleichzeitig haben sich Links zu einer Einheit entwickelt, anhand derer Blogger ihre Popularität und ihren Schreiberfolg messen können: Je mehr Links auf ihren Weblog verweisen, desto höher ihr Stellenwert in der Blogosphäre (vgl. MARLOW, 2004: 2).

2.3 Weblogs als Social Software

Neben den bereits erwähnten Hosting-Services, die es Ende der 90er auch Laien erlauben, schnell, einfach und kostengünstig zu Bloggern zu werden, entwickeln sich weitere onlinebasierte Software-Anwendungen, die das Entstehen und den Erhalt von sozialen Netzwerken begünstigen. Unter den Sammelbegriff „Social Software“ fallen heute u.a. Weblogs, Wikis, RSS-Feeds und kollaborative Verschlagwortungssysteme

wie delicious. Diese – meist kostenlos verfügbaren – Internetdienste ermöglichen es den Nutzern, mit Hilfe von Webseiten soziale Netze zu knüpfen (vgl. PRZEPIORKA, 2005: 13) und unterstützen so die Interaktion, Kooperation und den Informationsaustausch von Menschen im Internet (vgl. PANKE ET AL., 2007: 83). Dadurch unterscheiden sie sich wesentlich von solchen Anwendungen und Online-Diensten, die das Internet als reines Transaktionsmedium (z.B. Online-Banking) nutzen oder den nicht-öffentlichen, personalen Austausch (z.B. E-Mail) unterstützen (vgl. SCHMIDT, 2006b)⁷. Das Attribut „Social“ bezieht sich dabei im eigentlichen Sinne nicht auf die Software selbst: „Nicht die Software an sich ist sozial, sondern diese Qualität entsteht erst im gemeinsamen, sinnhaft auf andere bezogenen Gebrauch einer spezifischen Anwendung“ (vgl. ebd.).

SCHMIDT (2006b) definiert Social Software als diejenigen onlinebasierten Anwendungen, die das Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement in den (Teil-)Öffentlichkeiten hypertextueller und sozialer Netzwerke unterstützen. Die Nutzung von Social Software umfasst drei unterschiedliche Handlungskomponenten, die jeweils eine der eben genannten Arten des Managements beeinflusst.

- 1) Der Nutzer entwickelt für die Selektion und Rezeption von Informationen bestimmte Strategien und Routinen und stellt bestimmte Erwartungen an (die Ergebnisse der) Selektion und Rezeption, wodurch das *Informationsmanagement* beeinflusst wird.
- 2) Auch bei der Präsentation des eigenen Selbst im Internet wendet er Strategien und Routinen an, die das *Identitätsmanagement* beeinflussen.
- 3) Strategien, Routinen und Erwartungen für Aufbau und Pflege von Netzwerken beeinflussen das *Beziehungsmanagement*.

Weblogs nehmen innerhalb von Social Software eine herausgehobene Rolle als Netzwerkinstrumente ein. Sie vereinen alle Strategien des Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagements: Der Nutzer kann Informationen verbreiten und rezipieren, Aspekte seiner eigenen Person im Internet darstellen und Beziehungen zu anderen Personen knüpfen (vgl. SCHMIDT ET AL., 2006: 5). Im Vergleich zu anderen Werkzeugen sind Weblogs durch die spezifische Kopplung von Autorenschaft und Datumseintrag dazu geeignet, Informationen und Standpunkte für andere Autoren bzw. Leser und den Blogger selbst nachvollziehbar zu machen und zu archivieren. Die Struktur des Weblogs ist auf Konversation angelegt und macht ihn dadurch zu Ausgangspunkt und Drehscheibe von Kommunikation, wobei er, wie in 2.2 gezeigt, verschiedenartige Wege und Kanäle bietet, einen Diskurs zu starten und fortzuführen. Aus diesen Diskursen, werden sie intensiver und regelmäßiger, können Verbindungen und schließlich ein soziales Netzwerk aus Personen entstehen, die z.B. ähnliche Interessen oder den gleichen beruflichen Hintergrund teilen (vgl. WINJA, 2004: 4). Weblogs unterstützen in ihrer Funktion als Social Software somit das Entstehen sozialer Netzwerke und deren Erhalt, indem sie menschliche Kommunikation, Interaktion und Zusammenarbeit ermöglichen.

⁷ „Social Software: Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement“.

Preprint online verfügbar unter:

http://www.bamberg-gewinnt.de/wordpress/wp-content/pdf/SocialSoftwareFJNSB_preprint.pdf

2.4 Soziale Netze im WWW: Communities

Die durch verschiedene Praktiken und Arten des Verlinkens und Bezugnehmens entstehenden Netzwerke innerhalb der Blogosphäre werden als 'Communities' bezeichnet. Obwohl dieser Begriff sowohl von Bloggern selbst als auch von der Wissenschaft häufig herangezogen wird, um das Phänomen der sozialen Netze und Cluster im World Wide Web zu beschreiben und untersuchen, fällt auch hier eine universelle und eindeutige Definition schwer. Communities formieren sich in aller Regel spontan (es sei denn, sie werden in organisationalem oder institutionellem Rahmen gezielt und angeleitet eingesetzt), es gibt keine explizite Auflistung ihrer Mitglieder und ein bestimmtes Weblog kann durchaus zu einer Vielzahl von Communities gehören. In der Erforschung von Communities ergibt sich daraus oft das Problem, eine Community als solche zu identifizieren und ihre Grenzen zu bestimmen. Sehr allgemein lässt sich eine Community definieren als eine Menge von Weblogs, die eine stärkere Verbindung untereinander unterhalten als die übrigen Weblogs gleicher Art. Hier gilt es jedoch wiederum, die Art der Verbindung zu definieren. Als Indikator für eine Verbindung kann der thematische Inhalt der Blogs dienen – zwei Blogs gelten als verbunden, wenn sie sich mit demselben Thema auseinandersetzen –, oder die Links, über die sich zwei Blogs gegenseitig in Verbindung setzen (vgl. MERELO&PRIETO, 2004: 2). Beide Definitionen korrelieren jedoch miteinander: Weblogs, die sich gegenseitig verlinken, behandeln auch ähnliche oder dieselben Themen (MENCZER, 2004, zit. in MERELO&PRIETO, 2004 : 2). JONES (1997, zit. in EFIMOVA & HENDRICK, 2004: 6f.) beschreibt und grenzt eine Community ab anhand verschiedener Artefakte, die im Rahmen einer virtuellen „Kolonie“ entstehen: 1) *Ein Minimum an Interaktion*, 2) *eine Vielfalt an Kommunikatoren*, 3) *ein virtueller, allgemein zugänglicher Ort, an dem eine wesentlicher Teil der Kommunikation und Interaktion stattfindet*, 4) *ein Minimum an gleich bleibenden Teilnehmern*.

SCHMIDT (2006a) spricht nicht von Communities, sondern von so genannten „Verwendungsgemeinschaften“. Der Begriff entsteht aus einem kommunikationssoziologischem Ansatz heraus:

„Dabei ist der Begriff der Praktik leitend, der die situative Aneignung und überindividuelle Verfestigung von Gebrauchsweisen verbindet“ (:10). Verwendungsgemeinschaften sind dabei definiert als eine Gruppe von Menschen, die sich auf ähnliche Art und Weise des Weblog-Formats bedienen (SCHMIDT ET AL., 2006: 5). Im Unterschied zu den vorangegangenen Definitionsversuchen wird hier die Vernetzung der einzelnen Weblogs nicht an ihrer „sichtbaren“ Verlinkung oder ihren thematischen Gemeinsamkeiten festgemacht, sondern an der Übereinstimmung der Praktiken ihrer Autoren. Als Praktiken wird die individuelle Nutzung von Weblogs verstanden, die durch den Software-Code und bestimmte Regeln und Relationen „gerahmt“ ist (vgl. ebd.: 5):

Code: Bezeichnet die spezifischen Optionen und Funktionen der Software, die bestimmte Nutzungsarten ermöglichen bzw. ausschließen und somit einen Handlungsrahmen vorgeben.

Regeln: Innerhalb einer Verwendungsgemeinschaft existieren bestimmte Regeln, die sich in „Adäquanzregeln“ und „prozedurale Regeln“ unterteilen lassen. Diese Regeln können als Handlungsschemata verstanden werden, die in bestimmten Situationen bestimmte Handlungen und Erwartungen nahe legen. Unter dem Begriff Adäquanzregeln ist dabei erfasst, für welche Zwecke Weblogs von den Nutzern eingesetzt werden können und wollen (z.B. beruflicher Austausch); sie werden daher auch als Auswahlregeln bezeichnet (vgl. EHMS, in Vorbereitung). Prozedurale Regeln hingegen werden bestimmt durch die Art, wie Weblogs bedient werden, um die angestrebten kommunikativen Gratifikationen zu erfüllen (z.B. Diskussion über berufliche Probleme über Kommentarfunktion). Sie werden auch als Verwendungsregeln bezeichnet.

Dabei lassen sich drei Arten von prozeduralen Regeln unterscheiden: In der Rolle des Lesers ist das Handeln des Nutzers gerahmt von *Rezeptionsregeln*, die beeinflussen, welche Inhalte über welche Kanäle rezipiert werden, und somit wesentlich ausschlaggebend auf das Informationsmanagement des Nutzers sind. *Publikationsregeln* hingegen wirken sich aus auf das Identitätsmanagement. Sie legen fest, welche Themen auf welche Weise für das Weblog aufbereitet werden und bestimmen dabei, wie der Nutzer sich als Autor online darstellen möchte. Die Entscheidungen, wann und wie auf welche anderen Inhalte verwiesen wird, werden in den *Vernetzungsregeln* erfasst, die damit das Beziehungsmanagement beeinflussen. Der Blogautor befindet sich hier in der Rolle des Netzwerkers, der durch die Art und Weise, wie er hypertextuelle Relationen herstellt, soziale Beziehungen zu anderen Personen aufbaut. Während Rezeptions- und Publikationsregeln vor allem die Gestalt und das Gesamtbild eines Weblogs bestimmen, beeinflussen Vernetzungsregeln die Gestalt der Blogosphäre als Netzwerk miteinander verbundener Weblogs.

Regeltyp	Inhalt	Rolle	Kontext
Rezeptionsregeln	Welche Inhalte werden über welche Kanäle rezipiert?	Leser	Informationsmanagement
Publikationsregeln	Welche Themen werden wie für das Weblog aufbereitet?	Autor	Identitätsmanagement
Vernetzungsregeln	Wann wird in welcher Form auf welche anderen Inhalte verwiesen?	Netzwerker	Beziehungsmanagement

Abb. 1: Verwendungsregeln beim Bloggen, angepasst nach SCHMIDT (2006: 47)

Prozedurale Regeln können als impliziter Teil von Verwendungsgemeinschaften verstanden werden, da sich ihre Ausprägungen darin manifestieren, wie die jeweiligen Nutzer Weblogs typischerweise nutzen und welche Erwartungen sie an das Format selbst und an andere Autoren haben (vgl. SCHMIDT ET AL., 2006: 40). Dabei werden die in einer Verwendungsgemeinschaft geltenden prozeduralen Regeln zu einem gewissen Grad erst in der Praxis erlernt. Blogger beobachten andere Autoren und übernehmen von diesen bestimmte Praktiken, wie z.B. thematische Schwerpunkte oder den Einsatz spezieller Tools: Sie lernen durch Imitation. Gerade Nutzer, die noch nicht zur

Gemeinschaft gehören, finden über das so genannte 'lurking', das passive Lesen anderer Blogs, einen Weg, zu vollwertigen Mitgliedern aufzusteigen, indem sie die herrschenden Praktiken beobachten und sich zu eigen machen (vgl. EFIMOVA & HENDRICK, 2004: 6). Lernen anderer Art vollzieht sich, wenn bestimmte Praktiken innerhalb von expliziten Aushandlungsdiskursen thematisiert und reflektiert werden (z.B. über Kommentare oder verlinktes Bezugnehmen) und so bestimmte Handlungsweisen „vereinbart“ oder aufeinander abgestimmt werden (vgl. SCHMIDT & WILBERS, 2005: 24). Prozedurale Regeln können damit auch als Kriterium für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Verwendungsgemeinschaft herangezogen werden: Zugehörigkeit entsteht primär durch das Befolgen ähnlicher Praktiken, also die Art und Weise, wie Weblogs bedient werden. Nur wer das „know how“ kennt und die „Netiquette“ befolgt, gilt als Teil der Gemeinschaft (vgl. SCHMIDT, 2006: 45).

Relationen: Vernetzungsregeln beeinflussen damit auch wesentlich die Gestalt von Beziehungen bzw. Relationen, indem sie sich auf die Referenzierung anderer Internet-Adressen auswirken (vgl. ebd.). Als Relationen werden die hypertextuellen und sozialen Beziehungen sowie die daraus resultierenden Netzwerke verstanden, die durch weblog-basierte Interaktion und Kommunikation geknüpft und aufrecht erhalten werden. Relationen beinhalten also einen Doppelcharakter: Einerseits die technisch hergestellten, also hypertextuellen Beziehungen, andererseits die daraus resultierenden sozialen Verbindungen. Dadurch erfüllen sie zwei wichtige Funktionen beim Entstehen und Erhalten von sozialen Netzwerken: Hyperlinks schaffen Querverweise zwischen Inhalten und lenken damit die Aufmerksamkeit verschiedener Nutzer mit ähnlichen Interessen zu den gleichen Seiten, auf denen dann z.B. spezielle Themen diskutiert werden. Sie dienen beim Navigieren als „Wegweiser“ zu weiteren Informationen und Meinungen und sie ermöglichen es, verteilten Konversationen zu folgen. Es entstehen auf diese Weise innerhalb der Blogosphäre bestimmte (Teil)Öffentlichkeiten. Gleichzeitig sind diese Hyperlinks Indikatoren und Ausdruck für soziale Beziehungen, die wiederum ganze soziale Netzwerke bilden. Indem eine Vielzahl von Nutzern regelmäßig die von den Links gebildeten „Pfade“ nutzt, weiter ausbaut und neue anlegt, entsteht ein Cluster von thematisch spezialisierten Weblogs. Teilen dessen Angehörige bestimmte Routinen und Erwartungen, wie sie eben als Regeln erläutert worden sind, können sie als Verwendungsgemeinschaft verstanden werden (vgl. SCHMIDT, 2007: o.S.; SCHMIDT ET AL., 2006). Derart weblog-basierte soziale Netzwerke unterstützen dabei die Formierung von Sozialkapital. Der einzelne Angehörige kann aufgrund seiner Position in diesem sozialen Beziehungsgeflecht bestimmte Ressourcen, wie Solidarität und emotionale Unterstützung mobilisieren. Durch die Kommunikation zwischen den einzelnen Mitgliedern entsteht ein Informationsfluss, der dem Einzelnen wichtige Informationen, über das eigentliche Netzwerk hinausreichend, vermitteln kann. So erfährt beispielsweise ein Blogger vom anderen über ein interessantes Stellenangebot. Auch Unterstützung in Alltagsangelegenheiten oder Notlagen kann das virtuelle Netzwerk leisten. Nicht zuletzt verschafft es seinen Mitgliedern ein Gefühl der sozialen Zugehörigkeit, indem die Gruppenidentität sich im Laufe der Zeit entwickelt und verstärkt (vgl. SCHMIDT, 2006: 53).

Die hypertextuellen Verbindungen und daraus resultierenden sozialen Beziehungen, die den Doppelcharakter von Relationen bestimmen, können als Ressourcen für kollaborative Lern- und Wissensprozesse dienen. Bestimmte Informationen und Meinungen werden durch Links in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt, was wiederum deren Verbreitung fördert. Blogger können diese Themen rezipieren und um eigene Anmerkungen erweitern. Durch die daraus entstehenden sozialen Beziehungen kommt es zu einem Informationsaustausch, in dessen Prozess Blogger ihr Wissen diskutieren, ergänzen und weitergeben (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 62). Bereits sehr früh in der Erfolgsgeschichte der Weblogs werden sie in Hochschulen und Schulen, Organisationen und Unternehmen als Werkzeuge des Lernens und Lehrens sowie des Wissensmanagements eingesetzt (vgl. EFIMOVA&FIEDLER, 2004: 4). Im Zuge dieses neuen pädagogischen Ansatzes und den daraus resultierenden Fragen nach der dafür geeigneten Lernumgebung werden zahlreiche Studien und Untersuchungen durchgeführt. Im Unterschied dazu soll der Fokus der vorliegenden Arbeit auf sozialen Netzwerken liegen, die einer privaten und individuellen Nutzung von Weblogs entstanden sind, sowie auf der Frage, inwieweit hier informelle und kollaborative Lernprozesse stattfinden.

Das folgende Kapitel beschreibt Ansätze sowohl zu kollaborativen als auch zu informellen Lernen und versucht, die daraus resultierenden Aussagen auf Weblogs anzuwenden.

3 Weblogs und Kollaboration

3.1 Kollaboratives Lernen

Im Folgenden soll genauer definiert werden, was unter kollaborativem Lernen zu verstehen ist. Die Ausführungen stützten sich dabei auf die Arbeit „*Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*“ von DILLENBOURG (1999), da der Autor dort eine sehr umfassende und allgemeine Definition vornimmt, die weitere Spezifikationen anhand aufgestellter Dimensionen kollaborativen Lernens zulässt und den Begriff nicht aus einer bestimmten Forschungsperspektive heraus zu stark eingrenzt.

Eine einheitliche Definition von kollaborativem Lernen ist kaum zu finden, da die verschiedenen Autoren sich aufgrund ihrer jeweiligen Ansätze dem Begriff auf sehr unterschiedliche Art nähern. Dillenbourg nimmt bei seinem Versuch, kollaboratives Lernen zu definieren, in einem ersten Schritt eine sehr weite Beschreibung vor: Er bezeichnet kollaboratives Lernen als “*a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together*“ (: 2). Jedes Element dieser Definition kann dabei auf unterschiedliche Art und Weise interpretiert werden, was auch das bereits erwähnte unterschiedliche Verständnis von kollaborativem Lernen je nach Ansatz erklärt (vgl.: 2). Die Definitionen unterscheiden sich dahingehend, wodurch die vorliegende

kollaborative Situation gekennzeichnet ist und was unter den Begriffen „Lernen“ und „Kollaboration“ verstanden wird (vgl. ebd.). Dillenbourg stellt dabei fest, dass der gemeinsame Nenner all dieser Definitionen eher im Begriff „kollaborativ“ denn im Begriff „Lernen“ zu finden ist, unter dessen Deckmantel das gemeinsame Studieren von Kursmaterial ebenso zu finden ist, wie Problemlösen als günstiger Nebeneffekt gemeinsamer Aktivitäten (vgl.: 6).

Dillenbourg hingegen betont, dass kollaboratives Lernen nicht als Mechanismus zu verstehen ist, der automatisch einsetzt, sobald mehrere Personen zusammen lernen; und Gruppen nicht automatisch lernen, nur weil in ihnen mehrere Personen zusammentreffen. Kollaboratives Lernen findet aufgrund der spezifischen Aktivitäten statt, die die einzelnen Gruppenmitglieder unternehmen, und die bestimmte Lernmechanismen auslösen. Dazu gehören u.a. das gegenseitige Erklären und die gegenseitige Steuerung, aber auch Unstimmigkeiten und Konflikte, die wiederum bestimmte kognitive Prozesse hervorrufen (vgl. ebd.). Aufgrund dieser Annahmen formuliert Dillenbourg folgende Definition:

„The words 'collaborative learning' describe a situation in which particular forms of interaction among people are expected to occur, which would trigger learning mechanisms, but there is no guarantee that the expected interactions will actually occur” (: 7).

Wie bereits erwähnt, unterscheidet Dillenbourg vier Aspekte von Lernen, die die jeweiligen situationsspezifischen Definitionsmöglichkeiten des Begriffs „kollaborativ“ bestimmen: Die Situation, die Interaktionen, die Lernmechanismen und die Effekte.

Die *Lernsituation* kann mehr oder weniger kollaborativ geprägt sein, je nachdem, inwiefern die folgenden Kriterien erfüllt sind: die Beteiligten 1) sind mehr oder weniger auf gleichem Niveau, was Status, Wissen oder Fertigkeiten anbelangt, und können daher Vergleichbares leisten, 2) sie haben ein gemeinsames Ziel und 3) sie arbeiten zusammen. Vor allem die Erfüllung des ersten Kriteriums sorgt für eine Symmetrie zwischen den einzelnen Beteiligten, so dass die jeweilige Situation eher als kollaborativ bezeichnet werden kann. Ein Beispiel hierfür wäre das Zusammenarbeiten von zwei Angestellten im Gegensatz zu einem Angestellten und seinem Vorgesetzten (vgl. 9). Dillenbourg betont, dass die gemeinsamen Ziele nicht von vornherein vorhanden sind, sondern von den Beteiligten erst verhandelt und entwickelt und auch während des Arbeitsprozesses immer wieder korrigiert und angepasst werden müssen.

Die *Interaktionen*, die zwischen den Gruppenmitgliedern stattfinden, können mehr oder weniger kollaborativ sein. Auch hier spielt der Grad der Symmetrie zwischen den einzelnen Personen eine Rolle, da er wesentlich darauf Einfluss nehmen kann, ob das gemeinsame Vorgehen oder die Ziele gleichberechtigt ausgehandelt werden, oder in Form von Instruktionen „von oben“ vorgegeben werden. Neben den Aspekten der Interaktivität und synchronen Kommunikation macht diese Verhandlungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal von kollaborativer Interaktion aus. Um seine Vorstellungen in Bezug auf Vorgehen und Ziele in die Gruppe einzubringen, muss das einzelne Mitglied argumentieren, überzeugen, verhandeln und seinen Standpunkt darlegen, woraus wiederum Missverständnisse, Konflikte oder Streitgespräche entstehen können. Nach Dillenbourg führen genau diese Aktivitäten zu einem erfolgreichen Lernprozess (vgl. 10f.).

Die eben dargestellten Tätigkeiten resultieren in bestimmten Prozessen und *Lernmechanismen*, die als kollaborativ bezeichnet werden können. Dazu gehören u. a. auch das Auftreten von Konflikten und die Notwendigkeit, sich selbst oder bestimmte Inhalte zu erklären. Des Weiteren erwähnt Dillenbourg das Phänomen der Induktion und des 'cognitive load'. Gruppenmitglieder verwenden im Rahmen ihrer Zusammenarbeit abstraktere Repräsentationen von beispielsweise Wissen, da mehrer Vorstellungen integriert werden müssen. Durch die Arbeitsteilung reduziert sich gleichzeitig die kognitive Belastung jedes Einzelnen.

Ebenso wie diese Lernprozesse werden auch die *Effekte* des kollaborativen Lernens aus unterschiedlichen Perspektiven heraus untersucht. In diesem Bereich sind die meisten Studien zum kollaborativen Lernen angesiedelt. Da es keinen Sinn macht, die Effekte im Allgemeinen untersuchen zu wollen, werden stattdessen die spezifischen Auswirkungen bestimmter Interaktionsformen zu betrachten und zwischen den Effekten auf die Leistung des einzelnen Mitglieds und denen auf die Gruppenleistung unterschieden. Diese unterschiedlichen Ansätze tragen nach Dillenbourg wesentlich zur Ungenauigkeit und Breite der Terminologie des kollaborativen Lernens bei.

3.2 Informelles Lernen

Ähnlich wie beim kollaborativen Lernen fällt auch beim informellen Lernen eine universelle Definition schwer. Im Gegensatz zu den englischsprachigen Ländern ist der Begriff des informellen Lernens erst seit einigen Jahren auch in Deutschland verbreitet. Die Auseinandersetzung erfolgt im Zuge immer komplexer werdender beruflicher Anforderungen und sich verändernder Problemlagen im Alltag, die die Forderung nach einem „lebenslangen Lernen“ nach sich ziehen (vgl. OVERWIEN, 2005: 339). Der Begriff des informellen Lernens ist dabei vielschichtig und wird nicht einheitlich verwendet. Wie auch beim kollaborativen Lernen entscheidet die jeweilige disziplinäre Richtung, aus der sich unterschiedlichen Aspekten des Phänomens angenähert wird, über die Formulierung der Definition (vgl. ebd.: 342).

Bei dem Versuch, eine präzise Definition zu finden, wird das informelle Lernen von anderen Lernformen abgegrenzt. Hier ist eine grobe Unterscheidung zwischen formalem und informellem Lernen möglich: Formales Lernen ist institutionell geprägt und damit planmäßig organisiert und führt damit zu anerkannten Qualifikationen und Abschlüssen. Informelles Lernen hingegen findet außerhalb von Bildungseinrichtungen statt und führt damit in der Regel auch nicht zu einem anerkannten Abschluss (vgl. WINKLER&MANDL, 2005: 47f.). Neben dieser groben Differenzierung setzt sich nun offenbar eine dreiteilige Begrifflichkeit von formal, nonformal und informell durch. Diese Abgrenzung findet im Rahmen der EU-Debatte um lebenslanges Lernen statt und wird von der Kommission der Europäischen Gemeinschaft vorgeschlagen. Dabei werden die Organisationsformen des Lernens zusätzlich durch den Grad an Intentionalität, der bei dem Lernenden in der jeweiligen Situation vorliegt, ergänzt (vgl. ebd.: 47 & OVERWIEN, 2005: 345f.):

Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen: Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtung stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch. Aus Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell / beiläufig) (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2001, zit. in OVERWIEN, 2005: 354f).

Gerade was den Grad der Intentionalität betrifft, gehen die unterschiedlichen Definitionen von informellem Lernen auseinander. Einige Autoren setzen informelles mit inzidentellem, also dem unbewussten und unbeabsichtigten Lernen, gleich, andere betrachten es als Teil des informellen Lernens (vgl. DOHMEN, 2001: 20; WINKLER & MANDL, 2005: 48). OVERWIEN (2005) differenziert überdies zwischen implizitem und inzidentellem Lernen: Ersteres wird vom Lerner nicht bewusst wahrgenommen; letzteres ist ein beiläufiges Lernen, bei dem neben den intendierten auch noch andere Aspekte eine Rolle spielen (vgl.: 343). Letztlich handelt es sich bei diesen Abgrenzungen um spezifische Akzentuierungen eines ähnlichen Lernansatzes. Dabei ist keine dieser Spielarten mit einer anderen oder mit dem informellen Lernen, das sich als ein umfassenderer Oberbegriff herauskristallisiert, identisch (vgl. DOHMEN, 2001: 38).

Bezieht man den Begriff des informellen Lernens sehr allgemein auf alles Selbstlernen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt (vgl. ebd.: 42), lassen sich neben dem Aspekt der Intentionalität weitere mögliche Charakteristika von informellem Lernen finden:

Der Kongress der American Association for Adult and Continuing Education schlägt als wichtiges Definitionskriterium die *Direktheit* des Lernens vor. Dabei wird davon ausgegangen, dass informelles Lernen durch konkrete Anforderungen und Probleme veranlasst wird und demnach auf unmittelbar verwendbare Lösungen abzielt, so dass das Leben, Arbeiten etc. ohne größere Verzögerung weiter gehen kann. Informelles Lernen ist in diesem Sinne ein instrumentelles Lernen, ein Mittel zum Zweck. Im Gegensatz zum formalen Lernen ist nicht das Lernen selbst der Zweck, sondern eine bessere Lösung für eine bestimmte Situationsanforderung (vgl. ebd.: 28).

Informelles Lernen kann außerdem als *Alltagslernen* bezeichnet werden, da es im unmittelbaren Alltag des Menschen stattfindet und zu einem pragmatischen Alltagswissen führt, das hilft, besser mit der unmittelbaren Umwelt zurecht zu kommen. Dabei ist informelles Lernen in der Regel auch ein *selbstgesteuertes Lernen*, da es sich um ein lehr- und schulunabhängiges Lernen handelt. Diese verschiedenen Facetten des informellen Lernens fügen sich zusammen zu einem Konstrukt, als dessen Resultat der Mensch *Kompetenz* entwickelt. Informelle Lernprozesse sind stets mit anderen Tätigkeiten verbunden und entstehen in authentischen Lebens- und Arbeitszusammenhängen, woraus sich eine umfassende Umsetzungskompetenz entwickeln kann (vgl. ebd.: 45).

Die Autoren WINKLER UND MANDL (2005), die einen kognitions- und lernpsychologischen Zugang zum informellen Lernen suchen, unterscheiden informelles Lernen in reflexives Erfahrungslernen und implizites Lernen. Reflexives Erfahrungslernen erfolgt dabei über die reflektierte Verarbeitung von Erfahrungen; implizites Lernen hingegen findet unreflektiert und unbewusst statt, so dass es – wie bereits dargestellt – als beiläufiges Lernen definiert werden kann (vgl. ebd.: 48). REBER (1967) definiert implizites Lernen als den Prozess, durch den ein Organismus Wissen über Regelmäßigkeiten einer komplexen Umwelt erwirbt, ohne dies intendiert zu haben und ohne sich größtenteils dessen bewusst zu sein, was er lernt (zit. in WINKLER&MANDL, 2005: 49). Implizites Wissen wird im Zusammenleben einer Gemeinschaft, d.h. durch die Teilhabe an den Aktivitäten einer Gemeinschaft erworben. Dieser Begriff des impliziten Lernens weist dabei Parallelen zum Begriff des *situierten Lernens* von LAVE UND WENGER (1991) auf. Für die Autoren ist situiertes Lernen etwas, das im täglichen Leben durch Handlungen und alltägliches Tun in einer Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen stattfindet (zit. in WINKLER&MANDL, 2005: 54f.).

