



FEEDBACK AUS DER PEERGROUP

Eine qualitative Analyse ausgewählter
Schreibprozesse in Online-Communities
im Hinblick auf deren Potenziale für
formale Lernprozesse von Jugendlichen.

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktor der Philosophie
– Dr. phil. –
des Erziehungswissenschaftlichen Instituts
der Universität Paderborn

vorgelegt von
Dagmar Missal

Paderborn, März 2016

Tag der Disputation: 15. Juni 2016

1. Gutachter: Prof. Dr. Bardo Herzig
2. Gutachterin: Prof. Dr. Birgit Eickelmann

INHALT

0. Vorwort	6
1. Einleitung	7
1.1 Ausgangslage und Problemstellung	7
1.2 Zielsetzung der Arbeit: Untersuchung der Relevanz von Online- Communities für formale Lernprozesse	11
1.3 Aufbau der Arbeit	12
2. Grundlagen	15
2.1 Mediatisierte Lebenswelten	15
2.1.1 Web 2.0 - das Internet wird zum Social Web	15
2.1.2 Die Mediennutzung Jugendlicher	32
2.1.3 Digitale Medien im Kontext formaler Lernprozesse	39
2.1.4 Zusammenfassung	48
2.2 Formales und informelles Lernen	48
2.2.1 Charakteristika formalen und informellen Lernens	48
2.2.2 Informelles Lernen und digitale Medien	57
2.2.3 Selbstreguliertes Lernen	58
2.2.4 Zusammenfassung	64
2.3 Schreiben und Feedback	65
2.3.1 Schreiben als Prozess	66
2.3.2 Planvolles Überarbeiten von Texten	70
2.3.3 Geben und Empfangen von Feedback	72
2.3.4 Kreatives Schreiben	78
2.3.5 Schreibprozesse im medialen Wandel	80
2.3.6 Zusammenfassung	83
2.4 Zwischenfazit	84
3. Empirische Untersuchung	86
3.1 Auswahl des Forschungsgegenstands: schülerVZ als Online-Plattform zur Diskussion von Textprodukten	86
3.2 Forschungsethik: zum Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Interesse und Schutz der individuellen Privatsphäre	91
3.3 Beschreibung des Forschungsgegenstands: Schreibgruppen in schülerVZ	97
3.4 Datenerhebung	100
3.5 Forschungsdesign	101
3.6 Eingrenzung des Forschungsgegenstands	102
3.7 Inhaltsanalyse	103

3.8 Anwendung des inhaltsanalytischen Instrumentariums.....	107
3.8.1 Festlegung des Materials.....	107
3.8.2 Charakteristika des Materials und Entstehungssituation	108
3.8.3 Richtung der Analyse.....	109
3.8.4 Bestimmung der passenden Analysetechnik.....	110
3.8.5 Festlegung des konkreten Ablaufmodells der Inhaltsanalyse	111
3.8.6 Kategorienbildung	112
3.9 Zusammenfassung	138
4. Ergebnisse der empirischen Untersuchung	139
4.1 Beschreibung der ausgewählten Schreibgruppen	139
4.2 Beschreibung der Nutzerinnen und Nutzer	144
4.3 Darstellung und Analyse ausgewählter Threads zur Präsentation und Diskussion fiktionaler Texte	154
4.3.1 Thread 001 – „Kurzgeschichten“	155
4.3.2 Thread 002 – „Verliebtheit“	157
4.3.3 Thread 003 – „ungleiche Dunkelheit“	158
4.3.4 Thread 004 – „Allein“	161
4.3.5 Thread 005 – „I was just too young Meinung?“	163
4.3.6 Thread 006 – „Hätte gerne Meinungen“	165
4.3.7 Thread 007 – „Kritik [Kurzgeschichten]“	167
4.3.8 Thread 008 – „Kritik [Romanauszüge]“	168
4.3.9 Threads 009 und 010 - „Ideen..!?!?!?!“ und „Liebe.... so kompliziert“.....	170
4.3.10 Thread 011 – „Ich brauche DRINGEND Hilfe“	173
4.3.11 Zwischenfazit.....	176
4.4 Darstellung ausgewählter Threads mit Aussagen zur Steuerung und Gestaltung der Schreibprozesse	179
4.4.1 Thread 012 – „Ich will besser werden“	179
4.4.2 Thread 013 – „Schreibblockaden“	181
4.4.3 Thread 014 – „wie informiert ihr euch?“	181
4.4.4 Thread 015 – „Charaktere“	182
4.4.5 Thread 016 – „Deutschnoten“	183
5. Zusammenfassende Interpretation der Ergebnisse	185
5.1 Charakteristika der analysierten Schreibprozesse	185
5.2 Kommunikation innerhalb der Schreibgruppen	187
5.3 Steuerung der Schreib- und Feedbackprozesse	189

5.3.1 Motivation der Nutzerinnen und Nutzer.....	189
5.3.2 Planung und Realisierung der Schreibprozesse	190
5.3.3 Wahl von Zielen und Ressourcen	193
5.3.4 Die Suche nach Information bzw. Unterstützung.....	194
5.4 Unterstützung der Schreib- und Feedbackprozesse durch digitale Medien ...	196
5.5 Bewertung der Schreib- und Feedbackprozesse durch Gruppenmitglieder ...	197
5.6 Identifikation von Gelingensbedingungen	199
5.7 Abgrenzung der Ergebnisse von schulischen Lernprozessen	202
5.8 Empfehlungen zur Übertragung der Gelingensbedingungen auf die Entwicklung von Lerndesigns für den schulischen Unterricht	205
5.8.1 Innovationsentwicklung - Schülerpartizipation verstärken	208
5.8.2 Infrastrukturentwicklung - Digitale Lernumgebungen nutzen	209
5.8.3 Unterrichtsentwicklung - Freiräume schaffen, Zeitdruck vermindern...	210
5.8.4 Curriculumentwicklung - Prozesse und Prozessentscheidungen bewerten	211
5.8.5 Organisationsentwicklung – Neigungsgruppen ermöglichen	212
5.9 Ausblick	213
6. Verzeichnisse	215
6.1 Literatur.....	215
6.2 Webseiten, Blogs und Wikis	232
6.3 Abbildungen	233
6.4 Tabellen.....	235
7. Anhang	236
7.1 Vereinbarung zur Nutzung von schülerVZ.....	236
7.2 Mitteilung zur Schließung von schülerVZ	237
7.3 Online-Fragebogen zum Schreiben in schülerVZ	238

0. VORWORT

Es war eine herausfordernde Idee, parallel zur Berufstätigkeit ein Promotionsvorhaben zu beginnen. Dieses wäre sicher nicht zu einem erfolgreichen Abschluss gekommen, wenn nicht auch ich die Möglichkeit gehabt hätte, um Feedback zu bitten sowie Arbeitsschritte und Ergebnisse zu diskutieren. An dieser Stelle danke ich allen, die mich auf dem Weg zum Ziel begleitet und auf vielfältige Weise unterstützt haben.

Mein herzlicher Dank gilt Herrn Prof. Dr. Bardo Herzig, der mich während des gesamten Verlaufs der Promotion durch viele kritische und konstruktive Rückmeldungen, wichtige Anregungen und gute Impulse unterstützt hat. Frau Prof. Dr. Birgit Eickelmann, Frau Prof. Dr. Dorothee M. Meister und Herrn Dr. Christoph Wiethoff danke ich für ihre Tätigkeit in der Promotionskommission und für das Interesse an meiner Arbeit.

Im Rahmen des Doktorandenkolloquiums erhielt ich hilfreiche Hinweise und Unterstützung bei der Validierung der Kodierungsschritte meiner Analyse, allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vielen Dank dafür.

Mein ganz besonderer Dank gilt all denen, die geduldig zuhörten, Höhen und Tiefen mit mir teilten, an den Erfolg glaubten, mich ermutigten und auf unterschiedliche Weise ihren besonderen Beitrag zur Fertigstellung der Arbeit leisteten. Dies waren vor allem Luise Germann, Ilke Glockentöger, Claudia Hopstein, Rüdiger Huthwelker-Missal, Annette Klever und Severin Teschner.

Im Laufe der Arbeit habe ich immer wieder an meine guten Freunde Angelika Paas und Heribert Koch gedacht. Wie gerne hätte ich auch mit ihnen mehr Zeit gehabt, um meine Gedanken zu teilen und zu reflektieren.

Nicht zuletzt danke ich auch meinen Eltern, Lilli und Robert Missal, von denen ich gelernt habe, auch in schwierigen Situationen durchzuhalten und nie die Geduld, den Blick für das Wesentliche und die Zuversicht zu verlieren.

1. EINLEITUNG

1.1 AUSGANGSLAGE UND PROBLEMSTELLUNG

„Wir benutzen das Internet nicht, wir leben darin und damit. Wenn wir euch, den Analogen, unseren ‚Bildungsroman‘ erzählen müssten, dann würden wir sagen, dass an allen wesentlichen Erfahrungen, die wir gemacht haben, das Internet als organisches Element beteiligt war. Wir haben online Freunde und Feinde gefunden, wir haben online unsere Spickzettel für Prüfungen vorbereitet, wir haben Partys und Lerntreffen online geplant, wir haben uns online verliebt und getrennt. Das Internet ist für uns keine Technologie, deren Beherrschung wir erlernen mussten und die wir irgendwie verinnerlicht haben. Das Netz ist ein fortlaufender Prozess, der sich vor unseren Augen beständig verändert, mit uns und durch uns. Technologien entstehen und verschwinden in unserem Umfeld, Websites werden gebaut, sie erblühen und vergehen, aber das Netz bleibt bestehen, denn wir sind das Netz; wir, die wir darüber in einer Art kommunizieren, die uns ganz natürlich erscheint, intensiver und effizienter als je zuvor in der Geschichte der Menschheit.“ (Czerski 2012).

So beschreibt der polnische Autor Piotr Czerski in seinem Text „Wir, die Netzkinder“ eindrücklich die Bedeutung des Internets für Kinder und Jugendliche unserer Zeit. Die in seinem Text dargestellten Beobachtungen zum rasanten Einzug digitaler Medien in die Alltagswelt insbesondere junger Menschen wurden in den letzten Jahren vermehrt auch zum Inhalt wissenschaftlicher Studien.

Die KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, die in einer Langzeitstudie seit 15 Jahren die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland dokumentieren, ermittelten seit 1998 sowohl eine kontinuierliche Zunahme der digitalen Endgeräte, die sich im Besitz von Kindern und Jugendlichen befinden, als auch die verstärkte Bedeutung der Internetnutzung bei der Freizeitgestaltung.¹ Czerskis Aussage „Wir sind das Netz“ offenbart sich besonders augenfällig in der Nutzung so genannter sozialer Netzwerke im Internet.² Im Jahr 2009, in dem diese Arbeit konzipiert wurde, nutzten 70 Prozent der 12- bis 19-Jährigen aller Bildungsschichten diese Kommunikationsplattformen täglich oder mehrmals pro Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2009). Für viele Jugendliche waren sie also schon zu diesem Zeitpunkt zu einem ständigen Begleiter geworden. Dieser Trend setzte sich auch in den Folgejahren fort. Im Jahr 2013 lag der Anteil der täglichen Nutzerinnen und Nutzer von Online-Communities bei 77 Prozent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013). Inzwischen haben sich mobile End-

¹ Genauere Ausführungen in Kapitel 2.

² Im Folgenden werden die Begriffe soziale Netzwerke und Online-Communities synonym verwendet.

geräte wie Smartphones und Tablet PCs verbreitet, die den Zugriff auf das Internet erleichtern. 88 Prozent der Jugendlichen besitzen beispielsweise ein internetfähiges Handy und 62 Prozent nutzen es dazu, um mobil auf Online-Communities zuzugreifen (ebd.).

Bei den Recherchen für diese Arbeit zeigte sich, dass die Aktivitäten in den sozialen Netzwerken inhaltlich noch wenig erforscht sind. Studien bezogen sich, neben einer rein qualitativen Erfassung der Nutzungszahlen und Nutzungsgewohnheiten wie in der JIM-Studie, vorwiegend auf mögliche damit verbundene Risiken. So wurde beispielsweise in der Studie „Privatsphärenschutz in Soziale-Netzwerke-Plattformen“ des Fraunhofer Instituts unabhängig von den Inhalten einzelner Beiträge der Schutz der Privatsphäre in sozialen Netzwerken untersucht (Fraunhofer Institut 2008). Vor dem Hintergrund, dass offener Informationsaustausch, wie er in sozialen Netzwerken angelegt ist, und Schutz der Daten in Widerspruch zueinander stehen, lag der Fokus auf der Frage, welche Kontrollmöglichkeiten die Nutzerinnen und Nutzer³ bezüglich der von ihnen eingestellten Inhalte haben. Es wurden nur Daten in den Blick genommen, die „privatsphärenrelevant“ sind. Damit sind – laut Definition im § 3 Absatz 9 Bundesdatenschutzgesetz (BDSG 2003) – politische und religiöse Überzeugungen oder auch Hinweise auf die Gesundheit oder sexuelle Vorlieben gemeint. Als Fazit empfahl das Fraunhofer Institut bei der Nutzung sozialer Netzwerke grundsätzlich Vorsichtsmaßnahmen.

Im Gegensatz zu Ansatzpunkten wie diesem, die die Risiken und Gefahren der neuen Technologien in den Vordergrund stellen, sehen andere Wissenschaftler wie beispielsweise Wahler durchaus positive Aspekte der sozialen Netzwerke (vgl. Wahler 2008). Er betrachtet die Online-Communities als neue Lernwelten, die von Jugendlichen selbst organisiert und unabhängig vom institutionalisierten Bildungswesen genutzt werden, und formuliert als daraus folgendes Forschungsinteresse:

„Im Sinn einer erweiterten Untersuchungsperspektive wäre aber u. E. die Frage danach zu stellen, ob nicht der Wandel von Bildung und Lernen in der Informationsgesellschaft auch einen veränderten Blick auf die Jugendlichen notwendig macht, der sie nicht nur als Adressaten schulischer Bildungsprozesse betrachtet, sondern als lernende Individuen, die ihre persönlichen Potentiale und Ressourcen mehr und mehr in Eigenregie und das heißt auch abseits des schulisch organisierten Lernens entwickeln.“ (Wahler 2008, S. 23).

In dieser Arbeit wird an Wahlers Fragestellung angeknüpft. Zugrunde liegt hierbei die These, dass im Rahmen der großen Zeitressource, die Jugend-

³ Beim Verfassen der Arbeit wurde weitestgehend darauf geachtet, eine gendergerechte Sprache zu verwenden, indem männliche und weibliche Formen ausgeschrieben wurden. An Stellen, an denen dadurch der Lesefluss stark beeinträchtigt wurde oder bei feststehenden Begriffen wurde jedoch auf das generische Maskulinum zurückgegriffen, ohne weibliche Personen dadurch auszuschließen.

liche aller Bildungsschichten auf die Nutzung der Online-Communities verwenden, neben einer Unterhaltungsfunktion auch Tätigkeiten eine Rolle spielen, die zur Entwicklung von persönlichen Stärken der Nutzerinnen und Nutzer beitragen und als informelle, selbstgesteuerte Lernprozesse interpretiert werden können, in deren Rahmen die Peergroup als Feedback-Geber und als Korrektiv parallel zu formalen Lernstrukturen an Bedeutung gewonnen hat. Es ließen sich trotz ausführlicher Recherche keine Hinweise darauf finden, dass solche, mit Online-Communities verbundene lernförderliche Potentiale, bereits in größerem Umfang erforscht und für Schule und Unterricht aufgegriffen wurden.⁴ Für den Fall, dass Anhaltspunkte für die Richtigkeit der oben formulierten Annahme gefunden werden, lassen sich aus den Strategien, die von den Jugendlichen selbstgesteuert entwickelt wurden, um ihre Lernprozesse medial gestützt über räumliche und institutionelle Grenzen hinweg zu gestalten, voraussichtlich Erkenntnisse ableiten, die in schulische, also institutionalisierte Lernprozesse einfließen und diese somit für die Lernenden sowohl attraktiver als auch effektiver machen können.

Um diesem übergreifenden Ansatz nachzugehen, ist es erforderlich, ein Anwendungsbeispiel herauszugreifen, an dem sich die Handlungen der Jugendlichen konkretisieren. Um den Bezug zwischen informellen und formalen Lernprozessen herstellen zu können, bietet es sich an, einen inhaltlichen Schwerpunkt zu wählen, der einerseits an die Nutzungsgewohnheiten der Jugendlichen anknüpft und gleichzeitig eine Relevanz für den schulischen Unterricht hat. Eine erste Recherche bei schülerVZ, der zu diesem Zeitpunkt meistgenutzten Online-Community unter Jugendlichen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2010), zeigte, dass hier neben den gängigen Kommunikationswegen wie dem Chatten, dem Versenden von Nachrichten oder dem Erstellen von Beiträgen auf so genannten Pinnwänden auch die Möglichkeit genutzt wurde, Gruppen einzurichten, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich über einen längeren Zeitraum in schriftlicher Form zu selbstgewählten Themen austauschten. Diese Gruppen waren stark frequentiert⁵ und wurden sowohl zur spielerischen Unterhaltung als auch zum Austausch von Meinungen und als Plattform für kreative Prozesse genutzt. So gab es unter anderem so genannte Schreibgruppen, in denen Jugendliche sich die bereitgestellte Infrastruktur zu Nutze machten, um sich in einem geschützten Raum als Autorinnen und Autoren fiktionaler Texte zu erproben und Rückmeldungen aus der Peergroup dazu zu erhalten. Diese Gruppen sind für eine Analyse besonders geeignet, da sie durch Jugendliche eingerichtet und moderiert wurden und somit außerhalb einer institutionellen Steuerung organisiert waren, dabei aber deutliche Anknüpfungspunkte zum schulischen Deutschunterricht bieten, in dem die Produktion fiktionaler Texte einen wichtigen Anteil hat. Laut Kern-

⁴ Weitere Ausführungen in Kapitel 2.2.

⁵ Weitere Ausführungen in Kapitel 3.1.

lehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I NRW sollen die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht unter anderem die Kompetenzen erwerben,

„gemäß den Aufgaben und der Zeitvorgabe einen Zeitplan [zu] erstellen, sich für die angemessene Textsorte [zu] entscheiden und Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert [zu] konzipieren“ (Ministerium für Schule, Jugend und Kultur des Landes Nordrhein-Westfalen 2004, S. 15) sowie „gestaltende Schreibformen [zu] nutzen, z. B. erzählen, kreativ schreiben“ (ebd., S. 16).

Trotz verstärkter Bemühungen im Schreibunterricht werden viele Schülerinnen und Schüler diesen Anforderungen nicht gerecht. Die Lernstandserhebungen 2008, die einen Schwerpunkt auf die Untersuchung der Schreibkompetenz bezogen auf die durch die Kernlehrpläne vorgegebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 8 legten, zeigten beispielsweise, dass im Fach Deutsch 17,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler das geforderte Kompetenzniveau 2 („Schreiboperationen der Aufgabe gemäß angemessen und zielorientiert ausführen“) nicht erreichten. Besonders groß war der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf dieser untersten Kompetenzstufe in den Hauptschulen bzw. Grundkursen der Gesamtschule. Hier lag er bei 41,4 Prozent bzw. 32,5 Prozent (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen 2008).

Bei der Entwicklung von Schreibkompetenz schreiben unterschiedliche Autorinnen und Autoren einer Rückmeldung aus der Peergroup eine wichtige, unterstützende Funktion zu.⁶ Die Schreib- und Feedbackprozesse Jugendlicher, die im Sinne des von Lehnen beschriebenen „interactive writings“⁷ innerhalb einer Online-Community stattfinden, bieten somit eine Basis für interdisziplinäre Fragestellungen, die sich sowohl auf die Steuerungsprozesse innerhalb der Lerngemeinschaft, die Nutzung der digitalen Umgebung, die Ausgestaltung der Feedbackprozesse, die sprachliche Qualität der Texte und eine mögliche Übertragbarkeit von identifizierten Gelingensbedingungen auf schulische Schreibprozesse beziehen können.

⁶ Weitere Ausführungen in Kapitel 2.4.

⁷ Vgl. die Ausführungen auf Seite 79.

1.2 ZIELSETZUNG DER ARBEIT: UNTERSUCHUNG DER RELEVANZ VON ONLINE-COMMUNITIES FÜR FORMALE LERNPROZESSE

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit besteht darin, selbstgesteuerte Lernprozesse innerhalb der beschriebenen Gruppen in Online-Communities zu identifizieren und im Hinblick auf förderliche und hinderliche Bedingungen für damit verbundene Lernerfolge bei der Entwicklung von Schreibkompetenz zu analysieren. Gelingensbedingungen, die daraus abgeleitet werden können, sollen auf ihre Übertragbarkeit auf schulische Lernprozesse überprüft werden und ggf. in entsprechende Empfehlungen für die Gestaltung formaler Lernprozesse münden.

Um die Fragestellung einzugrenzen, soll aus den vielfältigen Tätigkeiten Jugendlicher innerhalb der sozialen Netzwerke im Internet ein bisher unerforschter Aspekt herausgegriffen werden. Forschungsgegenstand sind so genannte „Themengruppen“, die von den Nutzern im sozialen Netzwerk schülerVZ für unterschiedliche Kommunikationszwecke angelegt und organisiert wurden. Die Analyse bezieht sich auf eine Ausprägung dieser Gruppen, die im Folgenden als Schreibgruppen bezeichnet werden. Diese Gruppen wurden von Jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern der Online-Community eingerichtet, um selbst geschriebene Texte zu präsentieren und zu diskutieren.⁸ Ausgewählte Themenstränge werden beschrieben und analysiert, wobei insbesondere betrachtet wird, in welcher Weise die mediale Umgebung die Organisation des Lernens und die Kommunikationsprozesse unterstützt.

Drei Ziele bilden dabei die Schwerpunkte der Arbeit:

- die Ermittlung und Beschreibung von charakteristischen Strukturen innerhalb der Community, die der Unterstützung und Steuerung der Feedbackprozesse dienen,
- die Ermittlung von Gelingensbedingungen für eine zielführende Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Online-Community und
- die Ableitung von Transfermöglichkeiten für schulische Lernprozesse und somit die Entwicklung von Handlungsempfehlungen für eine Weiterentwicklung und Optimierung schulischer Schreiblernprozesse.

Aus der Zielsetzung und den dargestellten Vorüberlegungen leitet sich die folgende Forschungsfrage ab:

Wie werden Online-Communities außerhalb des schulischen Unterrichts von Jugendlichen für selbstgesteuerte, informelle Lernprozesse genutzt und welche Gelingensbedingungen aus diesem Setting lassen sich auf schulische Lernprozesse übertragen?

⁸ Zur ausführlichen Darstellung vgl. Kapitel 3.1.

1.3 AUFBAU DER ARBEIT

In diesem Kapitel wird im Anschluss an Ausführungen zu Ausgangslage, Problemstellung und Zielsetzung der Arbeit ein Überblick über die weitere Gliederung gegeben, wobei der Inhalt der einzelnen Kapitel und deren Zusammenhang erläutert werden.