3.3 Situiertes Lernen in Communities of Practice

LAVE UND WENGER gehen davon aus, dass jeder Mensch an verschiedenen Unternehmungen beteiligt ist und verschiedene Ziele anstrebt; dabei steht er in ständiger Interaktion mit anderen Menschen und seiner Umwelt und stimmt seine Beziehungen und Verbindungen dahingehend ab – er lernt. Im Laufe der Zeit resultieren diese kollektiven Lernprozesse und Aktivitäten in bestimmten Praktiken, die sowohl den Zweck der gemeinsamen Unternehmung, als auch die dazugehörigen sozialen Beziehungen widerspiegeln: es entsteht eine Community of Practice (vgl. ebd.). Diese Gemeinschaften, in denen situiertes Lernen stattfindet, definieren Lave und Wenger als „*groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*“ (WENGER, Onlineveröffentlichung)⁸. Die Teilnehmer sind demnach informell verbunden durch das, was sie gemeinsam tun, und durch das, was sie voneinander durch diese Aktivitäten lernen (vgl. WINKLER&MANDL, 2005: 56). Der Aspekt des Lernens muss dabei nicht unbedingt im Zentrum einer Community of Practice stehen. Neben rein instrumentellen Zwecken können auch Aspekte wie das gemeinschaftliche Zusammensein, die Entwicklung der eigenen Identität oder die jeweilige Bedeutung für das eigene Leben eine Rolle spielen (vgl. WENGER, 2005: 134). Lernen kann der Existenzgrund für eine Community sein oder als beiläufiger Nebeneffekt der Interaktionen zwischen den Mitgliedern auftreten (vgl. WENGER, Onlineveröffentlichung).

Communities of Practice existieren überall; jeder Mensch gehört zur gleichen Zeit mehreren Communities an, deren unterschiedlichen Praktiken sich daher teilweise gegenseitig beeinflussen (vgl. WENGER, 2005: 6).

Eine Community of Practice definiert sich entlang folgender drei Kriterien:

⁸ Onlineveröffentlichung: “Communities of practice - A brief introduction.”
<http://www.ewenger.com/theory/>

“*Joint enterprise*“: Eine gemeinsam geteilte Zielsetzung, die von allen verstanden, anerkannt und permanent weiterentwickelt wird, entsteht in einem kollektiven Prozess des gemeinsamen Verhandeln und Entwickeln. Dabei verleiht diese Zielsetzung der Gemeinschaft nicht nur einen Sinn und Zweck, sondern fördert auch soziale Beziehungen, die durch gegenseitige Verantwortung und Verlässlichkeit geprägt sind. Sich gegenseitig das Leben und Arbeiten leichter und angenehmer zu machen, ist Teil der gemeinsamen Zielsetzung (vgl. SMITH, 2003: Onlineveröffentlichung⁹; WENGER, 2005: 73ff.; WINKLER&MANDL, 2005: 56).

“*Mutual engagement*“: Das gegenseitige Engagement der Mitglieder bestimmt, wie und ob eine Community of Practice funktioniert. Indem sich die Beteiligten füreinander und das gemeinsame Unternehmen engagieren, wachsen sie zusammen und bilden eine soziale Einheit. Ihre Aktivitäten sind entstanden aus einer gemeinschaftlichen Verhandlung, wie diese aussehen sollen. Was dieses praktische Engagement erst möglich und fruchtbar macht, ist dabei die Vielfältigkeit der Mitglieder: Es gibt junge und alte, erfahrene und weniger erfahrene, extrovertierte und schüchterne usw. Sie sind voneinander sehr unterschiedlich, haben jedoch gleichzeitig einen wesentlichen Aspekt ihres Lebens, wie z.B. ihren Beruf, gemeinsam, so dass sie von ihren unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen profitieren können (vgl. ebd.).

“*Shared repertoire*“: Im Laufe der Zeit entwickeln sich in der Gemeinschaft bestimmte Ressourcen, wie beispielsweise bestimmte Vorgehensweisen, Routinen, Werkzeuge, Symbole oder auch ein bestimmter Wortschatz. Diese Ressourcen werden fester Bestandteil der Praktiken und spiegeln damit die gemeinsame „Vergangenheit“ des Engagements für eine geteilte Zielsetzung wider. Da die Ressourcen wiederum eingesetzt werden, um Inhalte und Bedeutung der Gemeinschaft weiterzuentwickeln und zu verhandeln, sind sie keineswegs statisch, sondern dynamisch und interaktiv (vgl. ebd.).

Eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen einer Community of Practice, ihre Weiterentwicklung und ihren Fortbestand ist dabei die *Partizipation* ihrer Mitglieder. Gemeint ist damit der Prozess, aktiver Teilnehmer an den Praktiken der sozialen Gemeinschaft zu sein und eine Identität in Bezug auf diese Gemeinschaft zu entwickeln (vgl. WENGER, 2005: 56). Partizipation umfasst demnach sowohl Aktivität als auch Eingebundenheit und ist somit gleichzeitig ein persönlicher wie auch ein sozialer Prozess, der Handeln, Reden, Denken, Fühlen und „Dazugehören“ vereint (vgl. ebd.).

Wie bereits die Definition von situierten Lernen als Lernen, das im täglichen Leben durch Handlungen und alltägliches Tun in einer Gemeinschaft praktisch tätiger Menschen stattfindet (vgl. WINKLER&MANDL, 2005: 54), zeigt, spielt Partizipation auch für die Lernprozesse innerhalb einer Community of Practice eine bedeutende Rolle. Dies trifft nicht nur auf bereits etablierte Mitglieder zu, sondern vor allem auch auf „Neulinge“, die in eine Gemeinschaft dazu stoßen. Mit dem Begriff “*Legitimate peripheral participation*“ beschreiben LAVE UND WENGER (1991) das Ausmaß an Partizipation in einer Community. Die „legitimierte Außenseiterrolle“, die Neulinge in einer Gemeinschaft einnehmen, lässt diesen nicht nur die Rolle des Beobachters zukommen; auch lernen sie nicht allein dadurch, indem sie andere Mitglieder

⁹ Onlineveröffentlichung: “Communities of practice, *the encyclopedia of informal education*.”
www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm

nachahmen oder von diesen genaue Instruktionen erhalten. Sie lernen, indem sie aktiv an den Tätigkeiten innerhalb der Gemeinschaft teilnehmen und den Geschichten und Anekdoten der anderen Mitglieder zuhören (vgl. LAVE&WENGER, 1991: 95; WINKLER&MANDL, 2005: 56). Neulinge erhalten dadurch ein wachsendes Verständnis dafür, was sie tun, auf welche Weise sie es tun, wer in die einzelnen Prozesse involviert ist oder wie das alltägliche Leben der Gemeinschaft abläuft. Anfangs noch am „Rand“ der Community of Practice, „wandern“ sie immer weiter zum Zentrum der Gemeinschaft, je kompetenter sie werden. In diesem Sinne kann Lernen hier als der Prozess verstanden werden, ein vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und Teilnehmer der jeweiligen Praktiken zu werden (vgl. SMITH: 2003). Dazu bedürfen die Neulinge eines offenen Zugangs zu allen laufenden Aktivitäten, älteren bzw. anderen Mitgliedern, Informationen und Ressourcen. Besonders bedeutsam ist der Umgang mit den jeweiligen Werkzeugen und Technologien der Gemeinschaft; dabei geht es nicht nur darum, deren Funktionsweise und korrekten Einsatz zu erfahren, sondern vielmehr auch die damit verbundene kulturelle und historische Praxis, die der Community of Practice zu Grunde liegt (vgl. LAVE&WENGER, 1991: 101).

Nicht nur Neulinge, sondern auch etablierte Mitglieder durchlaufen innerhalb einer Community of Practice bestimmte Lernprozesse, in die die drei bereits vorgestellten Dimensionen „Mutual Engagement“, „Joint Enterprise“ und „Shared Repertoire“ einbezogen sind. Gemeinschaftsmitglieder erfahren immer wieder neu, wie sie sich am besten einbringen und wem sie wie helfen können und entwickeln stets neue soziale Beziehungen. Sie müssen ihr Engagement der geteilten Zielsetzung anpassen und lernen, ihrer Verantwortung diesbezüglich gerecht zu werden. Nicht zuletzt werden Ressourcen modifiziert und entwickelt, einzelne Elemente neu verhandelt und neue Werkzeuge eingeführt (vgl. WENGER, 2005: 95).

Nach WINKLER UND MANDL (2005) findet im Rahmen von Communities of Practice sowohl implizites als auch reflexives Erfahrungslernen statt (vgl.: 55). Der Lernprozess ist gekennzeichnet durch ein Wechselspiel von sozialem Austausch innerhalb der Gemeinschaft und der Integration der dort erfahrenen Erkenntnisse in den (Arbeits-)Alltag. Das erworbene Wissen kommt in der Praxis zum Einsatz und wird dort auf seine Praxisrelevanz hin evaluiert. Diese neuen Erfahrungen werden wieder in die Community of Practice zurückgespiegelt, reflektiert und dokumentiert und schließlich innerhalb der Gemeinschaft weitergegeben. Das Konzept der Communities of Practice dient damit als möglicher Kontext für informelles Lernen (vgl. ebd.: 56), gleichzeitig ist hier jedoch die soziale Komponente von besonderer Bedeutung, so dass von Lernen im Sinne eines kooperativen informellen Lernens gesprochen werden kann (vgl. REINMANN, 2007: 136).

3.4 Weblogs als Orte informellen & kollaborativen Lernens

Bereits sehr früh in der Entwicklung der Social Software werden Weblogs als Werkzeuge des Wissensmanagements erkannt und in die Lehre von Bildungsinstitutionen integriert (vgl. EFIMOVA&FIEDLER, 2004: 2). RÖLL (2005) prägt

den Begriff der Knowledge Blogs und identifiziert folgende Funktionen, die Wissensarbeit mittels Weblogs unterstützen:

Als *Informationsmedium*: Weblogs ermöglichen es, Informationen zu speichern, zu annotieren, weiterzugeben und zu diskutieren.

Als *Reflexionsmedium*: Gelerntes, Erfahrungen, Gedanken und Beobachtungen werden aufgeschrieben und können so besser reflektiert und interpretiert werden. Lernprozesse werden sichtbar und können so besser nachvollzogen werden.

Als *Kommunikationsmedium*: Die Kommentarfunktion in Weblogs lädt andere Blogger zu Feedback ein, so dass ergänzende Informationen und eigene Erfahrungen beigesteuert oder Fragen beantwortet und aufgegeben werden können, sowie auf Fehler hingewiesen werden kann. Darüber hinaus können Diskussionen auch über mehrere Blogs hinweg geführt werden (vgl. Kap.1.2) (vgl. RÖLL, 2005: 96).

Neben den im Rahmen einer Organisation oder Institution geführten Weblogs entsteht in der Blogosphäre ein Netzwerk aus Weblogs, die von ihren Autoren ebenfalls für persönliche Lern- und Wissensprozesse genutzt werden (vgl. EFIMOVA&FIEDLER, 2004: 4). Besonders sog. „*Wissensarbeitende*“ können von Weblogs als vielfältige Instrumente des persönlichen Wissensmanagements profitieren. Nach REINMANN (2008) sind unter Wissensarbeitenden Personen zu verstehen, deren Tätigkeiten komplex und wenig planbar sind, stets neue Anforderungen stellen und damit einen hohen Grad an Informiertheit, Koordination und Kooperation erfordern. Lebensbegleitendes Lernen und ein professioneller Umgang mit dem eigenen Wissen sind unabdingbar (vgl.: 515f.).

Weblogs scheinen den spezifischen Anforderungen von Wissensarbeitenden gerecht zu werden, indem sie eine flexible und dynamische Lernumgebung anbieten. Gleichzeitig schaffen sie eine Möglichkeit für andere Blogger und Außenstehende, von den derart veröffentlichten Ideen und persönlichen Notizen des Autors zu profitieren (vgl. EFIMOVA&FIEDLER, 2004: 1). Über wechselseitige Verweise und Kommentare entsteht auf diese Weise eine bidirektionale Kommunikation zwischen Autor und Leser. Die so entstehenden Relationen kanalisieren zum einen die Aufmerksamkeit auf thematisch einschlägige Weblogs, zum anderen fördern sie die Verbreitung von Informationen und Meinungen, die von den Bloggern im Sinne von Lernenden rezipiert und um eigene Anmerkungen ergänzt werden (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 65). Im Laufe der Zeit können durch wiederholte Interaktionen Communities oder sog. „*Learning Webs*“ entstehen.

EFIMOVA UND FIEDLER (2004) gehen dabei von einer Anzahl von Charakteristika aus, die das Lernen in einer Weblog-Community bestimmen (vgl.: 4):

Lernen von vielfältigen Perspektiven: Während Weblog-Communities auf der einen Seite Personen mit ähnlichen thematischen oder beruflichen Interessen zusammenbringen, entsteht dadurch auf der anderen Seite eine Gruppe, deren Mitglieder sehr unterschiedlich sein können z.B. in Bezug auf Alter, Erfahrung, privaten Lebenskontext etc. Ähnlich wie bei den Communities of Practice (vgl. Kap.2.3) profitieren die einzelnen Mitglieder gerade von dieser Vielfältigkeit an Perspektiven und Hintergründen.

Zusammenspiel von selbst-organisiertem und gemeinschaftlichem Lernen: Ein Weblog bietet seinem Autor einen persönlichen und individuellen Lernort, der frei von einer allgemein gültigen Lernagenda oder einem bestimmten Lernstil ist. Gleichzeitig ist der Autor als Lerner nicht isoliert, sondern kann von dem Feedback und der Bestätigung der anderen Blogger profitieren und daraus neue Ideen entwickeln.

Dezentralisierte Ausbildung: Gerade „Neulingen“ bietet das regelmäßige Lesen anderer Weblogs eine gute Möglichkeit, von Experten, die hier zumindest Teile ihres Wissens und ihrer Überlegungen öffentlich machen, zu lernen und diese als Vorbilder zu nehmen. Gleichzeitig können auch Unerfahrene aktiv partizipieren, indem sie sich z.B. an Diskussionen und Konversationen beteiligen. Diese Annahme weist Parallelen zum Konzept der „Legitimate peripheral participation“ von LAVE UND WENGER (1991) auf, das im vorangegangenen Punkt bereits dargestellt wurde.

Entwicklung von Lernfähigkeiten auf einer Meta-Ebene: Innere Überlegungen und Reflexionen werden explizit gemacht und somit zugänglich für eine wiederholte Prüfung und Weiterentwicklung. Das wiederum unterstützt das Entstehen von Fähigkeiten zu Selbstbeobachtung und intentionalisierter Veränderung.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Tätigkeit des Bloggens als Instrument dafür dient, sowohl für sich selbst, als auch aus Beziehungen zu anderen zu lernen (vgl. ebd.:5). So gehen beim Bloggen kollaborative und individuelle Prozesse Hand in Hand (vgl. REINMANN, 2008: 516).

Die digitalen Medien scheinen auf den ersten Blick ein großes Anwendungsfeld zu sein, auf dem man kollaboratives und informelles Lernen untersuchen kann, da sie vor allem außerhalb von Bildungsinstitutionen genutzt werden und gerade im Bereich der Social Software Vernetzung und Austausch unterstützen (vgl. REINMANN, 2007: 137). Gleichzeitig hat die in dieser Arbeit vorgenommene Darstellung des informellen und kollaborativen Lernens bereits deutlich gemacht, dass es sich dabei um sehr breite Begrifflichkeiten handelt, die nicht die nötige Präzision liefern, um konkrete Lernphänomene zu beschreiben. Nach REINMANN (2007) reichen überdies der kollaborative sowie der informelle Aspekt allein nicht aus, um Lernphänomene im Bereich der digitalen Medien zu erfassen (vgl.: 137). Sie stellt stattdessen ein Beschreibungsraster auf, das sich auf die Erkenntnisse zum kollaborativen und informellen Lernen stützt und über diese hinausgeht. Die Beschreibungsdimensionen fokussieren dabei bestimmte Aspekte des Lernens, die jeweils in mindestens zwei Ausprägungen vorkommen, ohne dabei jedoch bipolar sein zu müssen, und damit auch Sowohl-als-Auch-Strukturen zulassen (vgl.: 137ff.). Dies scheint vor allem vor dem Hintergrund wichtig, dass verschiedene Entgrenzungsphänomene zum besonderen Charakteristikum der Lern- und Arbeitsstile von Menschen gehören. So fördern beispielsweise Weblogs, wie bereits dargestellt, eine Entgrenzung von individuellem und sozialem Lernen (vgl.: 140).

Die aufgestellten Dimensionen lassen sich am besten anhand von einfachen Leitfragen ableiten (vgl. ebd.):

1) *Welche individuellen und sozialen Komponenten umfasst ein Lernprozess?* „Individuell“ und „sozial“ sind nicht in allen Fällen Gegensätze; nur in manchen

Situationen entscheidet man sich beim Lernen, ob man allein oder zusammen lernt. Am Beispiel Weblogs konnte bereits deutlich gemacht werden, dass Lernen durchaus auch beide Aspekte umfassen kann: sie wahren die Urheberschaft von Inhalten, bieten eine individuellen Lernort und regen zur Selbstreflexion an; gleichzeitig unterstützen sie die Vernetzung zu anderen Lernenden und fördern die damit einhergehenden Lernprozesse.

2) *In welchen Kontexten wird gelernt?* Verschiedenen Lernkontexte können dahingehend unterschieden werden, ob sie informeller oder institutioneller Natur sind. Auch hier müssen sich diese beiden Ausprägungen jedoch nicht ausschließen: Innerhalb von Institutionen kann es durchaus Momente informellen Lernens geben, wie beispielsweise der Communities of Practice- Ansatz gezeigt hat, und an sich informelles Lernen kann institutionalisierte Elemente beinhalten.

3) *Mit welchem Bewusstsein wird gelernt?* Man kann sich zum Lernen bewusst entscheiden; andererseits lernt man oftmals, ohne dies bewusst wahrzunehmen. Dennoch kann ein Lernprozess durchaus sowohl intentionale als auch implizite Anteile enthalten. Ein Beispiel im Bereich der Weblogs wäre ein Wissensarbeitender, der sein Weblog gezielt für sein persönliches Wissensmanagement einsetzt, dabei aber auch beiläufig und unbewusst seine Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium verbessert.

4) *Welcher Zugang zu Wissen herrscht beim Lernen vor?* Lernen kann einen spielerisch-erprobenden Charakter haben, d.h. ihm liegen keine expliziten Regeln zu Grunde, so dass es als experimentell bezeichnet werden kann. Das Gegenstück wäre das systematische Lernen. Auch hier muss jedoch keine Ausschließlichkeit vorliegen, da Lernprozesse durchaus auch Zyklen mit einem Wechsel der beiden Ausprägungen durchlaufen können. Vor allem „Digital Learners“ erschließen sich den Umgang mit digitalen Medien oft spielerisch und experimentell und im Austausch mit anderen, selbst wenn dieser Lernen im Rahmen eines institutionalisierten Angebots stattfindet (vgl. ebd.: 134).

Die vorliegende Arbeit soll neben der Frage, ob und auf welche Weise Kollaboration zwischen bloggenden Lehrern zustande kommt, auch auf den Aspekt der Motivation eingehen, der für das Führen eines Weblogs und das erfolgreiche Zustandekommen von Kollaboration ausschlaggebend sein könnte. Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln bereits Weblogs und ihre Eignung als Instrumente der Vernetzung und des Wissensmanagements vorgestellt und verschiedene Ansätze zum informellen sowie kollaborativen Lernen dargestellt worden sind, befasst sich das folgende Kapitel daher mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, die einen theoretischen Bezugsrahmen für Forschungsfragen und Empirie bilden kann.

4 Kollaboration als Motiv für das Bloggen

4.1 Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan

Im Mittelpunkt der Selbstbestimmungstheorie¹⁰ steht die Motivation intentionalen Verhaltens. DECI UND RYAN, die die Theorie in den 80er Jahren begründeten, wollen das Phänomen erklären, dass ein und dieselbe Verhaltenweise von Menschen durch unterschiedliche Beweggründe angestoßen werden kann. Sie differenzieren dabei zwischen intrinsisch und extrinsisch motiviertem Verhalten (vgl. BLES, 2002: 234). Extrinsische Motivation wiederum unterscheiden sie in verschiedene Typen, die sich hinsichtlich ihres Grades an Autonomie unterscheiden (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 331). Die Selbstbestimmungstheorie versteht sich als eine organismische und dialektische Motivations- und Persönlichkeitstheorie. Organismisch deshalb, da angenommen wird, das Verhalten des Menschen unterliege generellen Prinzipien lebender Organismen. Dialektisch, da von einer ständigen interaktiven Beziehung zwischen den internen Strukturen und Steuerungsmechanismen des Individuums einerseits und den Bedingungen der jeweiligen sozialen Umwelt andererseits ausgegangen wird, durch die das menschliche Verhalten und die menschliche Entwicklung bestimmt wird (vgl. KRAPP, 2005: 633f.). Das menschliche Verhalten ist dabei auf drei Energiequellen angewiesen: Triebe, Emotionen und psychologische Bedürfnisse, wobei Deci und Ryan im Gegensatz zu anderen Theorien davon ausgehen, dass vor allem die psychologischen Bedürfnisse von besonderer Bedeutung sind. Sie liefern die nötige energetische Grundlage für Handlungen und beeinflussen Prozesse, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert (vgl. DECI&RYAN, 1993: 229). Als essentielle Nährstoffe dienen sie einer optimalen menschlichen Entwicklung und Integration.

Die Selbstbestimmungstheorie postuliert aufgrund von theoretischen Überlegungen als auch empirischer Befunde drei angeborene psychologische Bedürfnisse: Das Bedürfnis nach Autonomie, das Bedürfnis nach Kompetenz und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. ebd.). Diese drei Grundbedürfnisse steuern den individuellen Entwicklungsverlauf so, dass einerseits das persönliche Wachstum des Individuums, d.h. die Entwicklung seiner Fähigkeiten und Kompetenzen, vorangetrieben wird, der Mensch gleichzeitig jedoch in das soziale Gefüge eingebunden bleibt (vgl. KRAPP, 2005: 636).

Bedürfnis nach Autonomie: Repräsentiert das natürliche Bestreben, sich als eigenständiges „Handlungszentrum“ zu erleben, d.h. ohne Kontrolle von außen über die Ziele und Vorgehensweisen des eigenen Tuns zu bestimmen.

Bedürfnis nach Kompetenz: Natürliches Bestreben des Individuums, sich als handlungsfähig zu erleben. Es möchte den gegebenen und absehbaren Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen können.

¹⁰ engl. Self-Determination Theory (SDT)

Diese beiden Bedürfnisse hängen dabei eng zusammen, da die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe nur dann als Bestätigung des eigenen Könnens erfahren wird, wenn sie selbstständig und ohne fremde Hilfe gelöst wurde.

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: Der Mensch hat ein starkes Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten. Er sucht die Identifikation mit bestimmten Personen und Personengruppen und möchte von diesen akzeptiert und anerkannt werden. (vgl. ebd.: 635f.)

Fasst man diese drei Grundbedürfnisse zusammen, lässt sich folgende Aussage treffen: Der Mensch hat die angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren (DECI&RYAN, 1993: 229). Die psychologische Gesundheit und das Wohlbefinden des Menschen bedürfen dabei der Befriedigung aller drei Grundbedürfnisse; eines oder zwei davon sind nicht ausreichend (vgl. DECI&RYAN, 2000: 229).

Personen verfolgen also bestimmte Ziele, weil sie so die ihnen angeborenen Grundbedürfnisse befriedigen können. Damit stützt sich die Selbstbestimmungstheorie auf das Konzept der Intentionalität. Menschen gelten motiviert, wenn sie etwas erreichen wollen, ihre Intention also auf einen bestimmten Zustand abzielt. Dabei kann dieses Ziel entweder eine unmittelbar befriedigende Erfahrung sein oder ein längerfristiges Ergebnis (vgl. DECI&RYAN, 1993: 224). Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass Menschen vor allem solche Ziele anstreben, die ihre Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigen. Je mehr dies gelingt, umso größer der positive psychologische Effekt (vgl. DECI&RYAN, 2000: 230). Verhaltensweisen, die nicht auf eine Intention zurückgehen, also nicht motiviert sind, werden als amotiviert bezeichnet (vgl. DECI&RYAN, 1993: 224).

Neben der Unterscheidung zwischen motiviertem und amotiviertem Verhalten schlüsselt die Selbstbestimmungstheorie intentionale Handlungen weiter auf, indem sie verschiedene Motivationsfacetten postuliert (vgl. BLES, 2002: 234). Danach lassen sich motivierte Handlungen nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung bzw. nach dem Ausmaß ihrer Kontrolliertheit unterscheiden. Deci und Ryan sprechen von *intrinsischer* und *extrinsischer Motivation*. Intrinsisch motiviertes Verhalten wird „um seiner selbst willen“ ausgeführt, d.h. nicht in Hinblick auf seine Konsequenzen, sondern allein aufgrund der es begleitenden Gefühle und Gedanken (vgl. ebd.: 235). Die Motivation zu solchem Verhalten kann ihren Ursprung haben in Neugier, Exploration, Spontaneität, Interesse oder dem Bestreben, eine Sache voll und ganz zu beherrschen (vgl. DECI&RYAN, 1993: 225). Ein Beispiel für intrinsisch motiviertes Verhalten ist das Spielen eines Musikinstrumentes, nicht um einem Publikum zu gefallen oder in Vorbereitung auf einen Auftritt, sondern nur um der eigenen Freude willen. Intrinsisch motivierte Handlungen entsprechen damit dem „Prototyp“ selbstbestimmten Handelns, da sich das Individuum frei fühlt in der Auswahl und Durchführung seines Tuns und sein Handeln mit der eigenen Auffassung von sich selbst konsistent ist (vgl. ebd.: 226). Im Gegensatz dazu werden extrinsisch motivierte Verhaltensweisen mit instrumenteller

Absicht durchgeführt, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erreichen. Sie treten nicht spontan auf, sondern werden in den meisten Fällen von außen angeregt. Die Befriedigung erfolgt anders als bei intrinsisch motivierten Handlungen nicht aus der Handlung selbst, sondern aus ihren Konsequenzen, wie z.B. materielle oder verbale Belohnungen (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 334).

Intrinsische und extrinsische Motivation stehen mit den drei Grundbedürfnissen auf unterschiedliche Art und Weise in Zusammenhang. Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind vor allem mit den Bedürfnissen nach Kompetenz und Autonomie verbunden: Einerseits tragen sie zur Befriedigung dieser Bedürfnisse bei; andererseits sind die Bedürfnisse selbst Anlass für intrinsisch motivierte Handlungen (vgl. DECI&RYAN, 1993: 230). Intrinsische Motivation zu fördern oder zu unterstützen bedeutet daher, das Gefühl von Kompetenz und Autonomie zu stärken. Empirische Untersuchungen haben ergeben, dass kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse wie negatives Feedback, Zeitdruck, materielle Belohnungen, Bedrohungen oder fremdgesetzte Ziele intrinsische Motivation verringern; wohingegen positives Feedback intrinsische Motivation verstärkt, indem es die Wirksamkeit des Handelns und damit die Kompetenz des Ausführenden bestätigt. Auch hier hängen jedoch Autonomie und Kompetenz eng zusammen: Positives Feedback ist nur dann wirksam, wenn das Individuum sich selbst für die Handlung verantwortlich fühlt, also ein Gefühl der Autonomie erlebt. Dieses Gefühl wiederum kann z.B. gefördert werden durch die Wahl zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten und die Äußerung anerkennender Gefühle (vgl. DECI&RYAN, 2000b: 70).

Der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist weniger stark. Zwar gehen Deci und Ryan davon aus, dass intrinsische Motivation leichter entsteht in einem Umfeld, das ein Gefühl der Sicherheit und Eingebundenheit vermittelt; intrinsische Verhaltensweisen treten jedoch oft in Abwesenheit von anderen Personen oder sozialen Gruppen auf. Hingegen ist die extrinsische Motivation eng mit dem Bedürfnis nach Beziehungen verknüpft, vor allem, wenn es sich bei der Belohnung, d.h. der Konsequenz des jeweiligen Verhaltens, um einen sozialen Verstärker wie Lob oder Anerkennung handelt (vgl. BLES, 2002: 235).

Extrinsische und intrinsische Motivation sind jedoch keinesfalls Antagonisten, da auch extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus selbstbestimmt sein kann. Dabei wird eine bestimmte Verhaltensweise zwar von außen initiiert, im Verlauf jedoch vom Individuum übernommen, so dass sich die jeweilige Person schließlich selbst als Urheber ihres Verhaltens wahrnimmt. Deci und Ryan sprechen in diesem Zusammenhang von *Internalisation*. Ein Beispiel dafür ist der Prozess der kulturellen Sozialisierung, die ein Individuum durchlebt: es richtet sein Verhalten freiwillig nach bestimmten Normen und Regeln aus, um sein Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit auf diese Weise zu befriedigen (vgl. ebd.: 238). Die Selbstbestimmungstheorie unterscheidet vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation, die sich aufgrund ihres Grades an Selbstbestimmung unterscheiden und somit auf einem Kontinuum mit den Endpunkten „heteronome Kontrolle“ und „Selbstbestimmung“ liegen:

Behavior	Nonself-determined					Self-determined	
Type of Motivation	Amotivation	Extrinsic Motivation				Intrinsic Motivation	
Type of Regulation	Non-Regulation	Extrinsic Regulation	Introjected Regulation	Identified Regulation	Integrated Regulation	Intrinsic Regulation	
Locus of Causality	Impersonal	External	Somewhat External	Somewhat Internal	Internal	Internal	

Abb.2: Das Selbstbestimmungs-Kontinuum nach DECI & RYAN (2000: 237) mit den verschiedenen Typen der Motivation und Verhaltensregulation sowie dem Ort der Handlungsverursachung

Externale Regulation: Die Verhaltensweisen werden durch äußere Kontingenzen reguliert, auf die das Individuum keinen Einfluss hat. Dazu gehören beispielsweise Handlungen, die entweder ausgeführt werden, um eine Belohnung zu erhalten oder einer angedrohten Bestrafung zu entgehen. Dieses externale Verhalten ist zwar intentional, es herrscht jedoch keine Autonomie oder Freiwilligkeit.