In Kapitel 2 werden grundlegende theoretische Konzepte zu den Kernfragen der Arbeit zusammenfassend dargestellt und diskutiert. Weiterhin wird der Stand der wissenschaftlichen Forschung aus den relevanten Disziplinen ausgeführt. Der interdisziplinäre Ansatz der Arbeit spiegelt sich in den drei Unterkapiteln wider.

Kapitel 2.1 nimmt Aspekte der Kommunikations- und Medienforschung in den Blick. Eine Voraussetzung für die derzeitigen interaktiven Nutzungsmöglichkeiten des Internets liegt in der Entwicklung des so genannten Web 1.0 zum Web 2.0. Diese Entwicklung wird in Kapitel 2.1.1 skizziert. Dabei werden drei relevante Anwendungen der Social Media für Schreibprozesse – Blogs, Wikis und soziale Netzwerke – ausführlich dargestellt. Daran anschließend werden Aussagen zum Mediennutzungsverhalten Jugendlicher, das insbesondere in den vom Forschungsverbund Südwest jährlich durchgeführten JIM-Studien erfasst wird, bezogen auf die Forschungsfrage zusammengefasst. Im Mittelpunkt stehen hierbei Fragen der Art und Häufigkeit bevorzugter Verhaltensweisen bei der Nutzung onlinebasierter Anwendungen, die Rückschlüsse auf deren Bedeutung im Alltag der Befragten zulassen. In Kapitel 2.1.3 wird parallel zur privaten Nutzung den Einsatz digitaler Medien in schulischen Lernprozessen betrachtet. Die Veränderungen des Medieneinsatzes in der pädagogischen Praxis innerhalb der letzten Jahre und die damit verbundenen didaktischen Positionen werden dargestellt.

Ein gezielter Medieneinsatz zur Unterstützung von Lernprozessen wird in der Regel durch eine Lehrkraft geplant und in formale Lernsituationen eingebettet. Die Schreibtätigkeiten der Jugendlichen, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, wurden jedoch, ohne institutionelle Anbindung oder Steuerung, durch die Beteiligten selbst initiiert und organisiert. Zur wissenschaftlichen Einordnung werden hierzu in Kapitel 2.2 Charakteristika des formalen und informellen Lernens gegenübergestellt. Schwerpunkte bilden hierbei, angelehnt an Modelle zum selbstregulierten Lernen, Fragen der Organisation und Steuerung von selbstorganisierten Lernprozessen, insbesondere bezogen auf die Motivation, die Ziele und Ressourcen, die Planung und Realisierung der Prozesse und die Suche nach Information und Unterstützung.

Forschungsgegenstand dieser Arbeit sind so genannte Schreibgruppen in schülerVZ, die von jugendlichen Nutzerinnen und Nutzern der Online-Community eingerichtet und im Zeitraum zwischen dem 20.10.2009 und dem 20.01.2010 aktiv genutzt wurden, um selbstverfasste Texte zu präsentieren und zu diskutieren. Ein erklärtes Ziel der Nutzerinnen und Nutzer war es dabei, durch die erwarteten Rückmeldungen aus der Peergroup ihre

Texte zu verbessern. Um die Handlungen der Jugendlichen in Bezug zur aktuellen Schreibdidaktik setzen zu können, sind Erkenntnisse aus der Schreibforschung grundlegend. In Kapitel 2.3 werden aus diesem komplexen Forschungsfeld die für die Fragestellung relevanten Bereiche dargestellt. Kapitel 2.3.1 widmet sich der Schreibprozessforschung, die die tatsächlich stattfindenden Handlungen bei der Textproduktion untersucht. Auf Grundlage der gewonnenen Erkenntnisse haben Strategien zur Überarbeitung von Texten an Bedeutung gewonnen. Ausführungen hierzu finden sich in Kapitel 2.3.2. In Bezug auf die Anbahnung eines Kompetenzerwerbs bei der Produktion fiktionaler Texte wird dem Korrektiv durch die Peergroup ein hoher Stellenwert beigemessen. Fragen nach einer förderlichen und nutzerzentrierten Gestaltung von Feedback, beispielsweise im Rahmen einer implementierten Schreibberatung, und zu dessen Annahme, werden in Kapitel 2.3.3 behandelt. Ansätze zu offenen Schreibformen in der Schule, die einen Schwerpunkt auf die Motivation der Schreibenden außerhalb des Benotungssystems legen, sind unter der Überschrift „Kreatives Schreiben“ in Kapitel 2.3.4 zusammengestellt. Abschließend werden in Kapitel 2.3.5 Aspekte ausgeführt, die sich im Zusammenhang mit dem Einzug digitaler Medien in Schule und Privatleben auf Schreibhandlungen auswirken. Hierzu zählt die Frage, wie digitale Medien sich unterstützend auswirken können, um beispielsweise langwierige Überarbeitungsprozesse zu vereinfachen. Weiterhin wird thematisiert, ob mit einer Beschleunigung von Schreibprozessen durch die Nutzung digitaler Medien in der Regel eine Angleichung der Schriftsprache an die mündliche Kommunikation und damit gegebenenfalls eine Vernachlässigung schriftsprachlicher Normen einhergeht.

Kapitel 3 widmet sich den Vorüberlegungen zur empirischen Untersuchung der Schreibgruppen. Zunächst wird in Kapitel 3.1 der Forschungsgegenstand ausführlich beschrieben. Auf der Basis einer Gegenüberstellung unterschiedlicher digitaler Anwendungen, die zur Unterstützung von Schreibprozessen genutzt werden können, wird die Auswahl der Schreibgruppen in schülerVZ begründet. Weiterhin enthält das Kapitel ausführliche Informationen zur Struktur der Schreibgruppen, zu den Nutzerinnen und Nutzern der Online-Community und den für die empirische Untersuchung ausgewählten Themensträngen.

Da der Untersuchungsgegenstand innerhalb einer zugangsgeschützten Internetanwendung liegt, deren Erforschung Fragen hinsichtlich des Schutzes der Privatsphäre der Nutzerinnen und Nutzer bei Erhebung und Auswertung der Daten aufwirft, folgt in Kapitel 3.2 ein Diskurs zur Forschungsethik bezogen auf den Untersuchungsgegenstand.

Die Kapitel 3.3 bis 3.6 widmen sich weiteren Vorüberlegungen zur empirischen Untersuchung. Beginnend mit einer ausführlichen Darstellung des Forschungsgegenstandes wird das Forschungsdesign vorgestellt.

Als Untersuchungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse gewählt. In Kapitel 3.7 wird diese Methode vorgestellt und ihre besondere Eignung für die Analyse der vorliegenden Artefakte erläutert. Es folgt eine Darstellung der einzelnen Untersuchungsschritte von der Bestimmung des Materials für die Analyse über die Begründung einzelner methodischer Entscheidungen sowie die Entwicklung und Definition der Kategorien mit entsprechenden Ankerbeispielen bis zur Anwendung auf das vorliegende Material einschließlich einer abschließenden Überarbeitung und Anpassung des Kategoriensystems.

In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Auswertung der Schreibtätigkeit der Jugendlichen in ausgewählten „Schreibthreads“ dargestellt. Dafür wurden sowohl die Analyse beispielhafter Kommunikationsstränge als auch Aussagen der jeweiligen Autorinnen und Autoren zu deren Schreibverhalten kriteriengeleitet aufbereitet. Auch quantitative und qualitative Daten, die mittels einer Umfrage unter den Autorinnen und Autoren zum genaueren Verständnis der Schreibprozesse erhoben wurden, werden einbezogen.

Kapitel 5 dient der Erläuterung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Die Gesamtergebnisse werden zusammengefasst und in Bezug zu den theoretischen Grundlagen und den Forschungsfragen gestellt. Schwerpunkte bilden die Gelingensbedingungen für die beobachteten Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die Prozesssteuerung und die besondere Rolle der medialen Lernumgebung. In einem abschließenden Fazit wird der Zusammenhang zwischen den analysierten Prozessen und dem schulischen Lernen hergestellt, wobei Schlussfolgerungen gezogen werden, die einerseits Hinweise auf eine Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den schulischen Unterricht beinhalten und andererseits einen Ausblick auf Forschungsansätze geben, die zu weiteren Erkenntnissen führen können.

2. GRUNDLAGEN

Die vorliegende Arbeit verfolgt einen interdisziplinären Ansatz, der Aspekte der Medienpädagogik und -didaktik, der Lehr- und Lernforschung und der Schreibforschung und -didaktik verbindet. Im folgenden Kapitel wurden grundlegende und hinsichtlich der Forschungsfrage relevante, theoretische Konzepte und Forschungsergebnisse aus diesen Fachrichtungen zusammengestellt. Weiterhin finden sich Hintergrundinformationen zu unterschiedlichen Webanwendungen, die bei der Auswahl eines geeigneten Forschungsgegenstandes genauer geprüft wurden.

2.1 MEDIATISIERTE LEBENSWELTEN

Die Schreib- und Feedbackprozesse, die im empirischen Teil dieser Arbeit analysiert werden, wurden nur dadurch möglich, dass die Nutzung digitaler Medien sich im Alltag von Jugendlichen in vielfältigen Verwendungszusammenhängen etabliert hat. In diesem Kapitel wird daher ein Überblick über die technische Entwicklung digitaler Medien und deren Auswirkungen auf unterschiedliche Lebensbereiche gegeben.

2.1.1 Web 2.0 - das Internet wird zum Social Web

In den letzten Jahren hat sich im Internet eine technische Entwicklung vollzogen, die stärkere Partizipationsmöglichkeiten bietet und in deren Folge sich grundlegende Änderungen bezogen auf die Zugriffszahlen und die Nutzungsgewohnheiten ergaben. Ausgehend von einem Artikel O'Reillys (2005) wurde hierfür der Begriff des Web 2.0 etabliert. Durch die Verwendung des Suffixes „2.0“, das in der Sprache der Software-Entwickler eine erweiterte und verbesserte Version eines Programms bezeichnet, wird ein zeitlich terminierter qualitativer Sprung in der zugrunde liegenden Technologie assoziiert. Somit wäre das Web 2.0 ein Update des Web 1.0 mit verbesserten Funktionalitäten. Die Endung „2.0“ floss zunehmend in den Sprachgebrauch ein und wird inzwischen auch in anderen Zusammenhängen als Synonym für eine Weiterentwicklung – nicht zwingend im technischen Sinne – genutzt (z. B. Bibliothek 2.0, Politik 2.0, Beziehung 2.0.). Dadurch sollen die Interaktivität eines Angebots, die Beteiligungsmöglichkeiten am jeweiligen Thema oder die Verbindung zu den im jeweiligen Zusammenhang genutzten digitalen Medien hervorgehoben werden.⁹ In Bezug auf das Internet an sich kann der Begriff durchaus kritisch gesehen werden, da es keinen Zeitpunkt gab, zu dem, vergleichbar zum Update einer Software, das alte Web 1.0 durch eine neue Version ersetzt worden wäre. Vielmehr lässt sich eine schrittweise Entwicklung feststellen, bei der alte Strukturen und Funktionali-

⁹ Für einen öffentlichen Dialog zum „Lernen im Digitalen Wandel“ im Jahr 2016 wurde an diese Terminologie anknüpfend der Begriff „Bildung 4.0“ geprägt, ohne dass die genaue Ableitung des Begriffs, bzw. die Frage, was unter dem Begriff „Bildung 3.0“ verstanden wird, geklärt wurde.

täten erhalten blieben und durch neue ergänzt wurden, die vermehrte Interaktion und Kollaboration der Nutzerinnen und Nutzer ermöglichten. Unterschiedliche Nutzergruppen nahmen diese Entwicklungen je nach ihren individuellen Bedarfen zeitverzögert auf (vgl. Schmidt 2013).

Alternativ werden in diesem Zusammenhang zunehmend Bezeichnungen wie „Social Web“ oder „soziale Medien“ verwendet. Hierdurch wird der Fokus nicht mehr auf die technische Entwicklung, sondern auf Aspekte der Nutzung gelegt. Auch diese Bezeichnungen sind jedoch irreführend, da das Adjektiv „sozial“ ausschließlich gesellschaftlich positive Handlungszusammenhänge assoziiert. Erfahrungen und wissenschaftliche Untersuchungen zeigen jedoch, dass im „Social Web“ angesiedelte Netzwerke durchaus auch eine Plattform für negative, im wörtlichen Sinne asoziale Handlungen, beispielsweise für Cyber-Mobbing bieten. In dieser Arbeit werden alle genannten Begriffe dem Sprachgebrauch folgend dennoch synonym in der Definition von Schmidt als „Sammelbegriff für bestimmte Angebote und Formen digital vernetzter Medien, die das onlinebasierte Bearbeiten und Veröffentlichen von Inhalten aller Art sowie die Beziehungspflege und den Austausch zwischen Menschen erleichtern“ verwendet (Schmidt 2013, S. 16).

Manche Autoren sprechen in Bezug auf die oben beschriebenen Entwicklungen vom größten Umbruch der Medienlandschaft seit Gutenberg (vgl. Rüdiger 2006). Handelte es sich in den Anfängen des Internets um eine Kommunikationsform, die nur eine Kommunikationsrichtung bediente und in der wenige Autorinnen und Autoren Informationen für eine breite Leserschaft bereitstellten, bieten die erweiterten Technologien, die zum Beispiel zur Gestaltung und Veröffentlichung von Wikis oder Weblogs genutzt werden können, heutzutage allen Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, sich auch als Produzenten an der Erstellung von Web-Inhalten zu beteiligen. Somit veränderten sich die Rollen im Internet. Leser wurden zu Autoren, Konsumenten zu Produzenten, jeder hat die Möglichkeit, sich an dem neuen, weltumspannenden „Mitmachnetz“ zu beteiligen. Die ursprüngliche Vision des Internets, „dass jeder Nutzer weltweit und jederzeit Texte, Meinungen usw. publizieren und veröffentlichen könne“ (Schönberger 2006, S. 242), wurde somit eingelöst und Möglichkeiten zur Interaktion sowie zur Partizipation wurden geschaffen. So ist es möglich geworden, durch die ohne weitreichende technische Kenntnisse nutzbaren Technologien eigene Inhalte (so genannten „user generated content“) in Form von Text-, Audio- oder Videodateien zu veröffentlichen und dadurch Informationen und Meinungen zum weltumspannenden Wissenspool beizutragen und darüber hinaus in synchroner oder asynchroner Kommunikation mit anderen Nutzerinnen und Nutzern Kontakt aufzunehmen und in Austausch zu treten (vgl. Ebersbach/Glase/Heigl 2011, Kaiser/Sander 2013, Schmidt 2013). Abhängig vom vorrangigen Kommunikationsziel kann aus drei Hauptgruppen von Online-Umgebungen gewählt werden: Netzwerkplattformen wie z. B. facebook

oder google+, Multimediaplattformen wie z. B. youtube oder flickr und Plattformen des Personal Publishing wie z. B. Weblogs (vgl. Welker et al. 2014).

Die Motivation, Inhalte zu produzieren ist nach Stoeckl et al. vorwiegend intrinsisch begründet, da es von Seiten der Plattformbetreiber keine Honorare oder anders geartete finanzielle Anreize gibt. Eine extrinsische Motivation könne nur darin bestehen, dass Ansehen und Anerkennung innerhalb der Community angestrebt wird (vgl. Stoeckl et al. 2007).

Bezogen auf die schriftliche Kommunikation spielt die Weiterentwicklung von Social Software bzw. kooperativen Editoren eine bedeutende Rolle. Neben Kommunikationswerkzeugen wie E-Mail, Foren, Gästebüchern und Chat, die schon seit langem bekannt und mehr oder weniger etabliert sind, kamen neue Entwicklungen wie Instant Messenger, Weblogs und Wikis hinzu. Theoretisch waren die Möglichkeiten einer aktiven Gestaltung von Inhalten im Internet schon lange gegeben. Erst seit den 1990er-Jahren kam es allerdings zu einer enormen Verbreitung. Dazu trugen mehrere Faktoren bei, die im Folgenden dargestellt werden (vgl. u. a. Schmidt et al. 2011/2013, Magenheim/Meister 2011):

- **Die neuen Technologien sind in der Regel kostenlos und leicht zu bedienen.**

Die einfachste Möglichkeit, einen Beitrag im Internet zu leisten, ist der Eintrag in einem Forum. Ergänzend zu einer Bewertung von vorausgegangenen Beiträgen durch zu vergebende Sternchen oder die Betätigung von „Gefällt mir“-Buttons, führt ein einziger Klick zu einer Eingabemaske, in der man die eigene Meinung – Zustimmung, Kritik oder weiterführende Diskussionsbeiträge – formulieren und sofort publizieren kann. Software, wie sie beispielsweise zur Erstellung von Webseiten genutzt wird, hat sich von einem Produkt, das erworben, lokal installiert und mit dem Internet verbunden werden muss, zu einem Dienst bzw. Service, der über das Internet bereitgestellt wird, entwickelt. Dies ermöglicht die Installation von Anwendungen wie Blogs oder Wikis, die zur Veröffentlichung von Inhalten dienen, in wenigen Minuten. Sowohl die Bereitstellung als auch der benötigte Webspace sind in der Basis-Version kostenlos. Ohne besondere Kenntnisse des html-Codes, ohne Installation auf dem eigenen Rechner und dem damit verbundenen technischen und administrativen Aufwand, kann sich somit jede Person im Internet einen Raum für die eigene Webpräsenz schaffen.

- **Neue Breitbandtechnologie ermöglicht schnelleren Zugang zum Internet.**

Ein Internetzugang über ein Modem war für viele interessante Anwendungen zu langsam und die damit verbundenen Telefonkosten sorgten in der Vergangenheit oft für eine Beschränkung. Die Verbreitung von Breitbandzugängen mit günstigen Flatrate-Tarifen eröffnet

seit Beginn der 2000er Jahre für viele Nutzerinnen und Nutzer ein neues Spektrum an Möglichkeiten, das Internet zu verwenden. Durch kurze Ladezeiten wurde es leichter möglich, größere Dateien wie Fotos und Videoclips ins Netz zu laden oder die dort bereitgestellten YouTube- bzw. Webradio-Angebote oder Podcasts abzurufen. Da fast jedes Handy inzwischen eine digitale Kamera enthält und internetfähig ist, gibt es auch bei der Erstellung und Verbreitung von Foto- und Videodateien nur noch wenige technische Hindernisse.

- **Das Verhalten der „Konsumenten“ hat sich geändert.**

Früher war es oft schwierig, Teilnehmerinnen und Teilnehmer über eine längere Zeit zur Mitwirkung an Online-Foren oder ähnlichem zu motivieren (vgl. Busemann/Gscheidle 2011). Heutzutage scheint sich das Mitteilungsbedürfnis enorm gesteigert und der Wunsch nach Privatsphäre reduziert zu haben. Ob der Online-Buchversand nach einer Stellungnahme zu dem erworbenen Buch fragt¹⁰, ob die letzte Folge einer Fernsehserie¹¹ kommentiert oder ein aktuelles Ereignis diskutiert wird¹², ob beruflich relevante Fragen zur Diskussion gestellt werden¹³ oder ob man seine Anteilnahme zum Tod eines beliebten Schauspielers abgeben kann, überall im Netz entstehen Kommunikationsräume, die entweder über einen längeren Zeitpunkt erhalten bleiben oder nur einmalig und zeitlich begrenzt, bezogen auf ein konkretes Ereignis eingerichtet werden. Bei den Einträgen mischen sich sehr private Meinungsäußerungen mit sachlichen Beiträgen und die bisherige Grenze zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen verschwindet.

Hinzu kommt die Möglichkeit, die eigenen Ideen und Einschätzungen zu bestimmten Themen und Erlebnisse in multimedialer Darstellung für ein Publikum zu präsentieren. Texteinträge in Weblogs spiegeln zum Teil eine aktuelle Diskussion wider, wobei die Blogger sich aufeinander beziehen und ihre Seiten miteinander verlinken. Es gibt aber auch Blogs, die an die Stelle eines Tagebuchs getreten sind und sehr persönliche Gedanken und Gefühle öffentlich machen. Eine ähnliche Tendenz ist bei Fotos und Videoclips festzustellen. Auf Seiten wie flickr¹⁴ und Youtube¹⁵ werden zu einem großen Teil private Inhalte verbreitet. Bei flickr gehören z. B. die Begriffe „Family“, „Friends“, „Party“ und „Wedding“ zu den häufigsten Tags, d.h. zu den am

¹⁰ z. B. <http://www.amazon.de>

¹¹ z. B. <http://www.lindenstrasse.de>

¹² z. B. die Forenseiten bei Spiegel-online oder anderen Webangeboten von Presseverlagen.

¹³ z. B. <http://www.lehrerforen.de>

¹⁴ <http://www.flickr.com/>

¹⁵ <http://www.youtube.com/>

häufigsten benutzten Kategorien (vgl. hierzu auch die Darstellung eines Facebook-Feeds von Schmidt 2013).

Bei der Nutzung der entsprechenden Online-Dienste geht es nicht nur darum, Informationen auszutauschen, sondern auch an einer Gemeinschaft im Netz, einem „social network“ teilzuhaben. Die Zugriffszahlen auf veröffentlichte Beiträge bzw. deren öffentliche positive Bewertung tragen durchaus auch zur sozialen Reputation und zu einem Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe bei. Dabei können die Nutzerinnen und Nutzer in bestimmten Grenzen über das Publikum für ihre Beiträge entscheiden, indem sie als Plattform für ihre Veröffentlichung eine für sie passende Ausprägung, von der geschlossenen Gruppe in einem Online-Netzwerk bis zu einem an eine populäre Webseite angeschlossenen Online-Forum, wählen (ebd.).

Die Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie, die sich seit 2007 unter dem Schlagwort Web 2.0 dem Thema „Aktive Beteiligung im Netz“ widmet, zeigen in diesem Zusammenhang, dass bezogen auf die Anwendungshäufigkeit deutliche Unterschiede festzustellen sind. Schon 2012 wurde festgestellt, dass vorwiegend in privaten Communities wie Facebook und „Werkennt-wen“ gepostet, kommentiert und diskutiert wurde. Im öffentlichen Raum waren nur 8 Prozent aller Onliner offen für eine aktive Beteiligung (vgl. Busemann/Gscheidle 2012). Die ARD/ZDF-Onlinestudie von 2014 ergab, dass der Prozentsatz der 14- bis 29-jährigen Nutzerinnen und Nutzer, die mindestens einmal wöchentlich E-Mails senden oder empfangen, bei 79 Prozent und derjenigen, die eine Community nutzen, bei 74 Prozent liegt, während sich nur 26 Prozent in gleicher Häufigkeit an Internetforen beteiligen und nur 10 Prozent ebenso oft ein Blog nutzen (vgl. ARD/ZDF-Onlinestudie 2014). Das antizipierte Publikum beeinflusst dabei die Art der Beiträge und den Grad der persönlichen Inhalte, die preisgegeben werden. Durch die sozialen Medien hat sich somit ein neuer Typ von Öffentlichkeit entwickelt, den man nach Schmidt als „persönliche Öffentlichkeit“ bezeichnen kann (Schmidt 2013, S. 32). Manche Online Plattformen bieten für diese Art der persönlichen Öffentlichkeit die Möglichkeit, offene oder geschlossene Gruppen einzurichten. Im Unterschied zur Pinnwand, die für alle Personen zugänglich ist, die zum Freundeskreis des Nutzers/der Nutzerin gehören, können sich hier Personengruppen, die dem Netzwerk angehören, nach Interessen zusammenfinden. Auf diesem Weg fällt es leicht, auch über Entfernungen hinweg Gleichgesinnte zum Austausch zu finden.¹⁶ Je nach Inhalt der Gruppe kann die Anzahl der Mitglieder variieren und eine Größenordnung annehmen, bei der nicht mehr alle Mitglieder einander bekannt sind. Der Kommunikationsrahmen wandelt sich in diesem Fall von einem privaten zu einem teilöffentlichen Setting (vgl. Tuor 2009).