Introjierte Regulation: Verhaltensweisen, die internen Anstößen oder innerem Druck folgen. Man tut etwas, „weil es sich gehört“ oder weil man sonst ein schlechtes Gewissen hätte (vgl. DECI&RYAN, 1993: 227). Die Regulation wird von der Person zwar angenommen, jedoch nicht als ihre eigene akzeptiert. Eine wesentliche Rolle spielt bei diesen Verhaltensweisen die Selbstachtung und das Selbstwertgefühl.

Identifizierte Regulation: Die Verhaltensweise wird vom Selbst als persönlich wichtig oder wertvoll anerkannt. Man identifiziert sich mit bestimmten Werten und Zielen und integriert sie in das eigene Selbstkonzept. Das Verhalten wird damit kongruent zu den persönlichen Zielen und Wertvorstellungen, auch wenn die Tätigkeit selbst dabei nicht intrinsisch interessant ist (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 334f.).

Integrierte Regulation: Diese Form der extrinsischen Motivation steht am Ende des Internalisierungsgeschehens und weist damit den höchsten Grad an Selbstbestimmung auf. Das Individuum hat Ziele, Normen und Handlungsstrategien vollständig in das eigene Selbstkonzept integriert und identifiziert sich mit diesen. Damit bildet die integrierte Regulation gemeinsam mit der intrinsischen Motivation die Basis selbstbestimmten Handelns. Im Unterschied zu intrinsisch motivierten Verhaltensweisen, die um des Handelns selbst willen, z.B. aus Neugier, ausgeführt werden, besitzt das integrierte Verhalten eine instrumentelle Funktion. Es wird jedoch ebenfalls freiwillig ausgeführt (vgl. DECI&RYAN, 1993: 228).

Die Selbstbestimmungstheorie stellt die Behauptung auf, dass Personen unter optimalen Bedingungen neue Regulierungen vollständig integrieren können. Als „Nährstoffe“ für eine erfolgreiche Internalisation dienen wie auch bei der intrinsischen Motivation die drei Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 338). Personen tendieren dazu, Regulationen zu übernehmen, um in bestimmten sozialen Gruppen ein Gefühl der Eingebundenheit zu erleben; gleichzeitig können sie über das erfolgreiche Annehmen und Ausführen dieser

Verhaltensweisen ein Gefühl von Kompetenz und Wirksamkeit in dieser sozialen Gruppe erfahren. Das Autonomie-Erleben ist ein wesentliches Kriterium dafür, ob eine identifizierte oder eine integrierte Regulation stattfindet. Je stärker eine Person das Gefühl von Handlungs- und Entscheidungsfreiheit hat, um bestimmte Regulationen in das Selbstkonzept aufzunehmen, desto eher findet eine integrierte Regulation statt (vgl. DECI&RYAN, 2000b: 73f.).

4.1 Anwendung der Selbstbestimmungstheorie auf Weblogs

Im Folgenden werden Weblogs vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan betrachtet, d.h. es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Bloggen die drei Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit befriedigt und inwiefern es sich beim Bloggen um selbst- oder fremdbestimmte Verhaltensregulationen handeln kann. Die hier vorgestellten Überlegungen stützen sich dabei größten Teils auf den Arbeitsbericht 17 „*Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit*“ von Reinmann und Bianco (2008). Die Autorinnen befassen sich in ihrem Bericht zwar explizit mit Knowledge Blogs, doch lassen sich die meisten Aussagen auch auf Weblogs im Allgemeinen übertragen. Zudem setzt sich die vorliegende Arbeit mit von Lehrern geführten Weblogs auseinander; Lehrer wiederum können nach den unter Kapitel 2.4 erwähnten Kriterien als Wissensarbeitende bezeichnet werden, deren Weblogs aus diesem Grund zumindest teilweise als Knowledge Blogs gelten können.

Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung: Ein Weblog kann sichtbar machen, was man weiß und denkt. Indem der Autor kontinuierlich seine Gedanken, Reflexionen und Erkenntnisse festhält, neues Wissen dokumentiert, interpretiert und in Zusammenhang setzt, kann er sich seine eigene (wachsende) Kompetenz stets vor Augen führen – und das im wörtlichen Sinne. Die chronologische Sammlung von Einträgen innerhalb seines Weblogs werden für den Blogger zu Indikatoren seiner eigenen Kompetenz, er erhält ein stets aktuelles „Bild von den eigenen Leistungen“ (REINMANN&BIANCO, 2008: 9). In Form eines Weblogs demonstriert er seine Kompetenz jedoch nicht nur sich selbst, sondern gleichzeitig auch einer potentiellen Öffentlichkeit: anderen Bloggern oder Lesern. Sein persönliches Wissen und Können wird von anderen wahrgenommen und übt vielleicht sogar Einfluss auf die jeweiligen Rezipienten aus, indem sie beispielsweise von seinem Wissen profitieren oder durch seinen Hinweis auf eine interessante Seite im Netz stoßen. Der Blogger erfährt hier eine Möglichkeit, sich wirksam zu erleben (vgl. ebd.). Er erhält Feedback in Form von Kommentaren, Permalinks oder Blogrolls, in denen er von anderen Bloggern geführt wird. Sein Einfluss wird dadurch sichtbar und nachvollziehbar (vgl. ebd.). Positives Feedback verstärkt dabei zudem seine intrinsische Motivation, zu bloggen (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 348). Taucht sein Weblog in anderen Blogrolls auf, ist das nicht nur ein Zeichen dafür, dass dieses regelmäßig gelesen wird, sondern drückt auch Respekt und soziale Anerkennung aus (vgl. MARLOW, 2004: 2). Im Bereich der Knowledge Blogs, wo ca. 40 Prozent der Blogger auf Weblogs verweisen, die sich mit dem gleichen Thema befassen (vgl. Schmidt&Mayer, 2006: 71), wird über die Blogroll auch fachliche Kompetenz

zuerkannt. Kommentare sind die unmittelbarste Form des Feedbacks. Nach Schmidt et al. (2006) bieten nahezu alle befragten Blogger ihren Lesern an, Beiträge zu kommentieren (vgl.: 14). Ein Blogger aus der Befragung von GUMBRECHT (2004) sagt: „[...] *comments are] the heart of the blog medium [...] I think a big part of making it publicly available is to have responses*“ (:3).

Werden einzelne Beiträge des Bloggers in den Beiträgen anderer Weblogs verlinkt, ist auch das eine Form des Feedbacks: Ein anderer Autor nimmt direkt Bezug, eine verteilte Konversation kann entstehen (vgl. EFIMOVA&DE MOOR, 2005: 1). Einzelne Beiträge sind über eine eigenständige URL referenzierbar, so dass der verantwortliche Autor eindeutig auszumachen und so beispielsweise der Ursprung einer solchen verteilten Konversation nachzuvollziehen ist. Dies führt zu einem nächsten Aspekt, der das Kompetenzerleben unterstützt: Blogger, die sich als „Owner“ ihres Gedankenguts fühlen, sind auch von anderen eindeutig als Urheber ihres Blogs und ihrer Beiträge zu erkennen, was einen großen Unterschied zu Communities oder Foren darstellt (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 9). Gerade für Knowledge Blogger spielt es eine große Rolle, als Person und Urheber erkannt zu werden; sie geben ihre Identität eher preis als andere Blogger (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2006: 61).

Eine weitere Möglichkeit für Blogger, das Bedürfnis nach Kompetenz zu erleben, ergibt sich durch die steigenden technischen Fähigkeiten im Umgang mit Computer, Internet und speziellen Tools, die sie durch den regelmäßigen Umgang mit dem Medium erhalten. Indem sie auf ihren „Streifzügen“ durch das Internet auf interessante, originelle und außergewöhnliche Inhalte stoßen und in ihrem Weblog darauf aufmerksam machen, erleben sie auch hier eine Art von Kompetenz.

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit: Neben der individualistischen Gestaltung ihrer Weblogs können Blogger gleichzeitig eine Vielzahl an sozialen Kontakten knüpfen, aufrechterhalten und ausbauen (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 10). Bereits in den vorangegangenen Kapiteln sind Weblogs aus diesem Grund unter den Begriff der Social Software eingeordnet und die verschiedenen Werkzeuge vorgestellt worden, die eine Vernetzung über Blogs ermöglichen. Vor allem die Blogroll bietet, wie bereits dargestellt, die Möglichkeit, soziale sowie ggf. fachliche Anerkennung und Respekt auszudrücken. Als statisches Element eines Weblogs nimmt sie einen stärkeren Stellenwert ein gegenüber den vergleichsweise flüchtigen Kommentaren und Permalinks (vgl. SCHMIDT, 2006: 49). SCHMIDT UND WILBERS (2006) haben überdies herausgefunden, dass eine Vielzahl der von ihnen befragten Blogger solche Weblogs in ihrer Blogroll aufnehmen, die sie thematisch interessieren. Ein Viertel der Befragten verlinkt grundsätzlich auf Blogs, die im Gegenzug auf ihre Beiträge verweisen (vgl.: 16). Gerade zwischen bloggenden Experten oder Personen mit geteilten Lebenswelten oder Interessen bilden sich so soziale Netzwerke, die eine hohe Dichte an Bezügen untereinander aufweisen (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 10). Durch weblogbasierte soziale Netzwerke formiert sich Sozialkapital, von dem die Mitglieder profitieren können: Sie erhalten ein Gefühl von Solidarität, emotionaler Unterstützung sowie sozialer Zugehörigkeit; im Laufe der Zeit entwickelt und verstärkt sich eine Gruppenidentität (vgl. SCHMIDT, 2006: 53f.). Kommentare und Permalinks als

Möglichkeiten des Feedbacks halten die einzelnen Weblogs des Netzwerkes zusammen: „*The idea of community makes feedback an element of importance*“ (GUMBRECHT, 2004: 4).

Das Bedürfnis nach Autonomie: Weblogs ermöglichen ihren Autoren nicht nur die Erfahrung von sozialer Eingebundenheit, sondern gleichzeitig auch die Kontrolle über diesen Kommunikationsort. Ein Weblog wird in der Regel nicht nur freiwillig geführt, der Autor entscheidet zudem selbst, was er zum Inhalt seines Blogs macht und was nicht und auf welche Weise er dies tut (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 11). Auch in der Wahl seiner virtuellen Beziehungen erlebt sich der Blogger weitgehend selbstbestimmt; er entscheidet, wen er in seine Blogroll aufnimmt, auf welche Weblogs er selbst verlinkt und welche er kommentiert. Viele Blogger behalten sich außerdem vor, Kommentare auf ihrem eigenen Weblog zu löschen. Durch die Gestaltung ihres Weblogs präsentieren sie so ein bestimmtes Bild ihrer Person. Wie auch SCHMIDTS Nachbefragung (2006) zeigt, nimmt der Aspekt der Selbstdarstellung bei vielen Bloggern einen hohen Stellenwert ein. Gleichzeitig dominieren bei der Frage nach den Motiven die Aussagen „zum Spaß“ und „weil ich gern schreibe“ (:45); beides intrinsische Motive, die auf ein starkes Bedürfnis nach Autonomie beim Bloggen hinweisen. Nicht zuletzt regen Blogs zur Reflexion an und fördern damit die Reflexionsfähigkeit des Bloggers. DECI UND RYAN (2000) sehen dabei Reflexion als „Gegengift“ zum Schwinden von Autonomie (zit. in REINMANN&BIANCO, 2008: 11).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich Blogger als weitgehend autonom und selbstbestimmt erleben, sowohl bei der inhaltlichen Gestaltung ihres Weblogs als auch bei der Wahl ihrer sozialen Beziehungen und somit letztendlich bei der Art und Weise, sich selbst darzustellen. Als Mitglieder eines sozialen Netzwerkes, durch das wie bereits dargestellt das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigt werden kann, übernehmen sie jedoch auch bestimmte dort vorherrschende Praktiken. SCHMIDT (2006) spricht von Verwendungsgemeinschaften, in denen eine Vielzahl von impliziten normativen Regeln existiert, die als Partizipationsregeln funktionieren. Nur wer diese „Netiquette des Bloggens“ kennt und ihr folgt, gilt als Teil der Gemeinschaft (vgl.: 45; Kap. 1.4). GUMBRECHT (2004) zeigt außerdem, dass die von ihr befragten Blogger trotz der theoretischen Freiheit, alles zu diskutieren und über jeden in ihren Blogs zu sprechen, sich selbst einschränken. Zurückgehalten werden sie sowohl von ihrem Gewissen als auch von befürchteten sozialen Konsequenzen, wenn sie etwa über jemanden negativ schreiben, den sie auch im realen Leben persönlich kennen (vgl.: 2). Man kann also davon ausgehen, dass die Praktiken des Bloggens auch von bestimmten extrinsischen Handlungsregulationen beeinflusst werden.

Nicht nur bei bestimmten Verhaltensweisen beim Bloggen, sondern auch bei der Tätigkeit des Bloggens an sich kann von verschiedenen Formen der Handlungsregulation ausgegangen werden. Grob lässt sich unterscheiden zwischen selbst- und fremdbestimmten Formen der Handlungsregulation. DECI UND RYAN differenzieren wie im vorangegangenen Punkt dargestellt neben intrinsischer Motivation vier extrinsische Verhaltensregulationen, die im Grad ihrer Selbstbestimmung variieren.

Selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation: Auf den ersten Blick scheint die Tätigkeit des Bloggens bei der Mehrzahl der Autoren *intrinsisch* motiviert. Sie bloggen „um der Sache selbst willen“, also aus Freude und Interesse. Diese Annahme wird gestützt durch die Tatsache, dass bei SCHMIDTS Befragung (2006) die Motive „zum Spaß“ und „weil ich gern schreibe“ dominieren (vgl.: 43). Gerade im Bereich der Knowledge Blogs wirkt sich dieses vollkommene Autonomieerleben positiv auf die Lern- und Wissensprozesse aus: Informationen werden effektiver aufgenommen, was letztlich in guten und nachhaltigen Ergebnissen resultiert (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008:12).

Sieht man jedoch etwas genauer hin, so lässt sich möglicherweise feststellen, dass gerade der Beginn des Bloggens weniger *intrinsisch* denn *integriert* reguliert ist. Vielen Bloggern sind bereits im Vorhinein die positiven Effekte und Nutzen von Weblogs bekannt oder sie werden von interessanten Vorbildern zum Bloggen angeregt (vgl. ebd.). Das Bloggen wird also nicht mehr um des Bloggens willen ausgeführt, sondern besitzt eine bestimmte instrumentelle Funktion: Mit dem Bloggen soll ein bestimmtes Ziel erreicht werden. Dies mag vor allem im Bereich der Knowledge Blogs zutreffen, da über das Bloggen eine Form des Wissensmanagements betrieben werden soll. Dennoch ist diese Art der Regulation selbstbestimmt und das Bloggen wird freiwillig ausgeführt. Im Gegensatz zur integrierten Regulation betrachtet der Blogger, dessen Verhalten *identifiziert* reguliert ist, das Bloggen nicht als Teil seines Selbst. Er hat sich jedoch mit den externen Zielen des Bloggens identifiziert und erachtet das Bloggen darum als wichtig. Seinem Verhalten liegt immer noch ein ausreichendes Gefühl der Autonomie zugrunde. Ein Beispiel für diese Form der Regulation wäre ein Mitarbeiter, der Gefallen am Bloggen findet, nachdem ihm das Führen eines Weblogs von seinem Unternehmen nahe gelegt wurde (vgl. ebd.).

Fremdbestimmte Formen der Handlungsregulation: Ein Fall von *introjizierter* Regulation ist, wenn ein Weblog nur aus dem Grund geführt wird, weil es gerade ein Trend ist oder Freunde und Kollegen auch bloggen und man auf diese Weise zu einer bestimmten sozialen Gruppe gehören möchte. Von außen betrachtet hat sich der jeweilige Autor zwar freiwillig für das Bloggen entschieden, die Handlungsregulation erfolgt jedoch allein durch externe Faktoren (vgl. ebd.: 13). Er hat die Regulation angenommen, jedoch nicht als eigene akzeptiert. Oft wird durch ein derartiges Verhalten das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit verfolgt; gerade Personen mit geringerem Selbstwertgefühl fühlen sich stärker akzeptiert und dazugehörig, wenn sie ihr Verhalten an die jeweilige soziale Gruppe anpassen (vgl. GAGNÉ&DECI, 2005: 334). Die Tatsache, dass viele Blogger ihr Weblog nach kurzer Zeit wieder aufgeben, kann hierin begründet sein (vgl. REINMANN&BIANCO, 2008: 13). Wird das Bloggen explizit von außen erzwungen, ist es also rein *external* reguliert, ist ein Scheitern sehr wahrscheinlich. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn in bestimmten Institutionen oder Organisationen das Bloggen als Pflicht eingeführt wird, gleichzeitig eine erfolgreiche Internalisation weder unterstützt noch angestrebt wird (vgl. Kap.3.1). Die daraus resultierenden Lern- und Arbeitsergebnisse und die kreative Qualität erreichen kein hohes Niveau (vgl. ebd.).

4.2 Kollaboration in Weblogs zwischen Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit

Wie im vorangegangenen Punkt gezeigt, eignet sich die Tätigkeit des Bloggens, alle drei psychologischen Grundbedürfnisse zu befriedigen. Im Folgenden soll aufbauend auf diese Überlegungen dargestellt werden, wie die Motivation, diese Bedürfnisse zu befriedigen, das Zustandekommen von kollaborativen Handeln und Lernprozessen unterstützen kann. Neben theoretischen Überlegungen stützt sich dieser Teil außerdem auf die Arbeit von SCHMIDT UND MAYER (2005), die die Ergebnisse der onlinebasierten Befragung „*Wie ich blogge?!*“ hinsichtlich folgender Frage analysieren und interpretieren: „*Wer nutzt Weblogs für kollaborative Lern- und Wissensprozesse?*“

Die Autoren identifizieren dabei aufgrund ihrer empirischen Ergebnisse den Typ des „W-Bloggers“, zu denen Personen zählen, die ihr Weblog führen, um Wissen mit anderen zu teilen. Der typische W-Blogger ist männlich, formal höher gebildet, in Arbeit, 20 bis 40 Jahre alt und in höherem Maße technik-affin als andere Blogger (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 61). Diese Unterscheidung von anderen „Bloggertypen“ erfolgt über die Motive, die dem Bloggen zu Grunde liegen. Ein Drittel der W-Blogger nennt das Motiv, anderen Wissen in einem bestimmten Themengebiet zugänglich zu machen. Dieses Motiv des „Wissen Teilens“ korreliert vergleichsweise hoch mit dem Motiv „aus beruflichen Gründen“ und in etwas geringerem Ausmaß mit „um mich mit anderen über eigene Ideen und Erlebnisse auszutauschen“ sowie mit „um neue Bekanntschaften und Kontakte zu knüpfen“ (vgl. ebd.: 66). Diese Korrelationen deuten darauf hin, dass für die Mehrzahl der W-Blogger der Austausch mit anderen, oft aus einem beruflichen Motiv heraus, im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 78). Nur ein Prozent aller befragten Autoren sind „reine W-Blogger“: sie geben ausschließlich das Motiv an, ihr Wissen mit anderen teilen zu wollen (vgl. ebd.: 66).

Nach Schmidt und Mayer umfasst auch das W-Blogging Aspekte des Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagements (vgl. Kap.3.1). Im diesem Rahmen sollen darüber hinaus Aussagen darüber getroffen werden, inwieweit kollaborative Lern- und Wissensprozesse Produkte der Bedürfnisbefriedigung von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit sind.

Identitätsmanagement: W-Blogger befassen sich zum Großteil mit Inhalten und Themen, die außerhalb des Privatlebens liegen. So dominieren Kommentare zu bestimmten fachlichen Themen oder anderen Inhalten im Internet (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 79). W-Blogger können sich hier als kompetente Produzenten erleben, die ihr Wissen und Können innerhalb eines bestimmten Themengebiets anderen Bloggern zur Verfügung stellen. Im Bloggen erfahren sie so ihre eigene *Kompetenz*. Gleichzeitig fühlen sie sich für ihre „Wissensaktivitäten“ persönlich verantwortlich. Sie wählen *selbstbestimmt* aus, welche Informationen sie wie darstellen und veröffentlichen und prägen damit gleichzeitig ihr „Selbstbild“. Einzelne Beiträge sind referenzierbar, so dass sie stets „Owner“ ihrer eigenen Gedanken bleiben, wenn ein anderer Blogautor sich auf sie bezieht (vgl. REINMANN, 2008: 520). Im Vergleich zu anderen Bloggern geben W-Blogger deutlich häufiger Hinweise auf ihre Identität. Dies soll anderen Bloggern und Lesern ermöglichen, die Informationen in einen Kontext zu setzen und

macht außerdem deutlich, dass der jeweilige W-Blogger aufgrund seines Berufs, Studiums etc. eine Expertenstellung auf einem bestimmten Wissensgebiet einnimmt (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 79). Damit unterstreichen W-Blogger einerseits ihre Kompetenz, andererseits zeigt sich darin das Bedürfnis nach Autonomie: sie erleben sich selbst als „Handlungszentrum“ (vgl. KRAPP, 2005: 635) und stehen als authentische Personen hinter den veröffentlichten Beiträgen.

Beziehungsmanagement: Der Aspekt des Beziehungsmanagements spielt nach Schmidt und Mayer eine besonders wichtige Rolle in kollaborativen Lern- und Wissensprozessen, da das Motiv des „Wissen Teilens“ soziale Beziehungen zu anderen voraus setzt. W-Blogger haben nicht nur umfangreichere Blogrolls als andere Blogger-Typen, sie verweisen auch überproportional oft auf Weblogs mit ähnlichen Themenschwerpunkten (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 78). Durch den Austausch und das Wissen Teilen mit anderen Bloggern wird das Bedürfnis nach *sozialer Eingebundenheit* befriedigt. Der Aufbau eines Netzwerkes mit Weblogs ähnlicher Thematik ermöglicht es den W-Bloggern, sich von einer ausgewählten Bezugsgruppe akzeptiert und anerkannt zu fühlen (vgl. REINMANN, 2007: 141). Die Bezugsgruppe bzw. die einzelnen Kontakte können dabei gezielt und *unbeeinflusst von außen* ausgewählt werden. W-Blogger erhalten tendenziell auf weniger Beiträge Kommentare, dann jedoch in größerer Anzahl. Schmidt und Mayer stellen die Vermutung auf, dass die Pflege von sozialen Netzwerken zum Teilen von Informationen und zur Aushandlung von Wissen tendenziell eher auf die regelmäßige Lektüre anderer Weblogs und Verweise in einzelnen Beiträgen geschieht, als über Kommentare (vgl. SCHMIDT&MAYER, 2005: 78). Erhalten W-Blogger Kommentare von anderen Autoren oder werden ihre Beiträge zitiert bzw. verlinkt, so verstärkt diese Form des Feedbacks ihr Kompetenzerleben. Dies wird zudem verstärkt, wenn das Feedback von anderen „Experten“ oder Mitgliedern eines Netzwerkes erfolgt.

Informationsmanagement: W-Blogger lesen tendenziell mehr Weblogs und nutzen in weit höherem Maße als andere Blogger RSS-Feeds, um eine größere Anzahl an Quellen auf Aktualisierungen hin zu überprüfen. Diese Tatsache stützt die Vermutung, dass soziale Netzwerke vor allem auf der regelmäßigen Lektüre anderer Weblogs beruhen (vgl. ebd.). Das regelmäßige Lesen von thematisch einschlägigen Weblogs ermöglicht W-Bloggern den Zugang zu neuen Informationen, Meinungen und interessantem Wissen. Sie können dadurch ihre eigene Kompetenz stärken oder neue Kompetenzen aufbauen. Außerdem kann frei und je nach Interesse darüber bestimmt werden, welche Beiträge oder Weblogs gelesen werden. Da W-Blogger meist eine bestimmte Auswahl an Weblogs regelmäßig heranziehen (in eigener Blogroll gelistet oder via RSS-Feed abonniert), kann so außerdem das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit befriedigt werden.

B Empirischer Teil

Der empirische Teil dieser Arbeit soll Antworten darauf liefern, inwiefern und auf welche Weise bloggende Lehrer kollaborieren und ob auf diese Weise eine Community entsteht. Es sollen folgende drei Forschungsfragen beantwortet werden, von denen zwei durch Unterfragen noch konkretisiert werden:

1. Inwiefern findet zwischen bloggenden Lehrern Kollaboration statt?
 - Wie gut und auf welche Weise sind Lehrerblogs untereinander vernetzt?
 - Auf welche Art und Weise kommt es zum Austausch?
2. Bilden Lehrerblogs eine Community?
 - Sind einzelne Lehrerblogs untereinander stärker vernetzt als andere?
 - Finden zwischen Lehrerblogs Lernprozesse statt?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Motivation zur Kollaboration und der tatsächlichen Vernetzung?

Im ersten Teil dieser Arbeit wurden die theoretischen Konzepte, auf denen die vorgestellten Forschungsfragen beruhen, bereits erläutert. Der empirische Teil setzt sich nun zusammen aus drei Untersuchungen: Die erste Inhaltsanalyse dient dazu, einen allgemeinen Überblick über eine größere Anzahl von Lehrer-Weblogs zu geben und diese anhand von formalen sowie thematischen Merkmalen zu analysieren. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollen helfen, die erste Forschungsfrage zu beantworten, indem sie Aufschluss über den Einsatz von Vernetzungsinstrumenten und die thematische Auseinandersetzung mit beruflich relevanten Themen geben. In einem zweiten Schritt wird ein theoretisches Sample von zehn Lehrer-Weblogs gebildet und dieses mit Hilfe einer zweiten Inhaltsanalyse daraufhin untersucht, ob einzelne Weblogs stärker vernetzt sind als andere und ob sich Strukturen einer Community finden. Davon ausgehend soll die zweite Forschungsfrage beantwortet werden. Schließlich wird eine Befragung des theoretischen Samples durchgeführt, um festzustellen, inwiefern ein Zusammenhang zwischen der tatsächlichen Vernetzung und der Motivation zu Austausch und Kollaboration besteht. Mit den Ergebnissen soll die dritte Forschungsfrage beantwortet werden.

Im Folgenden werden die empirischen Untersuchungen sowie ihre Ergebnisse dargestellt.

5 Inhaltsanalyse von 37 Lehrerblogs

Die nachfolgende empirische Untersuchung wird, wie eingangs bereits erläutert, gemeinsam mit Tamara Specht, die ebenfalls „Medien und Kommunikation“ an der Universität Augsburg studiert und ihre Bachelorarbeit über Inhalte, Funktionen und Nutzungsmotive von Lehrer-Weblogs schreibt (SPECHT, in Vorbereitung), durchgeführt.

5.1 Forschungsdesign & Operationalisierung

Ziel dieses Forschungsteils ist es, einen Überblick über Lehrer-Weblogs und deren Eigenschaften zu geben, sowie sie hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunkte zu untersuchen. Die Inhaltsanalyse als nicht-reaktives Verfahren, bei der Weblogs anhand bestimmter Kategorien untersucht werden können, bietet sich in diesem Fall an. Die Analyseeinheiten, das heißt die von Lehrern geführten Weblogs im deutschsprachigen Raum, sind als Bedingung für eine Inhaltsanalyse existierend und zugänglich (vgl. KROMREY, 1983: 173), müssen jedoch erst im World Wide Web gefunden werden, da es kein Verzeichnis oder Ähnliches gibt, das alle Lehrer-Weblogs auflistet.

Bei der Suche werden folgende Suchstrategien angewandt: Mittels der Suchmaschine google¹¹ (www.google.de) wird nach den Begriffen *lehrer + blog* und *lehrer* gesucht. Des Weiteren werden die speziell für Weblogs konzipierte Suchmaschine Technorati¹² sowie Mister Wong¹³, eine Anwendung für Social Bookmarking, verwendet. Bei beiden wird ebenfalls nach den Begriffen *lehrer + blog* sowie *lehrer* gesucht. Die ermittelten Ergebnisse werden dahin gehend überprüft, ob es sich bei ihnen tatsächlich um Lehrer-Weblogs handelt. Außerdem wird auf die Blogroll von Herrn Rau¹⁴ zurückgegriffen, dessen Lehrer-Weblog den Autoren durch den Artikel „*Lehren als Wissensarbeit?: Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs*“ von REINMANN (2008) bereits bekannt ist, und der auf 56 weitere (zum Teil nicht mehr aktive oder nicht dem gesuchten Typ entsprechende) Lehrer-Weblogs verlinkt. Die Blogrolls der Lehrer-Weblogs, die mittels der bereits erwähnten Suchstrategien gefunden werden können, werden ebenfalls überprüft und noch fehlende Lehrer-Weblogs aufgenommen.

Die Lehrer-Weblogs, die als Analyseeinheiten der vorliegenden Untersuchung dienen, müssen dabei folgende Kriterien erfüllen: Sie werden von einem (oder mehreren) Lehrer(n) geführt (nicht gemeinsam von einem Lehrer und einer/mehreren anderweitig berufstätigen Personen) und sind aktiv, das heißt, sie haben mindestens einen Beitrag seit dem 15. Februar 2008 veröffentlicht. Weblogs, die nicht aus privaten Motiven heraus, sondern als Projekt einer Schule oder Klasse geführt werden, sowie Weblogs, die einzig dem Zweck dienen, Lernmaterial für Schüler eines bestimmten Lehrers bereitzustellen, werden bei der Untersuchung nicht berücksichtigt. Weitere Weblogs werden ausgeschlossen, da sie in ihrer Art sehr spezifisch sind (zum Beispiel ausschließlich Auseinandersetzung mit einem Thema des persönlichen Interesses, Lehrberuf vor geraumer Zeit aufgegeben. Beiträge passwortgeschützt und nicht einsehbar). Es entsteht schließlich eine Grundgesamtheit von 38 Lehrer-Weblogs.