¹⁶ Ergänzende Ausführungen zu den Gruppen in schülerVZ finden sich in Kapitel 3.1.

Bedeutsam für die Art der Kommunikation ist zudem der zeitliche Faktor. Bisherige Formen der Online-Kommunikation ließen sich in synchrone und asynchrone Kommunikation unterscheiden. Bei der synchronen Kommunikation wie etwa im Chat ist es Voraussetzung, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur gleichen Zeit eingeloggt sind und sich in ihren Beiträgen wie in einem Gespräch aufeinander beziehen. Asynchrone Kommunikationsformen wie die E-Mail ermöglichen es, einen Beitrag zu verfassen und zu versenden und überlassen dem Adressaten die Wahl des Zeitpunkts, zu dem er gelesen und beantwortet wird. Gruppen in Online-Communities verbinden die beiden Kommunikationsformen. Zwar sind sie grundsätzlich als asynchrone Kommunikation angelegt, da die Beiträge innerhalb der Plattform erhalten bleiben und jederzeit eingesehen und kommentiert werden können, tatsächlich kommt es aber häufig vor, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur gleichen Zeit in der Gruppe angemeldet sind und ihre Beiträge einstellen, die dann kurz nacheinander im Netz erscheinen. Hierbei kann es dazu kommen, dass die Beiträge zwar dasselbe Thema berühren, aber nicht aufeinander bezogen sind, so dass man von einer parallelen Kommunikation sprechen kann (vgl. Tuor 2009). Abweichend zu Tuor lässt sich aber beobachten, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch eingestellte Beiträge zu einem Kommentar motiviert werden und sich aufgrund ihrer Reaktion eine synchrone Kommunikation vergleichbar zu einem Chat entwickelt.¹⁷

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass es aus kommunikationstheoretischer Sicht keine „Kommunikationsform soziale Netzwerke“ gibt, sondern dass unterschiedliche Kommunikationsarten auftreten, die sich im Grad ihrer Öffentlichkeit, in der Art der Adressierung, der Anzahl der Kommunikationsteilnehmerinnen bzw. -teilnehmer und der zeitlichen Dimension unterscheiden. Gemeinsamkeiten und Schnittmengen zwischen den verschiedenen Kommunikationsformen sind in unterschiedlicher Ausprägung feststellbar (ebd.).

Auch in der Linguistik gab es Bestrebungen, definierbare Eigenschaften von Internettextsorten zu bestimmen (vgl. Androutsopoulos 2007, Dürscheid 2004/2005, Storrer 2000). Inzwischen wurde deutlich, dass sich alle aus der Offline-Kommunikation bekannten Textsorten auch im Internet wiederfinden lassen. Eine Besonderheit des Internets liegt allerdings darin, unterschiedliche Textsorten miteinander zu kombinieren und Texte miteinander zu verlinken, wodurch Intertextualität hergestellt wird. Dürscheid (2003) weist darauf hin, dass die zeitliche Gestaltung der Kommunikation Einfluss auf die verwendete Sprache hat. Bei synchronen Kommunikationsformen sind, ähnlich zum mündlichen Sprachgebrauch, Beiträge in der Regel sprachlich weniger reflektiert, was sich auf die Spontaneität im Entstehungsprozess zurückführen lässt.¹⁸ Die Qualität eines Textes lässt sich nach

¹⁷ Siehe auch Kapitel 5.2.

¹⁸ Siehe auch Kapitel 2.3.5.

Brommer (2015) nicht ausschließlich durch das Erfüllen von Textsortennormen bestimmen, sondern wird auch durch seine pragmatische Funktion und die Angemessenheit im entsprechenden kommunikativen Kontext bestimmt.

Unterschiedliche Anwendungen im Social Web lassen sich nach einer Systematisierung von Welker et al. (2014) in drei Hauptgruppen unterscheiden:

- **Multimediaplattformen** wie Youtube und Flickr dienen der Veröffentlichung von multimedialen Inhalten (insbesondere Fotos, Videos und Musik) mit dem Ziel, sie anderen Internetnutzern zu zeigen und sich ggf. darüber auszutauschen (sharing). Der Inhalt der eingestellten Beiträge steht hierbei im Vordergrund, die Kommunikation zwischen den Nutzerinnen und Nutzern spielt eine untergeordnete Rolle und äußert sich in schnell einzufügenden Bewertungen („Likes“) oder kurzen Kommentaren. In Deutschland ist die aktive Teilnahme an Multimediaplattformen wenig ausgeprägt, sie werden vorwiegend zur Rezeption von Informations- und Unterhaltungsangeboten genutzt (vgl. Welker et al. 2014).
- **Plattformen des Personal Publishing** wie Blogs, die Sonderform des Micro-Blogging-Dienstes Twitter oder Wikis bieten Nutzerinnen und Nutzern die Möglichkeit, eigene Inhalte unkompliziert zu veröffentlichen. Twitter ist hierbei als geschlossenes System angelegt, das registrierten Personen ermöglicht, private und öffentliche Nachrichten zu versenden. Der Umfang der einzelnen Nachrichten ist dabei auf 140 Zeichen begrenzt. Andere Blogging-Dienste bieten eine Plattform für die Veröffentlichung längerer Textpassagen und ermöglichen über eine Kommentarfunktion die Kommunikation unter den Nutzerinnen und Nutzern. Wikis verfügen zudem über die Möglichkeit, gemeinsam an Texten zu arbeiten, indem allen Nutzerinnen und Nutzern Rechte zum Editieren eingeräumt werden können (vgl. Süss et al. 2013).
- **Netzwerkplattformen** wie Facebook, Google+ und die VZ-Gruppe zeichnen sich dadurch aus, dass Nutzerinnen und Nutzer ein öffentliches oder semiöffentliches Profil erstellen können. Hierdurch wird einerseits das Auffinden bzw. Herstellen sozialer Kontakte auf der Basis unterschiedlicher Kriterien (z. B. gleiche Interessen, gleiche Schule, gemeinsame Freunde) und andererseits die schnelle, sowohl synchrone als auch asynchrone Kommunikation der Nutzerinnen und Nutzer über das Internet ermöglicht (vgl. Boyd/Ellison 2008).

Für die geplante Untersuchung wird eine Plattform benötigt, die die Präsentation und Diskussion längerer Textpassagen ermöglicht. Multimediaplattformen und Twitter erfüllen diese Voraussetzung nicht, Blogs und Wikis als Plattformen des Personal Publishing und Online-Communities aus dem Feld der Netzwerkplattformen bieten jedoch eine geeignete digitale Infrastruktur für diesen Zweck. Aus diesem Grund werden diese drei Anwendungen im Folgenden ausführlich beschrieben. In Kapitel 3.1 wird die Relevanz der

beschrieben Anwendung für die geplante Untersuchung diskutiert und die Entscheidung für die Auswahl des Forschungsgegenstandes wird begründet.

Weblogs als Plattform zur Publikation von Texten

Die Bezeichnung „Weblog“ wurde 1997 von John Borgar geprägt. Sie ist ein Kunstwort, das sich aus den englischen Worten „web“ für „Netz“ und „log“ für „Tagebuch“ oder „Protokoll“ zusammensetzt. Oft wird auch die Kurzform „Blog“ verwendet.

Nach Brockhaus ist ein Weblog ein

„im Internet geführtes Tagebuch, in dem aktuelle, dem World Wide Web (www) entnommene Informationen chronologisch aufgelistet und regelmäßig aktualisiert werden, versehen mit weiterführenden Informationen und kommentierten Links (Hypertexte) zu anderen Webseiten.“ (Munzinger Online/Brockhaus).

Betrachtet man die gesamte „Blogosphäre“, so greift diese Definition jedoch zu kurz. Obwohl bisher keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition zum Begriff „Weblog“ geprägt wurde, kann eine Vielzahl an charakteristischen Merkmalen beschrieben werden. Technisch liegt einem Weblog ein einfaches und nutzerfreundliches Web-Content-Management-System zugrunde. Es gibt das Webdesign über Templates vor und ermöglicht den Nutzerinnen und Nutzern dadurch, ohne besondere Vorkenntnisse wie zum Beispiel die Beherrschung des html-Codes, Inhalte für die Veröffentlichung im Internet zu erstellen und zu verwalten. Durch die Technik wird in der Regel eine formale Struktur vorgegeben, bei der die Einträge chronologisch geordnet sind, wobei die aktuellsten Einträge immer am Anfang der Seite zu finden sind. Ältere Einträge werden archiviert (vgl. Herzig et al. 2010, Süß et al 2013).

Weblog-Software kann auf eigenem Webspace installiert oder als Dienst bei kostenlosen oder kostenpflichtigen Anwendungsdienstleistern (Application Service Provider, Abkürzung: ASP) genutzt werden. Der ASP übernimmt in diesem Fall die gesamte Administration.

Blogs werden von Privatpersonen oder von Journalisten (so genannten Bloggern) als Mittel der Veröffentlichung unterschiedlicher Inhalte verwendet.

„Sie [die Weblogs] sind selektiv, d.h. es geht um ganz bestimmte Inhalte mit einer eingegrenzten Thematik, die meist ein klar definiertes Zielpublikum als Gruppe bzw. Interessengemeinschaft an sich bindet. Die Einträge sind persönlich gehalten und subjektiv kommentiert, weswegen sie als sehr authentisch wahrgenommen werden.“ (Aplar/Blaschke 2008, S. 19).

Die ersten Weblogs wurden Mitte der 1990er Jahre veröffentlicht. Sie wurden Online-Tagebücher genannt und waren Webseiten, auf denen Internetnutzer Einträge über ihr eigenes Leben machten. Ein Weblog kann typischerweise die Form eines Tagebuches, eines Journals, einer „What's-

New-Page“ oder einer Linksammlung von anderen Webseiten annehmen. Zusätzlich können auch andere Elemente, wie zum Beispiel Bilder oder Podcasts, in ein Weblog eingefügt werden.

Ab 1996 wurden Services wie Xanga¹⁹ eingerichtet, die Internetnutzern auf einfache Weise das Erstellen eines eigenen Weblogs ermöglichten. Nach einem langsamen Start wurden solche Seiten ab Ende der 1990er Jahre zunehmend genutzt. So wuchs Xanga von 100 Blogs im Jahr 1997 auf 20 Millionen im Jahr 2005. Verlässliche Zahlen zur Gesamtmenge der Blogs sind nicht verfügbar, grobe Schätzungen gehen laut Brockhaus 2010 von hunderttausend aktiven Blogs in Deutschland aus; dazu kommt eine deutlich größere Anzahl nicht mehr aktiv betriebener Blogs. Weblogs sind damit eine der zentralen Anwendungen des Web 2.0. (vgl. Munzinger Online/Brockhaus).

In den meisten Weblogs ist es den Leserinnen und Lesern möglich, ihre Meinung zu einem Eintrag abzugeben. Ein solcher Kommentar wird dann auf der gleichen Seite wie der Eintrag selbst oder in einem Pop-up-Fenster angezeigt.

Eine Reihe von Studien beschäftigte sich mit den Autorinnen und Autoren von Weblogs, beispielsweise im Hinblick auf soziodemographische Merkmale oder Nutzungsmotive. Problematisch ist dabei, dass viele dieser Untersuchungen nicht beanspruchen können, für die Blogosphäre weltweit oder in einem Sprachraum repräsentativ zu sein, weil keine Informationen über die Grundgesamtheit vorliegen. Neuberger, Nuernbergk und Rischke veröffentlichten eine vergleichende Gegenüberstellung von 29 Studien zu deutsch- und englischsprachigen Bloggern (vgl. Neuberger/Nuernbergk/Rischke 2007). Eine zentrale Erkenntnis dieser Untersuchungen ist, dass die Mehrheit der Blogger persönliche Erfahrungen und Erlebnisse publiziert, das Weblog also als eine Variante des Online-Journals verwendet.

In einer Studie des Singapore Internet Research Centre unter etwa 1200 englischsprachigen Bloggern (vgl. Koh et al. 2005) wird eine Aufteilung der Blogs in zwei Kategorien festgestellt: 73 Prozent der Befragten führten ein so genanntes personal blog, 27 Prozent ein non-personal blog. Die Blogger der zweiten Gruppe schreiben vor allem, um „zu kommentieren“ und „Informationen zu liefern“. Sie möchten mit ihrem Blog ein möglichst großes Publikum erreichen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch soziodemographisch: Non-personal-Blogger sind zum Großteil Männer, die eine höhere formale Bildung als Personal-Blogger haben. Außerdem haben sie im Schnitt mehr Leser, aktualisieren ihr Blog häufiger und verbringen mehr Zeit damit (Koh et al. 2005, S. 5).

¹⁹ <http://www.xanga.com/>

Ähnliche Ergebnisse erbrachte im Jahr 2006 eine Umfrage unter mehr als 4000 deutschsprachigen Bloggern (vgl. Schmidt 2006). 71 Prozent der befragten Blogger gaben an, „zum Spaß“ zu schreiben; 62 Prozent wollen in ihrem Blog „eigene Ideen und Erlebnisse für [s]ich selbst festhalten“. Demgegenüber bloggen 33 Prozent, weil sie ihr „Wissen in einem Themengebiet anderen zugänglich machen wollen“ und 13 Prozent „aus beruflichen Gründen“ (Schmidt 2006, S. 43).

Mittlerweile werden in Blogs behandelte Themen auch von der etablierten Presse übernommen. Sie sind dadurch zu einem wichtigen Bestandteil öffentlicher Meinungsbildung geworden. In formalen Bildungszusammenhängen ist die Nutzung von Blogs bisher nicht verbreitet, obwohl sie vielfältige Möglichkeiten eröffnen. Bei einer Sichtung vorhandener Angebote identifizierten Jimoyiannis und Angelaina (2012) Charakteristika für bildungsbezogene Blogs. Sie werden u. a. zur Organisation von Online Kursen, als Diskussionsforen und E-Portfolios genutzt. Auch im deutschsprachigen Raum lassen sich einzelne Beispiele schulischer Blogs finden, die u. a. zur Dokumentation von Klassenfahrten, Vorstellung von Literaturhinweisen oder auch begleitend zu Präsenzkursen verwendet werden. In den meisten Fällen steht hier die Präsentationsfunktion deutlich im Vordergrund. Eine Untersuchung von Schulblogs im Jahr 2008 ergab, dass die Kommentarfunktion häufig deaktiviert war und wenn sie zur Verfügung stand, nur selten genutzt wurde (vgl. Süss et al. 2013, Dietrich 2008).

Wikis als Plattform zur Textproduktion und Zusammenarbeit

Der Begriff stammt von „wiki“, dem hawaiischen Wort für „schnell“. Er bezeichnet nach Ebersbach et al.

„eine webbasierte Software, die es allen Betrachtern einer Seite erlaubt, den Inhalt zu ändern, indem sie diese Seite online im Browser editieren“ (Ebersbach/Glaser/Heigl 2005, S. 10).

Der Begriff wird außerdem für ein gesamtes Wiki-Dokument verwendet, das aus einer beliebigen Anzahl von Webseiten besteht, wobei die einzelnen Seiten in einer Hyperlinkstruktur miteinander verbunden sind.²⁰

Zur Formatierung des Textes wird die so genannte Wiki-Syntax auf der Basis der Skriptsprachen „Perl“, „PHP“ oder „JavaScript“ verwendet. Hierzu werden entweder im Text an bestimmten Stellen entsprechende „Tags“ eingegeben, oder die Schaltflächen in einer Formatierungsleiste, ähnlich der in einem Textverarbeitungsprogramm, werden genutzt. Die Wiki-Syntax unterscheidet sich je nach verwendeter Software, ist aber grundsätzlich viel einfacher aufgebaut als der sonst für Webseiten genutzte HTML-Code, der häufig gepaart mit CSS-Styles verwendet wird. Viele Wikis bieten inzwi-

²⁰ Manche Autoren verwenden im Zusammenhang mit der Untersuchung von Textproduktions- und Kommunikationsprozessen auch den Begriff „WikiWiki-Webs“ (vgl. z. B. Thelen/Gruber 2005). Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit der Begriff Wiki in der oben dargestellten Definition verwendet.

schen auch eine „WYSIWYG-Technologie“²¹, die eine Einarbeitung in die Wiki-Syntax überflüssig macht. Wikis sind daher viel schlichter als gewohnte Webseiten, die einfache Handhabung ermöglicht auch Computer-Laien, sie ohne einen großen Einarbeitungs- und Lernaufwand zu erstellen und zu bearbeiten (vgl. Ebersbach/Glaser/Heigl 2005, Schaffert et al. 2009).

Das bekannteste Wiki ist die Wikipedia, eine freie Enzyklopädie im Internet. Eine große Anzahl von Computernutzern beteiligt sich an der Erstellung und ständigen Überarbeitung dieses Online-Lexikons. Obwohl sie keine professionelle Redaktion im Hintergrund hat, siegte die Wikipedia bei einem von der Illustrierten „Stern“ 2007 beim Wissenschaftlichen Informationsdienst Köln (WIND) in Auftrag gegebenen ausführlichen Vergleich mit der Online-Ausgabe des Brockhaus, in fast allen Bereichen (vgl. Spiegel online 2007). Eine besonders gute Bewertung erhielt sie in der Kategorie „Aktuelles“. Inzwischen hat sich die Wikimedia Foundation (deutsch: Wikimedia Stiftung, kurz: WMF) gegründet. Sie ist eine internationale nichtstaatliche Non-Profit-Organisation, die sich der Förderung freien Wissens verschrieben hat. Für die Sammlung, Entwicklung und Verbreitung der Inhalte setzt sie Wikis ein. Zusätzlich zu Wikipedia gehören zum Wikimedia Projekt unter anderem Wikitionary, ein Wörterbuch, Wikibooks, ein Projekt zum Aufbau von freien Lernmaterialien, Wikiquote, eine Zitatsammlung, Wikispecies, ein experimentelles Artenverzeichnis, Wikimedia Commons für Bilder und andere Multimedia-Daten, Wikinews, eine freie Nachrichtenquelle und Wikiversity, eine Plattform zur gemeinschaftlichen Bearbeitung wissenschaftlicher Projekte. Der Marktforschungsfirma ComScore zufolge wurden die Wikimedia-Projekte im Juni 2008 von insgesamt 250 Millionen Besuchern weltweit aufgerufen (vgl. Wikimedia).²²

Unterschiedliche Anbieter²³ stellen auch Privatnutzern eine Wiki-Software mit kostenlosem Hosting zur Verfügung. Eine gestaffelte Vergabe von Zugriffs- und Bearbeitungsrechten ermöglicht es, dass ein Wiki problemlos auch für eine kleine, eingegrenzte Gruppe zu einem bestimmten Thema oder für einen festgelegten Zeitraum eingerichtet und genutzt werden kann. Die meisten Lernmanagement Systeme verfügen ebenfalls über ein integriertes Wiki.

Eine neu erstellte Wiki-Seite ist zunächst ganz leer und kann dem Verwendungszweck entsprechend gestaltet werden. Ein Wiki eignet sich besonders für eine Themensammlung oder die gemeinsame Arbeit an Fließtexten. Hierzu bietet es die Möglichkeit, im laufenden Text Änderungen bzw. Ergänzungen vorzunehmen, die bei Bedarf gekennzeichnet werden können und

²¹ „WYSIWYG“= „What you see is what you get“. Ein Dokument wird während der Bearbeitung am Bildschirm genauso angezeigt, wie es bei der Ausgabe über ein anderes Gerät, z. B. einen Drucker, oder in der Webdarstellung aussieht.

²² http://meta.wikimedia.org/wiki/User:Stu/comScore_data_on_Wikimedia

²³ z. B. www.pbwiki.com; <http://de.wikia.com/wiki/Hauptseite>, <http://wikicity.com/wiki/Wikicity>, <http://wikihost.org>

allen Nutzerinnen und Nutzern sofort nach dem Speichervorgang online zugänglich sind. Unterschiedliche Textversionen können auf einfache Weise miteinander verglichen und Änderungen somit nachvollzogen werden. Zusätzlich ist es möglich Kommentare einzufügen, die sich auf eine gesamte Wiki-Seite beziehen.

Die Eigenschaften von Wikis in Bezug auf deren Eignung als digitale Lernwelt stellen Iske und Meder wie folgt zusammen:

- „Wikis sind einfach zu bedienen und stellen somit *niedrigschwellige Lernwelten* dar;
- Wikis beruhen wesentlich auf der Zusammenarbeit einer Gruppe von Nutzenden und stellen damit *kooperative Lernwelten* dar;
- Für jede Wiki-Seite ist die Entstehungsgeschichte wie auch der aktuelle Stand jederzeit nachvollziehbar; Wikis stellen daher *transparente Lernwelten* dar;
- Wikis sind auf Zuwachs ausgerichtet. Sowohl inhaltliche Beiträge als auch Verknüpfungen können nach und nach in Wikis eingefügt werden. Wikis stellen daher *prozessorientierte Lernwelten* dar;
- Wikis fokussieren grundlegend auf user-generated content, d.h. auf inhaltliche Beiträge der Nutzenden und stellen daher *inhaltsfokussierte Lernwelten* dar;
- Wiki-Beiträge werden von Nutzenden in der Regel in Form von Texten verfasst. Wikis stellen somit *textorientierte Lernwelten* dar;
- Wikis werden von den Autoren wie auch den Nutzenden als work-in-progress verstanden; als ständige Weiterentwicklung und stellen daher *unabgeschlossene Lernwelten* dar.“ (Iske/Meder 2010, S. 33, Hervorhebungen im Original.)

Wikis eignen sich aufgrund dieser Eigenschaften sehr gut als Plattform zur Produktion, zum Austausch und zur Weiterentwicklung von Texten in einer größeren Autorengemeinschaft.