Bei der Festlegung des Analysezeitraums wird versucht, die Ferientermine in den einzelnen Bundesländern zu berücksichtigen, um die Aktualisierungsfrequenz der Lehrer-Weblogs und die thematische Auseinandersetzung mit der beruflichen Tätigkeit möglichst realistisch erfassen zu können. Daher werden sechs Wochen (02.02.2008 bis 14.03.2008) als Untersuchungszeitraum festgelegt.

¹¹ Abgerufen am 15.05.2008 auf <http://www.google.de>.

¹² Abgerufen am 15.05.2008 auf <http://technorati.com>.

¹³ Abgerufen am 15.05.2008 auf <http://www.mister-wong.de>.

¹⁴ Abgerufen am 15.05.2008 auf <http://www.herr-rau.de/wordpress/>.

Formale Merkmale: Mittels der Inhaltsanalyse werden formale Merkmale der Lehrer-Weblogs sowie die Themen der dort veröffentlichten Beiträge erfasst. Einige der dazu verwendeten formalen Kategorien orientieren sich dabei an vorangegangenen Studien zu Weblogs von HERRING ET AL. (2004) sowie SCHMIDT und WILBERS (2006). Dadurch soll es anschließend möglich sein, die Ergebnisse zu vergleichen und eventuelle Unterschiede zwischen Lehrer-Weblogs und Nicht-Lehrer-Weblogs zu entdecken und zu interpretieren.

Als formales Merkmal wird codiert, wie viele Beiträge ein Blogger im untersuchten Zeitraum veröffentlicht hat, woraus auf die Aktualisierungsfrequenz (also wie oft neue Beiträge in seinem Weblog veröffentlicht werden) geschlossen wird (vgl. SCHMIDT & WILBERS, 2006). Gemessen am ältesten Beitrag eines Weblogs wird sein Alter ermittelt (vgl. HERRING ET AL., 2004; SCHMIDT & WILBERS, 2006). Darüber hinaus wird festgehalten, ob ein Weblog das Kommentieren seiner Beiträge erlaubt (vgl. ebd.) und wenn ja, wie viele Kommentare es im untersuchten Zeitraum enthält und auf wie viele Beiträge sich diese Kommentare verteilen. Außerdem wird die Minimal- und die Maximalzahl an Kommentaren pro Weblog erfasst und die durchschnittliche Kommentarzahl berechnet (ergibt sich aus der Anzahl der Kommentare geteilt durch die Anzahl an kommentierten Beiträgen). Diese Kategorien, die sich mit Kommentaren beschäftigen, werden in die Inhaltsanalyse aufgenommen, da sie wichtige Hinweise darauf liefern können, inwiefern es in den Weblogs zu einem Austausch zwischen dem Blogger und seinen Lesern kommt. Daraus sollen Rückschlüsse auf die soziale Eingebundenheit als Motiv des Bloggens gezogen werden.

Als weiteres formales Merkmal wird codiert, ob ein Weblog eine Blogroll hat und wenn ja, auf wie viele Weblogs insgesamt (vgl. SCHMIDT & WILBERS, 2006) und auf wie viele andere Lehrer-Weblogs darin verlinkt wird. Auch diese Kategorie dient unter anderem dazu, Aussagen über die Vernetzung zwischen den einzelnen Lehrer-Weblogs treffen zu können. Zudem wird erfasst, wo und welche Informationen ein Blogger über seine Identität im Weblog preisgibt (vgl. ebd.). Hierbei wird auch festgehalten, ob ein Blogger eine Sonderrolle an seiner Schule einnimmt, zum Beispiel als E-Learning-Experte oder als IT-Berater. Auch das Geschlecht des Bloggers wird codiert. Durch diese Kategorie soll erfasst werden, in welcher Form und in welchem Ausmaß bloggende Lehrer Informationen über ihre Identität preisgeben bzw. inwiefern Unterschiede zu den Ergebnissen anderer Weblog-Studien bestehen.

Weiterhin wird untersucht, welche (medialen) Inhalte in den Beiträgen eines Weblogs vorkommen. Dabei wird nach Text, Bild, Audio und Video unterschieden und codiert, wie häufig diese in einem Weblog anzutreffen sind (vgl. HERRING ET AL., 2004). Enthält mehr als ein Drittel der Beiträge einen der Inhalte, wird dieser Inhalt als „viel“ codiert, bei weniger als einem Drittel der Beiträge dagegen als „wenig“. Auch die Sprache der Beiträge wird erfasst und danach unterschieden, ob ausschließlich auf Deutsch, auf Englisch oder aber in beiden Sprachen gebloggt wird. In der letzten formalen Kategorie wird schließlich erfasst, ob ein Weblog von einem einzigen oder von mehreren Bloggern geführt wird (vgl. SCHMIDT & WILBERS, 2006).

Thematische Kategorien: Ziel der Inhaltsanalyse ist es, neben den formalen Merkmalen von Lehrer-Weblogs auch deren thematische Schwerpunkte zu erfassen und hinsichtlich

ihrer Gewichtung von schulischen zu anderweitigen Themen zu untersuchen. Bei der thematischen Kategorienbildung wird empiriegeleitet, also induktiv vorgegangen, das heißt, die Kategorien zur Auswertung werden aus dem vorliegenden Auswertungsmaterial, in diesem Fall den 38 Weblogs, entwickelt (vgl. ATTESLANDER, 2000: 220). Da es bezüglich der thematischen Auseinandersetzung in (Lehrer-)Weblogs noch keine bekannten Theorien gibt, aus denen sich Hypothesen ableiten und anschließend testen ließen, bietet sich ein empiriegeleitetes Vorgehen an (vgl. ebd.: 218). Dazu werden in allen Lehrer-Weblogs einige Beiträge gelesen (Startseite sowie ein bis zwei Archivseiten) und die darin behandelten Themen notiert bzw. die Beiträge bereits notierten Themen zugeordnet. Daraus werden folgende neun Themenkategorien abgeleitet: „Unterricht“, „Schule“, „Unterrichtsmaterial“, „Computer und Internet“, „Bildung, Schule, Wissenschaft“, „Medien, Gesellschaft, Politik“, „Privates“, „Persönliche Interessen/Hobbies“ und „Sonstiges“.

In der Themenkategorie „**Unterricht**“ werden ausschließlich Beiträge erfasst, die sich explizit auf den Unterricht des bloggenden Lehrers beziehen. Dazu gehören zum Beispiel Erfahrungsberichte über den eigenen Unterricht, Ideen und Tipps für die Unterrichtsgestaltung oder Beiträge über Klassenarbeiten und Zeugnisse. Die Themenkategorie „**Schule**“ behandelt das Thema Schule allgemein, zum Beispiel in Beiträgen über Projekte und Aktionen an der Schule (Freizeiten, Ausflüge, Aufführungen), oder über zwischenmenschliche Erfahrungen mit Kollegen, Schülern oder Eltern. Im Unterschied zur Themenkategorie „Unterricht“, die thematisch die berufliche Tätigkeit des Lehrers erfasst, geht es in dieser Kategorie verstärkt um sein Arbeitsumfeld. Die thematische Auseinandersetzung mit „**Unterrichtsmaterial**“ wird in einer eigenständigen Themenkategorie erfasst, da sich hier vor allem die Bereitschaft und das Bedürfnis der bloggenden Lehrer zu gegenseitigem Austausch widerspiegeln. In diese Kategorie fallen zum Beispiel Beiträge, in denen eigenes Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt oder auf im Internet zur Verfügung gestellte Materialien verwiesen und diese bewertet werden. Bei der induktiven Kategorienbildung zeigt sich, dass die Beschäftigung mit Themen rund um „**Computer und Internet**“ bei den meisten bloggenden Lehrern eine wesentliche Rolle spielt. Daher werden Beiträge dieser Art nicht der Themenkategorie „Persönliche Interessen/Hobbies“ zugeordnet, sondern bekommen eine eigenständige Kategorie. Hierunter fallen zum Beispiel Verweise auf interessante Inhalte im Internet, die Vorstellung und Bewertung von verschiedenen Programmen und Onlinediensten sowie die Auseinandersetzung mit dem Einsatz digitaler Medien in Schule und Unterricht. In der Themenkategorie „**Bildung, Schule, Wissenschaft**“ werden im Gegensatz zur Kategorie „Schule“ Beiträge erfasst, die sich mit allgemeinen schul- und bildungspolitischen Themen auseinandersetzen. Dazu gehören auch Kommentare und eigene Gedanken des Bloggers zu Schule und Bildung allgemein (nicht zu „seiner“ Schule im Speziellen!). Bei der Themencodierung wird also zwischen verschiedenen Ebenen beim Thema Schule unterschieden, nämlich zwischen einer Mikroebene (eigene Schule und die Vorgänge dort) sowie einer Makroebene (Thema Schule allgemein).

Die Themenkategorie „**Medien, Gesellschaft, Politik**“ ist wie die vorangegangene Kategorie allgemeiner Natur. Beiträge, die gesellschaftliche und politische sowie mediale Ereignisse aufgreifen, werden hier codiert. Beiträge, die sich mit dem

Privatleben des Bloggers befassen, fallen in die Themenkategorie „**Privates**“. Hier finden sich Berichte aus dem Familienleben und dem Freundeskreis oder Beiträge über das momentane Befinden des Bloggers. Beiträge zu den persönlichen Neigungen des Autors finden sich in der Themenkategorie „**Persönliche Interessen/Hobbies**“ wieder. Dazu zählen unter anderem Beiträge über Bücher, Filme, kulturelle Veranstaltungen oder Musik sowie Hinweise auf Seiten im Internet und auf Veranstaltungen, die thematisch zu dem jeweiligen persönlichen Interesse passen. Ferner werden hier Beiträge zu fachspezifischen oder wissenschaftlichen Themen erfasst, die den Unterricht des Lehrers nicht betreffen, aufgrund seiner fachlichen Ausbildung jedoch seinem eigenen Interesse entsprechen. Alle Beiträge, die keiner der genannten Themenkategorien zugeordnet werden können, werden in der Kategorie „**Sonstiges**“ erfasst. Darunter fallen beispielsweise Wünsche an die Leser des Weblogs (zum Beispiel „Frohe Weihnachten!“).¹⁵

5.2 Pretest & Feldphase

Um die Eignung und Güte des Kategoriensystems zu prüfen und eventuelle Unklarheiten aufzudecken, wird eine Probecodierung durchgeführt. Dazu werden aus der Grundgesamtheit vier Weblogs ausgewählt, von beiden Codiererinnen (den Autorinnen dieses Kapitels) unabhängig voneinander codiert und die Ergebnisse miteinander verglichen. Abweichende Codierungen werden gemeinsam besprochen, sodass unterschiedliche Auffassungen von bestimmten Kategorien beseitigt und die Definitionen der einzelnen Kategorien präzisiert werden können (Intercoderreliabilität). Während der Probecodierung werden außerdem alle Beiträge, die in die Themenkategorie „Sonstiges“ eingeordnet werden, notiert, um gegebenenfalls noch nicht im Kategoriensystem erfasste Themenkomplexe festzustellen und das Kategoriensystem zu ergänzen. So wird nach der Probecodierung das Kategoriensystem um die Themenkategorie „Medien, Gesellschaft, Politik“ ergänzt. Die vor dem Pretest noch im Kategoriensystem enthaltene Themenkategorie „Veranstaltungen“ wird hingegen aufgegeben, da zum einen nur sehr wenige diesbezügliche Beiträge zu finden sind und zum anderen diese Beiträge zum Großteil anderen Themenkategorien zugeordnet werden können. Die meisten erwähnten Veranstaltungen beziehen sich thematisch entweder auf persönliche Interessen und Hobbies des Bloggers oder sind schulischer Natur, sodass sich die ursprünglich eigenständige Kategorie „Veranstaltungen“ als nicht trennscharf erweist. Weiterhin wird nach dem Pretest die formale Kategorie „Informationen über den Blogger“ um die Merkmalsausprägung „Impressum“ ergänzt. Insgesamt werden demnach die typischen Phasen des Pretests durchlaufen: Codierung, Kontrolle, Anpassung (vgl. BROSIUS, KOSCHEL & HAAS, 2008: 170).

Für die endgültige Codierung im Zuge der Feldphase werden die Analyseeinheiten zu zwei gleichen Teilen aufgeteilt und jeweils ein Teil von einer Codiererin erfasst. Aufgrund der sehr hohen Intercoderreliabilität wird auf die gemeinsame Codierung aller

¹⁵ Zur besseren Veranschaulichung findet sich auf der CD-ROM im Anhang dieser Arbeit das genaue Kategoriensystem zur Inhaltsanalyse.

Weblogs von beiden Codiererinnen verzichtet. Pretest und Feldphase finden bei beiden Codiererinnen während der gleichen Woche statt, um in uneindeutigen oder unsicheren Fällen stets Rücksprache halten zu können. Während der Feldphase werden die formalen Kategorien um zwei weitere ergänzt: das Geschlecht des Autors sowie die Anzahl der Beiträge, auf die sich die Kommentare verteilen. Außerdem wird ein Weblog („learnable.net“) als Analyseeinheit ausgeschlossen, weil sich herausstellt, dass der Blogger kein Lehrer ist, sondern nur viel über schulische Themen und vor allem E-Learning an Schulen bloggt. Die Gesamtzahl der Analyseeinheiten beträgt demnach 37 Lehrer-Weblogs¹⁶.

Wenn in einem Weblog im untersuchten Zeitraum weniger als 20 Beiträge veröffentlicht sind, wird in der Feldphase bei der Themenanalyse auf ältere (in einem Fall auch noch auf jüngere) Beiträge zurückgegriffen, sodass pro Weblog mindestens 20 Beiträge thematisch codiert werden können. Dies ist nötig, um aussagekräftige Daten über die Themenverteilung in den Weblogs zu gewinnen, wenn es auch den strengen Kriterien einer Inhaltsanalyse ein wenig widerspricht.

5.3 Repräsentativität der Daten

Die Inhaltsanalyse wird aufgrund der bewussten Auswahl der Analyseeinheiten als nicht repräsentativ eingestuft. Aus einer Reihe von im Internet gefundenen Lehrer-Weblogs werden solche ausgewählt, die am ehesten dem gesuchten Typ entsprechen. Ziel von Teilerhebungen ist es aber, trotz einer kleinen Zahl an Untersuchungsobjekten Aussagen über die Grundgesamtheit treffen zu können. Wenn die Teilerhebung aber kein verkleinertes, strukturgleiches Abbild der Gesamtmenge darstellt, ist sie auch nicht repräsentativ für die Grundgesamtheit. Daher muss die vorliegende Inhaltsanalyse im Bereich der qualitativen Sozialforschung eingeordnet werden (vgl. BROSIUS, KOSCHEL & HAAS, 2008, S. 73 f., 83 ff.).

5.4 Analyse der Daten

Bei der folgenden Darstellung der Ergebnisse wird größtenteils auf die Angabe von Prozentzahlen verzichtet, da diese aufgrund der kleinen Untersuchungseinheit von 37 Lehrer-Weblogs nicht aussagekräftig wären. Es werden nur Häufigkeiten gezeigt.

Formale Analyse: Von den 37 untersuchten Lehrer-Weblogs sind fünf zwischen sechs und zwölf Monaten alt, 13 zwischen einem und zwei Jahren, weitere 13 zwischen zwei und vier Jahren und sechs Weblogs sind älter als vier Jahre. Dabei ist das älteste untersuchte Lehrer-Weblog („Serendipita“) älter als acht Jahre. Zwei der untersuchten Lehrer-Weblogs werden mehrmals am Tag aktualisiert, 21 mehrmals die Woche, sieben mehrmals im Monat, vier einmal im Monat und drei noch seltener als einmal im Monat.

¹⁶ Auf der CD-ROM im Anhang findet sich eine genaue Auflistung aller untersuchten Lehrer-Weblogs sowie der dazugehörigen URL-Adressen.

Die Mehrheit der Blogger (N=21) veröffentlicht also mehrmals in der Woche neue Beiträge. Insgesamt gibt es im untersuchten Zeitraum 504 Beiträge in den 37 Lehrer-Weblogs, was einem Durchschnitt von rund 14 Beiträgen pro Weblog entspricht. Allerdings liegt das Minimum an Beiträgen pro Weblog bei gar keinem Beitrag, das Maximum bei 91 Beiträgen. Hier zeigen sich also deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Weblogs. 32 der untersuchten Lehrer-Weblogs haben weniger als 20 Beiträge, fünf dagegen mehr als 20 Beiträge im Untersuchungszeitraum.

Von den 37 Lehrer-Weblogs bieten 35 ihren Lesern die Möglichkeit, Beiträge zu kommentieren, ohne sich vorher registrieren zu müssen, ein Weblog verlangt eine vorherige Registrierung und eines bietet gar keine Kommentarfunktion an („Reliblog“; deswegen wird es bei der weiteren Betrachtung der Kommentare nicht miteinbezogen). Insgesamt gibt es im untersuchten Zeitraum 791 Kommentare, die sich auf 31 Weblogs verteilen, wobei der Minimalwert bei 0 (fünf Weblogs haben trotz Angebots gar keine Kommentare) und der Maximalwert bei 291 Kommentaren pro Weblog liegt. Mehr als die Hälfte aller Kommentare (N=490) entfällt allerdings auf zwei Lehrer-Weblogs („niemehrschule“: 291 Kommentare; „Lehrerzimmer“: 199 Kommentare). Die Verteilung der restlichen 301 Kommentare auf 29 Weblogs ist in Abbildung 3 dargestellt. Daran sieht man, dass die Mehrheit der Weblogs im untersuchten Zeitraum also zwischen einem und zehn Kommentaren enthält.

Die Kommentare verteilen sich auf 158 von den 490 Beiträgen in 36 Weblogs (also auf rund 32 Prozent der Beiträge). Wenn man nur die kommentierten Beiträge (verteilt auf 31 Weblogs) betrachtet, ergeben sich die Durchschnittswerte an Kommentaren pro Beitrag und Weblog wie in Abbildung 4 dargestellt. Die Mehrheit der Weblogs (N=20) enthält im Durchschnitt zwei bis fünf Kommentare pro kommentierten Beitrag.

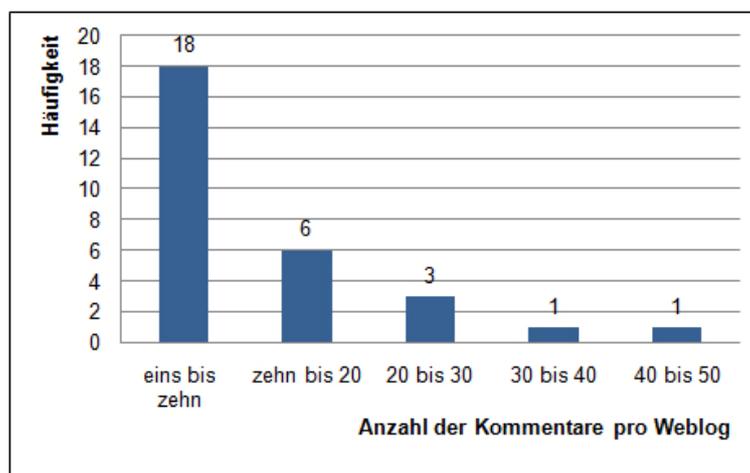


Abb.3: Anzahl der Kommentare pro Weblog (N=29, eigene Darstellung)

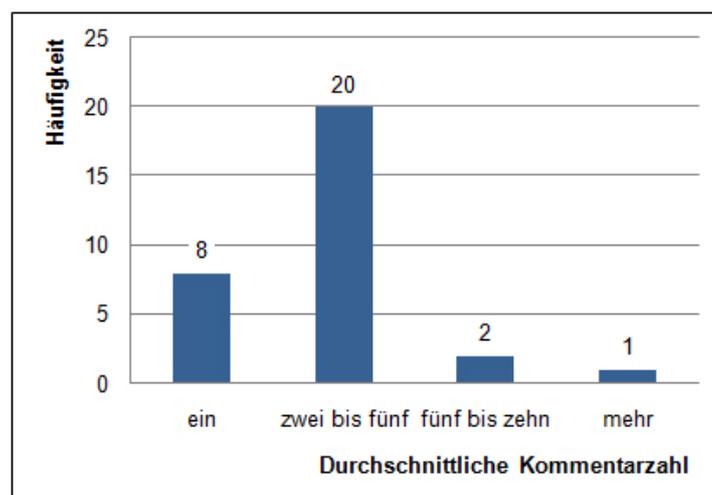


Abb.4: Durchschnittliche Kommentarzahl in den kommentierten Beiträgen pro Weblog (N=29; eigene Darstellung)

Von den 37 Lehrer-Weblogs haben 27 (73 Prozent) eine Blogroll, zehn (27 Prozent) haben keine. Eines der untersuchten Weblogs hat seine Blogroll komplett zu delicious¹⁷ ausgelagert und weist explizit darauf hin. Von den Weblogs, die eine Blogroll haben, weisen zwei weitere ebenfalls noch auf ihre zusätzliche Linkliste bei delicious und ein weiteres bei Mister Wong hin. Insgesamt finden sich in allen 27 Blogrolls 546 Links zu anderen Websites oder Weblogs. Dabei gibt es ebenfalls große Unterschiede zwischen den einzelnen Weblogs, denn der Minimalwert liegt bei drei und der Maximalwert bei 163 Links. Im Durchschnitt hat jedes der 27 Weblogs 20,2 Links in seiner Blogroll. 24 der Weblogs mit Blogroll enthalten Links zu anderen Lehrer-Weblogs, wobei die Gesamtzahl an Links in diesem Fall bei 195 liegt. Der Minimalwert an Verweisen auf Lehrer-Weblogs liegt bei eins, der Maximalwert bei 53. Der Durchschnittswert beträgt 8,125. Welcher Natur die restlichen Links sind, wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht erfasst.

Informationen zur Identität des Bloggers finden sich in verschiedenen Teilen eines Weblogs. Eine klare Mehrheit der Blogger (N=35) verrät etwas über ihre Identität in einigen der untersuchten Beiträge. 19 Blogger haben einen extra Text oder eine Seite („about me“) mit persönlichen Informationen in ihrem Weblog und 15 Blogger geben Informationen zu ihrer Identität im Impressum bekannt. Neun Weblogs enthalten im Titel oder in der URL den Namen des Bloggers. Rund ein Drittel der Weblogs (N=13) wird aber anonym oder unter einem Pseudonym geführt. Allerdings finden sich bei diesen oftmals Hinweise auf die Identität des Bloggers (zum Beispiel Beruf) in einzelnen Beiträgen des Weblogs. Während in der Bloggerumfrage von SCHMIDT und WILBERS (2006, S. 13) jeder zehnte Blogger auf eine separate Homepage verlinkt, wo persönliche Informationen zu finden sind (bei HERRING ET. AL. [2004, S. 5] tun dies 16,2 Prozent der Blogger), ist dies bei keinem der 37 untersuchten Lehrer-Weblogs der

¹⁷ Delicious (<http://delicious.com/>) ist ein Social Bookmarking-Dienst, der es den Nutzern ermöglicht, persönliche Linklisten anzulegen und jeden Link mit Tags oder Schlagwörtern zu belegen.

Fall. Nur ein einzelner Blogger („Philosophus“) hat eine Homepage in sein Weblog integriert.

21 Blogger verraten in ihrem Blog ihren wirklichen Namen, weitere zwei Weblogs nennen den Vornamen und eines den Nachnamen des Bloggers. Der Beruf (→ Lehrer) findet sich bei allen 37 Weblogs und 27 Blogger geben zumindest teilweise an, welche Fächer sie in der Schule unterrichten. Bei sechs Bloggern finden sich Hinweise auf ihr Alter und in zehn Weblogs sind Bilder des Bloggers eingestellt. 21 Blogger verraten ihren Wohnort und 14 sogar ihre genaue Adresse. Nur vier Blogger geben in ihrem Weblog ihre Telefonnummer bekannt, 17 dagegen ihre E-Mail-Adresse. 30 der Blogger verraten, an welcher Schulart sie unterrichten und vier geben explizit Hinweise darauf, dass sie eine Sonderrolle übernehmen. Darunter fallen zwei E-Learning-Experten, ein Lehrer, der pädagogischer Referent am Landesmedienzentrum Baden-Württemberg ist, und ein Lehrer, der Beratungslehrer und in der Lehrerfortbildung tätig ist.

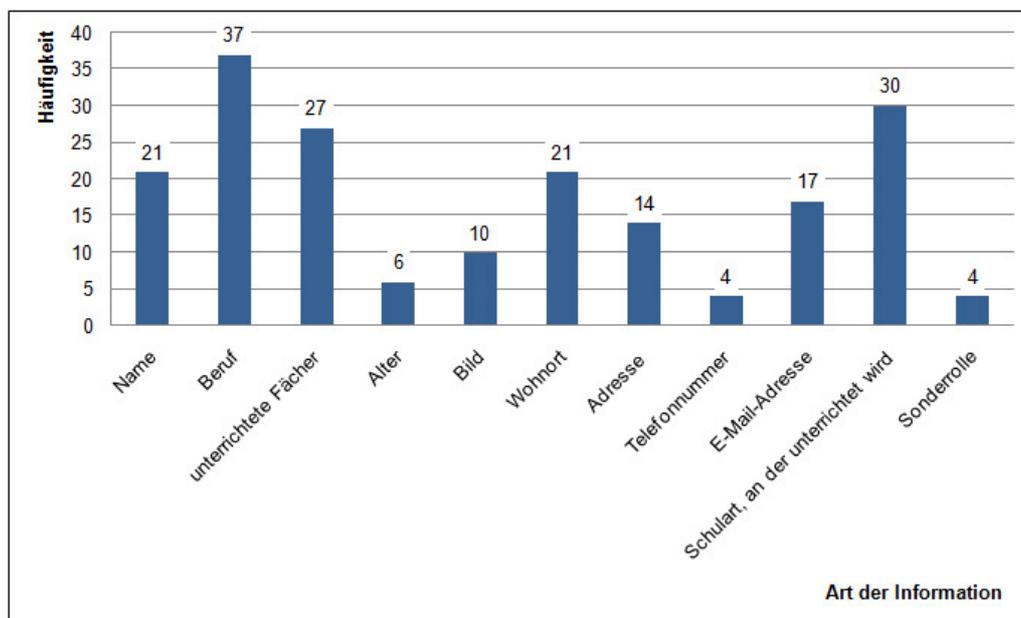


Abb.5: Art der Informationen, die Blogger in ihren Weblogs über sich preisgeben (N=37; eigene Darstellung)

Hinweise auf das Geschlecht des Bloggers finden sich in 35 Weblogs. Nur bei zwei ist es nicht möglich, das Geschlecht zu ermitteln. 24 der Weblogs werden von männlichen Bloggern geführt und elf von weiblichen. Im Vergleich zu anderen Weblog-Untersuchungen (zum Beispiel SCHMIDT & WILBERS, 2006; HERRING ET AL., 2004) gibt es unter bloggenden Lehrern deutlich mehr männliche als weibliche Blogger.

Im untersuchten Zeitraum bestehen die Inhalte in den Beiträgen hauptsächlich aus Text, in 16 Weblogs sogar ausschließlich. Relativ häufig kommen in den Beiträgen Bilder vor (bei zehn Weblogs gibt es viele und bei acht wenige Bilder). Videos sind etwas seltener (in vier Fällen gibt es viele Videos, in sieben Fällen wenige) und ganz selten werden Audiodateien in die Beiträge eingebunden (in zwei Fällen gibt es wenige Audio-Einbindungen).

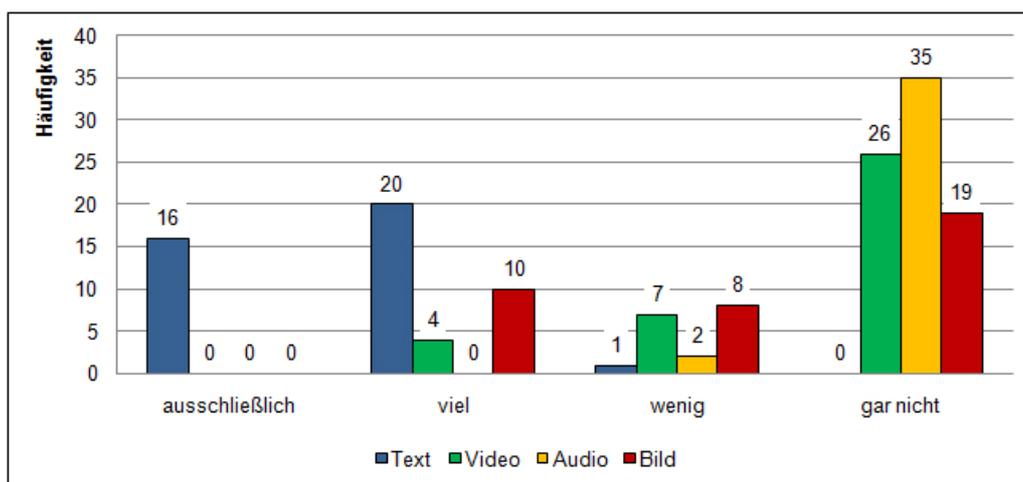


Abb.6: Inhalte, die sich in den Weblogs finden, nach ihrer mengenmäßigen Verteilung (N=37; eigene Darstellung)

Von den 37 untersuchten Lehrer-Weblogs werden 36 jeweils von einem einzigen Blogger betrieben und nur ein einziges Weblog ist ein Gruppenblog mit drei Autoren („Die Anstalt“). Bei manchen Bloggern war darüber hinaus zu erkennen, dass sie mehrere Weblogs führen, teilweise sogar zum Thema „Schule“. Die Mehrheit der Weblogs (N=32) wird auf Deutsch geführt, ein einziges auf Englisch und in vier Weblogs sind die Beiträge gemischt mal auf Englisch, mal auf Deutsch verfasst.