Online-Communities als Plattform für Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement

Das Angebot an Online-Communities, die zum Teil weltweit angelegt, zum Teil aber auch auf eine deutsche Nutzerschaft ausgerichtet sind, hat sich in den letzten Jahren enorm vergrößert und stößt sowohl bei Jugendlichen als auch bei Erwachsenen zunehmend auf Interesse und Akzeptanz. In den 1980er und frühen 1990er Jahren sind hierzu widersprüchliche Einschätzungen zu finden. So genannte Netzpioniere, die sich für die neuen technischen Möglichkeiten begeisterten, sahen in ihnen eine Möglichkeit, sich aus den Einschränkungen lokaler Gemeinschaften zu befreien und in selbst gewählten demokratischen Gemeinschaften sowohl auf sachlicher Ebene zu kommunizieren als auch emotionale Verbindungen einzugehen. Demgegenüber wurden die Online-Communities von Kulturkritikern als Flucht aus der realen Welt empfunden, die mit einem Rückzug aus sozialer und politischer Verantwortung einhergehe und zu menschlicher Verarmung führe (vgl. Döring 2001). Döring folgend muss festgestellt werden, dass beide Sicht-

weisen den Aspekt der aktiven Aneignung der technischen Plattform durch die damit handelnden Personen unberücksichtigt lassen. Ebenfalls muss berücksichtigt werden, dass das Entstehen positiver oder negativer Effekte in Bezug auf die Kommunikationsstruktur und die Beziehungsmuster abhängig vom Teilnehmerkreis und den mit der Nutzung verbundenen Ziele sind (vgl. Döring 2001). Unabhängig von diesen Konnotationen kann die folgende Definition als Arbeitsgrundlage dienen:

„Eine virtuelle Gemeinschaft ist ein Zusammenschluss von Menschen mit gemeinsamen Interessen, die untereinander mit gewisser Regelmäßigkeit und Verbindlichkeit auf computervermittelter Wege Informationen austauschen und Kontakte knüpfen“ (ebd.).

Im deutschen Sprachgebrauch wird häufig die Bezeichnung „soziale Netzwerke“ gebraucht. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Begriff „soziales Netzwerk“ schon vor der Entwicklung des Internets in der Soziologie genutzt wurde. So definiert Keul soziale Netzwerke als „Systeme interpersonaler Beziehungen“ (vgl. Keul 1993). Die zu einem Netzwerk gehörenden Personen und Gruppen bestimmen nach Bastians durch ihre Beziehungen und Interaktionen die Eigenschaften des Netzwerks (vgl. Bastians 2001). Das soziale Netzwerk wird durch die Nutzung digitaler Kommunikationsmittel zur Online-Community (auch virtuelle Community oder E-Community).

Röll bezeichnet virtuelle Netzwerke als „Anwendungsplattformen“, die Informationen über Beziehungen zwischen Personen geben, wobei sich die bisherige Trennung von privater und öffentlicher Kommunikation weitgehend auflöse (vgl. Röll 2010). Sie bieten die Möglichkeit von Selbstdarstellung, Interaktion und Vernetzung. Ens beschreibt eine große Vielfalt sowohl themenbezogener, als auch austauschbezogener, transaktionsbezogener und unterhaltungsbezogener Netzwerke (vgl. Ens 2011).

Um die Kommunikation zu ermöglichen bzw. zu unterstützen, bietet die Plattform Werkzeuge wie die persönliche Pinnwand, E-Mail, Chat, Instant-Messenger und Forum. Durch die Möglichkeiten, die das Internet, zunehmend auch unter Nutzung mobiler Endgeräte, bietet, kann die Kommunikation sowohl synchron als auch asynchron sowie ortsunabhängig stattfinden.

Zur Attraktivität des Angebots tragen die folgenden Charakteristika bei, die je nach Plattform in ihrer Ausprägung variieren:

- „Einfache und in der Regel kostenlose Kommunikation
- Selbstpräsentation, Erstellen eines Profils: Einfügen eines Profilfotos sowie Anlegen von Fotoalben, Angabe persönlicher Informationen (z.B. Interessen oder schulische/berufliche Karriere)
- Kontakt zu Leuten aus aller Welt bzw. Wiederfinden alter Bekannter
- Knüpfen von Freundschaften (alte und neue Freunde)
- Erfahrungsaustausch bezüglich aller erdenklicher Themen, z.B. hinsichtlich Studiums oder Gesundheitsproblemen
- Digitaler Austausch von Musik und Videos

- Aufbau und Pflege eines geschäftlichen Beziehungsnetzes“ (Tuor 2009, S. 17).

Unterschiedliche Plattformen positionieren sich für verschiedene Zwecke und adressieren unterschiedliche Nutzergruppen. Beispielsweise deckte die Plattform „Wer-kennt-wen?“ vorwiegend eine bestimmte Region Deutschlands (Rheinland-Pfalz, Hessen und das Saarland) ab, während „Stay friends“ den Anspruch hat, alte Schulfreunde wieder zusammenzuführen. Das Netzwerk „Xing“ unterstützt den Aufbau beruflicher und geschäftlicher Kontakte. Die VZ-Gruppe mit den Abkömmlingen studiVZ und schülerVZ bezog das Alter und den Ausbildungsstand bei der Werbung um Nutzerinnen und Nutzer mit ein.

Wenn der Erwerb von Wissen oder Fertigkeiten für die Nutzerinnen und Nutzer einer Plattform explizit im Vordergrund steht, spricht man von virtuellen Lerngemeinschaften. Diese sind in ihrer eindeutigen Ausrichtung hauptsächlich in vier Kontexten zu finden:

- öffentliche Wissensbörsen, in denen man einerseits Kenntnisse zu konkreten Themenbereichen einbringen und im Gegenzug das Fachwissen der anderen Mitglieder nutzen kann (Beispiel: www.wer-weiss-was.de),
- berufsbezogene und fachliche Foren, in denen die berufliche Weiterbildung und Vernetzung durch Mailinglisten, Newsletter, Face-to-Face-Veranstaltungen sowie öffentliche und passwortgeschützte Webseitenbereiche unterstützt wird (Beispiel: www.psychotherapie.org),
- unternehmensinternes Wissensmanagement, in dem im firmeneigenen Intranet Wissens- und Lern-Plattformen für den Wissenstransfer zwischen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingerichtet werden,
- kursbezogene Foren, die im Anschluss an Unterrichtssituationen (häufig an Universitäten) moderierte oder unmoderierte Online-Diskussionen ermöglichen (vgl. Döring 2001).

Diese Aufzählung beinhaltet keine Aussage über die tatsächlichen Lernerfolge von Teilnehmenden an den unterschiedlichen Angeboten. Erfahrungswerte, die durch empirische Untersuchungen gestützt werden müssten, zeigen, dass die Intensität und Effektivität des Austauschs und der erzielten Ergebnisse große Unterschiede aufweisen (vgl. Döring 2001). Es erfordert in Bildungskontexten häufig einen hohen Einsatz an zeitlichen und finanziellen Ressourcen, um neue Online-Lernumgebungen einzurichten und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einer effektiven Nutzung zu motivieren. Alternativ kann auch auf bereits bestehende Angebote zurückgegriffen werden, die auf die jeweiligen Bedarfe angepasst werden (ebd.).

Die Mitgliedschaft in einer Community ist nichts Statisches. Manche Personen sind Mitglied in mehreren Communities und es können gruppendynamische Wanderungen von einer Community zur anderen beobachtet werden. Viele Nutzerinnen und Nutzer in Deutschland haben sich beispielsweise von

der VZ-Gruppe weg zu Facebook bewegt, das derzeit die Rolle eines Generalisten einnimmt, der sich vielseitig und international präsentiert und alle Altersgruppen umfasst (vgl. Frees/Busemann 2012, Schmidt 2013). Die freie Gestaltungsmöglichkeit dieser Communities trägt dazu bei, dass sich auch in nicht explizit für das Lernen eingerichteten Gemeinschaften Themengruppen finden, in denen informelle Lernprozesse stattfinden.

Durch die Auflösung der räumlichen Grenzen können Kontakte über große Distanzen hinweg entstehen und erhalten bleiben. Somit können sich auch für seltene oder sehr spezielle Interessen größere Austauschplattformen finden als es insbesondere für Jugendliche aufgrund der regionalen Grenzen normalerweise möglich ist. Somit trägt die Vielfalt der Kontaktmöglichkeiten und Gruppen durchaus zu einer Horizonterweiterung bei (vgl. Ferchhoff/Hugger 2010).

Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl der zum Beobachtungszeitraum bekanntesten und verbreitetsten Netzwerke in der Übersicht (in Anlehnung an Fileccia 2009).

Tabelle 1: Übersicht über die verbreitetsten Online-Communities 2009

Name	Kurzbeschreibung	Sitz	Gründung	Zielgruppe	Userzahlen 2009
Myspace	Weltweit bekanntestes und beliebtestes Social Network, spezialisiert auf Musik. Bietet Webpace für Bands, und für private Profile.	Verschiedene Sitze z. B. in USA, Deutschland, Österreich etc., u. a. Los Angeles und Berlin.	Juli 2003, in Deutschland: März 2007	Vor allem Jugendliche und Bands/Musiker	220 Mio. (August 2009) In Deutschland circa 4,9 Mio.
facebook	Ursprünglich eine US-amerikanische Community, die sich aber inzwischen geöffnet hat. Wird oft als „Vorläufer“ von studiVZ bezeichnet. Inzwischen wird Facebook in über 20 Sprachen angeboten.	Cambridge (Massachusetts, USA).	2004, 2008 expandierte das Unternehmen nach Europa und die Community wurde ins Deutsche, Spanische und Französische übersetzt.	Zunächst (amerikanische) Studenten, inzwischen aber offen für alle. Statistisch gesehen kommen die meisten Mitglieder aus den USA und sind unter 25 Jahre alt.	250 Mio. aktive User (August 2009), davon in Deutschland circa 400.000.

Lokalisten	Allgemeine Online-Community.	München	Mai 2005	Keine Bestimmte	Ca. 3 Mio. (Mai 2009)
studivZ	Beliebteste Studenten-Community in Deutschland. Bildet mit meinVZ und schülerVZ die studivZ Ltd.	Berlin	Oktober 2005	Studenten	Circa 5,73 Mio.
schülerVZ	Beliebteste Schüler-Community in Deutschland, gehört zur studivZ Ltd.	Berlin	Februar 2007	Schüler ab 12 Jahre	Mehr als 5 Mio.
meinVZ	Neuester Ableger der studivZ Ltd.	Berlin	Februar 2008	Für Azubis, Alumni und Berufstätige	
stayfriends	Community zum Wiederfinden ehemaliger Klassenkameraden.	Erlangen	August 2002	Ehemalige	16 Mio. Mitglieder in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Frankreich, und Schweden (Juli 2009)
Wer-kennt-wen	Allgemeine Online-Community für Jedermann.	Köln	Oktober 2006	Keine Bestimmte; ab 14 Jahre	5,5 Mio. (Februar 2009)
SchülerCC	Relativ neue Online-Community für Schüler, die von einem Team aus Schülern und Studenten gegründet wurde.	Bad Nauheim	Januar 2007	Schüler	Ca. 950.000 (Oktober 2008)
Xing	„Geschäfts-“ Community mit dem Schwerpunkt auf Selbstständigkeit.	Hamburg, Barcelona, Istanbul, Beijing	August 2003	Berufstätige, vor allem Selbstständige	Über 6,5 Mio.

Seit Beginn des Beobachtungszeitraums im Jahr 2009 haben sich Verschiebungen der Nutzerzahlen ergeben. Facebook entwickelte sich trotz des neu aufkommenden Netzwerks google+ zum eindeutigen Führer der Branche. Viele Nutzer wechselten zu Facebook und andere Netzwerke verloren an Bedeutung. Trotzdem waren auch 2012 in Deutschland noch 1,21 Millionen Nutzer bei schülerVZ gemeldet (siehe Abbildung 1).

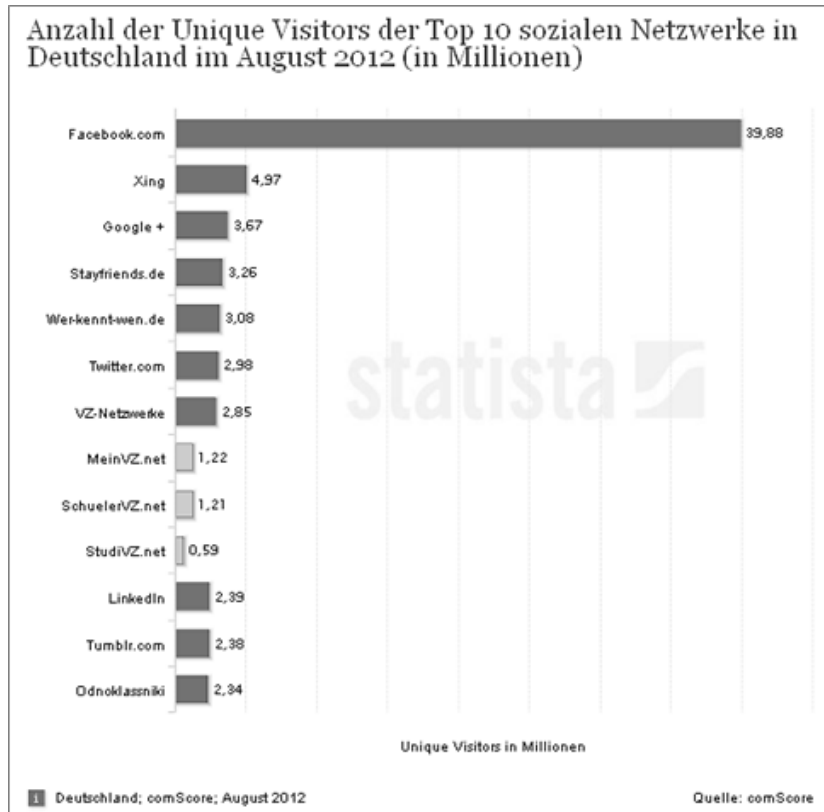


Abbildung 1: Nutzerzahlen in sozialen Netzwerken 2012²⁴

Im April 2013 wurde nicht unmittelbar erwartbar die Einstellung von schülerVZ bekannt gegeben. Laut verschiedener Pressemitteilungen wurde das Angebot zu diesem Zeitpunkt noch von 200.000 aktiven Nutzerinnen und Nutzern besucht²⁵. Die Accounts wurden komplett gelöscht, je nach Alter wurde den Nutzerinnen und Nutzern aber ein Übergang in die beiden anderen VZ-Netzwerke vorgeschlagen.

Online-Communities bieten den Nutzerinnen und Nutzern vielfältige Möglichkeiten zur Selbstdarstellung und Überprüfung der Selbstwirksamkeit. So spielt beispielsweise die Möglichkeit Fotos einzustellen eine wichtige Rolle. Man kann Erlebnisse dokumentieren und präsentieren, man kann die eigene Position im Zusammenhang mit sozialen Aktivitäten zeigen und sich mit der Selbstdarstellung anderer vergleichen. Neben dem Austausch kurzer Nach-

²⁴ Die Abbildung zeigt einen Screenshot der Statistik, die am 25.11.2013 bei www.statista.de abgerufen wurde. Sie ist jetzt auch im Webarchiv nicht mehr erreichbar.

²⁵ Vgl. u. a. <http://www.zeit.de/digital/internet/2013-04/schuelervz-ende>.

richten und Fotos bieten Online-Communities auch Gruppen, in denen sich Gleichgesinnte zu unterschiedlichen Themen und in unterschiedlicher Intensität austauschen können. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen dient der Vervollständigung des eigenen Profils. Mit diesen Gruppen ist zum Beispiel auf schülerVZ ein informeller Raum entstanden, in dem Jugendliche sich selbst und die Reaktion anderer auf die eigene Selbstinszenierung erproben können. Fast jedes Mitglied von schülerVZ hat in seinem Profil eine lange Liste von Gruppen, denen es beigetreten ist. Laut JIMplus-Studie waren 2008 die Befragten einer Stichprobe jeweils durchschnittlich Mitglied in 27 Gruppen, etwa die Hälfte in bis zu 10, etwa ein Fünftel in 11 bis 50, etwa ein Viertel in über 50 Gruppen (vgl. Feierabend 2008). Hierbei verrät der Titel der Gruppe, der auch auf der eigenen Startseite angezeigt wird, oft mehr über Persönlichkeit und Einstellung des Mitglieds als die tatsächliche Aktivität in der Gruppe. Besonders beliebt sind so genannte „Spaßgruppen“, die bereits durch ihren Titel wie zum Beispiel „Ich drehe mein Kopfkissen, um die kalte Seite zu genießen“, „Ich habe keine Lösung, aber ich bewundere das Problem“ oder „Wer's später checkt, kann länger lachen ! =)“ auf die Witzigkeit oder Coolness ihrer Mitglieder hinweisen. Daneben gibt es seriöse Gruppen mit Titeln wie „Klassenfahrt 8d - Segeltour übers Ijsselmeer, wir waren dabei“ oder „Geometrie für Anfänger“. Oft finden sich auch Klassen oder Kurse in Gruppenbezeichnungen wieder, zum Beispiel „Erdkunde LK am Ostendorf“ oder „8b---hier treffen sich die besonders Begabten =)“.²⁶

2.1.2 Die Mediennutzung Jugendlicher

Empirische Daten zur Mediennutzung Jugendlicher wurden bezogen auf Deutschland in diversen repräsentativen und wiederholt durchgeführten Befragungen wie der ARD/ZDF-Onlinestudie²⁷ und den beiden Basisuntersuchungen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest „Kinder und Medien“ (KIM)²⁸ sowie „Jugend, Information, (Multi-)Media“ (JIM)²⁹ erhoben. In den letzten Jahren ließ sich die durchgängige Tendenz beobachten, dass die Computer- und Internetnutzung Jugendlicher sich zunehmend gesteigert hat und dass die neuen Kommunikationswege, die durch internetbasierte Anwendungen wie soziale Netzwerke eröffnet wurden, insbesondere in dieser Altersgruppe große Akzeptanz und schnelle Verbreitung erfahren haben.

Ende der 1990er Jahre hatten nur 18 Prozent aller 12- bis 19-Jährigen Erfahrungen mit dem Internet gesammelt. 20 Prozent hatten noch nie Kontakt mit einem Computer (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 1998). Im Jahr 2016 verfügen bereits Grundschul Kinder über

²⁶ Die Titel wurden im Untersuchungszeitraum stichprobenartig aus schülerVZ entnommen.

²⁷ Vgl. Übersicht über Studien der Jahre 1997-2014 unter <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de>

²⁸ Vgl. Übersicht über die KIM-Studien der Jahre 1999-2014 unter <http://www.mpfs.de/index.php?id=462>

²⁹ Vgl. Übersicht über die JIM-Studien der Jahre 1998-2014 <http://www.mpfs.de/index.php?id=276>

Rechner und Handys. Laut KIM-Studie besaß im Jahr 2010 jedes zweite Kind im Alter von 6 bis 13 Jahren ein eigenes Mobiltelefon und ebenso MP-3-Player und Spielekonsole (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2010). Ähnliche Zahlen wurden auch 2014 bestätigt. 46 Prozent der Mädchen und 49 Prozent der Jungen waren im Besitz von Handy oder Smartphone (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014). Bei Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren ist die mediale Ausstattung noch weiter verbreitet. Laut JIM-Studie besitzen 99 Prozent der Mädchen und 96 Prozent der Jungen in dieser Altersgruppe ein eigenes Handy, 87 Prozent nutzen es täglich. Dabei spielt die mobile Internetnutzung eine immer größere Rolle. Die Zahl der Jugendlichen, die regelmäßig mit dem Handy auf das Internet zugreifen, liegt inzwischen bei 77 Prozent der Mädchen und 74 Prozent der Jungen. Und auch die Verbreitung von Smartphones nimmt rapide zu, 93 Prozent der 16 bis 17-Jährigen besitzt mittlerweile ein solches Gerät (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2014).

Die Nutzung des Internets nimmt bei der Freizeitgestaltung der Jugendlichen einen großen Raum ein. Laut JIM-Studie 2010 nutzten in dem für die Konzeption der Arbeit relevanten Zeitraum 79 Prozent der Befragten das Internet täglich bzw. mehrmals pro Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2010). Inzwischen ist der Anteil auf 94 Prozent angestiegen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014).

Die Aussage „Wir sind das Netz“ aus dem Eingangszitat zeigte sich schon 2008 besonders augenfällig in der Nutzung so genannter sozialer Netzwerke (Online-Communities) im Internet. In der JIM-Studie 2008 wurde den Online-Communities ein gesonderter Fragenkomplex gewidmet. Auch diese Ergebnisse belegen, dass die sozialen Netzwerke sich großer Beliebtheit erfreuten. 41 Prozent der Befragten besuchten die Plattformen täglich, weitere 16 Prozent mehrmals pro Woche (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2008). SchülerVZ war bei Jugendlichen zu diesem Zeitpunkt mit Abstand das bekannteste und am häufigsten genutzte soziale Netzwerk. 45 Prozent der Befragten gaben in der offenen Nennung an, dieses Angebot schon einmal besucht zu haben, Mädchen (49 Prozent) etwas häufiger als Jungen (42 Prozent) (ebd.).

Die Ergebnisse werden auch durch das „Medienkonvergenz-Monitoring“ bestätigt, das seit 2003 von einem Forscherteam der Universität Leipzig durchgeführt wird (vgl. Schorb et al. 2010). Hierbei werden zur Erhebung der Daten von 12- bis 19-jährigen Internetnutzerinnen und -nutzern quantitative und qualitative Verfahren kombiniert. Demnach zählte SchülerVZ im Jahr 2009 bei Jugendlichen zu den beliebtesten Plattformen und alle im Rahmen der Untersuchung erfragten Tätigkeiten, namentlich andere Profile ansehen, anderen Leuten Nachrichten schreiben, Bilder anschauen, Gruppen beitreten, Kommentare zu Bildern schreiben, auf eigener Seite Text schreiben, Bilder hochstellen sowie Freundesliste

verändern wurden von der großen Mehrheit der schülerVZ-Nutzerinnen und -nutzer ausgeführt (ebd.).

Dieser Trend weitete sich in den Folgejahren aus. Im Jahr 2011 nutzten 78 Prozent der Jugendlichen Online-Communities täglich bzw. mehrmals pro Woche. Obwohl Facebook sich zur beliebtesten Online-Community entwickelte, wurde schülerVZ weiterhin von 43 Prozent der 12 bis 13-Jährigen und 21 Prozent der 14 bis 15-Jährigen genutzt. Im Jahr 2014 ließ sich ein leichter Rückgang feststellen, der Prozentsatz der regelmäßigen, häufigen Nutzerinnen und Nutzer lag aber immer noch bei 63 Prozent (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014).

Um mehr über Nutzungsmotive und Einstellungen zum Thema Online-Communities zu erfahren, führte der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest im Jahr 2009 eine stärker qualitativ angelegte Zusatzbefragung „JIMplus 2008“ durch. Hierfür wurde eine Zufallsstichprobe von 106 Jugendlichen aus dem Erhebungssample der JIM-Studie 2008 ein zweites Mal befragt (vgl. Feierabend 2008). Der Kontakt zu Freunden wurde in dieser Befragung als wichtigster Grund für die Nutzung von Online-Communities angegeben. Man kann hier

„Freunde (wieder-)finden und neue kennenlernen, man kann mit Freunden in Kontakt bleiben oder treten, sich schreiben und austauschen“ (Feierabend 2008, S. 18).