Themenanalyse: Für die Themenanalyse werden insgesamt 866 Beiträge in den 37 Lehrer-Weblogs codiert. Wenn in einem Weblog im untersuchten Zeitraum weniger als 20 Beiträge veröffentlicht worden sind, wird auf ältere (in einem Fall auch noch auf jüngere) Beiträge zurückgegriffen, sodass pro Weblog mindestens 20 Beiträge thematisch codiert werden können. Nur auf diese Weise ist es möglich, aussagekräftige Daten über die Themenverteilung in den Weblogs zu gewinnen. Ein untersuchtes Weblog enthält allerdings insgesamt nur 14 Beiträge, sodass in einem Fall weniger als 20 Beiträge codiert werden. Da Blogger in ihren Beiträgen oftmals zwischen verschiedenen Themen springen, werden manche Beiträge mehreren Themenkategorien (zwei, maximal drei) zugeordnet. Deswegen entspricht die Anzahl der veröffentlichten Beiträge (N=866) nicht der Anzahl der thematisch codierten Beiträge (N=982). Wenn ein Beitrag verschiedene Themen behandelt, verteilen sich diese auf verschiedene Absätze. Pro Beitrag wird ein Thema nicht häufiger als einmal codiert.

Verteilt auf alle 37 untersuchten Lehrer-Weblogs werden die 866 Beiträge 982 Mal thematisch codiert. Dabei ist das Thema „Persönliche Interessen/Hobbies“ mit 198 Beiträgen am stärksten vertreten, gefolgt von „Computer und Internet“ (N=160), „Bildung, Schule, Wissenschaft“ (N=125), „Privates“ (N=116), „Schule“ (N=107), „Unterricht“ (N=105), „Unterrichtsmaterial“ (N=84), „Medien, Gesellschaft, Politik“ (N=52) und „Sonstiges“ (N=35).

Allerdings umfasst die Themenanalyse ein Weblog („riecken.de“), das im untersuchten Zeitraum insgesamt 96 Beiträge enthält, 86 davon allein in der Kategorie „Persönliche Interessen/Hobbies“. Der betroffene Blogger ist bzw. war Jugendleiter, der einige Jugendfreizeiten begleitet hat und sehr viel im untersuchten Zeitraum zu diesem Thema

bloggt. So besteht ein Großteil seiner Beiträge aus Anleitungen zu verschiedensten Gruppenspielen. Außerhalb des untersuchten Zeitraums veröffentlicht der Blogger im Durchschnitt weniger Beiträge, die aber eine größere Themenvielfalt bieten. In Anbetracht der kleinen Untersuchungseinheit von insgesamt 37 Lehrer-Weblogs verfälscht dieser Sonderfall die Ergebnisse enorm. Schließt man dieses Weblog bei der Gesamtbetrachtung der Themenanalyse aus, verändert sich die Verteilung der Themen. Die Themenkategorie mit den meisten Beiträgen ist dann „Computer und Internet“ (N=158), gefolgt von „Bildung, Schule, Wissenschaft“ (N=125), „Privates“ (N=116), „Persönliche Interessen/Hobbies“ (N=112), „Unterricht“ und „Schule“ (jeweils N=102), „Unterrichtsmaterial“ (N=84), „Medien, Gesellschaft, Politik“ (N=52) und „Sonstiges“ (N=35). Besonders bei der Themenkategorie „Persönliche Interessen/Hobbies“ wird die Verfälschung der mengenmäßigen Verteilung auf die einzelnen Themenkategorien durch das eine Weblog deutlich sichtbar. War diese Themenkategorie bei der Betrachtung aller 37 Weblogs noch am häufigsten vertreten, landet sie unter Auslassung des einen Weblogs auf Platz vier.

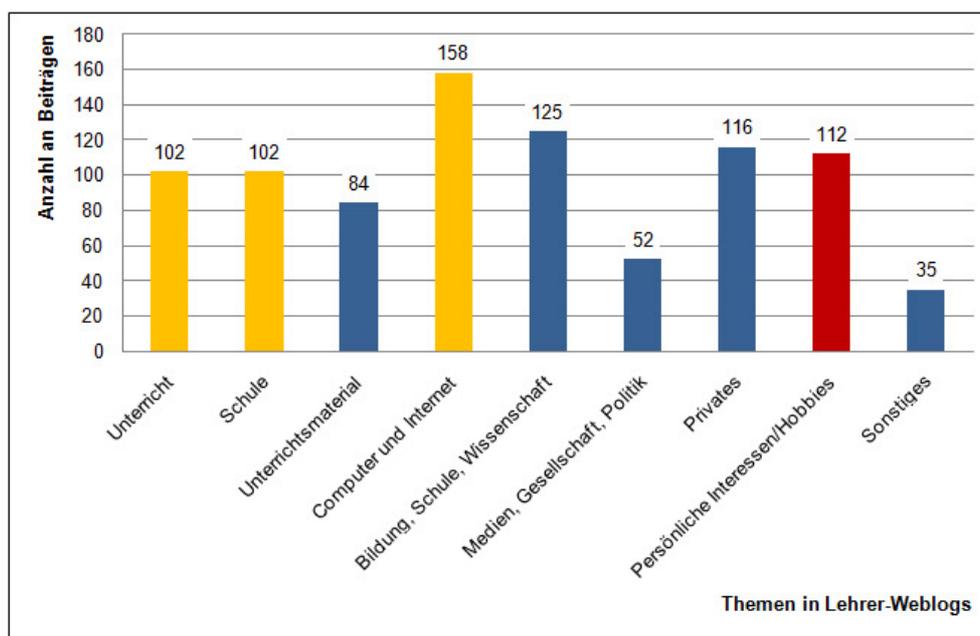


Abb.7: Themen der Beiträge (N=886) verteilt auf 36 Weblogs. Rot steht dabei für eine deutliche und gelb für eine leichte Veränderung im Vergleich zur Betrachtung der Themenverteilung in allen 37 Weblogs. Blau signalisiert keinerlei Veränderung (eigene Darstellung)

Bereits während der Inhaltsanalyse zeichnet sich ab, dass sich die untersuchten Weblogs hinsichtlich ihrer thematischen Schwerpunkte gruppieren lassen. Daher wird nach der Inhaltsanalyse die Verteilung der Beiträge auf die Themenkategorien „Unterricht“, „Schule“, „Unterrichtsmaterial“ und „Bildung, Schule, Wissenschaft“ einerseits sowie „Medien, Gesellschaft, Politik“, „Privates“ und „Persönliche Interessen/Hobbies“ andererseits in jedem Weblog betrachtet, um anschließend jedes Weblog einer der folgenden drei Gruppen zuzuordnen: Schwerpunkt auf schulischen Themen (Gruppe A), Schwerpunkt auf privaten und interessenbezogenen Themen (Gruppe B) sowie ausgewogene Verteilung zwischen den Themen „Schule“ und „Privates/Interessen“

(Gruppe C). Die Kategorien „Computer und Internet“ sowie „Sonstiges“ werden bei dieser Betrachtung außen vor gelassen, weil Beiträge der Kategorie „Sonstiges“ keiner der oben genannten Kategorien zuzuordnen sind. Beiträge, die zur Kategorie „Computer und Internet“ gezählt werden, behandeln sowohl schulische als auch interessenbezogene Themen (zum Beispiel „Vorstellungen von Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht“ oder „Infos zum eigenen Weblog“; siehe Abschnitt 6.1.2), weswegen sie ebenfalls bei der Einteilung der Weblogs nach Typen nicht einbezogen werden.

Die Zuteilung der Weblogs zu den drei Gruppen erfolgt nach dem Verhältnis der Anzahl der Beiträge von dem Themenkomplex „Schule“ (dazu gehören die Themenkategorien „Unterricht“, „Schule“, „Unterrichtsmaterial“ und „Bildung, Schule, Wissenschaft“) zum Themenkomplex „Privates und Interessen“ (dazu gehören die Themenkategorien „Medien, Gesellschaft, Politik“, „Privates“ und „Persönliche Interessen/Hobbies“). Dabei wird von den Autorinnen festgelegt, dass ein Weblog dann einem der beiden thematischen Schwerpunkte zugeordnet wird, wenn es mindestens anderthalb Mal so viele Beiträge zu einem Thema enthält als zum anderen.

Um das Verhältnis mathematisch belegen zu können, wird dabei folgendermaßen vorgegangen. Das Verhältnis zwischen schulischen und privaten bzw. interessenbezogenen Themen in jedem Weblog wird berechnet, indem die Anzahl der Beiträge zu schulischen Themen durch die Anzahl der Beiträge zu privaten bzw. interessenbezogenen Themen geteilt wird. Liegt der errechnete Wert über 1,5 (drei Halbe), wird das Weblog zur Gruppe A gezählt. Ein schulischer Schwerpunkt liegt also dann vor, wenn mindestens anderthalb Mal so viele Beiträge zum Thema Schule in einem Weblog veröffentlicht werden wie Beiträge zu privaten oder interessenbezogenen Themen. Die im Folgenden präsentierten Formeln wurden von den Autorinnen selbst aufgestellt.

$$\text{Formel} = \frac{\text{Anzahl der Beiträge zu Schule}}{\text{Anzahl der Beiträge zu Privates und Interessen}} > \frac{3}{2}$$

Liegt der errechnete Wert jedoch bei 0,67 (zwei Dritteln) oder niedriger, wird das Weblog der Gruppe B zugeordnet. In diesem Fall ist das Verhältnis der Themen genau umgekehrt. Ein privater und interessenbezogener Schwerpunkt liegt in einem Weblog dann vor, wenn Beiträge zu diesen Themen mindestens anderthalb Mal so häufig vorkommen wie Beiträge zu schulischen Themen.

$$\text{Formel} = \frac{\text{Anzahl der Beiträge zu Schule}}{\text{Anzahl der Beiträge zu Privates und Interesse}} < \frac{2}{3}$$

Wenn der errechnete Wert zwischen 0,67 und 1,5 liegt, wird das Weblog der Gruppe C zugeordnet. Hier dominiert keines der beiden Themenkomplexe eindeutig, daher kann man sagen, dass Weblogs dieser Gruppe eine ausgewogene Verteilung beider Themenkomplexe aufweisen.

$$\text{Formel} = \frac{\text{Anzahl der Beiträge zu Schule}}{\text{Anzahl der Beiträge zu Privates und Interesse}} > \frac{2}{3} < \frac{3}{2}$$

Daraus ergibt sich folgende Verteilung:

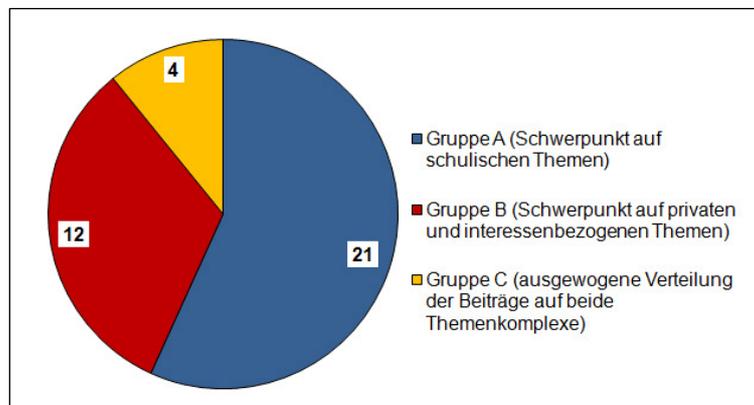


Abb.8: Verteilung der untersuchten Weblogs auf drei thematische Gruppen (N=37, eigene Darstellung)

Interessant ist, dass die Hälfte der Weblogs der Gruppe B (N=6) von weiblichen Bloggern betrieben werden. Somit findet sich über die Hälfte der von Frauen geführten Weblogs (N=6) in dieser Gruppe wieder, die anderen fünf sind in der Gruppe A, wobei sie hier nur einen geringeren Teil im Vergleich zu 16 von Männern geführten Weblogs ausmachen.

5.5 Interpretation der Ergebnisse

An dieser Stelle wird vermerkt, dass nicht alle in der Inhaltsanalyse erfassten Aspekte interpretiert werden sollen, sondern nur diejenigen, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind. Es wird auf die Bachelorarbeit von Tamara Specht hingewiesen, mit der in Zusammenarbeit die vorliegende Inhaltsanalyse durchgeführt worden ist, und die die Ergebnisse aus der Perspektive ihrer Forschungsfragen nach Inhalten, Funktionen und Nutzungsmotiven ausführlich interpretiert.

Untersuchte Vernetzungsinstrumente: Blogroll & Kommentare

Von den 37 untersuchten Lehrer-Weblogs führen 27 eine Blogroll. Prozentual ausgedrückt ist dies mehr als in der bereits im Theorieteil erwähnten Online-Unfrage von SCHMIDT und WILBERS (2006: 17). 24 Autoren verweisen auf andere Lehrer-Weblogs. Ein Verweis in der Blogroll auf ein anderes Weblog ist als Leseempfehlung zu verstehen. Man kann demnach davon ausgehen, dass der Autor selbst sich mit diesen Weblogs auseinandergesetzt hat, sie mehr oder weniger regelmäßig liest und für interessant befindet. Daraus lässt sich schließen, dass die Mehrzahl der untersuchten bloggenden Lehrer informiert ist über „Kollegen“, die ebenfalls ein Weblog führen, und deren Veröffentlichungen mitverfolgen. Durch sog. RSS-Feeds, die abonniert werden können und über die neuesten Beiträge im betreffenden Weblog informieren, ist dieses „Mitverfolgen“ unkompliziert möglich. Zwischen den 24 Weblogs, die auf andere

bloggende Lehrer verlinken, bestehen jedoch große Unterschiede: Die Verweise in der Blogroll variieren zwischen einem und 53. Gerade bei einer hohen Anzahl von 53 ist es unwahrscheinlich, dass der betreffende Blogautor alle Weblogs regelmäßig verfolgt, während dies bei einer geringeren Anzahl an Verweisen möglich scheint. Nach Auffassung der Autorin darf die Blogroll daher nicht nur und nicht uneingeschränkt als Indiz für eine starke Vernetzung gesehen werden. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass die Blogroll neben dem Beziehungsmanagement auch stark dem Identitätsmanagement dient. Sie erlaubt durch die Zusammensetzung ihrer Verweise auf andere Weblogs Rückschlüsse auf die Person des Autors; enthält die Blogroll eines Lehrers viele Verweise auf die Weblogs anderer Lehrer, so entsteht beim Leser ein Eindruck von der thematischen Orientierung des betreffenden Weblogs, jedoch auch von der „Kennerschaft“ des Autors.

Zusammengefasst lassen sich die zur Blogroll vorliegenden Ergebnisse folgendermaßen interpretieren: Dass eine hohe Anzahl der untersuchten Lehrer in ihrer Blogroll auf andere Lehrer-Weblogs verweisen, ist als Hinweis auf eine gute Vernetzung zu werten. Jedoch bedeutet das (gegenseitige) Verlinken über Blogrolls nicht automatisch, dass die jeweiligen Autoren aktiv in Kontakt stehen und sich bspw. über Kommentare rege austauschen. Auch scheint eine Blogroll nicht Voraussetzung zu sein, ein soziales Netzwerk aufzubauen und sich mit dessen Mitgliedern auszutauschen: Beispielhaft sei dafür das Weblog „niemehrschule“ genannt. Dieses Weblog hat keine Blogroll, dafür aber im untersuchten Zeitraum die meisten Kommentare (291). Bei genauerer Betrachtung fällt außerdem auf, dass der Autor selbst über die Kommentarfunktion in regem Austausch mit seinen Lesern steht. In vielen Fällen ist davon auszugehen, dass die Autoren die Weblogs ihrer Blogroll mehr oder weniger regelmäßig lesen oder sich über neue Beiträge per RSS-Feeds informieren lassen. Gerade bei einer sehr hohen Anzahl an Verweisen erscheint es jedoch unwahrscheinlich, dass alle Weblogs regelmäßig verfolgt werden. Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung ist, dass die Mehrzahl der untersuchten Lehrer sich anderer bloggender Kollegen bewusst ist und ihnen über die Aufnahme in ihre Blogroll Anerkennung zollt.

Nur eines der 37 untersuchten Lehrer-Weblogs erlaubt dem Leser nicht, die Beiträge zu kommentieren; bei einem weiteren muss man sich zuvor registrieren. Bei allen anderen ist das Kommentieren ohne Einschränkung möglich. Dieses Ergebnis ist vergleichbar dem von SCHMIDT und WILBERS (ebd.: 15), in deren Untersuchung 90 Prozent ihren Lesern erlauben, Beiträge zu kommentieren. Es lässt sich also feststellen, dass bei der überwiegenden Mehrheit der untersuchten Lehrer zumindest die Bereitschaft vorhanden ist, die Meinung anderer Autoren zu erfahren und gegebenenfalls darauf zu reagieren, so dass es zu einem Austausch kommt. Diese Art des (positiven) Feedbacks kann im Sinne der Selbstbestimmungstheorie zudem die intrinsische Motivation, zu bloggen, verstärken, indem es dem Autor ein Gefühl von Kompetenz vermittelt. Die Möglichkeit, Beiträge zu kommentieren, bildet eine wesentliche Voraussetzung für das Zustandekommen von sozialer Interaktion, dennoch ist dadurch keine Garantie gegeben, dass es tatsächlich zu einem Austausch kommt. Die Mehrheit der Lehrer-Weblogs erhält im Untersuchungszeitraum lediglich zwischen einem und zehn Kommentaren. Diese geringe Anzahl entspricht den Ergebnissen der Inhaltsanalyse von HERRING ET AL. (2006: 12), die – entgegen der Annahme, die Blogosphäre sei vernetzt und höchst

kommunikativ – ebenfalls nur wenige Kommentare auf die jeweiligen Weblogs verteilt findet. Bloggende Lehrer scheinen damit nicht besser oder schlechter vernetzt zu sein, als „normale“ Blogger. Mehr als die Hälfte der gezählten Kommentare (N=791) entfällt auf nur zwei Weblogs: „niemehrschule“ (N=490) und „Lehrerzimmer“ (N=199). Letzteres führt außerdem die meisten Lehrer-Weblogs in seiner Blogroll, während ersteres keine Blogroll hat (s.o.). In Anbetracht dieser Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass in der Menge der untersuchten Weblogs einige wenige außerordentlich gut vernetzt sind und in regem Austausch mit anderen Bloggern stehen. Zwar wird in der vorliegenden Inhaltsanalyse nicht erfasst, ob es sich bei diesen „virtuellen Gesprächspartnern bzw. Kommentatoren“ in der Mehrzahl ebenfalls um bloggende Lehrer handelt; dieser Eindruck ist während der Auseinandersetzung und Codierung der Weblogs jedoch entstanden. Eine weitere Forschung könnte hier ansetzen, um dies empirisch zu untersuchen.

Insgesamt lassen sich die vorliegenden Ergebnisse folgendermaßen interpretieren: Die Bereitschaft zum Austausch scheint zumindest theoretisch bei nahezu allen untersuchten Bloggern vorhanden zu sein. Die Kommentarfunktion ist jedoch heute ein selbstverständlicher Grundbestandteil eines Weblogs, so dass daraus keine Schlüsse auf eine besondere Motivation zur Vernetzung gezogen werden können. Vielmehr gilt es als „ungewöhnlich“, keine Kommentare zuzulassen. Insgesamt erhält die Mehrzahl der Lehrer-Weblogs im Untersuchungszeitraum nur verhältnismäßig wenige Kommentare, während einige wenige Weblogs jedoch sehr häufig kommentiert werden. Nach Meinung der Autorin könnte dies darauf hinweisen, dass bestimmte Weblogs einen besonders hohen Stellenwert bei den übrigen bloggenden Lehrern einnehmen und zudem gewissermaßen als „Treffpunkt“ oder auch „Vernetzungspunkt“ dienen. Über die Kommentare, die eines dieser „herausragenden“ Weblogs erhält, können wiederum Austausch und Diskussion zwischen anderen Blogautoren entstehen. Zu untersuchen, welche besonderen Merkmale diese stark frequentierten und kommentierten Lehrer-Weblogs aufweisen und ob bei ihren Autoren eine besonders hohe Motivation zur Kollaboration vorliegt, wird als weiterer Forschungsansatz vorgeschlagen.

Themenanalyse:

Wenn in dieser Arbeit von Austausch und Kollaboration zwischen bloggenden Lehrern gesprochen wird, bezieht sich dies stets auf berufliche Inhalte und Aspekte. Im Folgenden sollen aus diesem Grund die Themenkomplexe und die darin enthaltenen Beiträge dahingehend interpretiert werden, inwiefern sie „Stoff“ für einen solchen Austausch bieten können.

Wird der erwähnte Sonderfall („riecken.de“) aus bereits dargestellten Gründen ausgeschlossen, ergibt sich folgende Rangordnung der Themenkomplexe: Die Themenkategorie mit den meisten Beiträgen ist „Computer und Internet (N=158), gefolgt von „Bildung, Schule, Wissenschaft“ (N=125), „Privates“ (N=116), „Persönliche Interessen/Hobbies“ (N=112), „Unterricht“ und „Schule“ (jeweils N=102), „Unterrichtsmaterial“ (N=84), „Medien, Gesellschaft, Politik“ (N=52) und „Sonstiges“ (N=35). Auf den ersten Blick fällt auf, dass diejenige Kategorie, die explizit auf Austausch und Zusammenarbeit angelegt ist – nämlich „Unterrichtsmaterial“ –, vergleichsweise wenige Beiträge umfasst. In diese Kategorie wurden in der Inhaltsanalyse vor allem solche Beiträge codiert, in denen eigenes Unterrichtsmaterial

zur Verfügung gestellt, auf (im Internet) existierende Materialien verwiesen bzw. nach solchen gefragt wird oder Ideen zum Austausch geäußert werden. Weblogs scheinen damit keine große Rolle für das Teilen von Unterlagen und konkreten Unterrichtsmaterialien zu spielen. Grund dafür könnte sein, dass es für Lehrer auch in ihrer täglichen Praxis bei der Unterrichtsvorbereitung nicht zur Routine gehört, von Materialien ihrer Kollegen zu profitieren oder eigene zu teilen. Mitunter könnte dabei eine Rolle spielen, dass das Material dem eigenen Unterrichtsstil und der individuellen Klasse entsprechen muss. Ein weiterer möglicher Grund ist nach Meinung der Autorin, dass diejenigen bloggenden Lehrer, die sich um einen Austausch von Unterrichtsmaterial bemühen, dazu andere Werkzeuge und Plattformen als ihr Weblog heranziehen. Ein Beispiel dafür ist flickr.com, auf dem in einer Gruppe Tafelbilder veröffentlicht werden können¹⁸.

Die übrigen Themenkategorien, die schulische Inhalte umfassen, sind nicht derart explizit auf Austausch und Zusammenarbeit angelegt. Da in der Inhaltsanalyse nicht erfasst wurde, auf welche Themenkomplexe sich die Kommentare verteilen, lässt sich hier nur allgemein vermuten, welche Inhalte einen Austausch mit anderen bloggenden Lehrern auslösen könnten. Von den Beiträgen zu schulischen Themen entfällt die Mehrzahl auf die Kategorie „Bildung, Schule, Wissenschaft“. Erfasst sind dort vor allem Kommentare zu bildungs- und schulpolitischen Entwicklungen oder anderen Themen rund um Schule und Bildung. Beiträge dieser Art scheinen vor allem dem Zweck zu dienen, die persönliche Meinung des bloggenden Lehrers, gegebenenfalls auch Ärger und Missfallen sowie eigene Erfahrungen als „Betroffener“ öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Es steht demnach weniger das Ziel im Hintergrund, sich mit anderen auszutauschen, wenn auch durchaus Diskussionen und Gespräche mit anderen bloggenden Lehrern entstehen können. Beiträge in den Kategorien „Unterricht“ und „Schule“ sind nicht so häufig zu finden, wie primär vielleicht angenommen; es entfallen jeweils nur 102 Beiträge auf den entsprechenden Themenkomplex. Gerade Beiträge im Bereich „Unterricht“ bieten jedoch ein hohes Potential für kollaborative (Lern-)Prozesse. Bloggende Lehrer halten hier u.a. ihre Erfahrungen aus dem Unterrichtsalltag fest und veröffentlichen Ideen zur Unterrichtsgestaltung. Gerade Referendare mit weniger praktischer Erfahrung können von diesen Blogbeiträgen profitieren. Bei der Auseinandersetzung mit dieser Kategorie entsteht zudem verstärkt der Eindruck, dass Beiträge dieser Art den Lehrern vor allem auch dazu dienen, Erlebtes zu reflektieren, für sich festzuhalten und gegebenenfalls Ideen weiterzuentwickeln. Zusammenarbeit und Austausch steht nach Ansicht der Autorin zum Teil, aber auf keinen Fall ausschließlich, im Vordergrund und entsteht in vielen Fällen als „Nebenprodukt“: Hält ein Lehrer beispielsweise eine bestimmte Erfahrung aus seinem Unterricht fest, kann ein Leser davon in ähnlicher Situation profitieren oder mittels eines Kommentars von einem ähnlichen Erlebnis berichten und sich mit dem Autor oder anderen Bloggern darüber austauschen. Ähnliches wie für die Kategorie „Unterricht“ gilt auch für „Schule“, wo Beiträge zu allgemeinen Themen rund um die Schule des Lehrers erfasst werden.

¹⁸ <http://www.flickr.com/search/?q=Tafelbilder>

Fasst man die jeweilige Anzahl an Beiträgen, die auf die verschiedenen schulischen Kategorien entfallen, zusammen, lässt sich feststellen, dass berufliche Themen etwas weniger als die Hälfte aller Beiträge einnehmen. Hier muss jedoch in die Überlegungen mit einbezogen werden, dass in die Kategorie „Computer und Internet“ durchaus auch Beiträge codiert wurden, die ebenfalls einen schulischen Aspekt beinhalten (siehe dazu auch 5.5: Kritik und Einschränkungen). Die Auseinandersetzung mit ihrem Beruf spielt demnach für die untersuchten Lehrer eine wesentliche, aber nicht ausschließliche Rolle beim Bloggen. Wie gezeigt, beinhalten alle schulischen Themenkomplexe ein Potential für einen fruchtbaren Austausch und eine Zusammenarbeit mit anderen bloggenden Lehrern. Außer der Kategorie „Unterrichtsmaterial“, die nur wenige Beiträge umfasst, erfüllen jedoch alle anderen Kategorien auch und vor allem andere Funktionen. So bietet zwar nahezu jeder Beitrag die Möglichkeit für andere Lehrer, davon zu profitieren oder sich über das jeweilige Thema auszutauschen; im Rahmen der Auseinandersetzung mit den einzelnen Beiträgen entsteht bei der Autorin jedoch der Eindruck, dass nur einige explizit auf einen Austausch mit anderen bloggenden Lehrern abzielen. Kollaboration ist somit an vielen Stellen möglich und sinnvoll und findet auch statt; ist jedoch in vielen Fällen eher als „Nebenprodukt“ anderer Funktionen zu sehen, die der jeweilige Blogbeitrag für den Lehrer erfüllt.

5.6 Kritik und Einschränkungen

Die vorliegende Studie setzt sich mit dem Thema Lehrer-Weblogs auseinander und liefert erste Erkenntnisse zu dieser Blogger-Gruppe. Aus den Ausführungen der vorangegangenen Abschnitte wird deutlich, dass die Inhaltsanalyse in erster Linie im Bereich der qualitativen Sozialforschung anzusiedeln ist. Besonders prägend ist dafür die Auswahl der untersuchten Lehrer-Weblogs. Die Schwierigkeit bei der Untersuchung von Weblogs liegt vor allem darin, dass man keinerlei Aussagen über ihre Grundgesamtheit machen kann, besonders wenn man eine bestimmte Gruppe an Weblogs (im vorliegenden Fall Weblogs von Lehrern) betrachtet. Es gibt keine Liste, die alle Lehrer-Weblogs verzeichnet. Dazu kommt, dass es unter den existierenden Weblogs einige gibt, die nicht mehr aktualisiert werden, und dass jeden Tag zahlreiche neue Weblogs entstehen können.

Ein weiteres Manko der vorliegenden Inhaltsanalyse ist der gewählte Untersuchungszeitraum von sechs Wochen, der im Fall von Lehrer-Weblogs knapp bemessen ist. Von den 37 untersuchten Lehrer-Weblogs enthalten nur fünf mindestens 20 oder mehr Beiträge im untersuchten Zeitraum. Die Mehrheit (N=32) hat zum Teil deutlich weniger Beiträge. Daraus ergibt sich die Schwierigkeit, wirklich aussagekräftige Daten über die Aktualisierungsfrequenz und die Anzahl von Kommentaren in den Weblogs zu gewinnen. Einige Weblogs werden im untersuchten Zeitraum nur sehr selten aktualisiert, weil temporäre Ereignisse (wie zum Beispiel Umzug, Krankheit, Examensprüfung) das Bloggerverhalten beeinflussen und sich dadurch auch stark auf die Ergebnisse auswirken. So ist es in manchen Weblogs der Fall, dass die Blogger zur fraglichen Zeit aus bestimmten Gründen nur sehr wenig oder nur über ein bestimmtes Thema bloggen, was ansonsten aber eher nicht der Fall ist. Dadurch werden auch Aussagen über die thematische Verteilung verfälscht. Zudem ist es problematisch, wenn sich im untersuchten Zeitraum in einem Weblog ein bis zwei

Beiträge finden, die mehrere Kommentare enthalten, wobei der Blogger ansonsten kaum Kommentare bekommt. Auf diese Weise werden Aussagen über die Häufigkeit und die Anzahl der Kommentare in einem Weblog verfälscht. Um hier bessere Aussagen treffen zu können, erscheint es sinnvoll, den Untersuchungszeitraum auf mehrere Monate oder sogar ein ganzes Jahr auszudehnen. Dies sprengt jedoch den Rahmen einer Bachelorarbeit.