Die befragten Jugendlichen der JIMplus-Studie gaben an, durchschnittlich 74 Freunde zu haben, etwa ein Viertel nannte bis zu 20 Freunde, etwa ein Drittel 21-100 und etwa ein Drittel über 100 (Feierabend 2008, S. 21). Bei dieser großen Anzahl ist ein regelmäßiger und enger persönlicher Kontakt schon wegen des dafür benötigten Zeitaufwandes nicht realisierbar und man kann daher davon ausgehen, dass der Freundschaftsbegriff sich gewandelt hat und nun eher im Sinne von „Bekanntheit“ verstanden wird.

In der im Jahr 2011 durchgeführten JIMplus-Studie wurde neben dem Motiv, mit Freunden in Kontakt zu bleiben auch eine Nutzung im Zusammenhang mit der Ausbildung genannt: Gründe für die Nutzung lauteten unter anderem „wegen der Schule“ oder „weil man bei uns in der Uni rein organisatorisch gesehen alles darüber macht [...]“ (vgl. Feierabend et al. 2012).

Das Kommunikationsverhalten der Jugendlichen hat sich durch die Nutzung von Online-Communities verändert. Mitteilungen innerhalb der Gruppe, die dem üblichen E-Mail-Kontakt entsprechen, haben den Stellenwert des vorher beliebteren Chattens bzw. Instant Messagings geschmälert. Man muss nicht mehr jederzeit online sein, um seine Kontakte zu pflegen. Dennoch bindet die Beschäftigung mit den „virtuellen Freunden“ viel Zeit, die die Nutzerinnen und Nutzer am Bildschirm verbringen. Für viele Jugendliche sind diese Kommunikationsplattformen in den Folgejahren mehr und mehr zu einem ständigen Begleiter geworden, auf dessen Anwendungen durch die Verbreitung mobiler digitaler Endgeräte wie Smartphones oder Tablet-PCs

aus jeder Lebenslage zu unterschiedlichen Zwecken zugegriffen wird. Im Jahr 2012 war diese Änderung deutlich erkennbar:

„Der Service, sich per Handy über Neuigkeiten in der Community informieren zu lassen, hat sich stark entwickelt: Machten im Vorjahr 16 Prozent der täglichen Nutzer von Communities von dieser Möglichkeit Gebrauch, ist dieser Anteil aktuell auf 41 Prozent angestiegen. Durch die zunehmende Verbreitung von Smartphones (47 %) und entsprechenden Internetflatrates (34 %) bei Jugendlichen hat auch die mobile Internetnutzung an Attraktivität gewonnen. Im Jahr 2012 nutzten 40 Prozent das Handy regelmäßig, um ins Internet zu gehen. Der Zugang zu sozialen Netzwerken zählte dabei zu den wichtigsten Apps, die Jugendliche auf ihrem Handy installiert haben.“ (Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 2012, JIM-Studie, Zusammenfassung auf der Webseite).

Im Jahr 2014 war die Anzahl der Nutzerinnen und Nutzer weiter gestiegen. 63 Prozent der Mädchen und 61 Prozent der Jungen nutzten das Handy (Smartphone), um auf Online-Communities zuzugreifen. An erster Stelle der wichtigsten Apps standen zu diesem Zeitpunkt Instant Messenger wie WhatsApp, gefolgt von Communities (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2014).

Nach Frees und Busemann (2012) können bei der Nutzung sozialer Netzwerke drei Motive unterschieden werden:

- die Selbstdarstellung, bei der es darum geht, seine Stellung innerhalb der Gemeinschaft zu stabilisieren,
- die Kontaktpflege, die in unterschiedlicher Intensität stattfinden kann,
- die Informationsgewinnung, die sich auch auf die Community selbst bezieht.

Diese Nutzungsmotive finden ihre Entsprechung in drei zentralen Aspekten der Identitätsentwicklung: Identitätsmanagement, Beziehungsmanagement und Informationsmanagement, die mit den von Havighurst (1972) definierten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters korrespondieren. Sie können, wie in der folgenden Tabelle dargestellt, entsprechend zugeordnet werden:

Tabelle 2: Korrespondenz von Entwicklungsaufgaben und Social-Web-Praktiken, Schmidt 2010, S. 164

Entwicklungsaufgabe	Handlungskomponente	Tätigkeiten	Beispiele
Selbstauseinandersetzung	Identitätsmanagement	Zugänglichmachen von Aspekten der eigenen Person	Ausfüllen einer Profilseite, Erstellen eines eigenen Podcasts, Hochladen eines selbst erstellten Videos
Sozialauseinandersetzung	Beziehungsmanagement	Pflege bestehender und knüpfen neuer Beziehungen	Eintrag auf der Pinnwand eines Kontakts, Aussprechen oder Annehmen von Kontaktgesuchen, Verlinken von Weblogeinträgen
Sachauseinandersetzung	Informationsmanagement	Selektieren, Filtern, Bewerten und Verwalten von Informationen	Bewerten eines Videos durch Punktevergabe, Abonnieren eines RSS-Feeds

Wie aus der Tabelle deutlich wird, bieten soziale Netzwerke in Bezug auf diese Entwicklungsaufgaben ein breites Spektrum an Angeboten. Döring führt aus, dass die Anlage sozialer Netzwerke das Identitäts- und Beziehungsmanagement durch sieben Variablen der Selbstdarstellung in besonderer Weise unterstützt:

- Sie bieten eine **Öffentlichkeit**, die leichter steuerbar ist als in realen Zusammenhängen.
- Es findet sich ein **Publikum**, an das die Darstellung angepasst werden kann.
- Die **Art des Kontaktes** ist bezogen auf unterschiedliche Adressaten mehr oder weniger intensiv gestaltbar.
- Sie geben Raum für unterschiedliche **Intentionen** der Selbstdarstellung. Man kann sie nutzen, um einen positiven Eindruck zu vermitteln oder einen negativen Eindruck zu vermeiden.
- Der **Inhaltsbereich** kann frei gestaltet werden.
- Die immer vorhandene **externe Aufmerksamkeit** hilft dabei, die Wirkung der Selbstdarstellung zu überprüfen.
- Somit erhält die Selbstdarstellung auch eine Komponente der **Selbstwirksamkeit** (vgl. Döring 2003, S. 261 f.).

Je nach spezifischen Bedürfnissen und Interessen, aber auch geprägt durch den Bildungsstand, das Alter oder das Geschlecht, werden die hiermit verbundenen Gestaltungsmöglichkeiten in unterschiedlicher Weise wahrgenommen. So können nach Schmidt et al. sechs Handlungstypen

Jugendlicher unterschieden werden, die in unterschiedlichen Gruppierungen vorkommen:

- „Handlungstyp (1): Die kreativ-engagierte Social Web-Nutzung auf unterschiedlichen Ebenen – der selbst bewusste, neugierig-kompetente Umgang mit Social Web-Angeboten
- Handlungstyp (2): Der intensive, initiative und kritische, aber konventionelle Umgang mit dem Social Web mit hoher Relevanz für das Beziehungsmanagement (das Internet allgemein wird intensiv zum Informationsmanagement genutzt)
- Handlungstyp (3): Der intensive und kommunikativ-initiative Umgang mit dem Social Web zur Kontaktpflege und Selbstdarstellung
- Handlungstyp (4): ‚Dabei sein ist alles‘ – Das Social Web zum Beziehungsmanagement (SNS³⁰ relevant, sonst erweist sich die Social Web-Nutzung als unauffällig und eher unspezifisch)
- Handlungstyp (5): Der kritisch-selektive Umgang mit dem Social Web als ‚Mittel zum Zweck‘ (zur Beziehungspflege und zur Information)
- Handlungstyp (6): Das Social Web zur Kompensation bei sozialen Problemen – die intensive und initiative Nutzung mit hoher Relevanz in einem problembelasteten Alltag“ (Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011, S. 156).

Zusammenfassend lässt sich aus der auf dieser Typisierung beruhenden Untersuchung folgern, dass soziale Netzwerke vorwiegend für das Beziehungsmanagement genutzt werden. Bei den Jugendlichen, die das Social Web auch interessengeleitet nutzen, handelt es sich vorwiegend um formal höher gebildete und besonders engagierte Jungen. Nur in wenigen Fällen ließ sich eine „innovative, d. h. eine selbst gesteuerte, über den jeweiligen Gestaltungsrahmen des Angebots hinausgehende Umgangsweise“ beobachten (ebd., S. 203). Die Autoren selbst schränken ein, dass diese Typenbildung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebe und die unterschiedlichen Umgangsweisen Jugendlicher und junger Erwachsener mit Social-Web-Angeboten nicht vollständig, sondern nur bezogen auf die Gruppe der Probanden abbilde (ebd.). Dennoch kann sie zur Orientierung dienen.

Ein weiterer qualitativer Zugang zur aktiven Nutzung und den damit verbundenen Kompetenzanforderungen des Social Web liegt den Untersuchungen der Forschergruppe „Digital Youth Research“ der Berkeley-Universität zugrunde. Im Rahmen ihres dreijährigen Verbundprojekts wurden unter anderem durch qualitative Befragungen und teilnehmende Beobachtung zwei wesentliche Partizipationsmodi identifiziert:

„- ‚Friendship-driven participation‘: Onlinebasierte Sozialräume werden in diesem Modus vorrangig aufgesucht, um mit Freunden ‚abzuhängen‘ und gemeinsam (wenn gleich technisch vermittelt) Medieninhalte wie Musik, Fernsehen oder Spiele zu konsumieren. Diese Art der Mediennutzung findet also im Kontext bereits bestehender sozialer Netzwerke der Peer-Group

³⁰ SNS steht für Social Networking Sites (Anmerkung der Verfasserin).

statt, die im Internet abgebildet und um einen weiteren Kommunikationskanal ergänzt werden. Aktiv-kreative Medienaneignung findet in diesem Nutzungsmodus auch statt, beschränkt sich allerdings in der Regel auf das ‚Herumspielen‘, z. B. das Modifizieren eines MySpace-Profiles oder das Hochladen von Handy-Fotos.

- ‚Interest-driven participation‘: In diesem Partizipationsmodus ist die Internet-Nutzung deutlich stärker auf die kreativ-aktive Aneignung der Technologie und spezifischer Anwendungen ausgerichtet, um mit Gleichgesinnten die eigenen Interessen und Hobbys zu verfolgen. Zur Pflege bestehender Beziehungen tritt das Knüpfen neuer Kontakte und Ausweiten sozialer Beziehungen. Auch der Wunsch, breitere Publika zu erreichen, die über den Kreis der bereits bestehenden Netzwerke hinausgehen, ist stärker ausgeprägt. Interessengetriebene onlinebasierte Gemeinschaften können durchaus komplexe kollaborative Tätigkeiten umfassen, für die eine Spezialisierung innerhalb einer Expertengemeinschaft bzw. auf eine spezifische Wissensdomäne notwendig ist.“ (Ito, M. et al. 2008 zitiert nach Schmidt et al. 2011, S. 35).

Die mit der Verbreitung der digitalen Medien verbundene Dynamik und deren Auswirkungen auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen berühren auch Bildungsprozesse. Digitale Lernwelten entstehen

„sowohl als feste, eingrenzbare und lokalisierbare Bildungsangebote als auch als geografisch entgrenzte und nicht-formalisierte Angebotsstrukturen, die auf ein explizites Bildungs- und Lernziel verzichten“ (Hugger/Walber 2010, S. 9).

Dies bringt neue Potenziale, auch für die schulische Bildung mit sich.³¹ Zugleich besteht die Herausforderung, das Risiko im Blick zu behalten, dass eine „digitale Bildungskluft“ entsteht und möglicherweise sogar manifestiert wird, indem bestimmte Bevölkerungsgruppen, die nicht an der digitalen Entwicklung partizipieren, ausgeschlossen sind (ebd.).

In dieser Arbeit soll der Fokus auf den Potenzialen liegen, die die Nutzung der Online-Communities für Lernprozesse mit sich bringen kann. Hierzu werden Aktivitäten Jugendlicher im Netz analysiert, die außerhalb der Schule stattfinden und von ihnen eigenverantwortlich gesteuert werden. Soziale Netzwerke und insbesondere die darin verorteten Schreibgruppen werden als neue Lernwelten verstanden, die von Jugendlichen selbst organisiert und unabhängig vom institutionalisierten Bildungswesen genutzt werden (vgl. u.a. Wahler 2008, Hugger/Walber 2010). Die Analyse ausgewählter Schreibgruppen innerhalb der Online-Community schülerVZ soll einen vertieften Einblick in die konkrete Ausgestaltung dieser Lernwelt ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden die oben dargestellten Kategorisierungen des Nutzungsverhaltens aufgegriffen. Auch der Befund der ARD/ZDF-Onlinestudie, der besagt, dass nur wenige Jugendliche und junge Erwachse-

³¹ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.1.3

ne die Möglichkeiten ausschöpfen, die das Internet zur aktiven Mitwirkung bietet, wird diskutiert (vgl. Busemann/Gscheidle 2011).³²

2.1.3 Digitale Medien im Kontext formaler Lernprozesse

Im Anschluss an die in dieser Arbeit dokumentierte Analyse ist zu prüfen, ob vorhandene digitale Strukturen und bewährte Prozesse aus informellen Kontexten auch unterstützend für institutionelle Lernprozesse genutzt werden können. Um den Bezug herstellen zu können, wird in diesem Kapitel die Entwicklung der Nutzung digitaler Medien in formalen Lernprozessen dargestellt.

Die Beschäftigung mit Medien in pädagogischen Zusammenhängen lässt sich in zwei Teilbereiche unterteilen: zum einen in die Mediendidaktik, die die Gestaltung einer zielgerichteten Mediennutzung für Lehr- und Lernprozesse diskutiert (Lernen mit Medien), zum anderen in die Medienerziehung, die Fragen zum kritischen, bewussten und produktiven Umgang mit Medien fokussiert (Lernen über Medien). Die Begriffe sind im wissenschaftlichen Kontext jedoch nicht einheitlich definiert. Die Mediendidaktik kann als eigenständiges Teilgebiet innerhalb der Medienpädagogik aber auch innerhalb der Allgemeinen Didaktik verortet werden (vgl. Herzig 2015). Neben dem Begriff Medienpädagogik wird auch der Begriff Medienbildung von einigen Autorinnen und Autoren zunehmend als Oberbegriff für Medienverwendung und Medienerziehung benutzt und umfasst sowohl den Vorgang des Kompetenzerwerbs als auch dessen Ergebnis (vgl. Tulodziecki 2005, 2015). Es gibt im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl von Konzepten (z. B. von Baacke 1997, Tulodziecki 1997, Aufenanger 1997, Groeben 2002, Moser 2006), die beide Bereiche umfassen, von unterschiedlichen Rahmungen ausgehen, unterschiedliche Strukturierungen zugrunde legen und daraus Formen der Umsetzung ableiten (vgl. Herzig/Grafe 2009).

Medienerzieherische Konzepte

Der Medieneinsatz im Unterricht kann mehr oder weniger explizit mit einer medienerzieherischen Ausrichtung verbunden werden. Im Folgenden werden fünf medienpädagogische Ansätze skizziert, die den Wandel des Grundverständnisses im Lauf der Zeit verdeutlichen, sich jedoch in der zeitlichen Abfolge nicht abgelöst haben, sondern in jeweils unterschiedlicher Ausprägung auch in der aktuellen Diskussion vertreten sind (vgl. Tulodziecki/Herzig 2004, Süß/Lampert/Wijnen 2013).

³² Vgl. Kapitel 5.2.

- *Bewahrpädagogische Konzepte* sind darauf angelegt, Kinder und Jugendliche vor den Risiken im Umgang mit Medienangeboten zu schützen. Insbesondere werden negative Auswirkungen von Gewaltdarstellungen und Abhängigkeit bei übermäßigem Medienkonsum thematisiert. Initiativen des Jugendmedienschutzes, die Förderung von kinder- und jugendgerechten Medienangeboten und gezielter (temporärer) Medienverzicht sollen negativen Einflüssen entgegenwirken.
- *Reparierpädagogische Konzepte* bieten Maßnahmen an, um unvermeidbare negative Medieneinflüsse zu verarbeiten und Langzeitfolgen entgegenzuwirken.
- *Aufklärende Konzepte* verfolgen den Ansatz, Kinder und Jugendliche durch Informationen über die Funktionsweise von Medien dazu zu befähigen, Medienbotschaften kritisch zu hinterfragen und somit Manipulationen zu entgehen.
- *Alltagsorientierte, reflexive Konzepte* knüpfen an die Medien-erfahrungen von Kindern und Jugendlichen an. Durch eine Reflexion von positiven und negativen Erfahrungen, z. B. in Form von Tagebüchern, soll eine bewusste Mediennutzung erreicht werden.
- *Handlungsorientierte, partizipatorische Konzepte* haben zum Ziel, Kinder und Jugendliche in die Rolle von Medienproduzenten zu versetzen. Durch den Perspektivwechsel vom Konsumenten zum Produzenten sollen Mechanismen von Medienbotschaften sowie Möglichkeiten und Grenzen erfahrbar werden.

Zielperspektive der Medienpädagogik ist es, Medienalltag und Medienhandeln zusammenzuführen und

„heranwachsende Generationen für das Leben unter zukünftigen Bedingungen zu befähigen und sie zugleich in den Stand zu setzen, inhumanen, irreführenden, ausbeuterischen, verdummenden Zumutungen zu widerstehen“ (Schiefele 1991, S. 18).

Subjekt, Medien und Gesellschaft werden somit miteinander in Beziehung gesetzt und die Vermittlung von Medienkompetenz, die Medienwissen, Medienbewertung und Medienhandeln miteinander vereint, zielt darauf ab, Jugendliche zu befähigen, an einer demokratischen Mediengesellschaft teilhaben zu können (vgl. Schorb 2008).

Mediendidaktische Konzepte

Aus mediendidaktischer Perspektive lassen sich fünf grundlegende Konzepte des Medieneinsatzes in Lehr- und Lernprozessen beschreiben, die auf verschiedenen lerntheoretischen Ansätzen basieren und sich bezüglich der Rollendefinition von Lehrenden und Lernenden unterscheiden (vgl. Hung 2001, Tulodziecki/Herzig 2004, Süß/Lampert/Wijnen 2013):

- Im *Lehrmittelkonzept* werden Medien als Hilfsmittel des Lehrenden verstanden und von diesem in den Unterricht eingebracht. Zunächst wurden Karten und Bilder genutzt, später wurde der Medieneinsatz auf audio-visuelle und digitale Medien ausgeweitet. Dem Konzept liegt ein instruktionistischer Ansatz zugrunde, Lernende haben eine rezipierende Rolle.
- Im *Bausteinkonzept* werden speziell für Lernsituationen konzipierte Medien wie Unterrichtsfilme verwendet, die eine eigene didaktische Struktur haben und von Lehrkräften in ihren Unterricht integriert werden. Auch dieses Konzept folgt einem instruktionistischen Ansatz, in dem Lernende eine rezipierende Rolle einnehmen.
- Im *Arbeitsmittelkonzept* werden Medien unterschiedlichster Art von Lernenden genutzt, um Aufgaben selbsttätig zu bearbeiten. Die Lehrkräfte moderieren den Lernprozess. Das Konzept lässt sich mit kognitivistischen oder konstruktivistischen Ansätzen verbinden.
- Im *Systemkonzept* werden Medienverbünde, wie beispielsweise Schulfernsehsendungen mit ergänzenden Lernprogrammen zur Unterrichtsgestaltung genutzt. Dem Konzept liegt ein kognitivistisches Lernverständnis zugrunde, bei dem die Lernenden zwar eine aktive Rolle einnehmen, der Lernprozess und das Lernergebnis jedoch durch die didaktische Aufbereitung des Materials gesteuert wird.
- Im *Lernumgebungskonzept* wird eine Lernumgebung gestaltet, die unterschiedliche mediale Angebote beinhaltet und die Lernenden motiviert und unterstützt, selbstständig an komplexen Aufgabenstellungen oder eigenen Fragestellungen zu arbeiten. Dabei können auch eigene Medienprodukte erstellt werden. Dem Modell liegt ein konstruktivistisches Lernverständnis zugrunde, indem der Lernprozess nicht als die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten von einer Lehrkraft an die Lernenden, sondern als Folge einer aktiven Auseinandersetzung der Lernenden mit ihrer Lernumgebung verstanden wird.

In der aktuellen lerntheoretischen Diskussion in Deutschland, die konstruktivistischen Lerntheorien folgt, wird das Konzept des situierten Lernens vertreten, in dem Medien vielfältige Funktionen erfüllen:

„Als Mittel der Einführung komplexer Aufgaben, als Informationsquelle oder Lernhilfe, als Werkzeug für eigene Aufgabenlösungen, als Möglichkeit der Bereitstellung von Materialien für eigene Analysen oder Bearbeitungen, als Instrument der Speicherung und Präsentation eigener Arbeitsergebnisse sowie als Hilfsmittel für Kommunikation und Kooperation“ (Tulodziecki/Grafe 2013, S. 20).

Schulisches Lernen mit und über Medien

In der folgenden Darstellung wird, orientiert an Preußler (2008), in einem komprimierten Überblick die Entwicklung des schulischen Lernens mit und über Medien dargestellt, um die derzeitigen Ansätze einordnen zu können. Der Schwerpunkt liegt dabei auf digitalen Medien.

Die Entwicklung des mediengestützten Lernens vollzog sich in mehreren Phasen, wobei die jeweiligen didaktischen Modelle häufig aus den technischen Möglichkeiten resultierten. Unter dem Sammelbegriff „computerunterstützte Lehre“ wurden Computer erstmals bereits Ende der 1950er Jahre zu Lehrzwecken eingesetzt. Die Basis bildeten Großrechenanlagen, auf denen einfache Programme installiert werden konnten. Aufgrund der hohen Anschaffungskosten wurden sie vorwiegend in Universitäten eingesetzt. Im schulischen Kontext gab es in dieser Zeit bezüglich des Medieneinsatzes keinen zusammenhängenden Diskurs. So genannte „neue Medien“ wie z. B. Filme wurde in Hinblick auf ihre Wirkung und die damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten diskutiert. Insgesamt herrschte dabei eine bewahrpädagogische, medienkritische Grundhaltung vor. Einzelne Reformpädagogen befürworteten allerdings den Einsatz von Medien zur Veranschaulichung von Sachverhalten (vgl. Moser 2008).

In den 1960er Jahren zogen erste Formen computergestützten Lernens in Form des programmierten Unterrichts an Schulen ein. Die Unterrichtsform hatte sich aus der Idee der „programmierten Unterweisung“ entwickelt, die sich aus der Theorie des operanten Konditionierens von Skinner ableitete. Die Theorie besagt, dass die Stärke einer operanten Verhaltensweise ansteigt, wenn ihr die Darbietung eines verstärkenden Reizes folgt (vgl. Skinner 1938). Der Lehrstoff wurde demzufolge im programmierten Unterricht in möglichst kleinen Einheiten angeboten. Zur Überprüfung des Lernerfolgs folgte eine Reihe von Fragen, deren korrekte Beantwortung positiv verstärkt wurde. Skinner gab sowohl zur Aufbereitung der Lehrinhalte als auch zu den Formen der Rückmeldung sehr präzise Anweisungen, die deutlich werden lassen, dass bei der damit verbundenen Vorstellung vom Lernen das Erinnern und Wiederholen von Faktenwissen im Zentrum standen (vgl. Skinner 1958). Mit Niegemann (1995) kann man in der Entwicklung der „computergestützten Instruktion“ den Versuch sehen, aus einer Lerntheorie, in diesem Fall dem Behaviorismus, eine entsprechende Lehrtechnologie abzuleiten. Auch wenn die computergestützte Instruktion in der heutigen Diskussion häufig abqualifiziert wird, da sich die theoretische Deutung der Lernprozesse als unzureichend erwiesen hat, sind Skinners praktische Anweisungen zum Vorgehen bei der Entwicklung von Lernprogrammen in anderer Rahmung in wesentlichen Teilen noch immer aktuell und haben zur Entwicklung einer lernpsychologisch begründeten Instruktionstechnologie beigetragen.

Im schulischen Umfeld sollte der programmierte Unterricht in den 1970er Jahren vor allem dem Lehrermangel entgegenwirken. Er erlangte allerdings

keine durchschlagende Bedeutung, sondern wurde in erster Linie zur Nachhilfe oder als Trainingseinheit genutzt.

Anfang der 1970er Jahre wurden Sprachlabore eingerichtet und für den Unterricht genutzt. Die Lehrmethoden und die Gestaltung der Lernräume wurden an den technischen Möglichkeiten ausgerichtet. Die anfängliche Begeisterung wich schnell einer Enttäuschung, da sich die Erwartungen bezüglich des Lernerfolgs nicht erfüllten (vgl. Preußler 2008). Es muss jedoch festgestellt werden, dass an dieser Stelle und auch in späteren Stadien der Entwicklung des medienbasierten Lernens durch die Medienwirkungsforschung weder eine grundsätzliche Überlegenheit noch eine grundsätzliche Unterlegenheit medienbasierter Unterrichtsformen festgestellt werden konnte. Es zeigte sich vielmehr, dass die Effizienz von Lernprozessen durch viele Variablen beeinflusst wird, so dass eine „entweder/ oder“-Mentalität der Komplexität nicht gerecht wird (vgl. Herzig 2015, Schulmeister 2002, Negroponte 1995).

Ende der 1970er Jahre wurden im Rahmen des Computer-Unterstützten-Unterrichts (CUU) auch in Deutschland erneut Lehrprogramme in Schulen eingesetzt. Wiederum stellten sich allerdings keine weitreichenden Erfolge ein.³³

Durch die Entwicklung von Mikroprozessoren wurden die Endgeräte sowohl handlicher als auch leistungsfähiger. Dank der inzwischen erreichten Anwendungsfreundlichkeit der meisten Programme waren jetzt zu deren Nutzung eigene Programmierkenntnisse und -fähigkeiten nicht mehr nötig. Die technischen Hürden zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht reduzierten sich somit zunehmend. Dennoch zogen die neuen Technologien nur zögerlich in den Unterricht ein. Gleichzeitig wurde deutlich, dass neben der technischen Nutzungskompetenz erzieherische Fragen zum verantwortlichen Umgang mit dem Computer in den Blick genommen werden mussten.

In der internationalen Medienforschung vollzog sich zu dieser Zeit ein Wandel, weg von der Fragestellung, was die Medien mit den Menschen machen, hin zu der Fragestellung, was die Menschen mit den Medien machen (vgl. Tulodziecki 2005a). Vor diesem Hintergrund wurde auch in Westdeutschland die Mediennutzung in den 1970er Jahren als bedürfnisgesteuerte soziale Handlung aufgefasst. Neben mediendidaktischen Ansätzen wurden demzufolge auch medienerzieherische Aspekte, die den mündigen Umgang mit Medien, die reflektierte Nutzung vorhandener Medienangebote und die eigene Gestaltung von Medienbeiträgen im Sinne kommunikativer Kompetenz betonten, zu entscheidenden medienpädagogischen Prinzipien, die die handlungsorientierte und integrale Medienpädagogik bestimmten.

³³ In den USA begann die Entwicklung bereits Anfang der 1960er Jahre unter dem Begriff Computer Assisted Instruction (CAI).

„Personal Computer“ (PCs), die seit den 1980er Jahren in zunehmendem Maße und mit zunehmender Geschwindigkeit in Büros, private Haushalte, Schulen und Universitäten einzogen, brachten neue Themenstellungen sowohl für die Medienerziehung als auch für die Mediendidaktik mit sich. Lernprogramme für den PC wurden entwickelt und basierten, wie bereits das programmierte Lernen, auf behavioristischen Konzepten. In so genannten drill-and-practice-Übungen sollte Fachwissen vermittelt und geübt werden. Ein Motivationseffekt, der auch auf die Neuheit des Mediums zurückzuführen war, ließ sich beobachten, die erzielten Lernerfolge waren allerdings nicht nachhaltig (vgl. Preußler 2008). Medienangebote, die möglicherweise gefährdende Inhalte enthielten, wurden leichter zugänglich und Kinder und Jugendliche erschlossen sich diese auch ohne eine Anleitung durch Eltern oder Lehrkräfte.

Auch das Internet wird seit Beginn der 1990er Jahre zum Lernen genutzt. Dabei stehen zwei hauptsächliche Nutzungsszenarien im Vordergrund, einerseits die Möglichkeit, schneller als bisher auf ein reichhaltiges Informationsangebot zugreifen zu können, und andererseits die Möglichkeit von Kommunikation und Vernetzung.

Unter dem Begriff E-Learning werden seither unterschiedliche Lernzusammenhänge gebündelt, die sich in Form, Funktion und Methode voneinander unterscheiden. Sie reichen von Präsenzveranstaltungen mit Medieneinsatz über Blended-Learning-Konzepte bis hin zu Angeboten, die ausschließlich im virtuellen Raum wahrgenommen werden können. Funktionen sind die einseitige Bereitstellung von Information, der (asynchrone) Austausch von Dateien oder die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden bzw. zwischen Lernenden untereinander, die sowohl synchron als auch asynchron verlaufen kann. Methodisch reicht das Spektrum von der Instruktion über moderierte Arbeitsgruppen mit interaktiven Elementen bis hin zu selbstorganisierten Lernumgebungen und -formen (vgl. Schulmeister 2003). Für schulische Lernprozesse haben eigenständige E-Learning-Arrangements eine untergeordnete Bedeutung. Hier wird vielmehr eine sinnvolle Integration digitaler Medien in den Unterricht angestrebt (vgl. Tulodziecki/Grafe 2013).

Auch die aktuellen Entwicklungen hin zum Social Web haben Auswirkungen auf Lehr- und Lernprozesse. Diese betreffen vor allem Formen der Informationsbereitstellung und -beschaffung, der Kommunikation und internetgestützten Zusammenarbeit sowie der Partizipation. Digitale Medien können Lernprozesse anregen und bei deren Organisation oder Dokumentation unterstützen. Hierzu sind sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden unterschiedliche Kompetenzen erforderlich, z. B. die Kompetenz zum Bedienen digitaler Endgeräte und neuer Internetanwendungen, Recherchekompetenz, die sowohl das gezielte Auffinden als auch das Einordnen und Bewerten von Quellen beinhaltet, die Kompetenz zum reflektierten Umgang mit risikobehafteten Inhalten sowie die Kompetenz zur Selbststeuerung (vgl. Meister/ Pielsticker/Aßmann 2014).

Medienintegration in der Schule

Obwohl die Förderung von Medienkompetenz in Form einer Auseinandersetzung mit und über Medien inzwischen sowohl in den Bildungsstandards als auch in den Kernlehrplänen für Nordrhein-Westfalen verankert ist und auch eine Fülle an Fortbildungs- und Unterstützungsmaterialien zu Verfügung steht, hat sie bisher keinen flächendeckenden Einzug in die Schule gehalten (vgl. Herzig/Grafe 2007, Breiter et al. 2010). Lehrkräfte nutzen digitale Medien zwar mehr und mehr zur Vorbereitung ihres Unterrichts, sind aber zögerlich beim Einsatz im Unterricht. Im Jahr 2003 setzten insgesamt knapp die Hälfte der Lehrkräfte Computer häufig oder gelegentlich im Unterricht ein. Das Internet verwendete ein Drittel der Lehrerschaft an allgemein bildenden Schulen häufig oder gelegentlich. Darüber hinaus gaben die Lehrpersonen an, in Zukunft Medien verstärkt einsetzen zu wollen. Demgegenüber belief sich der Anteil der Lehrerinnen und Lehrer, die z. B. digitale Medien im Fachunterricht noch gar nicht eingesetzt haben, auf bis zu 50 Prozent. Nimmt man die regelmäßige schulische Nutzung (d. h. meist jeden Tag oder einige Male pro Woche) als Kriterium, dann lag Deutschland 2003 bei der Gruppe der 15-Jährigen im OECD-Vergleich auf dem letzten Rang. Mit einer, gemessen an den übrigen OECD-Staaten, überdurchschnittlich häufigen häuslichen Nutzung wies die Bundesrepublik zudem die OECD-weit größte Differenz zwischen schulischer und häuslicher Nutzung auf (vgl. Herzig/Grafe 2007). Die Computer-Schüler-Relation hatte sich im Jahr 2006 zwar auf 1:11 verbessert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006), befand sich im internationalen Vergleich aber immer noch auf einem der hinteren Ränge.

Im Jahr 2010 setzten über die Hälfte der Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen digitale Medien mindestens gelegentlich im Rahmen ihres Unterrichts ein. Damit ist ansatzweise eine Integration in den Unterricht gelungen. Dem gegenüber steht eine ähnlich große Gruppe an Lehrkräften, die digitale Medien selten oder nie nutzen. Die Nutzung digitaler Medien durch Schülerinnen und Schüler im Unterricht blieb hinter der Nutzung durch die Lehrkräfte deutlich zurück. Breiter et al. ziehen folgende Bilanz:

„Somit erfüllen sich die Erwartungen an einen schülerzentrierten, selbst gesteuerten Lernprozess mit Unterstützung digitaler Medien bisher offensichtlich nur in ausgewählten Fällen, auch wenn sich viele Lehrkräfte über das Potenzial der digitalen Medien diesbezüglich im Klaren sind. Somit sind auch neuere Entwicklungen, die sich unter dem Oberbegriff Social Web subsumieren lassen, bisher nur selten in der Unterrichtspraxis angekommen. Blogs und Wikis, aber auch Lernmanagementsysteme sind bei 80 Prozent der befragten Lehrkräfte im Unterricht bisher noch nicht zum Einsatz gekommen.“ (Breiter/ Welling/Stolpmann 2010, S. 272).

Bildungspolitische Maßnahmen

Um eine effektive Nutzung digitaler Medien in der Schule zu erreichen, wurden auf Bundes- und Landesebene im Laufe der Zeit unterschiedliche Maßnahmen ergriffen. Im Folgenden wird eine beispielhafte Auswahl dargestellt.

1987 verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) ein Gesamtkonzept für eine informationstechnische Grundbildung, die für alle Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I verbindlich sein sollte. Ziel war dabei, Schülerinnen und Schüler zum Verständnis der Computertechnologie und ihrer Anwendungen sowie zur verantwortungsvollen Nutzung zur Förderung von Wirtschaft und Gesellschaft zu befähigen (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1987).

Mitte der 1990er Jahre wurde aufgrund der Einführung von ISDN vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie und der Deutschen Telekom die Initiative „Schulen ans Netz“ gestartet³⁴. Ziel war es, bis zum Jahre 2001 alle bundesdeutschen Schulen an das Internet anzuschließen. Die technische Entwicklung gab somit den Anstoß für eine bildungspolitische Initiative. Die Initiative wurde von den Schulen gut angenommen, es zeigte sich jedoch, dass die bereitgestellte Technik zunächst nur von wenigen Lehrkräften genutzt wurde. Dies lässt sich nach Einschätzung von Weinreich und Schulz-Zander unter anderem darauf zurückführen, dass die Ausstattung der Schulen mit Computerarbeitsplätzen nicht für eine kontinuierliche Internetnutzung ausreichte (vgl. Weinreich/Schulz-Zander 2000).

In Nordrhein-Westfalen wurde die Initiative „Schulen ans Netz“ von 2000 bis 2004 inhaltlich durch die e-initiative NRW begleitet (vgl. Rösner/Bräuer/Riegas-Stamann 2004). In allen Kreisen und kreisfreien Städten wurden so genannte e-teams eingerichtet, die Schulen und Schulträgern unter anderem bei Fragen zur Infrastruktur und Ausstattung als auch zur Unterrichtsentwicklung mit Medien Unterstützung anboten.³⁵

Seit 2004 riefen die Bundesländer unterschiedliche Initiativen ins Leben, um die Förderung der Medienkompetenz an den Schulen voranzutreiben. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise bietet der Medienpass NRW ein Kompetenzraster für die Kompetenzbereiche „Bedienen und Anwenden“, „Informieren und Recherchieren“, „Kommunizieren und Kooperieren“, „Produzieren und Präsentieren“ und „Analysieren und Reflektieren“.³⁶ Die

³⁴ Vgl. Webarchiv: <https://web.archive.org/web/20030811073121/http://www.schulen-ans-netz.de/san/index.php>

³⁵ Vgl. <https://web.archive.org/web/20051024032239/http://www.medienberatung.nrw.de/fachthema/e-teams/>

³⁶ Vgl. <http://www.medienpass.nrw.de>

gleichen Kompetenzbereiche finden sich auch im Medienkompass des Landes Rheinland-Pfalz, der in die Initiative „Medienkompetenz macht Schule“ eingebunden ist.³⁷ Bayern bietet in einem als Portfolio ausgestalteten Medienführerschein Unterrichtseinheiten, anhand derer Medienkompetenz in den Dimensionen „Wissen“, „Reflexion“ und „Handeln“ systematisch entwickelt und gefördert werden soll.³⁸ In allen Konzepten spielt auch die Beschäftigung mit sozialen Netzwerken eine Rolle. Für die unterrichtliche Nutzung der sozialen Netzwerke selbst gibt es in den Bundesländern unterschiedliche Vorgaben, die vom vollständigen Verbot (z. B. Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg) über eine eingeschränkte Erlaubnis, z. B. für die private Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (z. B. Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) bis zur uneingeschränkten Erlaubnis (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, Saarland) gehen. Eine Übersicht hierzu wurde in einem Projekt der Bundeszentrale für politische Bildung zusammengestellt.³⁹

Im Jahr 2010 setzte der Deutsche Bundestag eine Enquetekommission "Internet und die digitale Gesellschaft" ein.⁴⁰ Mitglieder des Bundestags und Sachverständige wurden damit beauftragt, bis zum Sommer 2012 Ergebnisse und Handlungsempfehlungen vorzulegen. Interessierte Bürgerinnen und Bürger wurden durch Diskussionen in Blogs und Foren an der Arbeit der Kommission beteiligt. Ein Ziel der Kommissionsarbeit sollte darin bestehen, deutlich zu machen, dass "das Internet keine Bedrohung für die Gesellschaft ist, sondern eine Chance" (Webseite des Deutschen Bundestags).

Der zweite Zwischenbericht der Projektgruppe „Medienkompetenz“ im Rahmen der Enquetekommission enthielt zwölf Handlungsempfehlungen für die Verbesserung des Angebotes von Medienkompetenz-Projekten und Initiativen. Darin wurde unter anderem formuliert, dass die Förderung von Medienkompetenz als Querschnittsanforderung zu verstehen sei, die eine Vernetzung medienpädagogischer Aktivitäten auf Bundes- und Landesebene erfordere. Es wurde eine bessere Ausstattung der Schüler gefordert, die jedem und jeder in der Schule den Zugriff auf einen eigenen, ggf. mobilen, Computer ermöglicht. Medienpädagogische Inhalte sollten verpflichtend, sowohl in den Lehrplänen aller Schulformen als auch in der außerschulischen Bildungsarbeit verankert werden. Darüber hinaus empfiehlt die Enquete-Kommission ausdrücklich eine Förderung des Peer-to-Peer-Lernens.

"Dabei sind sowohl Räume für formelle, als auch informelle Bildungsprozesse vorzusehen. Gerade im Kontext des Social Web müssen aber vor allem intensiver Angebote des Peer-to-Peer-Lernens gefördert werden. Es sind Orte

³⁷ Vgl. <http://medienkompass.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html>

³⁸ Vgl. <https://www.medienfuehrerschein.bayern.de/Konzept.n29.html>

³⁹ Vgl. <http://pb21.de/2014/08/facebook-der-schule-erlaubt-oder-verboden/>

⁴⁰ Vgl. http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/28851941_kw09_de_enquete/201096

und Strukturen nötig, die Freiräume für eigenständiges, selbstgesteuertes und interessengeleitetes Handeln schaffen.“ (Deutscher Bundestag, S. 35)

Zu Beginn des Jahres 2016 startete die Landesregierung in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Initiative „NRW 4.0 – Lernen im digitalen Wandel“ einen Dialog zu unterschiedlichen Fragestellungen im Kontext von Medienbildung, der Online-Diskussion, Fachgespräche und einen Kongress beinhaltet.⁴¹

2.1.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass die Entwicklungen der digitalen Medien das alltägliche und berufliche Leben in unserer Gesellschaft zunehmend prägen. Internetangebote, insbesondere diejenigen die dem so genannten Social Web zugeordnet werden können, werden zu einem großen Teil zur Information und zur Kommunikation genutzt. Somit ist Lernen auch außerhalb institutionalisierter Lernangebote wie der Schule leichter möglich geworden und kann unabhängig von zeitlichen und räumlichen Einschränkungen stattfinden. Insbesondere Jugendliche nutzen digitale Medien intensiv und erschließen sich damit neue Räume, die auch als Lernwelten verstanden werden können.

Die gesellschaftliche Entwicklung steht im Kontrast zum schulischen Lernen. Hier ist der Einsatz digitaler Medien zwar kontinuierlich angestiegen, es kann aber trotz unterschiedlicher Bestrebungen der Bildungsadministration nicht davon ausgegangen werden, dass die damit verbundenen Potenziale bereits voll ausgeschöpft werden.

2.2 FORMALES UND INFORMELLES LERNEN

Im Fokus dieser Arbeit steht die Frage, ob die gezielte Nutzung digitaler Medien durch Jugendliche in außerschulischen Kontexten lernförderliche Potenziale beinhaltet und falls ja, ob die dabei entwickelten Handlungsweisen auch für schulisches Lernen nutzbar sind. Um beide Lernzusammenhänge miteinander in Bezug bringen zu können, werden im folgenden Kapitel zunächst deren Merkmale beschrieben.

2.2.1 Charakteristika formalen und informellen Lernens

Nach einer langen Phase des Lernens durch Nachahmung und Mitmachen, wie sie zum Beispiel in der Ausbildung zu den Zunftberufen im Mittelalter realisiert wurde, etablierte sich im Rahmen der Entwicklung der Industriegesellschaft ein institutionalisiertes Bildungssystem (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008). Auf dem Weg vom Erfahrungstransfer zum Wissenstransfer wurde Bildung organisiert. Hierzu gehörten ein mehrgliedriges Schulsystem, professionelles Personal, die schriftliche Fixierung von Lerninhalten und die Zertifizierung der Lernergebnisse (ebd.). Im Zuge dessen wurde das Privileg

⁴¹ Vgl. <https://www.bildungviernull.nrw/landnrw/de/home>

von Bildung für gehobene gesellschaftliche Schichten aufgehoben und der Ansatz verfolgt, Bildungsgerechtigkeit herzustellen.

Trotz des erheblichen Einsatzes an personellen und finanziellen Ressourcen für die Bildung findet nach Expertenschätzungen nicht mehr als 30 Prozent des menschlichen Lernens in Bildungsinstitutionen statt (vgl. Dohmen 2001). Informelles Lernen beginnt bereits während der Schulzeit und setzt sich darüber hinaus in unterschiedlichen Ausprägungen in einem lebenslangen Lernprozess fort. Von der deutschen Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis wurden informelle Lernprozesse jedoch bisher weitgehend vernachlässigt. Dies lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass sie schwerer zugänglich, fassbar und beeinflussbar sind als das institutionalisierte Lernen. Dennoch kann vorausgesetzt werden, dass, stärker als beim institutionalisierten Lernen, hier die intrinsische Motivation und das Wissensbedürfnis der lernenden Menschen im Vordergrund stehen. Daher ist es wünschenswert, in informellen Kontexten entwickelte Lernstrategien und Lernerfahrungen auch für das schulische Lernen nutzbar zu machen (ebd.).

Einen Überblick über die Diskussion zum formalen und informellen Lernen liefert ein Artikel von Overwien (vgl. Overwien 2005), in dem er unter anderem die Position der Europäischen Kommission darstellt. Diese hat die Definition für informelles Lernen in der Bildungsdiskussion der EU festgelegt. Es werden drei Ausprägungen des Lernens unterschieden:

„Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.

Nicht formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.

Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell/beiläufig)“ (Europäische Kommission 2001, S. 9 und 32f.).⁴²

Nicht formales und informelles Lernen soll laut Europäischer Kommission zukünftig auf Grundlage dieser Definition mehr als bisher identifiziert, begleitet und anerkannt werden (vgl. Overwien 2005).

⁴² Offizielle Übersetzung der Europäischen Kommission, zitiert nach Overwien 2005, S. 344.

Unter Bildungsforschern besteht kein einheitliches Verständnis davon, was genau unter „informellem Lernen“ zu verstehen ist. Die verschiedenen Definitionen unterscheiden zwischen

„einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen“ (Dohmen 2001, S. 25).

Folgt man der Definition von Small, so wird der Begriff des informellen Lernens

„auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (ebd.).

Dieser sehr offene Ansatz wird in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion unter Bezug auf unterschiedliche Aspekte konkretisiert.

Umfangreiche Studien zum informellen Lernen unter kanadischen Erwachsenen wurden Ende der 1990er Jahre von Livingstone durchgeführt. Er stellte heraus, dass auch für das Lernen Erwachsener nach Abschluss der schulischen Bildung zwischen formalem Lernen in organisierten Fort- und Weiterbildungen und informellem Lernen unterschieden werden kann. Fort- und Weiterbildungen (formal schooling, further education) finden in organisierten Lernumgebungen, beispielsweise an Universitäten oder in Weiterbildungsorganisationen statt, sind an einem Curriculum ausgerichtet und erfordern die Teilnahme an festgelegten Kursen, Trainingsgruppen oder Workshops. Nach Livingstone ist diese Form des Lernens pyramidisch angelegt und lässt vor allem denjenigen, die bereits über eine gute Ausbildungsbasis verfügen, weitere Bildung zuteilwerden (vgl. Livingstone 1999, 1999a). Parallel dazu werden in einer Wissensgesellschaft kontinuierlich Kenntnisse und Fertigkeiten außerhalb von Institutionen erworben, wobei die mit dem Lernprozess verbundenen Rahmenbedingungen, wie z. B. Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden und zeitlicher Umfang, von den Lernenden selbst festgelegt werden. (vgl. Livingstone 1999, 1999a, Overwien 2005).