Weiterhin erscheint es sinnvoll, die Themenkategorien schärfer voneinander abzugrenzen. Gerade bei der Themenkategorie „Computer und Internet“ gehen einige Feinheiten verloren. Denn hier werden zum einen Beiträge schulischer Natur erfasst, zum Beispiel durch die Unterkategorie „Vorstellungen von Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien (Weblogs, Twitter etc.) im Unterricht bzw. zu Lernzwecken“, zum anderen interessenbezogene Beiträge, die sich zum Beispiel mit dem eigenen Weblog beschäftigen und nicht mehr berufs- oder unterrichtsspezifisch sind. Zudem ist diese Themenkategorie nicht trennscharf genug zu den Unterkategorien von „Unterricht“, darunter zum Beispiel „Ideen/Tipps zur Unterrichtsgestaltung“. Gerade diese Themenkategorie sollte in Zukunft differenzierter betrachtet werden.

Um differenziertere Aussagen über den Austausch, der in Lehrer-Weblogs stattfindet, treffen zu können, sollten in Zukunft die Kommentare auf einzelne Beiträge genauer untersucht werden. Nur auf diese Weise ist es möglich festzustellen, inwiefern Blogger und Leser wirklich miteinander ins Gespräch kommen. Dieser Aspekt wurde bei der vorliegenden Studie nicht miteinbezogen.

Trotz einer bewussten Entscheidung gegen das gemeinsame Codieren aller Weblogs könnte dies die Intercoderreliabilität noch weiter erhöhen, ist aber nach Ansicht der Autorinnen vom Zweck der Inhaltsanalyse abhängig.

6 Inhaltsanalyse eines Theoretischen Samples

6.1 Forschungsdesign & Operationalisierung

Aus der Menge der in der ersten Inhaltsanalyse untersuchten Lehrer-Weblogs wird eine gezielte Auswahl getroffen, anhand derer analysiert werden soll, inwieweit die einzelnen Blogger untereinander vernetzt sind und ob die Kriterien für eine Community erfüllt werden. Dazu wird sich im Rahmen der qualitativen Forschung der Methode des theoretischen Sampling bedient, das im Gegensatz zur quantitativen Forschung keine Repräsentativität der Stichprobe anstrebt, sondern die Untersuchungseinheiten aufgrund ihrem zu erwartenden Gehalt an Neuem für die zu entwickelnde Theorie auswählt (vgl. Flick, 2007: 159). Aus den 38 Lehrer-Weblogs werden durch das theoretische Sampling zehn herausgegriffen, die einer zweiten Inhaltsanalyse in Bezug auf ihre gegenseitige Vernetzung unterzogen werden sollen. In einem zweiten Schritt soll des Weiteren eine Befragung der jeweiligen zehn Blogautoren durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob von der vorhandenen Motivation zur Kollaboration Rückschlüsse auf die tatsächliche Vernetzung möglich sind. Ziel des theoretischen Sampling ist es also, eine Auswahl an Weblogs zu treffen, die unterschiedliche Grade der Vernetzung aufweisen.

Als Basis für diese Auswahlstrategie dienen dabei u.a. die Kenntnisse, die bereits aus der ersten Inhaltsanalyse der Grundgesamtheit von 38 Lehrer-Weblogs gewonnen werden konnten. Als Ausgangspunkt für die weitere Auswahl wird das Weblog „Lehrerzimmer“ genommen, das innerhalb der untersuchten Weblogs eine besondere Stellung einnimmt: Es führt mit Abstand die meisten Lehrer-Weblogs in seiner Blogroll (56), dabei nahezu alle übrigen Weblogs der 38 untersuchten, und wird umgekehrt von nahezu allen aufgelistet. Wie die erste Inhaltsanalyse außerdem zeigt, erhält es sehr viele Kommentare (199). In der Inhaltsanalyse nicht erfasst, aber bei der Auseinandersetzung mit den 38 Weblogs dennoch aufgefallen, ist die Tatsache, dass der Autor von „Lehrerzimmer“ selbst viele Kommentare in anderen Weblogs verfasst. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass dieses Weblogs sehr gut vernetzt ist und im Zuge des theoretischen Sampling als „idealer Typ“ ausgewählt werden kann (vgl. Lamnek, 1995: 22). „Mit dieser Handlungsfigur als Ausgangspunkt werden nun die übrigen Untersuchungseinheiten ausgewählt“ (ebd.). Die Auswahl findet dabei anhand folgender Kriterien statt: Sie sind mit dem Weblog „Lehrerzimmer“ über die Blogrolls gegenseitig vernetzt, da vermieden werden soll, Weblogs in das theoretische Sample aufzunehmen, die keinerlei Beziehung zu den übrigen Untersuchungseinheiten aufweisen. Ein weiteres Kriterium ist die „spezifische Andersartigkeit“ (vgl. ebd.): Da in einem zweiten Schritt die Motivation zur Kollaboration mit der tatsächlichen Vernetzung verglichen werden soll, müssen die Einheiten des theoretischen Samples unterschiedliche Vernetzungsgrade aufweisen. Es werden demnach sowohl Weblogs ausgewählt, die ähnlich wie „Lehrerzimmer“ stärker vernetzt, sowie solche Weblogs, die weniger gut oder kaum vernetzt sind.

Als Indizien für den jeweiligen Vernetzungsgrad dienen sowohl die aus der ersten Inhaltsanalyse gewonnen Erkenntnisse bezüglich erhaltener Kommentare und in der Blogroll geführten Lehrer-Weblogs sowie die durch die erste Auseinandersetzung mit den Weblogs entstandenen Eindrücke und Vermutungen. Die „Auswahlentscheidungen richten sich dabei auf dasjenige Material, das im Lichte des bereits verwendeten Materials und der daraus gewonnenen Erkenntnisse die größten Aufschlüsse verspricht“ (Flick, 2007: 159). Durch dieses Vorgehen entsteht ein theoretisches Sample von zehn Weblogs: „Lehrerzimmer“, „Adventures in the Tulgey Wood“, „Fontanefan“, „Jochen English“, „Kreide fressen“, „neverenoughhomework“, „norberto42“, „Pisastudio“, „Schwellenpädagogik“ und „Sprechstunde“¹⁹.

Diese zehn Weblogs werden einer Inhaltsanalyse unterzogen, um ihre gegenseitige Vernetzung zu untersuchen. Als Kategorien dienen einige der unter 1.2 vorgestellten Vernetzungsinstrumente: Blogroll, Kommentare und Permalinks. Dabei geht es ausschließlich darum, das Vorkommen und Häufigkeiten des Einsatzes untereinander zu erfassen; thematische oder inhaltliche Aspekte werden nicht berücksichtigt, wenngleich dies interessanten Stoff für eine weitere Arbeit bieten würde. Der Untersuchungszeitraum entspricht dem der ersten Inhaltsanalyse. In der Kategorie Blogroll wird untersucht, auf welche anderen Weblogs des theoretischen Samples ein Weblog verweist. Durch die tabellarische Darstellung lässt sich so anschließend außerdem im Umkehrschluss ablesen, welche Weblogs dieses eine in ihrer Blogroll

¹⁹ URL: <http://markusmaerkl.wordpress.com/> (Innerhalb der untersuchten 38 Lehrer-Weblogs befinden sich zwei mit dem Titel „Sprechstunde“)

führen. Außerdem zeigt sich, welche Blogautoren gegenseitig aufeinander hinweisen. Gleiches Vorgehen trifft auf die Kategorien Kommentare und Permalinks zu; hier werden gleichzeitig die Anzahl der erhaltenen und verfassten Kommentare bzw. Links erfasst. Außerdem wird in einem zweiten Schritt festgehalten, von wie vielen Weblogs ein Blogautor Kommentare bzw. Links erhält und auf wie viele er sich umgekehrt über Kommentare oder Links bezieht. So lassen sich neben der Anzahl zudem Aussagen darüber treffen, zwischen welchen Blogautoren ein stärkerer Austausch stattfindet und inwiefern Unterschiede in der Art und Häufigkeit des Kommentierens und Verlinkens bzw. Kommentiert- und Verlinktwerdens zwischen gut und weniger gut vernetzten Weblogs bestehen. Schließlich können anhand dieser Daten die einzelnen Kategorien verglichen und gegebenenfalls Zusammenhänge erkannt werden.

Da es sich bei dieser Inhaltsanalyse im Gegensatz zur ersten um eine reine Erfassung von Häufigkeiten handelt, ist ein Pretest nicht notwendig. In der Feldphase werden zuerst die Blogrolls betrachtet und Verweise auf andere Weblogs des theoretischen Samples erfasst. In einem nächsten Schritt wird herausgefunden, unter welchem Namen die Blogautoren des theoretischen Samples Kommentare in anderen Weblogs verfassen. Da die Namen der Verfasser in den meisten Fällen einen Link zum eigenen Weblog beinhalten und die „Titel“ der einzelnen Weblogs bekannt sind, ist dies ohne Schwierigkeiten möglich. Anschließend werden die einzelnen Beiträge eines Weblogs im Untersuchungszeitraum auf vorhandene Links zu anderen Weblogs des theoretischen Samples hin untersucht, sowie die Kommentare zu den Beiträgen hinsichtlich ihres Verfassers.

6.2 Repräsentativität der Daten

Das theoretische Sample wird aus einer Gesamtheit von Weblogs ausgewählt, die wie unter 5.3 dargestellt ihrerseits nicht als repräsentativ angesehen werden kann. Es wird keine Zufallsstichprobe gezogen, sondern die zehn Weblogs werden anhand von bestimmten Kriterien gezielt zu einer weiteren Untersuchung herangezogen. Gleichzeitig kann im vorliegenden Fall nicht von einer „theoretischen Sättigung“ ausgegangen werden, die die Auswahl beendet. Die Anzahl von zehn Weblogs wird im Vorherein aufgrund des inhaltlichen und zeitlichen Rahmens dieser Arbeit festgesetzt, so dass vermutet werden kann, dass bei weiterer Suche zusätzliche Daten gefunden werden könnten (vgl. Flick, 2007: 161). Das Vorgehen lässt sich in den Bereich der qualitativen Forschung einordnen und erhebt damit nicht den Anspruch, allgemein gültige Aussagen zu generieren.

6.3 Analyse der Daten

Blogrolls:

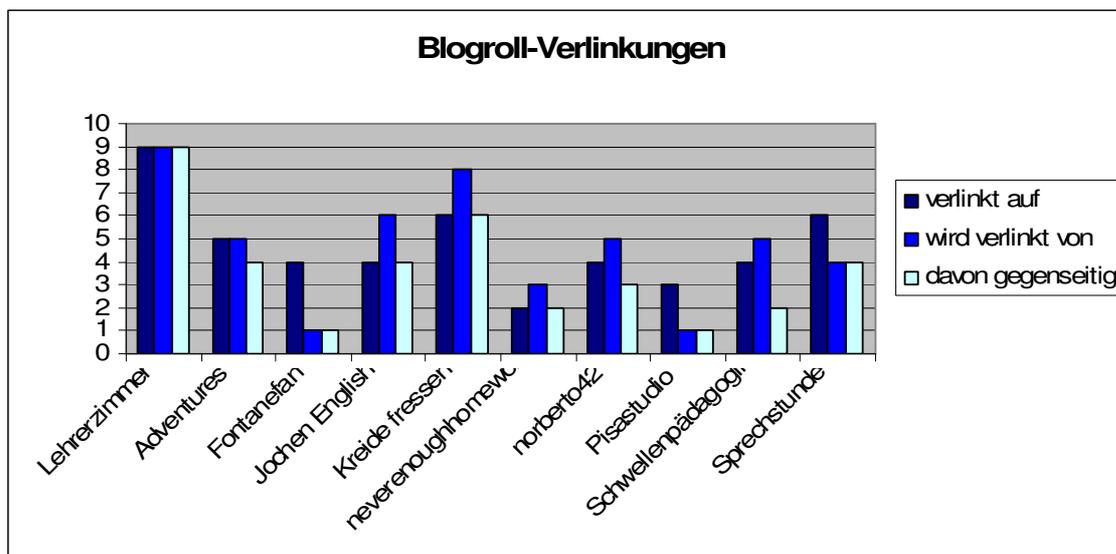


Abb.9: Anzahl an Blogroll-Verlinkungen pro Weblog: Verweise in eigener Blogroll; von anderer Blogroll geführt; gegenseitige Verweise

Insgesamt betrachtet lässt sich feststellen, dass jedes Weblog des theoretischen Samples sowohl über die eigene als auch über andere Blogrolls mit den anderen Mitgliedern verbunden ist. Dabei lassen sich folgende Unterscheidungen treffen:

- Beim Weblog „Lehrerzimmer“ stimmen als einzige Weblogs, die es in der eigenen Blogroll führt, mit denen überein, die auf es verweisen.
- Die Weblogs „Jochen English“, „Kreide fresser“ und „neverenoughhomework“ werden von allen Weblogs in der Blogroll geführt, auf die sie selbst verweisen. Zudem tauchen sie in den Blogrolls von Weblogs auf, die sie selbst nicht führen.
- Das Weblog „Sprechstunde“ führt in seiner Blogroll all diejenigen Weblogs, die ebenfalls auf es zurückverweisen, sowie zusätzlich weitere Weblogs.
- Das Weblog „Adventures in the Tulgey Wood“ (im Folgenden nur noch „Adventures“ genannt) verweist auf ebenso viele Weblogs, wie auf es verlinken, jedoch überschneiden sich diese beiden Mengen nur teilweise: Die beiden Blogger verweisen also nicht auf die gleichen Weblogs, von denen sie in der Blogroll geführt werden.
- Die Weblogs „norberto42“ und „Schwellenpädagogik“ erhalten mehr Verweise über andere Blogrolls, als sie selbst in der eigenen setzen.
- Die Weblogs „Pisastudio“ und „Fontanefan“ verweisen in ihrer Blogroll auf deutlich mehr Weblogs, als sie selbst verlinkt werden, wobei die wenigen Verweise, die sie erhalten, von ihnen „erwidert“ werden.

Betrachtet man die Weblogs hinsichtlich der Anzahl ihrer gegenseitigen Verbindungen, ergibt sich folgende Reihenfolge:

Weblog	Anzahl gegenseitiger Verweise
Lehrerzimmer	9
Kreide fressen	6
Adventures	4
Jochen English	4
Sprechstunde	4
norberto42	3
neverenoughhomework	2
Schwellenpädagogik	2
Pisastudio	1
Fontanefan	1

Wie den erhobenen Daten²⁰ zu entnehmen ist, sind dabei die ersten vier Weblogs – „Lehrerzimmer“, „Kreide fressen“, „Adventures“ und „Jochen English“ – alle untereinander wechselseitig vernetzt. Gleichzeitig werden alle übrigen Weblogs des theoretischen Samples durch diese vier über die verschiedenen Blogroll-Verweise eingebunden. Die vier Weblogs bilden demnach innerhalb des theoretischen Samples eine Art „Kerngruppe“.

Im Folgenden sollen die übrigen Weblogs des theoretischen Samples bezüglich ihres Vernetzungsgrades zu dieser „Kerngruppe“ hin untersucht und eingeordnet werden. Dazu wird von der Autorin ein Vernetzungsindex entwickelt und berechnet, der sich aus den gesetzten und erhaltenen Verweisen innerhalb der jeweiligen Blogrolls zusammensetzt. Im Beispiel der Kerngruppe wäre dies bei allen Weblogs der maximale Vernetzungsindex 6, der sich ergibt aus „3 + 3“ (Anzahl der Verweise in eigener Blogroll + Anzahl der Verweise in anderen Blogrolls). Untersucht man den Vernetzungsindex innerhalb einer Gruppe von fünf Weblogs, ist der maximale Vernetzungsindex 8.

Bsp. Sprechstunde:

	Lehrerzimmer	Jochen Engl.	Kreide	Adventures	Sprechstunde
Lehrerzimmer		x	x	x	x
Jochen English	x		x	x	x
Kreide fressen	x	x		x	x
Adventures	x	x	x		x
Sprechstunde	x		x	x	

Erläuterung der Tabelle: Vertikal = verlinkt auf; horizontal = wird verlinkt von

²⁰ Auf der CD-ROM im Anhang findet sich eine Darstellung aller erhobenen Daten.

Führt man dieses Vorgehen bei allen Weblogs des theoretischen Samples durch²¹, die nicht zur „Kerngruppe“ gehören, ergibt sich bezüglich des jeweiligen Vernetzungsindex' folgende Reihenfolge:

	gesetzt	erhalten	Index
Sprechstunde	4	3	7
norberto42	3	2	5
Schwellenpädagogik	3	2	5
neverenoughhomework	2	3	5
Fontanefan	2	1	3
Pisastudio	2	1	3

Anhand dieser Ergebnisse lassen sich in Bezug auf die „Kerngruppe“ drei Stufen bzw. Kreise der Vernetzung ableiten:

Stufe 1: „Lehrerzimmer“, „Jochen English“, „Kreide fressen“ und „Adventures“ sind untereinander vollständig vernetzt. „Sprechstunde“ kann mit einem Index von sieben zur ersten Stufe gerechnet werden. Dieses Weblog ist bis auf „Jochen English“, auf das es selbst verweist, mit allen Kernmitgliedern wechselseitig verbunden.

Stufe 2: „norberto42“, „Schwellenpädagogik“ und „neverenoughhomework“ bilden mit einem Vernetzungsindex von jeweils fünf die zweite Stufe. Sie sind mit zwei bzw. drei Kernmitgliedern über die eigene oder jeweils andere Blogrolls vernetzt, davon sind jedoch nur jeweils zwei Verweise jedoch gegenseitig.

Stufe 3: Mit einem Vernetzungsindex von drei bilden „Fontanefan“ und „Pisastudio“ die letzte Stufe, sie sind am schwächsten mit den Kernmitgliedern vernetzt. Sie verweisen in ihrer Blogroll jeweils auf zwei Weblogs der ersten Stufe, wobei lediglich jeweils ein Verweis wechselseitig ist.

²¹ siehe ebd.

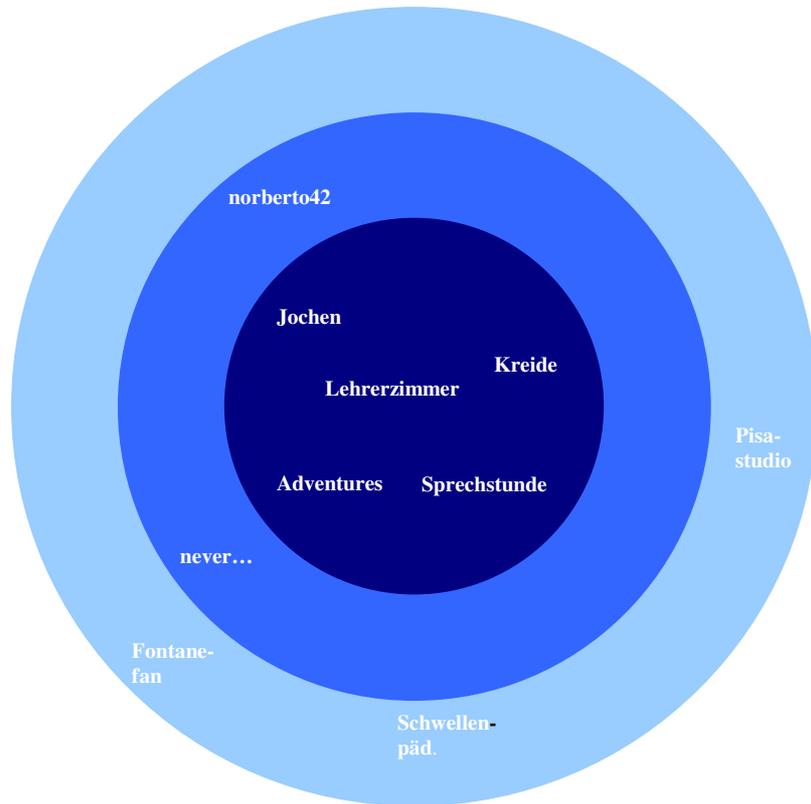


Abb.10: Vernetzungskreise in Bezug auf Kerngruppe

Vergleicht man diesen Vernetzungskreis mit der zu Beginn erstellten Rangfolge, die sich aus der Anzahl an gegenseitigen Vernetzungen in Bezug auf das gesamte theoretische Sample ergibt, so stellt man fest, dass diese übereinstimmen. Das bedeutet, dass die Weblogs der zweiten und dritten Stufe sowohl untereinander als auch in Bezug auf die Kerngruppe weniger gut vernetzt sind, während die Kernmitglieder sowohl untereinander als auch zu den übrigen Weblogs besser vernetzt sind.

Kommentare:

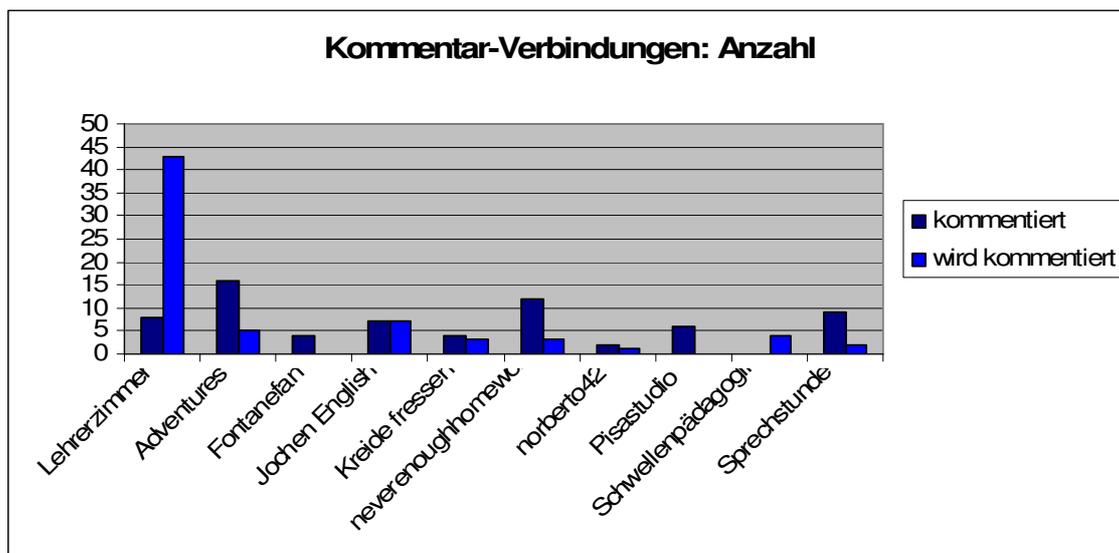


Abb.11: Anzahl an Kommentar-Verbindungen pro Weblog: verfasste Kommentare; erhaltene Kommentare

Insgesamt betrachtet fällt auf, dass die einzelnen Blogs sich verhältnismäßig wenig kommentieren und kommentiert werden. Einzige Ausnahme bildet das Weblog „Lehrerzimmer“, das im Untersuchungszeitraum 43 Kommentare von den anderen Weblogs des theoretischen Samples erhält. Im Vergleich dazu schreibt der betreffende Blogautor mit insgesamt acht Kommentaren in anderen Weblogs vergleichsweise wenige Kommentare. Neben dem Weblog „Lehrerzimmer“ erhält nur noch Schwellenpädagogik, das selbst keinen einzigen Kommentar im Untersuchungszeitraum gepostet hat, mehr Kommentare, als der Blogger selbst verfasst hat. Die Mehrzahl der Blogger, sieben von insgesamt zehn, verfasst mehr Kommentare als sie selbst erhält. Dazu gehören die Weblogs „Adventures“, „Fontanefan“, „Kreide fressen“, „neverenoughhomework“, „norberto42“, „Pisastudio“ und „Sprechstunde“. Das Weblog „Pisastudio“ bekommt dabei keinen einzigen Kommentar im Untersuchungszeitraum. „Jochen English“ erhält die gleiche Anzahl an Kommentaren wie er verfasst.²² Erstellt man eine Auflistung der einzelnen Weblogs in der Reihenfolge der Anzahl an a) verfassten Kommentaren und b) der erhaltenen Kommentare, sieht das so aus:

a)

Adventures	16
neverenoughhomework	12
Sprechstunde	9
Lehrerzimmer	8
Jochen English	7
Pisastudio	6
Fontanefan	4
Kreide fressen	4
norberto42	2
Schwellenpädagogik	0

b)

Lehrerzimmer	43
Jochen English	7
Adventures	5
Schwellenpädagogik	4
Kreide fressen	3
neverenoughhomework	3
Sprechstunde	2
norberto42	1
Fontanefan	0
Pisastudio	0

Bei beiden „Ranglisten“ finden sich unter den ersten vier Plätzen drei Weblogs aus der „Kerngruppe“, darunter „Adventures“ und „Lehrerzimmer“ in beiden Listen. Im Übrigen lässt sich jedoch kein Zusammenhang zwischen der Anzahl an verfassten und erhaltenen Kommentaren erkennen. So hat beispielsweise das Weblog „Schwellenpädagogik“ vier Kommentare im Untersuchungszeitraum erhalten, jedoch selbst keinen einzigen geschrieben.

²² siehe ebd.

Betrachtet man nicht die Anzahl der Kommentare, sondern die Anzahl an Weblogs, auf die sich die Kommentare verteilen, ergibt sich folgendes Bild:

	kommentiert	davon Kernmitgl.	wird kommentiert	davon Kernmitgl.
Lehrerzimmer	5	3	8	4
Adventures	2	2	3	3
Jochen English	3	2	3	2
Kreide fressen	1	1	2	1
Sprechstunde	5	3	1	1
neverenoughhomework	2	2	1	1
norberto42	1	1	1	1
Schwellenpädagogik	0	-	3	3
Fontanefan	1	1	0	-
Pisastudio	2	2	0	-

Insgesamt betrachtet lässt sich feststellen, dass die Blogautoren ihre Kommentare jeweils auf verhältnismäßig wenige Weblogs verteilen. Die beiden Weblogs, die am meisten Kommentare verfasst haben, – „Adventures“ mit 16 und „neverenoughhomework“ mit zwölf Kommentaren – verteilen diese auf die gleichen zwei Weblogs: „Lehrerzimmer“ und „Jochen English“, die beide zur Kerngruppe gehören. Damit findet sich an dieser Stelle auch bei den Kommentaren die starke Vernetzung, die bereits bei der Betrachtung der Blogrolls zu erkennen ist: „Adventures“, „Lehrerzimmer“ und „Jochen English“ kommentieren sich gegenseitig; „neverenoughhomework“ und „Lehrerzimmer“ kommentieren sich ebenfalls gegenseitig, zudem kommentiert ersteres „Jochen English“. „Lehrerzimmer“ tauscht außerdem noch gegenseitig mit „Sprechstunde“ Kommentare aus.

Das Weblog „Lehrerzimmer“, das im Untersuchungszeitraum 43 Kommentare erhält, erhält diese von acht Mitgliedern des theoretischen Samples. Lediglich der Autor von „Schwellenpädagogik“ verfasst keinen Kommentar im Weblog „Lehrerzimmer“. Damit bildet Lehrerzimmer jedoch eine Ausnahme, denn die übrigen Blogger erhalten ihre Kommentare jeweils von verhältnismäßig wenigen Autoren.²³

Betrachtet man den Anteil an Kernmitgliedern an den Weblogs, die Kommentare erhalten und verfassen, ergibt sich folgendes Bild:

- Die Kernmitglieder kommentieren mehrheitlich andere Kernmitglieder, die Weblogs „Adventures“ und „Kreide fressen“ sogar ausschließlich. Die übrigen verfassen ihre Kommentare zum kleineren Teil jedoch auch in Weblogs der anderen beiden Vernetzungsstufen.
- Die Weblogs der zweiten und dritten Stufe kommentieren ausschließlich Kernmitglieder und in keinem Fall sich gegenseitig.

Das Gleiche zeigt sich demnach auch bei der Betrachtung, welche Weblogs kommentiert werden: Die Kernmitglieder der ersten Stufe werden zwar mehrheitlich von anderen Kernmitgliedern kommentiert, aber auch zum Teil von Weblogs der

²³ siehe ebd.

anderen Stufen. Weblogs der beiden anderen Stufen hingegen werden ausschließlich von Kernmitgliedern kommentiert.

Permalinks:

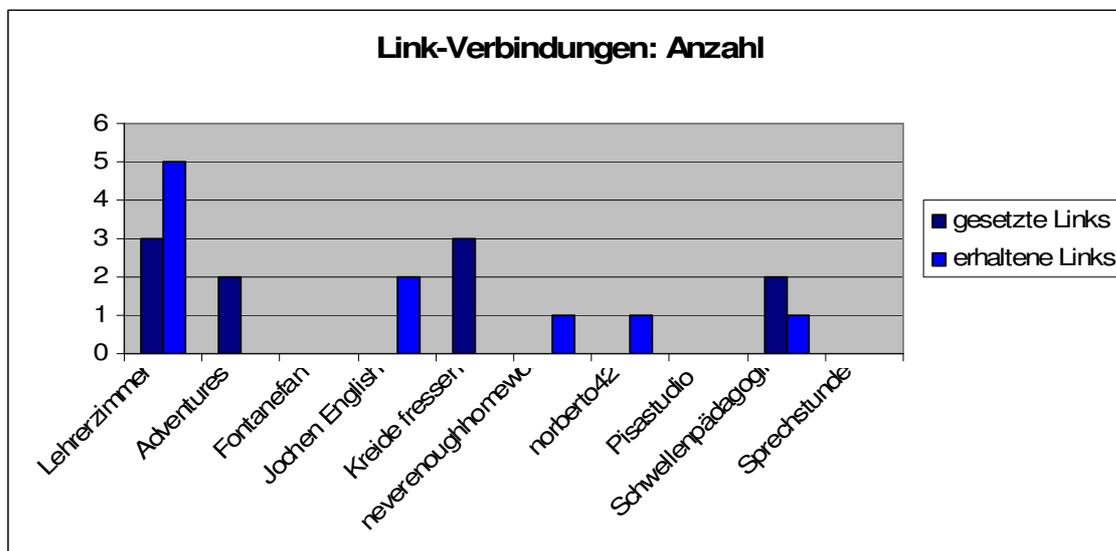


Abb.12: Anzahl an Link-Verbindungen pro Weblog: gesetzte Links; erhaltene Links

Die Tabelle zeigt, dass es nur zwei Weblogs sind, „Lehrerzimmer“ und „Schwellenpädagogik“, die sowohl Links setzen als auch erhalten. Sie verlinken sich dabei gegenseitig²⁴. Ein Zusammenhang zwischen Verlinken und Verlinkt-Werden ist damit insgesamt betrachtet nicht zu erkennen.