Livingstones Studien (The National Research Network on New approaches to Life-long Learning - NALL) hatten zum Ziel, das Ausmaß von Lernen bei kanadischen Erwachsenen in den drei Grundformen des Lernens und die Existenz sozialer Barrieren in diesem Zusammenhang zu identifizieren sowie

„nützliche Profile der Grundmuster informeller Lernprozesse zu erstellen und diese noch umfassender mit organisierten Bildungsformen zu koppeln, als dies bei den meisten früheren Studien der Fall war“ (Livingstone 1999a, S. 72f.).

Als Kern der Studie wurde eine repräsentative Telefonumfrage durchgeführt, die in ihrer Anlage die Ergebnisse vorausgegangener Studien aus Kanada und den USA einbezog. Dabei wurde folgende Definition von informellem Lernen zu Grunde gelegt:

„Informelles Lernen ist jede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. Informelles Lernen kann außerhalb institutioneller Lehrinhalte in jedem denkbaren Umfeld stattfinden. Die grundlegenden Merkmale informellen Lernens (Ziele, Inhalte, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung, Anwendungsmöglichkeiten) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbstständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken. Informelles Lernen unterscheidet sich von Alltagswahrnehmungen und allgemeiner Sozialisierung insofern, dass die Lernenden selbst ihre Aktivität bewusst als signifikanten Wissenserwerb einstufen. Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbstständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse und Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden“ (Livingstone 1999a, S. 69).

Eine Schwierigkeit bei der Erforschung informellen Lernens liegt in der Unterscheidung zwischen beiläufigem und planmäßigem Lernen. Während in organisierten Lernformen der Beginn einer Lernphase sich zum Beispiel eindeutig durch die Anmeldung zu einem Kurs dokumentiert und dadurch nachvollziehbar wird, können informelle Lernprozesse jederzeit an jedem Ort und mit jedermann geschehen und geplant oder ungeplant beginnen. Livingstone setzt dennoch eine Zielgerichtetheit des Lernvorhabens voraus, um den Lernprozess von der Alltagssozialisation abzugrenzen. Auch die Lernergebnisse können in informellen Prozessen nicht in Form von standardisierten Tests oder Ähnlichem erfasst werden, da die Kriterien für ein gelungenes Ergebnis nicht von außenstehenden Lehrpersonen, sondern vom Lernenden selbst definiert werden. Die Forschung beschränkt sich daher vorwiegend auf die Dokumentation der ablaufenden Prozesse, des damit verbundenen Zeitaufwands und der Inhalte.

Livingstones Ergebnisse zeigten, dass die Teilnahme an allen Formen von formalen Lernsituationen in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Fast die Hälfte der kanadischen Erwachsenen nahm aktiv an organisierten Fort- und Weiterbildungen teil. Neben den organisierten Lernangeboten wurde auch eine Vielzahl an informellen Lernprozessen festgestellt. So gaben beispielsweise etwa 2/3 der Befragten an, durchschnittlich etwa 6 Stunden pro Woche bezogen auf ihre berufliche Tätigkeit zu lernen, etwa 90 Prozent verwendeten etwa 6 Stunden pro Woche für Lernaktivitäten bezogen auf allgemeine Interessen und Hobbys. Insgesamt waren über 95 Prozent der befragten Personen aller gesellschaftlichen Schichten in einer Form von explizit informellem Lernen engagiert und wendeten hierfür deutlich mehr Zeit auf als für organisierte Weiterbildung. Die pyramidische Struktur des formalen Lernens fand sich in informellen Prozessen also nicht wieder.

„Ganz im Widerspruch zur vorherrschenden Denkweise unserer Leistungsgesellschaft, in der allein der Befähigungsnachweis zählt, sind Menschen mit weniger Schulbildung in vielerlei Hinsicht und in signifikanten Wissensdimen-

sionen mindestens ebenso kompetent wie andere mit höherem Bildungsabschluss“ (Livingstone 1999a, S. 80).

Insbesondere berufsspezifische Kenntnisse werden zu über 70 Prozent in informellen Kontexten erworben. Hauptsächlich geschieht dies dadurch, dass ältere Arbeitnehmer ihre Kenntnisse und Erfahrungen informell an jüngere Kollegen weitergeben.

Problematisch ist nach Livingstone die Tatsache, dass informell erworbenes Wissen in Schulen und im Erwerbsleben nicht ausreichend honoriert und in die formale Bildung einbezogen wird, da keine anerkekbaren Bescheinigungen vorgelegt werden können.

Obwohl die Studie unter Erwachsenen durchgeführt wurde, lassen sich nach Einschätzung der Verfasserin Bezüge zum Lernen von Jugendlichen herstellen. Ein großer Teil des formalen Lernens wird bei Jugendlichen in Deutschland durch die Schule abgedeckt, für die eine Schulpflicht besteht. Daneben gibt es organisierte Formen des außerschulischen Lernens, beispielsweise in Musikschulen oder Sportvereinen. Livingstones weit gefasster Lernbegriff, der darüber hinaus eine große Varianz an Lernsituationen außerhalb institutioneller Kontexte impliziert, die sowohl individuell als auch in Gruppen wahrgenommen werden, bietet eine Grundlage dafür, auch die Aktivitäten Jugendlicher genauer zu betrachten, die sich außerhalb formaler Bezüge vollziehen. So soll unter anderem analysiert werden, ob in den beobachteten Lernumgebungen in sozialen Netzwerken eine pyramidische Struktur festgestellt werden kann, d. h. ob sie vermehrt durch Jugendliche mit höherem Bildungsniveau genutzt werden. Darüber hinaus wird die Frage fokussiert, ob im jeweiligen Themenfeld erfahrenere Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihre Kenntnisse mit weniger Erfahrenen teilen, oder ob ein Wissens- und Kenntnisvorsprung durch ein entsprechendes Verhalten gefestigt und ausgeweitet wird.

Fragen zum informellen Lernen von Kindern und Jugendlichen nahmen im 12. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2005) eine herausgehobene Rolle ein. Im Zentrum standen der Erwerb lebensalltäglicher Kompetenzen Heranwachsender und die entsprechenden Lernwelten und Bildungsorte. Neben der Familie als „Basislager“ wurden u. a. Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, Angebote von Vereinen, ehrenamtliches Engagement, Gleichaltrigen-Gruppen und der Umgang mit Medien/Medienwelten als Bildungsorte und Lebenswelten ermittelt (vgl. Barthelmes 2005).

Im Rahmen des Projekts „Jugendliche in neuen Lernwelten - selbstgesteuerte Bildung jenseits institutionalisierter Qualifizierung“ wurden mehr als 2000 Jugendliche standardisiert befragt (vgl. Tully/Wahler 2006). Besonders interessant an dieser Studie ist, dass hier eine Verbindung zwischen informellem und schulischem Lernen hergestellt und die Jugendlichen nach ihrer Einschätzung hierzu befragt wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass institutionalisierte Lernprozesse an subjektiver Bedeutung verlieren, wohingegen

Lernprozesse im Freizeitbereich an Umfang und Bedeutung gewinnen. Sie dienen unter anderem der Selbstfindung der Jugendlichen, die sich vermehrt aus Familie und Schule in andere Erlebniswelten verlagert (ebd.).

Die Befunde, die in der folgenden Tabelle auszugsweise dargestellt sind, zeigen eine widersprüchliche Haltung gegenüber der Schule. Aussagen wie die Schule sei verschwendete Zeit, weil man außerhalb ihrer Wichtigeres lernen könne, erhalten keine große Zustimmung, was auf eine grundsätzliche Akzeptanz der Institution hindeutet. Ihre Bedeutung wird aber weniger in den Lernangeboten gesehen als in der durch sie gewährleisteten Möglichkeit, Freunde zu treffen.

Tabelle 3: Deutungen zur Schule II. Tully/Wahler 2006, S. 76

Deutungen zur Schule II: Einschätzung der Schule (Mittelwerte der Items und Faktorenstruktur [Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation])			
Item („Die Schule ...“)	Mittelwert*	Ladungen auf Faktor „kritische Einschätzung“	Ladungen auf Faktor „positive Einschätzung“
Ist notwendiges Übel	3,1	.51	
Ist verschwendete Zeit, weil man außerhalb der Schule Wichtigeres lernen kann	4,4	.73	
Ist wirklichkeitsfern, bringt wenig Interessantes	3,8	.73	
Hat angesichts der Lernmöglichkeiten durch die neuen Medien keine Zukunft mehr	4,1	.65	
Macht mir Spaß, weil ich gern lerne	4,0		.54
Ist eine gute Gelegenheit, Freunde zu treffen	2,4		.48
Ist für mich ein Ort, wo ich persönliche Anregungen durch die Lehrer und Freunde bekomme	3,3		.66
Vermittelt Basiswissen für den späteren Beruf	2,6		.62
Gibt Anregungen für meine Interessen	3,6		.77
Cronbachs Alpha		.57	.61
Skalenmittelwert		4.1	3.3

* Auf einer Antwortskala von „1 – trifft voll und ganz zu“ bis „6 – trifft überhaupt nicht zu“

Ähnliche Ergebnisse beschreiben Krüger und Grunert, die in einem Überblicksartikel mehrere Befunde anführen, denen zufolge

„die subjektive Sinnhaftigkeit schulischen Lernens eher die Ausnahme ist und [...] die Schule für die Heranwachsenden vor allem als alltäglicher Jugendtreffpunkt einen zentralen, positiven Stellenwert hat“ (Krüger/Grunert 2002, S. 499).

Informelle Lernanlässe unterscheiden sich deutlich von institutionalisierten: Während beim institutionalisierten Lernen eine Lehrkraft Lernprozesse auf der Grundlage einer Fachsystematik vorbereitet und damit eine systematische Wissensvermittlung erreichen will, treten beim informellen Lernen authentische Probleme, Aufgaben und Handlungen an die Stelle eines vorgegebenen Curriculums (vgl. Dohmen 2001). Dies lässt sich auf die Ausgangslage des Lernprozesses zurückführen, die nicht durch abstrakte Kompetenzvorstellungen motiviert, sondern interessen- und handlungsorientiert ist (vgl. auch Röhl 2003).

Tabelle 4 verdeutlicht in einer Übersicht die bedeutendsten Unterschiede zwischen formalen und informellen Lernprozessen und Lernsituationen:

Die verschiedenen Charakteristika können in unterschiedlicher Ausprägung auftreten. So kann es auch in institutionalisierten und curricular geprägten Lernformen erfahrungsorientierte und spielerische und bis zu einem gewissen Grad selbstgesteuerte Phasen geben. Dennoch sind solchen Lernprozessen in der Schule Grenzen gesetzt (vgl. Wahler 2008). Hervorzuheben ist, dass aufgrund einer Tendenz zu einer bestimmten Ausprägung kein grundsätzlicher Unterschied hinsichtlich des Engagements und der Intensität der Lernprozesse konstatiert werden kann. Auch informelles Lernen sowohl spontan und beiläufig stattfinden als auch geplant sein und den Einsatz großer Zeitressourcen erfordern. Auf jeden Fall ist es freiwillig und gelegenheitsorientiert und hat als Zielperspektive den individuellen Lernzuwachs und Erfahrungsgewinn und nicht die systematische Wissensaneignung. So fehlen in der Regel „vorher festgelegte, sachlogische Stufenfolgen und institutionelle Regelungen von außen“ (Dohmen 2001 S. 39). Auch die Bewertung der Lernleistung, die sich in der Schule durch die Notengebung äußert, und die damit verbundene „Lernleistungskonkurrenz“ entfallen in informellen Lernprozessen (vgl. Nüberlin 2002).

Tabelle 4: Lernprozesse und -situationen in polarer Gegenüberstellung. Wahler 2008, S. 40

Lernprozesse und -situationen in polarer Gegenüberstellung	
formal	– informell
curricular	– beiläufig, inzidentuell
systematisch	– spielerisch
wissensorientiert	– erfahrungsorientiert
fremdgesteuert	– selbstgesteuert
arrangierte Lernsituation	– lernen in der Ernstsituation
lernen auf Vorrat	– lernen in der Anwendung

Herzig und Aßmann unterscheiden nicht zwischen formalen und informellen Lernprozessen sondern zwischen formalen und informellen Kontexten (vgl. Herzig/Aßmann 2012, vgl. auch Düx/Sass 2005). Durch diesen Ansatz wird herausgestellt, dass sich durch unterschiedliche Lernarrangements oder Lernzusammenhänge zwar beispielsweise die Ausgangslage (künstliche versus situierte, authentische Problemstellung) oder die Zielrichtung (curricular gesteuert und abschlussorientiert versus inhalts offen) unterscheidet, dass damit aber keine andere Form des Lernens verbunden ist, die sich durch eine andere Qualität auszeichnet. Vielmehr können bestehende Modellvorstellungen vom Lernen auf alle Lernprozesse angewendet werden. Für eine ganzheitliche Betrachtung von Lernprozessen bei Kindern und Jugendlichen muss der entsprechende Kontext als Einflussfaktor, der Lernprozesse begünstigen oder behindern kann, jedoch mit berücksichtigt werden. Eine besondere Problematik liegt darin, dass formale und informelle Kontexte häufig wenig durchlässig bzw. anschlussfähig sind. Eine Herausforderung besteht darin, die Anschlussfähigkeit zu verbessern und beispielsweise Lernergebnisse und -erfahrungen aus informellen Kontexten im formalen Kontext Schule aufzugreifen und zu nutzen (vgl. u. a. Herzig/Aßmann 2012, Herzig/Grafe 2010, Eshach 2007).

In der aktuellen pädagogischen Diskussion wird im Gegensatz zu zeitlich begrenzten institutionellen Lernkontexten vermehrt ein lebenslanges Lernen gefordert, das sowohl eine zunehmende berufliche Flexibilität als auch die Möglichkeit, sich konstruktiv in gesellschaftliche Zusammenhänge einbringen zu können, gewährleisten soll. So heißt es in dem im März 2000 in Lissabon von der Europäischen Kommission verabschiedeten Memorandum of Lifelong Learning:

„Lifelong Learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts“ (Commission of the European Communities 2000, S. 3).

Der damit verbundene Lernbegriff wird ausdrücklich auf alle denkbaren Lernsituationen, innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen bezogen. Er schließt außerdem sowohl implizites als auch inzidentelles Lernen ein. Bestrebungen zur Förderung lebenslanger Lernprozesse mündeten beispielsweise in das von 2007 bis 2013 durchgeführte Bildungsprogramm der Europäischen Union (vgl. Alheit/Dausien 2010).

Lernen beruht laut Dohmens BMBF-Forschungsbericht

„auf einer natürlichen Wissbegierde und einem existenziellen Selbstbehauptungs- und Partizipationsstreben in einer komplexen, oft undurchsichtigen, gefährdeten und bedrohlichen Umwelt“ (Dohmen 2001, S. 6).

Es stehe damit zumindest teilweise im Widerspruch zu institutionalisierten Lernsituationen, in denen bisweilen Antworten auf Fragen gegeben werden, die sich der Einzelne nie gestellt hat und die auch keine Relevanz für sein weiteres Leben haben. Der natürlichen Neugier des Lernenden werde dort nur in begrenztem Maße Rechnung getragen. Dennoch würden meist nur die schulischen Lernerfolge gesellschaftlich anerkannt und honoriert, was zu einer ungerechtfertigten gesellschaftlichen Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und „Begabungen“ führe (Dohmen 2001, S. 7).

Eine verstärkte Anerkennung und Förderung informellen Lernens, ohne dabei das formalisierte Bildungswesen abzuwerten, könnte zu einer Überwindung einer solchen Bildungskluft beitragen. Bildungseinrichtungen bleibe dabei vorbehalten,

„insbesondere junge Menschen zu veranlassen, auch nach allgemeinen „Lehrplänen“ Manches zu lernen, was sie zunächst nicht interessiert, was aber Pädagogen und Bildungspolitikern zur Wahrung einer Kulturtradition und als grundlegend-maßgebendes Orientierungswissen fürs spätere Leben wichtig erscheint“ (Dohmen 2001, S. 7).

Es liegt eine besondere Herausforderung darin, eine Verbindung zwischen fremdbestimmtem, planmäßig veranstaltetem Lernen mit Lernkontrolle und Versetzungsdruck einerseits und selbstgesteuertem, durch einen persönlichen Wissensdurst angeregtem Lernen andererseits zu schaffen und damit einen größtmöglichen Wissenszuwachs im Hinblick auf eine konstruktive

Beteiligung an einer Wissensgesellschaft zu gewährleisten. Die Aufgabe des formalisierten Lernens sollte folglich darin bestehen

- „die notwendigen Wissens-, Orientierungs- und Motivationsgrundlagen für ein freiwilliges Weiterlernen [zu] vermitteln,
- nachwachsende Generationen in den übergreifenden Erkenntnis- und Zivilisationsprozess der Menschheit ein[zue]führen, um sie davor zu bewahren, immer wieder neu beginnen zu müssen,
- die Kompetenzen für eine gezielte, selbstgesteuerte, situations- und problembezogene Informations- und Wissenserschließung entwickeln [zu] helfen,
- die personale Entwicklung, Emanzipation und Identitätsbildung [zu] fördern und als eine Art stabilisierendes Stützkorsett für das lebenslange Lernen [zu] fungieren“ (Dohmen 2001, S. 9).

Dohmen beschreibt, dass es auf Grundlage dieser Erkenntnis gezielte Ansätze zur Anerkennung, Einbeziehung und Förderung des informellen Lernens gegeben habe, die insbesondere zu einer entscheidenden Chancenverbesserung und zur Förderung eines allgemeinen, lebenslangen Lernens dienlich sind (vgl. Dohmen 2001). Diese haben aber in Deutschland bisher nicht die gebotene Aufmerksamkeit erzielt. Wenn überhaupt, wurden informelle Lernprozesse hauptsächlich im Rahmen der Erwachsenenbildung (vgl. Dohmen 1996 und 2001) und der beruflichen Bildung (vgl. Dehnborstel 1999 und 2013) betrachtet. Es wird jedoch als wünschenswert erachtet, dass die deutsche Bildungspolitik und Pädagogik sich auch darüber hinausgehend an dem diesbezüglichen weltweiten Entwicklungs- und Diskussionsprozess beteiligt, dies wird sogar als „eine große Herausforderung für die pädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeit im 21. Jahrhundert“ bezeichnet (Dohmen 2001, S. 10). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung von Lern- und Kommunikationsprozessen innerhalb einer eingegrenzten, informellen Lernumgebung will hierzu einen Beitrag leisten. Die Beschreibung und Analyse von Strategien im Rahmen von Lernprozessen, die in der Eigenverantwortung von Jugendlichen vollzogen werden, sollen Aufschluss darüber geben, an welcher Stelle der schulische Unterricht durch einen stärkeren Bezug auf die Lebenswelt Jugendlicher profitieren und somit zu besseren Lernerfolgen führen kann. Hierbei werden auch die von Marsick, Volpe und Watkins als relevant dargestellten Maßnahmen zur Unterstützung des informellen Lernens, in den Blick genommen (vgl. Marsick/Volpe/Watkins 1999):

- das Schaffen von Zeit und Raum für das Lernen,
- die Überprüfung des Umfeldes auf (Lern-)Gelegenheiten,
- die Lenkung der Aufmerksamkeit auf Lernprozesse,
- die Stärkung der Reflexionsfähigkeit und
- das Schaffen eines Klimas von Zusammenarbeit und Vertrauen

Es wird untersucht, inwieweit diese Aspekte bei den selbst- und fremdorganisierten Lernprozessen eine Rolle spielen bzw. weiter gestärkt werden könnten.

Darüber hinaus soll auf Livingstones Ansatz zum informellen Lernen Bezug genommen werden⁴³ indem den Fragen nachgegangen wird, wie die Jugendlichen die Rahmenbedingungen ihrer Lernprozesse gestalten und Ziele, Inhalte, Methoden und den Zeitrahmen bestimmen, wie der Wissenstransfer untereinander gestaltet ist und ob sie selbst ihre Aktivitäten als signifikanten Wissenserwerb einschätzen.

2.2.2 Informelles Lernen und digitale Medien

Durch die fortschreitende Digitalisierung wurden, wie oben beschrieben, die gewohnten Strukturen von Ort und Zeit aufgebrochen. Kontaktaufnahmen, Kommunikation und Zusammenarbeit sind auch über große räumliche Distanzen möglich geworden und können asynchron stattfinden (vgl. Magenheimer/Meister 2011). Damit sind besondere Potenziale für informelles Lernen verbunden, die in diesem Kapitel behandelt werden. Bereits die erste Buchveröffentlichung zum informellen Lernen mit dem Titel „Informalisierungsprozess im Jugendalter: Neue Informationstechnologien und neue Wege und neue Anforderungen für Lernen und Bildung“ (Tully/ Winklhofer/Six 1992) hatte dies zum Thema. Anlass war die Kritik an den Kultusministerien, nicht rechtzeitig auf die digitalen Entwicklungen reagiert und eine Basis für den Erwerb der notwendigen Kompetenzen in diesem Feld geschaffen zu haben (vgl. Wahler/Tully/Preiß 2008).

Digitale Medien eröffnen Zugänge zu bislang unzugänglichen Wissensbeständen. Im Netz gibt es inzwischen eine Fülle an herunterladbaren Informationen, vom Nachschlagewerk über Videotutorials zu vielen Themen bis zu fertiggestellten Referaten und Hausarbeiten. Die Institution Schule hat dadurch ihr Informationsmonopol verloren (vgl. Herzig/Aßmann 2012). Es entstehen (Lern-)Gemeinschaften, die die neuen digitalen Plattformen nutzen, um Lehr- und Lernprozesse auch außerhalb institutioneller Strukturen anzusiedeln. Es ist nicht mehr nötig, zu festgelegten Zeiten in vorgegebenen Gruppen zu lernen. Vielmehr ist es möglich, sich von den institutionellen Einschränkungen zu befreien, neue Lernorte zu entwickeln und selbstbestimmt zu lernen.

"In such self-organized communities users establish their own goals and rules, organize their own structures and collaboration, and regulate their workflow on their own. In self-organized wikis on the Internet, users come together as a result of a common interest or concern and are then required to organize their common activities in an autonomous, self-directed, and independent way." (Kimmerle et al. S. 123, vgl. auch Dohmen 2002, Tully/Wahler 2006).

Eine weitere Eigenschaft, die digitale Medien zur Unterstützung informeller Lernprozesse prädestiniert, ist die Tatsache, dass sie multioptional sind, d. h. zur Lösung unterschiedlicher Aufgaben eingesetzt werden können.

⁴³ Vgl. hierzu die Ausführungen auf Seite 49 ff.