Von den vier Weblogs, die Links setzen, gehören drei zur Kerngruppe. Zwei von insgesamt fünf Weblogs, die verlinkt werden, sind Kernmitglieder, die übrigen drei gehören zur zweiten Vernetzungsstufe. Die beiden Weblogs der dritten Stufe werden weder verlinkt noch setzen sie Links.

Betrachtet man wieder die Verteilung auf die einzelnen Weblogs, lässt sich folgendes feststellen: Zwei der drei Kernmitglieder, die Links setzen, tun dies sowohl zu anderen Weblogs der Kerngruppe als auch zu Mitgliedern der zweiten Vernetzungsgruppe. Das Weblog „Adventures“ verlinkt nur ein anderes Weblog der Kerngruppe, nämlich „Lehrerzimmer“. Die Weblogs der Kerngruppe erhalten ebenfalls nicht nur von anderen Kernmitgliedern, sondern auch von Weblogs der zweiten Stufe Links. Die Mitglieder der zweiten Stufe erhalten von und setzen Links ausschließlich zu Weblogs der Kerngruppe. Wie bereits erwähnt, erhalten und setzen die zwei Weblogs der dritten Vernetzungsstufe keine Links.

Zusammenhang der einzelnen Vernetzungsinstrumente:

Im Folgenden soll untersucht werden, ob ein Zusammenhang zwischen der Vernetzung über Blogrolls und der Vernetzung über Kommentare und Links besteht.²⁵

²⁴ siehe ebd.

²⁵ siehe ebd.

	Links zu	davon über Blogroll verbunden	Links von	davon über Blogroll verbunden
Lehrerzimmer	3	3	3	3
Adventures	1	1	0	-
Jochen English	0	-	2	2
Kreide fressen	2	2	0	
Sprechstunde	0	-	0	
neverenoughhomework	0	-	1	1
Norberto	0	-	1	1
Schwellenpädagogik	2	2	1	1
Fontanefan	0	-	0	-
Pisastudio	0	-	0	-

Alle Weblogs, die über einen oder mehrere Permalinks in Verbindung stehen, sind auch über ihre Blogrolls miteinander verbunden. Dabei sind bis auf eine Ausnahme alle diese Blogrollbeziehungen wechselseitig. Nur „Jochen English“, das einen Link von „Schwellenpädagogik“ erhält, führt diesen nicht in seiner Blogroll, so dass hier nur ein einseitiger Verweis besteht.

	kommentiert	davon über Blogroll verbunden	wird kommentiert	davon über Blogroll verbunden
Lehrerzimmer	5	5	8	8
Adventures	2	2	3	3
Jochen English	3	3	3	3
Kreide fressen	1	1	2	2
Sprechstunde	5	5	1	1
neverenoughhomework	2	2	1	1
norberto42	1	1	1	1
Schwellenpädagogik	0	-	3	2
Fontanefan	1	1	0	-
Pisastudio	2	2	0	-

Auch in diesem Fall sind alle Weblogs, die über Kommentare in Verbindung stehen, durch ihre Blogrolls vernetzt. Bis auf drei Ausnahmen sind dabei alle Blogroll-Beziehungen wechselseitig: „Kreide fressen“ wird von „Pisastudio“ kommentiert, aber nur „Pisastudio“ führt „Kreide fressen“ in der eigenen Blogroll, umgekehrt nicht. „Schwellenpädagogik“ wird kommentiert von „Sprechstunde“. Auch hier führt nur „Sprechstunde“, das jeweils andere in der Blogroll und nicht umgekehrt. Eine Ausnahme bildet damit das Weblog „Jochen English“, das einen Kommentar im Weblog „Schwellenpädagogik“ postet, ohne dieses in der Blogroll zu führen. Umgekehrt verweist „Schwellenpädagogik“ jedoch auf „Jochen English“.

6.4 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Inhaltsanalyse in Bezug auf die zweite Forschungsfrage hin interpretiert werden, ob (einzelne) Lehrer-Weblogs eine Community bilden, in der auch Lernprozesse stattfinden können.

Blogroll:

Das Weblog „Lehrerzimmer“, das bei der Auswahl des theoretischen Samples als Ausgangspunkt gedient hat, ist mit allen übrigen Mitgliedern wechselseitig verbunden. Dies bestätigt die unter 5.4 geäußerte Vermutung, dass in der Menge der existierenden Lehrer-Weblogs einige wenige die Rolle von „Vernetzungspunkten“ oder sogar „Treffpunkten“ übernehmen. Die ausführliche Blogroll dieser Weblogs kann deren Leser auf andere bloggende Lehrer aufmerksam machen und so dazu dienen, neue Verbindungen und Kontakte herzustellen und für ein wachsendes gegenseitiges Bewusstsein zu sorgen. Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass neben „Lehrerzimmer“ auch „Jochen English“, „Kreide fressen“ und „neverenoughhomework“ sehr gut mittels Blogroll vernetzt sind. Sie werden aus diesem Grund in einem weiteren Schritt, wie dargestellt, ebenfalls als „Kernmitglieder“ des theoretischen Samples betrachtet.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der zehn Weblogs nicht automatisch auf diejenigen Weblogs verweist, die in ihrer Blogroll auf sie verlinken. Die Blogroll kann damit nach Meinung der Autorin weiterhin als eine bewusste Leseempfehlung des Bloggers verstanden werden, der die Weblogs, auf die er verweist, gezielt nach bestimmten Kriterien auswählt. Ein Kriterium könnte beispielsweise sein, von Beiträgen des jeweiligen anderen Lehrers zu profitieren oder sich gerne mit ihm über Wissen und Erfahrungen auszutauschen. Zwei Weblogs, „norberto42“ und „Schwellenpädagogik“ erhalten mehr Verweise, als sie selbst setzen, woraus sich schließen lässt, dass die Vernetzung mit anderen bloggenden Lehrern für sie keinen hohen Stellenwert einnimmt. „Pisastudio“ und „Fontanefan“ hingegen verweisen in ihrer Blogroll auf deutlich mehr Weblogs, als sie selbst verlinkt werden; hier lässt sich der Schluss ziehen, dass ihnen die Verbindung zu anderen bloggenden Lehrern zwar wichtig ist, sie dennoch nicht gut vernetzt sind.

Anhand des gebildeten Vernetzungsindex' lassen sich die Weblogs des theoretischen Samples in drei Gruppen einteilen. Dabei stellt sich heraus, dass die Kernmitglieder nicht nur untereinander besser vernetzt sind, sondern auch mehr Verbindungen zu den übrigen Weblogs aufweisen und im Umkehrschluss die Weblogs der zweiten und dritten Vernetzungsstufe sowohl in Bezug auf die Kernmitglieder als auch untereinander schlechter vernetzt sind. Somit kann – zumindest im Rahmen des theoretischen Samples – ausgeschlossen werden, dass innerhalb der Weblogs der zweiten und dritten Stufe weitere bzw. andere Kerngruppen existieren, zu denen die über den Vernetzungsindex herausgefundenen Kernmitglieder eine Randstellung einnehmen. An dieser Stelle findet sich demnach ein Beleg für die Vermutung, dass einige Weblogs eine Sonderstellung als „Vernetzungspunkte“ einnehmen.

Kommentare:

Auch innerhalb des theoretischen Samples fällt wie auch bei der Analyse aller 38 Lehrer-Weblogs auf, dass sich die Mitglieder nur verhältnismäßig wenig kommentieren und kommentiert werden. Es findet demnach kein starker aktiver Austausch zwischen den bloggenden Lehrern statt. An dieser Stelle erweist sich „Lehrerzimmer“ mit 43 erhaltenen Kommentaren wiederum als Sonderfall und bestätigt die Vermutung von wenigen „Vernetzungspunkten“ in der Menge der Lehrer-Weblogs. Über die Kommentare entsteht nicht nur Austausch mit dem Autor von „Lehrerzimmer“ selbst, sondern auch zwischen den Verfassern der Kommentare, die gegenseitig aufeinander eingehen. Die Beiträge im Weblog „Lehrerzimmer“ bilden somit einen Ausgangspunkt und sind Auslöser für Diskussionen und Zusammenarbeit zwischen anderen bloggenden Lehrern. Ähnlich wie im Fall der Blogroll können auch hier Kontakte entstehen und auf „Kollegen“ aufmerksam gemacht werden. Interessanterweise verfasst der Autor von „Lehrerzimmer“ selbst nur acht Kommentare in anderen Weblogs; dies weist daraufhin, dass ein Großteil des Austausches über sein eigenes Weblog abläuft, indem er auf Kommentare auf seine Beiträge wiederum über die Kommentarfunktion reagiert.

Die Erstellung von „Ranglisten“ nach erhaltenen und verfassten Kommentaren zeigt, dass die Kernmitglieder nicht nur über die Blogroll stärker vernetzt sind, sondern auch über Kommentare. Sie erhalten und verfassen mehr Kommentare als die Mitglieder der niedrigeren Vernetzungsstufen. Eine dichte und starke Vernetzung über Blogrolls kann damit weiterhin als Hinweis auf einen stärkeren aktiven Austausch dienen.

Dieser Austausch scheint sich dabei jedoch auf wenige ausgewählte Weblogs zu beziehen, wie die Betrachtung der Anzahl an Weblogs, auf die sich die Kommentare verteilen, ergibt. Dabei wird wieder die Sonderstellung der Kernmitglieder deutlich, die sich nicht nur untereinander verstärkt kommentieren, sondern auf die sich auch alle von „Randmitgliedern“ verfassten Kommentare beziehen. Die Kernmitglieder übernehmen an dieser Stelle wiederum die Rolle des Vernetzens, indem sie auch in Weblogs von Randmitgliedern, die sich untereinander in keinem Fall kommentieren, Kommentare verfassen.

Permalinks:

Ein ähnliches Bild wie bei den Kommentaren ergibt sich bei der Betrachtung der gesetzten und erhaltenen Permalinks. Insgesamt findet sich nur eine sehr geringe Anzahl an Links auf andere Mitglieder des theoretischen Samples in den untersuchten Beiträgen. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die einzelnen Blogautoren sich in ihren Texten nur selten auf andere bloggende Lehrer beziehen. Nach Meinung der Autorin ist es nach wie vor üblicher, über die Kommentarfunktion direkt im jeweiligen Weblog zu reagieren, obwohl Trackbacks es heutzutage erleichtern, auch verstreuten Konversationen zu folgen.

Die Kernmitglieder erweisen sich auch in diesem Bereich aktiver als ihre „Kollegen“ der zweiten und dritten Vernetzungsstufe. Sie verlinken im Verhältnis mehr Weblogs, erhalten im Gegenzug jedoch selbst nur wenige Links, wovon die Mehrzahl wiederum von anderen Kernmitgliedern gesetzt wird. Bei Betrachtung der Permalinks wird die

schlechtere Vernetzung der Weblogs aus der dritten Gruppe am deutlichsten: Sie erhalten und setzen keine Links.

Zusammenhang zwischen Blogroll und Kommentaren bzw. Permalinks:

Alle Weblogs, die gegenseitig über Kommentare oder Permalinks verbunden sind, sind auch über ihre Blogroll miteinander – in der Mehrzahl wechselseitig – vernetzt. Dies könnte als Hinweis darauf gewertet werden, dass die „passive“ Vernetzung über die Blogroll sowohl Indikator als auch Voraussetzung für einen aktiven Austausch ist. Weblogs, die in der Blogroll geführt werden, werden zum Großteil auch vom jeweiligen Autor gelesen, woraus sich wiederum Kommentare und Permalinks ergeben können, falls er auf einen gelesenen Beitrag reagieren möchte. Aus dieser Überlegung heraus lässt sich vermuten, dass die Anzahl an Lehrer-Weblogs in der Blogroll durchaus Rückschlüsse darauf erlaubt, wie stark der betreffende Blogger mit „Kollegen“ auch aktiv vernetzt ist – und welche Bedeutung er diesem Austausch beimisst. Hier darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass, wie bereits erwähnt, die Blogroll nicht nur dem Beziehungsmanagement, sondern auch dem Identitätsmanagement dient. Weblogs können in die Blogroll aufgenommen werden, um darüber ein bestimmtes Bild seiner Selbst zu präsentieren. Auch zeigen Einzelfälle wie „niemehrschule“, dass eine Blogroll nicht immer die Voraussetzung für einen regen aktiven Austausch und eine starke Vernetzung sein muss.

Zusammenfassend lässt sich folgendes festhalten: Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zeigen, dass innerhalb des theoretischen Samples einige Weblogs im Vergleich zu den übrigen stärker vernetzt sind und ein stärkerer Austausch über Kommentare und Permalinks stattfindet. In diesem Zusammenhang lässt sich demnach durchaus von einer Community sprechen. Darüber hinaus sind diese Kernmitglieder jedoch nicht nur untereinander besser vernetzt, sondern auch mit den anderen Weblogs. Damit sorgen sie zudem für die Vernetzung einer größeren Gruppe, die über die eigentliche Kerngruppe hinausgeht, und fördern in einigen Fällen dadurch auch den Austausch unter diesen Mitgliedern (z.B. indem über Kommentare im Weblog eines Kernmitglieds Diskussionen zwischen den jeweiligen Verfassern entstehen).

Nach Meinung der Autorin weist das theoretische Sample durchaus einige Kriterien einer Community of Practice auf, auch wenn es insgesamt betrachtet nicht als solche bezeichnet werden kann. Die bloggenden Lehrer sind informell darüber verbunden, was sie tun: Das betrifft einerseits die Gemeinsamkeit ihres Berufs, andererseits die Tätigkeit des Bloggens. Es scheint ein relativ hohes Bewusstsein für bloggende „Kollegen“ zu existieren, was die Analyse der Blogrolls zeigt. Schon allein über das Lesen anderer Lehrer-Weblogs können Lernprozesse in Gang gesetzt werden, indem z.B. von Wissen und Erfahrungen des jeweils anderen profitiert wird, Ideen für die Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden oder aufgrund von Hinweisen wertvolles Material gewonnen wird. Über einen aktiven Austausch mittels Kommentaren oder Verlinkungen, durch die Diskussionen oder Unterhaltungen entstehen können, kann sich

vertieft über eigene Erfahrungen und Erlebnisse ausgetauscht, Probleme und Lösungen besprochen sowie konkret um Hilfe gebeten werden. Die Erkenntnisse, die ein bloggrender Lehrer aus diesem sozialen Austausch ziehen kann, integriert er in seinen konkreten Arbeitsalltag. Die dadurch gewonnenen Erfahrungen kann er wiederum über sein Weblog mit anderen Lehrern teilen. Vor allem „Neulinge“, d.h. Berufsanfänger, können von einem derartigen Austausch profitieren, wie es im Theorieteil bereits als „Legitimate peripheral participation“ beschrieben wurde.

Die insgesamt geringe Anzahl von Kommentaren und Permalinks innerhalb des theoretischen Samples zeigt jedoch, dass eine aktive Partizipation zwischen den Mitgliedern nur sehr bedingt stattfindet und sich nahezu ausschließlich auf die Kernmitglieder konzentriert. Daraus lässt sich schließen, dass ein Austausch vor allem passiv über das Gegenseitige Lesen der anderen Weblogs ergibt. Der aktive Austausch konzentriert sich auf einige wenige Weblogs, im Fall des theoretischen Samples an erster Stelle auf „Lehrerzimmer“. Nach Meinung der Autorin hat sich dieses Lehrer-Weblog zu einer Art Plattform entwickelt, auf der sich die übrigen Blogger austauschen. Dies könnte darin begründet sein, dass der Autor aufgrund seiner zahlreichen Kontakte (siehe Blogroll) als besonders kompetent angesehen wird und andere Blogger die Erfahrung gemacht haben, dass er interessante Beiträge von anderen Lehrern selbst aufgreift oder darauf verlinkt. Des Weiteren könnte das gesteigerte Interesse durch bestimmte inhaltliche Merkmale des Weblogs gegeben sein, was einer genaueren Untersuchung bedarf.

6.5 Kritik und Einschränkungen

Als Kritik kann angebracht werden, dass als Indikatoren für eine gute Vernetzung und einen regen Austausch lediglich die Häufigkeit und Gegenseitigkeit von unterschiedlichen Verweisen (Blogroll, Kommentare, Permalinks) dienen. Gerade in Hinblick auf die Frage, ob Lernprozesse aus dem Austausch zwischen bloggrenden Lehrern resultieren, wäre eine zusätzliche inhaltliche Untersuchung z.B. der Kommentare oder kommentierten Beiträge aufschlussreich gewesen. Des Weiteren hätte erfasst werden können, ob und wie oft die einzelnen Blogger über die Kommentarfunktion ihren Lesern antworten und inwiefern sich dies auf den Grad ihrer Vernetzung auswirkt.

Es kann in Frage gestellt werden, ob die Blogroll tatsächlich aussagekräftig genug ist, um als Grundlage für einen Vernetzungsindex zu dienen. Auch wenn die Blogroll aufgrund von Tools wie Social Bookmarking Services aktuell im Vergleich zu den Anfängen des Weblogs etwas an Bedeutung verliert, besitzt sie nach Meinung der Autorin nach wie vor eine hohe Aussagekraft als Leseempfehlung und Mittel der Anerkennung. Diese Annahmen wird gestützt von den Ergebnissen der ersten Inhaltsanalyse, die zeigt, dass die große Mehrheit der untersuchten Weblogs nach wie vor eine Blogroll besitzt.

7 Befragung des theoretischen Samples

7.1 Forschungsdesign & Operationalisierung

Die soeben vorgestellte Inhaltsanalyse dient dem Zweck, herauszufinden, inwiefern bloggende Lehrer untereinander vernetzt sind und ob über gegenseitiges Verlinken und Kommentieren ein Austausch stattfindet. Wie die Analyse der Daten gezeigt hat, existieren zumindest innerhalb des gewählten theoretischen Samples Blogger, die unterschiedlich stark mit den anderen Weblogs des Samples vernetzt sind. Bereits die Auswahl der Untersuchungseinheiten zielt wie erwähnt darauf ab, eine Gruppe Weblogs mit jeweils unterschiedlichen Vernetzungsgraden zusammenzustellen. In der anschließenden Befragung der jeweiligen Blogautoren wird nun untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen der Motivation, sich mit anderen bloggenden Lehrern zu vernetzen und auszutauschen, und der tatsächlichen Vernetzung besteht. Die vorliegende Befragung will dabei nicht in die Tiefe gehen, da das den Rahmen der Arbeit sprengen würde; zudem führt SPECHT (in Vorbereitung) in ihrer Bachelorarbeit eine umfassende Onlinebefragung von einer größeren Anzahl bloggender Lehrer durch, um dadurch Erkenntnisse zu erhalten, aus welchen Gründen und Motiven heraus Lehrer bloggen und ob dabei ihre psychologischen Grundbedürfnisse befriedigt werden können.

Eine Befragung bietet sich hier als geeignete Methode an, da dadurch Aussagen über die jeweiligen Merkmalsträger möglich werden (vgl. BROSIUS, KOSCHEL & HAAS, 2008: 93). Merkmalsträger sind im vorliegenden Fall die zehn bloggenden Lehrer des theoretischen Samples. Die schriftliche Form beinhaltet mehrere Vorteile: zum einen sind die Blogger in unterschiedlichen Städten Deutschlands beheimatet, so dass eine persönliche Befragung einen erheblichen Aufwand dargestellt hätte; zum anderen lässt sich vermuten, dass Autoren eines Weblogs sich gerne schriftlich ausdrücken und ihnen die Möglichkeit, auf diese Weise zu antworten, entgegen kommt. Diese Annahme spricht auch gegen eine telefonische Befragung. Weblogs sind Medien des Internets; daher bietet es sich an, den bloggenden Lehrern die Fragen online zukommen zu lassen. Die Fragen können so unabhängig von Ort und Zeit beantwortet werden, den Befragten wird dadurch größere Freiheit zugestanden. Der Fragebogen umfasst fünf offene Fragen. Um die Länge der Antworten zu beeinflussen und so zu verhindern, dass sich sehr lange und sehr knappe Ausführungen gegenüber stehen, was die Auswertung erschweren würde, beinhaltet das persönliche Anschreiben u.a. einen Hinweis darauf, dass die Fragen in ca. drei bis vier Sätzen beantwortet werden können und die Bearbeitung des gesamten Fragebogens nicht länger als ca. zehn Minuten dauern sollte. Die gewählten Fragen sollen Erkenntnisse darüber liefern, welche Rolle die Vernetzung und der Austausch mit anderen bloggenden Lehrern für den jeweiligen Blogger spielen, und welche Aspekte des Austausches dabei zum Tragen kommen. Durch die erste Frage soll abgeklärt werden, welche Rolle der virtuelle Austausch mit „Kollegen“ gespielt hat, um mit dem Bloggen zu beginnen. Dadurch sollen Rückschlüsse darauf möglich werden, ob Austausch ein primäres Ziel und Motiv des Bloggens ist, oder sich vielmehr als „Nebenprodukt“ ergibt (vgl. REINMANN, 2008: 516). Die zweite Frage, nach den Funktionen, die das Bloggen für den Autor als Lehrer übernimmt, ist bewusst allgemeiner gestellt und zielt nicht explizit auf Kollaboration und Austausch ab. Hier soll in den Antworten sichtbar werden, ob der Austausch mit anderen bloggenden

Lehrern genannt wird und wenn ja, welchen Rang er in der Beantwortung einnimmt. Die dritten Fragen hingegen fragt direkt, wie wichtig Austausch und Vernetzung mit anderen bloggenden Lehrern sind. Die letzten beiden Fragen zielen darauf ab, wie entscheidend das Wissen-Teilen und das Profitieren vom Wissen anderer ist und welche Unterschiede es bezüglich der Wichtigkeit für den Befragten gibt.

7.2 Pretest & Feldphase

Um zu überprüfen, ob die Fragen verständlich sind und auch Außenstehenden sinnvoll erscheinen, wird ein Pretest durchgeführt. Dazu wird der Fragebogen in einem ersten Schritt zwei Mitarbeitern der Professur für Medienpädagogik Augsburg vorgelegt, darunter auch Tamara Specht, die durch ihre eigene Bachelorarbeit mit dem Thema vertraut ist. Von ihr kommt der Hinweis, dass die ursprünglich sehr allgemein formulierte Frage nach den Gründen, mit dem Bloggen zu beginnen, in ihrer Onlineumfrage nur sehr wenig aussagekräftige Antworten in Bezug auf Vernetzung und Austausch erbracht haben. Die Frage wird darum konkretisiert und gezielt danach gefragt, welche Rolle der virtuelle Austausch mit Kollegen gespielt hat, das Bloggen aufzunehmen. Der zweite Tester äußert Bedenken darüber, dass die befragten Lehrer möglicherweise sehr knapp und für eine Auswertung nicht ausführlich genug antworten könnten. Daraufhin wird der bereits erwähnte Hinweis auf Bearbeitungszeit und Länge der Antworten in das persönliche Anschreiben aufgenommen. In einem zweiten Schritt wird der überarbeitete Fragebogen an vier Bekannte gegeben, die ein Weblog führen, um nochmals Logik und Verständnis der gestellten Fragen sowie die benötigte Arbeitszeit zu überprüfen. Von dieser Seite erfolgen keine Änderungsvorschläge oder Hinweise, so dass die Lehrer des theoretischen Samples am 22. August 2008 kontaktiert werden können. Sechs Autoren geben in ihrem Weblog ihre persönliche E-Mail-Adresse an, so dass ihnen der Fragebogen auf diese Weise übermittelt werden kann. Die übrigen vier werden direkt in ihrem Weblog über die Kommentarfunktion angesprochen. In dem einleitenden persönlichen Anschreiben werden diese Blogger darauf hingewiesen, dass sie sowohl direkt in ihrem Weblog antworten oder den ausgefüllten Fragebogen per E-Mail zurückschicken können. Von den zehn kontaktierten Lehrern antworten fünf auf den Fragebogen. Davon sind drei per E-Mail angesprochen worden, zwei in ihrem Weblog. Alle fünf schicken ihre Antworten per E-Mail zurück, keiner antwortet direkt in seinem Weblog.

7.3 Repräsentativität der Daten

Aufgrund der geringen Anzahl an Befragten sind die erhobenen Daten nicht repräsentativ. Bereits die Auswahl eines theoretischen Samples von zehn Weblogs erlaubt wie unter 6.2 dargestellt keine verallgemeinerbaren Aussagen. Durch den geringen Rücklauf der Fragebögen von 50 Prozent können die Ergebnisse lediglich im Rahmen eines qualitativen Forschungsprozesses interpretiert werden.

7.4 Analyse der Daten

Von den fünf Bloggern, die auf den Fragebogen reagiert haben, zählen zwei zu den nach der ersten Inhaltsanalyse gebildeten „Kernmitgliedern“, die sowohl untereinander als auch mit den übrigen Weblogs sehr gut vernetzt sind. Ein Blogger gehört zur zweiten Vernetzungsstufe, zwei zur dritten Stufe. Obwohl nur die Hälfte der angeschriebenen Personen die Fragen beantwortet hat, sind dennoch aus jeder Stufe Blogger vertreten, so dass in der Interpretation ein Vergleich möglich wird. Im Folgenden werden die Antworten in der Reihenfolge des Fragebogens im Rahmen einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert und dabei die jeweiligen Antworten nach Vernetzungsgruppe geordnet dargestellt.

1. Rolle des virtuellen Austausches mit „Kollegen“, um mit dem Bloggen zu beginnen

Ein Blogger (im Fortlaufenden Blogger 1 genannt), der als „Kernmitglied“ bezeichnet wird, gibt an, dass dieser Aspekt keine Rolle für ihn gespielt hat, als er mit dem Bloggen begann. Als Grund dafür führt er an, dass er keine anderen bloggenden Lehrer kannte und einer der ersten überhaupt war. Wie aus der Auseinandersetzung mit seinem Weblog durch die in dieser Arbeit durchgeführten Inhaltsanalysen deutlich wird, ist er heute sehr stark mit anderen bloggenden Lehrern vernetzt und steht in regem Austausch mit diesen. Der zweite befragte Blogger (Blogger 2), der zur Kerngruppe der am stärksten vernetzten Weblogs des theoretischen Samples zählt, hat sein Weblog vor allem deswegen ins Leben gerufen, da ihm seine statische Website als „unkommunikativ“ erschien und ihm die Möglichkeit zur Kommunikation und Diskussion sehr wichtig ist. In seiner Antwort bezieht er dies aber nicht explizit auf andere bloggende Lehrer.

Der Blogger der zweiten Vernetzungsstufe (Blogger 3) kann sich nicht mehr genau daran erinnern, welche Gründe für ihn letztlich ausschlaggebend waren, mit dem Bloggen zu beginnen. Er nimmt jedoch an, dass eine Rolle für ihn gespielt hat, da er sich heute sehr über Kontakt und Rückmeldungen freut.

Ein Blogger (Blogger 4) der dritten Vernetzungsstufe hat die Frage offensichtlich missverstanden, da er darauf hinweist, noch keine Kollegen zu haben, da er das Referendariat erst antritt. Die Antwort fällt trotzdem sehr ausführlich aus: Der Begriff „EduBlogger“ wird verwendet und darauf hingewiesen, dass eine weltweiter Austausch, online wie offline stattfindet. Aus den Ausführungen des zweiten Bloggers (Blogger 5) der dritten Stufe geht hervor, dass sich das betreffende Weblog erst langsam zu einem „Lehrerblog“ entwickelt hat. Es ist also davon auszugehen, dass beim Beginnen des Bloggens der Austausch mit anderen Lehrern keine Rolle gespielt hat.

2. Funktionen des Weblogs für den Beruf des Lehrers

Blogger 1 führt in seiner Antwort eine klare Rangordnung an von Funktionen, die sein Weblog für ihn als Lehrer erfüllt: Am wichtigsten ist ihm die Funktion als Reflexionsmedium, d.h. um seine Gedanken festzuhalten und dadurch zu präzisieren. Bereits an zweiter Stelle findet sich der Kontakt mit anderen Lehrern. Als dritte Funktion wird angeführt, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit zu prägen. Für Blogger 2 übernimmt sein Weblog vor allem Funktionen der Vernetzung und des

Austausches: Er möchte sein Wissen an Berufsanfänger weitergeben und sich mit Kollegen austauschen. Eine weitere Funktion des Weblogs ist für ihn, seine Meinung publik machen zu können.

Blogger 3 nutzt sein Weblog in der Funktion, mit seinen Schüler zu kommunizieren. Desweiteren führt er an, sein Wissen und seine Überlegungen anderen Kollegen vorzustellen. Auch für ihn spielt das Weblog eine Rolle als Reflexions- und Informationsmedium, wo er eigene Lösungen festhalten und überarbeiten kann.

Blogger 4 betont die Funktion des Weblogs als Kommunikationsmedium im Web2.0 und als Plattform für den Austausch mit Kollegen. Im Vordergrund stehen auch die „klassischen“ Verwendungsweisen des Weblogs als virtueller Ort, an dem Links gesammelt und kommentiert werden. Blogger 5 möchte über sein Weblog an erster Stelle seinen Frust über die Schulpolitik zum Ausdruck bringen. Außerdem nutzt er das Weblog als Reflexionsmedium, wo Gedanken und Informationen zur Schule festgehalten werden können. Als dritte Funktion führt er an „als Adresse von Kommentaren in anderen Lehrerblogs“. Das könnte so verstanden werden, dass er seinen Kommentaren in anderen Lehrerblogs einen Rahmen und Hintergrund dadurch verleiht, dass er selbst ebenfalls ein bloggrender Lehrer ist – was durch die Verlinkung des Kommentars zum eigenen Weblog sichtbar wird.

3. Bedeutung von Austausch und Vernetzung mit anderen bloggenden Lehrern

Für Blogger 1 sind diese Aspekte „nicht das Hauptanliegen des Blogs, aber wichtig“. Als Begründung dafür führt er an, dass Lehrer im nicht virtuellen Raum nur unzureichend vernetzt sind und nur wenige Möglichkeiten des Austausches existieren: „[...] jeder macht fast alles allein“. Eine ähnliche Einschätzung hat Blogger 2. Für ihn sind Austausch und Vernetzung sehr wichtig: „Lehrer sind leider noch viel zu häufig Einzelkämpfer, die alleine vor sich hin wurschteln. Dabei könnte eine effiziente Zusammenarbeit viel Arbeit sparen“.

Für Blogger 3 ist der Austausch wichtig, Vernetzung sieht er als „Mittel zum Zweck“. Nähere Erläuterung dafür, warum er dem Austausch eine wichtige Bedeutung beimisst, gibt er nicht.

Für Blogger 4, der zur Stufe der schwächsten Vernetzung gehört, sind Austausch und Vernetzung „enorm wichtig“. Als Plattform dafür nennt er EduBlogs, S-Blogs, Twitter und delicious. Er erwähnt in diesem Zuge namentlich auch Blogger 1, der auf flickr eine Gruppe für Tafelbilder eingerichtet hat. Blogger 5 gibt als einziger an, dass ihm Austausch und Vernetzung über sein Weblog „nicht wichtig“ sind. Seine Arbeiten bei Wikipedia und im ZUM-Wiki²⁶ seien ihm wichtiger.

²⁶ „Das ZUM-Wiki ist ein Wiki für Lehrerinnen, Lehrer und andere Interessierte. Es ist eine offene Plattform für Lehrinhalte und Lernprozesse und dient dem Austausch von Informationen, Erfahrungen und Ideen rund um Unterricht und Schule.“ (<http://wiki.zum.de/ZUM-Wiki:Willkommen>. Stand: 23.09.2008)

4. Bedeutung, andere bloggende Lehrer an eigenem Wissen teilhaben zu lassen

Für Blogger 1 ist dieser Aspekt des Austausches „wichtig“, da er mehr Ideen habe, als er selbst umsetzen könne, und diese darum gerne anderen anbiete. Auch Blogger 2 gibt an, es sei ihm „wichtig“, andere am eigenen Wissen teilhaben zu lassen. Eine konkrete Begründung dafür gibt er nicht an, sondern verweist auf seine vorherigen Antworten.

Ähnlich knapp fällt die Antwort von Blogger 3 aus: Ihm ist dieser Aspekt „sehr“ wichtig.

Blogger 4 gibt an, an erster Stelle für sich selbst zu bloggen, jedoch gerne zu teilen. Dabei verweist er bereits in dieser Antwort darauf, selbst sehr von den „Schul- und Lehrerzimmergeschichten“ anderer bloggender Lehrer zu profitieren und geht weniger darauf, inwieweit sein Wissen und seine Erfahrungen für andere von Wert sein könnten. An dieser Stelle ist es sinnvoll in die Überlegungen mit einzubeziehen, dass Blogger 4 im Rahmen der Befragung angibt, am Anfang seines Referendariats zu stehen. Blogger 5 ist es zwar „ziemlich wichtig“, im Rahmen eines Austausches mit anderen zu teilen, jedoch scheint ihm dafür weniger sein Weblog zu dienen; er verweist vielmehr auf seine Arbeit am ZUM-Wiki.

5. Bedeutung, vom Wissen und den Erfahrungen anderer bloggender Lehrer zu profitieren

Während es Blogger 1 wichtig ist, andere durch das Bloggen an seinen Ideen teilhaben zu lassen, ist es ihm „nicht ganz so wichtig“, selbst von anderen bloggenden Lehrern zu profitieren. Als Grund dafür gibt er zum einen an, dass es an denjenigen Materialien, die er vor allem benötige, noch mangle; zum anderen führt er an dieser Stelle das bereits oft erwähnte „Einzelkämpfertum“ eines Lehrers an: „[...] ich bin noch sehr daran gewöhnt, alles selber zu machen“. Blogger 2 hingegen ist es ebenso wichtig, einen Einblick darin zu bekommen, was andere Lehrer machen, wie selbst Anregungen und Tipps zu liefern. Er erwähnt in seiner Antwort auch die Möglichkeit, durch andere bloggende Lehrer an Unterrichtsmaterialien zu gelangen.

Blogger 3 ist dieser Aspekt des Austausches hingegen „weniger“ wichtig. Als Begründung gibt er fehlende qualifizierte Weblogs für seinen Fachbereich an.

Blogger 4, der bereits in der vorangegangenen Antwort deutlich gemacht hat, von anderen bloggenden Lehrern zu profitieren, betont dies auch an dieser Stelle ausdrücklich: „Diese mittlerweile weltweite Vernetzung bietet eine großartige Hilfestellung, auch für den Fall, dass man diese im real-life-Kollegium später einmal nicht findet“. Blogger 5 ist es ähnlich wie Blogger 3 „nicht sehr wichtig“, vom Wissen und den Erfahrungen anderer Lehrer zu profitieren. Als Ausnahme erwähnt er jedoch namentlich das Weblog „Lehrerzimmer“, das er regelmäßig und mit Interesse lese.

7.5 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die vorgestellten Ergebnisse in Bezug auf die dritte Forschungsfrage interpretiert werden: Besteht ein Zusammenhang zwischen der Motivation zur Kollaboration und der tatsächlichen Vernetzung? Während im

vorangegangenen Punkt die Antworten der Blogger in der Reihenfolge der Fragen dargestellt wurden, sollen diese nun im Zusammenhang interpretiert werden.

Blogger 1 gehört zur „Kerngruppe“ und damit zu den am stärksten vernetzten Mitgliedern des theoretischen Samples. Der Aspekt des Austausches hat für ihn keine Rolle gespielt, um mit dem Bloggen zu beginnen; aktuell betrachtet er diesen jedoch als wesentliche Funktion seines Weblogs. Dies deutet darauf hin, dass sich der Kontakt und die Vernetzung mit anderen bloggenden Lehrern im Laufe der Zeit als „Nebenprodukt“ entwickelt und erst nach und nach für ihn an Bedeutung gewonnen hat. Nach wie vor ist der Austausch jedoch „nicht das Hauptanliegen des Blogs“, wenn auch wichtig. Ausschlaggebend für die bestehende starke Vernetzung und den regen Austausch war und ist damit nicht die Tatsache, dass diese Aspekte die Hauptmotive für das Bloggen bilden. Vielmehr scheint es, dass die von ihm erwähnte anfängliche „Pionierstellung“ des Autors und seine Art des Bloggens den Aufbau eines sozialen Netzes begünstigt haben und das Potential des sich daraus ergebenden Austausches vom Blogger erkannt, geschätzt und gepflegt wurde und wird. Interessanterweise ist es für Blogger 1 bedeutsamer, dass andere von seinen im Weblog festgehaltenen Ideen und Erfahrungen profitieren, als dies selbst von anderen bloggenden Lehrern zu tun. Dieses Verhalten lässt sich überein bringen mit der Aussage des Bloggers, sein Weblog vor allem als Reflexionsmedium zu nutzen. Indem er eigenes Wissen oder Erfahrungen festhält und weiterentwickelt, bietet er anderen Lehrern gleichzeitig interessantes Material, von dem sie profitieren können.

Blogger 2 zählt ebenso wie Blogger 1 zur ersten Vernetzungsstufe des theoretischen Samples. Obwohl er nicht in gleichem Maße hervorragend vernetzt ist wie Blogger 1, scheint bei ihm der Austausch und die Vernetzung mit anderen bloggenden Lehrern das Hauptmotiv für das Bloggen darzustellen. Die Möglichkeit zur Kommunikation, die ein Weblog bietet, war für ihn ausschlaggebend, mit dieser Tätigkeit zu beginnen und auch aktuell übernimmt sein Weblog an erster Stelle die Funktion, sich mit bloggenden Kollegen auszutauschen. Dabei ist es ihm gleichermaßen wichtig, eigenes Wissen zur Verfügung zu stellen, als auch von anderen zu profitieren. Im Falle dieses Bloggers lässt sich demnach von der Motivation, sich mit anderen bloggenden Lehrern auszutauschen und zu vernetzen, auf den tatsächlichen Vernetzungsgrad schließen.

Eine deutliche Abstufung von Blogger 3, der zur zweiten Vernetzungsstufe gehört, zu den vorangegangenen Bloggern der Kerngruppe lässt sich anhand der Antworten nicht feststellen. Diese fallen jedoch teilweise sehr knapp aus, so dass Unterschiede anhand von bestimmten Erläuterungen oder Begründungen nicht deutlich werden können. Es fällt jedoch auch in diesem Fall wieder auf, dass dem Aspekt, anderen Wissen und Erfahrungen zugänglich zu machen, größere Bedeutung beigemessen wird, als selbst durch einen solchen Austausch zu profitieren. Die Tatsache, dass der Blogger sich nicht mehr daran erinnern kann, welche Gründe für ihn ausschlaggebend waren, mit dem Bloggen zu beginnen, weisen daraufhin, dass diese Motive der jeweiligen Person oft nicht bewusst sind und daher im Nachhinein nur schwer festgestellt werden können. Dies trifft vor allem auf Weblogs zu, die wie in den vorliegenden Fällen aus einer intrinsischen Motivation heraus geführt werden, und die keinen bestimmtem Zweck dienen sollen.

Blogger 4, der zur Stufe des niedrigsten Vernetzungsgrades zählt, hebt die Motivation und die Vorteile eines Austausches mit anderen bloggenden Kollegen auffallend oft hervor. Er scheint sich ausführlich mit dieser Thematik beschäftigt zu haben, da er in seinen Antworten kompetent auf verschiedene Möglichkeiten im Web2.0, sich zu

vernetzen und auszutauschen, hinweist. Diese Differenz zwischen der festgestellten schwachen Vernetzung und der offensichtlich hohen Motivation zum Austausch könnte darin begründet sein, dass es sich bei diesem Blogger nach eigenen Angaben um einen Berufsanfänger handelt, der selbst noch wenig praktische Erfahrung mitbringt. Gerade als „Neuling“ erkennt er jedoch das Potential, das ein virtueller Austausch mit erfahreneren Kollegen besitzt, da er von deren Wissen und Erfahrungen profitieren kann. Für bloggende Lehrer, die bereits über größere Berufspraxis verfügen, mag dieses Weblog weniger interessant sein, da sich der Austausch noch sehr einseitig gestaltet. Interessant wäre es, die Entwicklung dieses Weblogs weiterzuverfolgen, um zu untersuchen, ob sich mit wachsender Berufserfahrung die tatsächliche Vernetzung der bereits heute vorhandenen Motivation anpasst.

Bei Blogger 5 lässt sich aus den Antworten ein gewisser Zusammenhang zwischen dem niedrigen Vernetzungsgrad seines Weblogs und seiner Motivation zum Austausch erkennen. Der Austausch mit anderen bloggenden Lehrern hat weder eine Rolle beim Beginnen des Bloggens gespielt, noch erfüllt dieser Aspekt heute eine Hauptfunktion. Dennoch ist diesem Blogger Vernetzung und Austausch nicht allgemein unwichtig; vermehrt verweist er auf seine Arbeit bei Wikipedia und im ZUM-Wiki. Ein Weblog scheint in seinen Augen nicht das am besten geeignete Instrument, um mit Kollegen zusammenzuarbeiten und Wissen zu teilen. Vielmehr nutzt er das Bloggen, um sich Ärger von der Seele zu schreiben und als Reflexionsmedium.

Insgesamt betrachtet lässt sich kein eindeutiger Zusammenhang zwischen den festgestellten unterschiedlichen Vernetzungsgraden und der Motivation zum Austausch feststellen. Im Gegensatz zu den drei gebildeten Stufen der Vernetzung, die sich deutlich voneinander absetzen, ist dies bei dem Grad der Motivation nicht möglich. Allen fünf Bloggern sind Austausch und Vernetzung mit „virtuellen Kollegen“ wichtig; nur Blogger 5 nutzt dazu bewusst nicht sein Weblog, sondern bedient sich anderer Web2.0- Angebote. Bis auf Blogger 2 scheint für keinen der Autoren der kollaborative Aspekt des Bloggens an erster Stelle zu stehen. Gebloggt wird mehrheitlich „für sich selbst“, um eigenes Wissen und Erfahrungen festzuhalten oder zu reflektieren. Es entsteht so der Eindruck, dass Kollaboration in vielen Fällen ein geschätztes „Nebenprodukt“ ist, das je nach Blogger unterschiedlich intensiv gepflegt wird.

7.6 Kritik & Einschränkungen

Aus genannten Gründen können die vorliegenden Daten und Ergebnisse nicht als repräsentativ gelten. Dennoch wären präzisere Aussagen möglich gewesen, wenn mehr als fünf Lehrer des theoretischen Samples auf den Fragebogen reagiert hätten. Ein Grund für den geringen Rücklauf kann im Zeitpunkt der Befragung liegen; die Ansprache an die Blogger fand innerhalb der Sommerferien einiger Bundesländer statt. Um eine größere Menge an Antworten zu erhalten, hätten zudem mehr Personen kontaktiert werden müssen. Die erhaltenen Antworten fallen zum Teil sehr knapp aus, obwohl im Anschreiben eine Bearbeitung von drei bis vier Sätzen vorgeschlagen wurde. Dieser Hinweis hätte rückblickend direkt auf dem Fragebogen erscheinen sollen. Die erste Frage war offensichtlich missverständlich formuliert, da zumindest in einem Fall

der Begriff „Kollegen“ nicht als andere bloggende Lehrer verstanden wurde, sondern als tatsächliche Kollegen an der jeweiligen Schule bzw. als Blogger allgemein.

8 Zusammenfassung & Ausblick

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, folgende Forschungsfragen in Bezug auf bloggende Lehrer zu beantworten: Findet zwischen bloggenden Lehrern so etwas wie Kollaboration im Sinne von Austausch und Zusammenarbeit statt? Kann man zumindest im Falle von bestimmten Lehrer-Weblogs von einer Community sprechen, deren Mitglieder untereinander stärker vernetzt sind als die übrigen Weblogs? Kann man von der festgestellten Vernetzung eines bloggenden Lehrers auf dessen Motivation schließen, sich mit anderen „Kollegen“ über das Bloggen auszutauschen?

Die erste Inhaltsanalyse hat gezeigt, dass bei einem Großteil der untersuchten Lehrer zumindest ein Bewusstsein für andere bloggende „Kollegen“ vorhanden ist, denen über die Blogroll Anerkennung gezollt wird und wo ausgegangen werden kann, dass zumindest ein Teil dieser Weblogs mehr oder weniger regelmäßig gelesen wird. Eine Vernetzung über Blogrolls konnte somit festgestellt werden; jedoch ist diese Vernetzung nicht als eindeutiges Indiz für einen aktiven Austausch zu sehen. Dies wird bei der Betrachtung der Kommentare im Untersuchungszeitraum deutlich: Die Mehrheit der untersuchten Weblogs erhält nur vergleichsweise wenige Kommentare auf ihre Beiträge. Ein Großteil der gezählten Kommentare entfällt auf einige wenige Weblogs, die eine Art Sonderstellung als „Vernetzungspunkte“ einzunehmen scheinen. An dieser Stelle wäre eine weitere Untersuchung notwendig, die untersucht, inwiefern sich diese Weblogs von den übrigen unterscheiden bzw. welche inhaltlichen oder auch formalen Besonderheiten diese aufweisen. Berufliche Themen rund um Schule und Bildung spielen keine so große Rolle, wie anfangs angenommen. Viele der in diesen Kategorien erfassten Beiträge haben das Potential, einen fruchtbaren Austausch anzuregen; nur wenige zielen jedoch explizit auf einen solchen ab. Kollaboration kann somit in vielen Fällen als „Nebenprodukt“ anderer Funktionen gesehen werden, wie z.B. Reflexion von Erfahrungen oder Festhalten von Wissen. Ein weiterer Grund für den geringen aktiven Austausch könnte darin liegen, dass ein Lehrer bereits durch das reine Lesen des Blogbeitrags eines „Kollegen“ profitiert und sich somit nicht veranlasst fühlt, aktiv darauf zu reagieren. Hier wäre eine weitere Untersuchung sinnvoll, die sich mit dem Leseverhalten bloggender Lehrer auseinandersetzt.

Die Inhaltsanalyse des theoretischen Samples bestätigt die Annahme, dass einige Weblogs stärker untereinander vernetzt sind als andere, sowohl über gegenseitige Verweise in der jeweiligen Blogroll, als auch durch aktiven Austausch über Kommentare und Permalinks. In diesem Sinne lässt sich von einer Community sprechen. Auch in dieser Gruppe ist jedoch die Anzahl an Kommentaren und Permalinks verhältnismäßig gering, d.h. der Grad an Partizipation nicht sehr hoch. Des Weiteren fällt auf, dass auch hier ein Weblog eine Sonderstellung einnimmt, da es die meisten Permalinks und Kommentare erhält und verfasst. Ein Großteil dieses Austausches scheint sich jedoch innerhalb dieses Weblogs abzuspielen, da der betreffende Blogger weit mehr Kommentare erhält als selbst zu posten. An dieser Stelle wäre eine Untersuchung interessant, inwiefern der Blogger im Vergleich zu weniger oft kommentierten Autoren in seinem eigenen Weblog auf Kommentare reagiert und so Diskussion und Gespräche anregt. Eine wesentliche Erkenntnis dieser Inhaltsanalyse ist außerdem, dass die Mitglieder der Community nicht nur untereinander, sondern auch

mit den übrigen Weblogs stärker vernetzt sind und sich mit diesen austauschen. Dadurch entsteht ein Netz über die Grenzen der Kerngruppe hinaus, wodurch nach Meinung der Autorin wiederum der Austausch unter weniger gut eingebundenen Bloggern entstehen kann.

Die Befragung zeigt, dass sich nur sehr bedingt von der tatsächlichen Vernetzung auf die Motivation des Bloggers zum Austausch schließen lässt. Allen fünf Bloggern, die auf den Fragebogen reagiert haben, sind Austausch und Vernetzung mit „Kollegen“ zwar wichtig, für die meisten scheint dieser Aspekt jedoch nicht die Hauptrolle zu spielen. Stattdessen fallen vermehrt Aussagen, „für sich selbst“ zu bloggen, z.B. um Erlebtes zu reflektieren oder Wissen für sich festzuhalten. Dies bestätigt wiederum die Annahme, dass Kollaboration in vielen Fällen „Nebenprodukt“ ist; wünschenswert und auch als wichtig erkannt, jedoch nicht Priorität.

Die Anzahl an bloggenden Lehrern im deutschsprachigen Raum ist gemessen an der Menge aller Lehrer sehr gering. Dies könnte sich jedoch ändern, da Studenten, die nun in den Lehrberuf einsteigen, zu einer Generation gehören, für die Web2.0 und damit auch Weblogs alltäglich sind. Aufgabe von Universitäten ist es deshalb nach Meinung der Autorin nicht nur, Vorteile und Verwendungspraktiken von Tools wie Weblogs zu vermitteln, sondern auch das Potential eines fruchtbaren Austausches mit Kollegen aufzuzeigen. Wenn statt auf Einzelkämpfertum vermehrt auf Teamwork gesetzt wird, können Weblogs Werkzeuge eines fächer- und länderübergreifenden Austausches von Lehrern jeden Alters werden.

Literaturverzeichnis

- ATTESLANDER, P. (2000).** *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.
- AVRAM, G. (2006).** At the Crossroads of Knowledge Management and Social Software. In *Electronic Journal of Knowledge Management*, 4 (1), 1-10.
- BLES, P. (2002).** Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. In D. FREY & M. IRLE (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie - Motivations-, Selbst- und Informationsverarbeitungstheorien*. Psychologie-Lehrtexte. Bd. 3 (S. 234–253). Bern: Huber.
- BLOOD, R. (2000).** *Weblogs: A History and Perspective*. URL: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (21.06.2008).
- BLOOD, R. (2003).** Online-Veröffentlichung. URL: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (21.06.2008).
- BLOOD, R. (2004).** How Blogging Software Reshapes the Online Community. *Communications of the ACM*, 47 (12), 53–55.
- BROSIUS, H.-B., KOSCHEL, F. & HAAS, A. (2008).** *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2000).** The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- DECI E. L. & RYAN, R. M. (2000).** Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: *American Psychologist*, 2000, 68-77.
- DILLENBOURG, P. (1999).** *Learning. Cognitive and Computational Approaches*. Amsterdam: Pergamon Verlag.

- DOHMEN, G. (2001).** *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). URL: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (13.08.2008).
- EFIMOVA, L. (2004).** *Discovering the iceberg of knowledge work: A weblog case.* URL: https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-34786/OKLC_Efimova.pdf (15.06.2008).
- EFIMOVA, L., & MOOR, A. DE. (2005).** *Beyond personal webpublishing: An exploratory study of conversational blogging practices.* URL: <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2005/2268/04/22680107a.pdf> (08.06.2008).
- Efimova, L., & Fiedler, S. (2004).** *Learning Webs: Learning in Weblog Networks.* URL: <https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-35344/> (08.06.2008)
- EFIMOVA, L., & HENDRICK, S. (2004).** *In search for a virtual settlement: An exploration of weblog community boundaries.* URL: https://ds-extern.telin.nl/dsweb/Get/Document-46041/weblog_community_boundaries.pdf (08.06.2008).
- EHMS, K. (in Vorbereitung)** *Persönliche Weblogs für Verteiltes Wissensmanagement. Zwischen Werkzeugbegriff und Steuerungsphilosophie.* Dissertation an der Universität Augsburg, Institut für Medien und Bildungstechnologie.
- FLICK, U. (2007).** *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung.* Reinbek: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- GAGNÉ, M., & DECI, E. L. (2005).** Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- GUMBRECHT, M. (2004).** *Blogs as “Protected Space”.* URL: <http://www.blogpulse.com/papers/www2004gumbrecht.pdf> (10.06.2008).

- HERRING, S. C., SCHEIDT, L. ANN, BONUS, S., & WRIGHT, E (2004).** *Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs.* Bloomington: School of Library and Information Science, Indiana University. URL: <http://www.ics.uci.edu/~jpd/classes/ics234cw04/herri ng.pdf> (22.06.2008).
- KRAPP, A (2005).** Das Konzept der grundlegenden Bedürfnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 5/2005, 626-641.
- KROMREY, H. (1983).** *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung.* Opladen: Leske u. Budrich.
- LAMNEK, S. (1995).** *Qualitative Sozialforschung.* Band 2: Methoden und Techniken, 3. Aufl. Belz-Verlag.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991).** *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- MARLOW, C. (2004).** *Audience, structure and authority in the weblog community.* URL: <http://alumni.media.mit.edu/~cameron/cv/pubs/04-01.pdf> (10.06.2008).
- MERELO, J.& PRIETO, B. (2004).** Blogosphere community formation, structure and visualization. In: T. Burg (Hrsg.). *BlogTalk 2.0: The European Conference on Weblogs.* Norderstedt: Books on Demand GmbH. 2004.
- NARDI, B. A., SCHIANO, D. J., GUMBRECHT, M., & SWARTZ, L. (2003).** *"I'm Blogging This": A Closer Look at Why People Blog.* URL: <http://www.ics.uci.edu/%7Ejpd/classes/ics234cw04/n ardi.pdf> (12.06.2008).
- NARDI, B. A., SCHIANO, D. J., GUMBRECHT, M., & SWARTZ, L. (2004).** Why we Blog. *Communications of the ACM*, Vol. 47(12), 41–46.
- OVERWIEN, B. (2005).** Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Vol. 8, Nr. 3, 2005, 339-354.

- PANKE, S.,
GAISER, B. &
DRAHEIM, S. (2007).** Weblogs als Lerninfrastrukturen zwischen Selbstorganisation und Didaktik. In: Dittler, U., Kindt, M. & Schwarz, Ch. (Hrsg.). *Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning* (S. 81-95). München / Berlin: Waxmann. 2007.
- PRZEPIORKA, S. (2006).** Weblogs, Wikis und die dritte Dimension. In A. PICOT & T. FISCHER (Hrsg.), *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld* (S. 13–27). Heidelberg: dpunkt.Verl.
- REINMANN, G. (2007).** Kooperatives Lernen als informelles Lernen der Net Generation. In: Euler, D., Paetzold, G., Walzik, S. (Hrsg.): *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung*, 2007, 131-144.
- REINMANN, G. (2008).** Lehren als Wissensarbeit? Persönliches Wissensmanagement mit Weblogs. *Information Wissenschaft & Praxis*, 59 (1), 49–57.
- REINMANN, G. &
BIANCO, T. (2008).** *Knowledge Blogs zwischen Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit* (Arbeitsbericht Nr. 17). Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik. URL: http://www.imb-uni-augsburg.de/files/Arbeitsbericht_17.pdf (20.05.2008).
- RÖLL, M. (2006).** Knowledge Blogs: Persönliche Weblogs im Intranet als Werkzeuge im Wissensmanagement. In A. PICOT & T. FISCHER (Hrsg.), *Weblogs professionell. Grundlagen, Konzepte und Praxis im unternehmerischen Umfeld* (S. 95–110). Heidelberg: dpunkt.Verl.
- SCHMIDT, J. (2006a).** *Weblogs: Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- SCHMIDT, J. (2006b).** Social Software: Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 2, 37–46. Preprint online verfügbar unter: http://www.bamberg-gewinnt.de/wordpress/wp-content/pdf/SocialSoftwareFJNSB_preprint.pdf (03.07.2008).

- SCHMIDT, J. (2007).** Zu Form und Bestimmungsfaktoren weblogbasierter Netzwerke. Das Beispiel twoday.net. In C. STEGBAUER & M. JÄCKEL (Hrsg.), *Formen der Kooperation in computerbasierten Netzwerken: Beispiele aus dem Bereich "Social Software"*. Wiesbaden: VS-Verlag. 2007. Preprint online verfügbar unter: <http://www.schmidtmitdete.de/pdf/Weblognetzwerke2008preprint.pdf> (06.07.2008).
- SCHMIDT, J., & MAYER, F. (2007).** Wer nutzt Weblogs für kollaborative Lern- und Wissensprozesse? Ergebnisse der Befragung „Wie ich blogge?!“ 2005. In U. DITTLER, M. KINDT & C. SCHWARZ (Hrsg.), *Online-Communities als soziale Systeme. Wikis, Weblogs und Social Software im E-Learning* (S. 61–79). Münster: Waxmann.
- SCHMIDT, J., PAETZOLT, M., & WILBERS, M. (2006).** *Stabilität und Dynamik von Weblog-Praktiken: Ergebnisse der Nachbefragung zur „Wie ich blogge?!“-Umfrage*. Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“, Nr. 03-06. URL: <http://www.mpexpert.com/images/stories/storydoc/fo nkbericht0603.pdf> (03.07.2008).
- SCHMIDT, J., SCHÖNBERGER, K., & STEGBAUER, C. (2005).** Erkundungen von Weblog-Nutzungen: Anmerkungen zum Stand der Forschung. In J. SCHMIDT, K. SCHÖNBERGER & C. STEGBAUER (Hrsg.), *Erkundungen des Bloggens. Sozialwissenschaftliche Ansätze und Perspektiven der Weblogforschung*. Sonderausgabe von kommunikation@gesellschaft, Jg. 6. URL: http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B4_2005_Schmidt_Schoenberger_Stegbauer.pdf (03.07.2008).
- SCHMIDT, J., & WILBERS, M. (2006).** *Wie ich blogge?! Erste Ergebnisse der Weblogbefragung 2005*. Berichte der Forschungsstelle „Neue Kommunikationsmedien“, Nr. 06-01. URL: <http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3105.pdf> (02.07.2008).
- SMITH, M. K. (2003).** Onlineveröffentlichung: Communities of practice. In: *The encyclopedia of informal education.* URL: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm (14.07.2008).
- SPECHT, T. (in Vorbereitung).** *Lehrerblogs unter der Lupe. Eine Analyse von Inhalten, Funktionen und Nutzungsmotiven ausgewählter Lehrer-Weblogs*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Augsburg.

- WENGER, E. (2005).** *Communities of practice – Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- WENGER, E.** *Communities of practice – A brief introduction*. Onlineveröffentlichung. URL: <http://www.ewenger.com/theory/> (14.07.2008).
- WINJA, E. (2004).** Understanding Weblogs: a communicative perspective. In: T. Burg (Hrsg.). *BlogTalk 2.0: The European Conference on Weblogs* (S. 38-82). Norderstedt: Books on Demand GmbH. 2004.
- WINKLER, K. & MANDL, H. (2005).** Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen. In: KÜNZEL, K. (Hrsg.): *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung*. Bd. 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Köln, 47-60.

Anhang

Auf der CD im Anhang dieser Arbeit finden sich:

01__Bachelorarbeit

02__Liste der untersuchten Lehrer-Weblogs (mit den zugehörigen URLs und den Kontaktmöglichkeiten)

03__Kategoriensystem zur Inhaltsanalyse

04__Daten der 1. Inhaltsanalyse (als Excel-Tabelle, mit dem zugehörigen Codebuch, den Tabellen und Grafiken)

05__Daten der 2. Inhaltsanalyse (als Excel-Tabelle mit den Tabellen und Grafiken)

06__Anschreiben an die bloggenden Lehrer und Fragebogen

07__Antworten der Lehrer (als PDF-Version)