Es gibt also keine eindeutige und festgelegte richtige Nutzung, sondern diese ergibt sich aus dem Kontext und wird häufig spielerisch oder kreativ entwickelt. Dies steht einer vorgeplanten strukturellen Einbindung bestimmter spezieller Lehr- und Lernmedien in Lernprozesse entgegen und erfordert eigenverantwortliche Aneignungsstrategien, die sich an der jeweiligen Problemlage orientieren (vgl. Wahler 2008).

Bezogen auf digitale Lernwelten lässt sich eine neue Verbindung von einem Interesse am Erwerb von technischem Wissen, das oft auf spielerische oder experimentelle Weise erreicht wird, mit dessen Anwendung im Rahmen der Kontaktpflege innerhalb der Peergroup, welche einem sozial-emotionalen Bedürfnis in der Jugendphase erwächst, erkennen (vgl. Noller/Paul 1991). Das in jüngster Zeit vermehrte öffentliche (oder semi-öffentliche) Handeln von Jugendlichen in sozialen Netzwerken ermöglicht einen Einblick in die dort stattfindenden Aktivitäten und verspricht somit Erkenntnisse bezogen auf in diesen Kontexten angesiedelte mediengestützte Lernprozesse.

Dennoch muss festgehalten werden, dass neue Lernformen im digitalen Raum keine Selbstläufer sind (vgl. Röhl 2003). Dem hohen Stellenwert, den Medien im Lebensalltag Jugendlicher haben, sollte daher Rechnung getragen werden, indem die (Medien-)Pädagogik es sich zur Aufgabe macht, mediale Bildungsräume bereitzustellen und zu eröffnen, um die damit verbundenen Aspekte informellen Lernens auch in formale Prozesse zu integrieren und auch die Lehrenden zu befähigen, entsprechende Lernprozesse zu gestalten und anzuleiten (ebd.). Für den Fall, dass informelle Lernarrangements im digitalen Raum sich weiter verbreiten, ist die Frage zu berücksichtigen, wie die Schule unter diesen Bedingungen ihrem Auftrag, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, nachkommen kann. Somit ergibt sich die Herausforderung, Konzepte zu entwickeln, wie die Schule auf die zunehmende Vielfalt der Lernangebote reagieren und durch eine Verbindung formaler und informeller Kontexte neue Potenziale für das Lernen erschließen und konstruktiv in bisherige Strukturen einbinden kann (vgl. Herzig/Aßmann 2014).

2.2.3 Selbstreguliertes Lernen

In formalen Lernprozessen ist die Lehrerzentrierung je nach didaktischem Ansatz zwar unterschiedlich stark ausgeprägt, selbst bei einem explizit schülerzentrierten Ansatz obliegt es jedoch der Lehrperson, ein Curriculum umzusetzen, indem Lerninhalte vorstrukturiert bzw. didaktisch aufbereitet werden, Zeiträume zur Erarbeitung bestimmter Aufgaben vorgegeben und Lernergebnisse überprüft und bewertet werden. In informellen Lernprozessen, die außerhalb vorgegebener institutioneller Strukturen stattfinden, wie es in schülerVZ zu beobachten ist, fehlt eine Lehrperson, die den Lernprozess strukturiert. Die damit verbundenen Aufgaben müssen durch die Lernenden selbst übernommen werden. In diesem Kapitel werden theoretische Konzepte dargestellt, die grundlegende Merkmale und Gelingensbedingungen für selbstgesteuerte Lernprozesse beinhalten.

In der einschlägigen Literatur werden unterschiedliche Konzepte und Definitionen unter dem Oberbegriff des „selbstbestimmten Lernens“ zusammengefasst. Hierunter werden die Bezeichnungen „Selbstorganisiertes Lernen“, „Selbstgesteuertes Lernen“ und „Selbstreguliertes Lernen“ subsummiert, die nicht klar voneinander abgegrenzt sind und häufig synonym verwendet werden (vgl. Schett 2008). Im Folgenden werden Aspekte genannt, die die Unterschiede in den verschiedenen Ansätzen verdeutlichen (ebd.):

Selbstorganisiertes Lernen

Der Begriff des selbstorganisierten Lernens wird vorwiegend in schulischen Zusammenhängen verwendet. Aufgrund der vorgegebenen Rahmenbedingungen kann schulisches Lernen nicht vollständig selbstgesteuert sein. Es kann den Schülerinnen und Schülern aber ermöglicht werden, sich innerhalb eines vorgegebenen Arbeits- und Aufgabenrahmens selbst zu organisieren. Folgende Aspekte können durch die Lernenden bestimmt werden:

- die zeitliche Einteilung (Wann wird gelernt?)
- die inhaltliche Einteilung (Was wird gelernt?)
- die Sozialform (Mit wem wird gelernt?)
- die Örtlichkeit (Wo wird gelernt?)
- die Materialwahl (Womit wird gelernt?)

Organisatorisch findet selbstorganisiertes Lernen in der Schule beispielsweise im Rahmen der Dalton-Pädagogik statt und wird durch Materialien zur Planung und Dokumentation des Lernprozesses wie z. B. Portfolios, Logbücher oder Wochenplaner unterstützt.⁴⁴

Selbstgesteuertes oder Selbstreguliertes Lernen

Selbstgesteuertes bzw. selbstreguliertes Lernen beinhaltet vermehrte Selbstbestimmung bezogen auf Lernziele, Lerninhalte, Zeit und Ort, Lernmethoden und Lernpartner sowie eine selbstständige Kontrolle und Bewertung des Lernerfolgs. Die Lernmotivation ist intrinsisch und Lernprozesse werden bewusst geplant. Es erfordert nach Reinmann-Rothmeier (2001) Eigenverantwortung, Erfahrungsaustausch und Kooperation mit anderen. Die Eigenverantwortung konkretisiert sich insbesondere in der Steuerung der Lernprozesse. Hierzu gehört, Lernprozesse zu initiieren, indem man sich, bezogen auf die individuellen Interessen und Bedarfe, Ziele setzt, Schritte zu deren Erreichung festlegt und deren Erfolg kontrolliert. Die Kooperation mit anderen Lernenden führt zur Konstruktion einer gemeinsamen Wissensbasis, die bei auftauchenden Fragen zu Rate gezogen werden kann. Dies erfordert von den Lernenden Kompetenzen wie Selbstständigkeit und Teamfähigkeit, die im Laufe des Lernprozesses neben dem Zuwachs an Fachwissen ebenfalls weiterentwickelt werden. Unterstützend hierfür wirkt eine Lernkultur, die das Lernen und die Belange der Lernenden

⁴⁴ Siehe auch Kapitel 5.8.

in den Vordergrund stellt und aktiv-konstruktive Prozesse ermöglicht (vgl. ebd.).

In wissenschaftlichen Modellen wird bevorzugt der Begriff des selbstregulierten Lernens verwendet. Aufgrund unterschiedlicher Perspektiven und Schwerpunktsetzungen in der Forschung gibt es hierzu keine einheitliche Definition. Die folgende Übersicht, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, zeigt die Entwicklung unterschiedlicher Modelle, deren Schwerpunkte bereits in den Modellbezeichnungen sichtbar werden.

Tabelle 5: „Häufig zitierte Modelle zum selbstregulierten Lernen“, vgl. Götz, 2011, S. 153

Modellbezeichnung	Autoren
Allgemeines kybernetisches Modell der Regulation	Wiener (1948)
Sozial-kognitives Modell zur Selbstregulation	Zimmermann (1989)
Prozessmodell zu Metakognition	Nelson & Narrens (1990)
Rahmenmodell des fremd- und selbstgesteuerten Lernens	Schiefele & Pektrun (1996)
Rahmenmodell selbstregulierten Lernens	Boekaerts (1997)
Dreischichten-Modell	Boekaerts (1999)
Prozessmodell zu Metakognition	Borowski et al. (2000)
Selbstregulations-Prozessmodell des Lernens	Schmitz (2001)
Phasenmodell des selbstregulierten Lernens	Zimmermann & Campillo (2003)
Modell zum adaptiven Lernen	Boekaerts & Niemvirta (2005)
Genereller Rahmen zum selbstregulierten Lernen	Pintrich (2005)
Vier-Stufenmodell des selbstregulierten Lernens	Winne & Perry (2005)

Die Modelle können in Hierarchie- und Prozessmodelle unterschieden werden. Während bei den Hierarchiemodellen unterschiedliche Elemente wie eine generelle motivationale Orientierung oder Lernstrategien in einer hierarchischen Ordnung gesehen werden, werden sie in den Prozessmodellen den zeitlichen Phasen eines Lernprozesses zugeordnet.

Um die Unterschiede zu verdeutlichen, werden in Anlehnung an Götz (vgl. Götz 2011) im Folgenden exemplarisch zwei häufig zitierte und grundlegende Modelle, das Dreischichtenmodell von Boekaerts (vgl. Boekaerts 1999) und das Selbstregulations-Prozessmodell von Schmitz (vgl. Schmitz 2001) zusammenfassend dargestellt.

I. Das Dreischichten-Modell (Boekaerts)

Das Dreischichten-Modell ist eine Weiterentwicklung des Rahmenmodells selbstregulierten Lernens (vgl. Boekaerts 1997). Dieses Modell benannte sechs grundlegende Komponenten auf der Ebene der Ziele, des Strategieggebrauchs und des bereichsspezifischen Wissens, die wiederum in jeweils drei Ebenen unterteilt wurden:

1. Bereichsspezifisches Vorwissen
2. Kognitive Lernstrategien
3. Metakognitive Strategien
4. Motivationale Orientierungen
5. Situationaler Motivationszustand
6. Volitionale Merkmale der Handlungssteuerung

Im Dreischichten-Modell (vgl. Boekaerts 1999) verzichtet Boekaerts auf eine differenzierte Unterteilung der einzelnen Komponenten. Sie beschreibt darin die folgenden drei Regulationssysteme, die am selbstregulierten Lernen beteiligt sind:

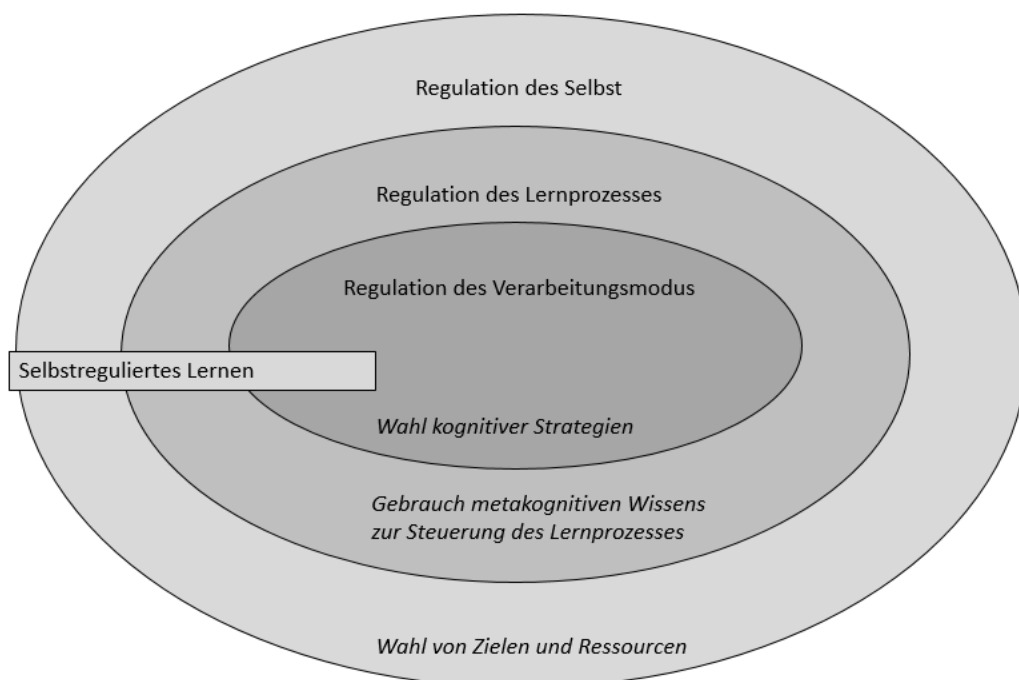


Abbildung 2: Dreischichtenmodell des Selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449), übersetzt von Götz 2011, S. 154

Die Regulation des Selbst

Im äußeren Bereich des Modells ist die Regulation des Selbst angesiedelt. Sie beinhaltet motivationale Aspekte und konkretisiert sich in der Definition von Zielen und der Entscheidung über die zur Realisierung einzusetzenden Ressourcen. In diesem Bereich ist auch die Kompetenz verortet, aktuelle und zukünftige Aktivitäten den eigenen Wünschen und Erwartungen entsprechend zu organisieren und Prioritäten festzulegen.

Die Regulation der Lernprozesse

Die metakognitiven Prozesse in der mittleren Schicht des Modells steuern den Einsatz kognitiver Strategien. Hierunter fallen z. B. Planungsstrategien bezüglich der Lernmethode, des Lernortes und der Lernzeit. Auch eine Überwachung des Lernprozesses, das so genannte „Monitoring“, das eine Bewertung und ggf. Nachsteuerung des Lernprozesses ermöglicht, ist hier verortet.

Die Regulation des Verarbeitungsmodus

Im Zentrum des Modells stehen kognitive Prozesse, wie zum Beispiel die Nutzung von Lern- und Problemlösungsstrategien, die im Lernprozess unmittelbar eingesetzt werden. Das Verfügen über ein entsprechendes Repertoire an Strategien ist grundlegend für eine erfolgreiche Selbstregulation von Lernprozessen.

Im Zusammenwirken dieser drei Regulationssysteme, die in engem Zusammenhang stehen, entsteht nach Boekaerts eine Handlungskompetenz, die zum Erreichen von Lernzielen benötigt wird. Einmal erworben, kann diese Kompetenz in verschiedenen Lernsituationen zur Anwendung kommen, in Abhängigkeit von den begleitenden Umständen kann die Selbstregulation aber mehr oder weniger gut gelingen.

II. Das Selbstregulations-Prozessmodell (Schmitz)

Eine zentrale Rolle im Selbstregulations-Prozessmodell, in das u. a. theoretische Ansätze von Zimmermann (1989, 2000) und Bandura (1991) einfließen, spielt die Unterteilung des Lernprozesses in drei Lernphasen: die präaktionale Phase, die aktionale Phase und die postaktionale Phase. Die drei Phasen folgen aufeinander und können auch in mehreren aneinandergereihten Lernsequenzen wiederholt durchlaufen werden.

Präaktionale Phase:

Ausgangspunkt für den Lernprozess ist eine zu bearbeitende Aufgabe, die entweder vom Lernenden selbst festgelegt oder von außen vorgegeben wird. Merkmale dieser Aufgabe im Zusammenspiel mit der Lernsituation (z. B. zeitliche und räumliche Bedingungen) beeinflussen den Lernenden beispielsweise hinsichtlich seiner Erwartungen zur Erreichung des individuellen Lernziels und haben dadurch auch Auswirkungen auf die eingesetzten Lernstrategien.

Aktionale Phase

Neben der Wahl der angemessenen Lernstrategie sind in der aktionalen Phase die Zeit und die Volition von Bedeutung. Die zur Verfügung stehende Lernzeit muss sowohl qualitativ als auch quantitativ bestmöglich genutzt werden. Der Wille (die Volition) des Lernenden ist ausschlaggebend dafür, wie zielstrebig und konsequent der Lernprozess durchgeführt wird. Gelingt es dem Lernenden, seinen Lernprozess durch ein Monitoring, bezogen auf den Einsatz der Lernstrategien, der Zeit und der Volition zu begleiten und

den Soll-Zustand mit dem Ist-Zustand abzugleichen, kann eine selbstregulatorische Tätigkeit im Sinne einer Nachsteuerung stattfinden.

Postaktionale Phase

Eine Reflexion und Bewertung des Lernergebnisses zum Ende einer Lernphase, bei der sowohl quantitative Faktoren, wie z. B. die Anzahl der gelösten Aufgaben, als auch qualitative und subjektive Faktoren, wie z. B. der Grad der Zufriedenheit mit dem erzielten Ergebnis, beachtet werden, können zu einer Modifikation des Handelns in zukünftigen Lernprozessen führen. Die Bewertung kann sich dabei sowohl an der eigenen Zieldefinition als auch an von außen (beispielsweise durch die Schule) vorgegebenen Normen orientieren. Insbesondere bei einer Abweichung des Ergebnisses von den erwünschten Resultaten wird der Lernende zukünftig entweder Änderungen in der Zielsetzung vornehmen, indem erreichbarere Ziele angestrebt werden oder die Wahl der Strategien überdenken und ein effektiveres Vorgehen planen.

Die folgende Grafik verdeutlicht die beschriebenen Zusammenhänge:

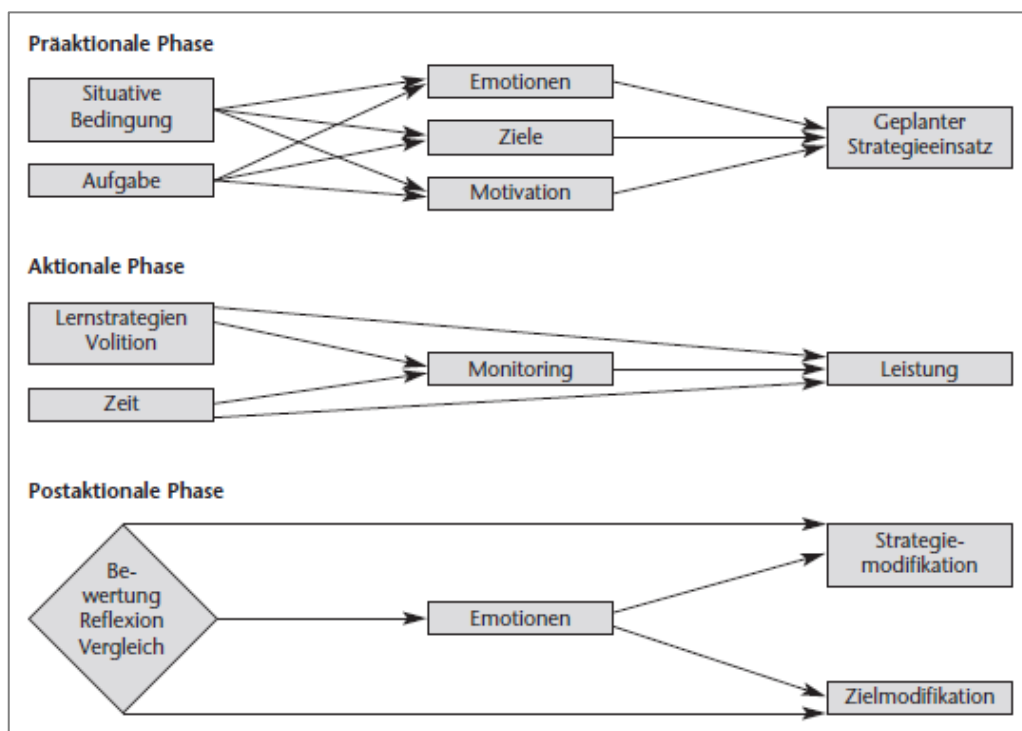


Abbildung 3: Selbstregulations-Prozessmodell (Schmitz 2001, S. 181)

Empirische Studien, die sich mit dem selbstregulierten Lernen beschäftigen, konnten wegen der Komplexität des Gegenstands und der Schwierigkeit, die unterschiedlichen Aspekte und dynamischen Prozesse empirisch zu überprüfen, bisher nur Teilaspekte der unterschiedlichen Modelle beleuchten. Es hat sich noch kein Modell eindeutig durchgesetzt, in einer Zusammenschau wird aber deutlich, dass in fast allen Modellen ein Zusammenwirken kognitiver, metakognitiver und motivationaler Aspekte des Lernens konstatiert wird, Unterschiede liegen in der Gewichtung einzelner Komponenten (vgl. Götz 2011).

Die Analyse der Aktivitäten Jugendlicher in selbstorganisierten Schreibgruppen auf schülerVZ kann Aufschlüsse über deren Strategien zur Selbstregulation geben. Grundlage hierfür sind die vorliegenden Endprodukte und Äußerungen der Jugendlichen zu ihren Schreibprozessen auf einer Metaebene. Induktiv können hieraus Rückschlüsse auf den Prozessverlauf gezogen werden, der Prozess als solcher entzieht sich jedoch dem Einblick der Forschenden. Weder der genaue zeitliche Rahmen noch die Bezüge zwischen einzelnen Prozessphasen und deren Abhängigkeit voneinander, lassen sich beobachten und beschreiben, da sie außerhalb der sichtbaren Aktivitäten in der Online-Community stattfinden. In einem prozessorientierten Modell, wie dem von Schmitz, liegt hierauf ein besonderer Fokus. Aussagen zu Emotionen, Zielen, Motivation, und Überwachung des Lernprozesses müssten konkret auf die drei definierten Phasen bezogen werden. Die Abfolge einzelner Schritte und deren gegenseitige Beeinflussung sind als Hintergrundfolien für das Steuerungshandeln zu beachten.

Demgegenüber verfolgt das Drei-Schichten-Modell von Boekaerts einen ganzheitlichen und kompetenzorientierten Ansatz. Auch hier werden prozedurale Fertigkeiten wie das Planen, Überwachen und Korrigieren in den Blick genommen, der Fokus liegt aber auf den Kompetenzen, die in drei Regulationssystemen nebeneinander erworben und angewendet werden und nicht auf dem Umsetzungsprozess. Dieses Modell ist daher als Grundlage für die geplante Analyse gut geeignet, da es auf die Ermittlung von generellen Handlungskompetenzen abzielt. Es soll auf dieser Basis ermittelt werden, ob und in welcher Weise die drei von Boekaerts entwickelten Regulationssysteme von den Jugendlichen umgesetzt werden, ob deren Vorgehensweise Zusammenhänge zu schulischen Regulationssystemen erkennen lässt oder sich deutlich davon unterscheidet und ob das Vorgehen der Jugendlichen und die erworbenen Kompetenzen in schulische Lernzusammenhänge integriert werden können.

2.2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde dargestellt, dass neben der institutionalisierten Bildung ein großer Anteil des menschlichen Lernens in informellen Lernsituationen stattfindet. Dieses Lernen kann bezogen auf die Intensität der Planung, die Systematisierung und die Zielgerichtetheit variieren und ist in der Regel eher erfahrungs- als wissensorientiert. Für wissenschaftliche Untersuchungen ist es schwer fassbar. Erste Ergebnisse zeigen jedoch, dass große Wissensbestände in allen gesellschaftlichen Gruppen auf informellen Wegen weitergegeben werden.

Durch die Weiterentwicklung digitaler, onlinebasierter Räume entstanden neue Möglichkeiten für Lernprozesse, die sich, unabhängig von vorbestimmten Orten und Teilnahmezeiten, in frei gewählten oder sich spontan zusammenfindenden Gruppen entfalten können. Auch Jugendliche nutzen die auf diese Weise entstehenden neuen Lernwelten. Das Fehlen einer Lehrperson erfordert bei den Teilnehmenden Kompetenzen der Selbstregulierung.

2.3 SCHREIBEN UND FEEDBACK

Die digitalen Medien und die damit verbundene schriftbasierte Kommunikation haben dazu geführt, dass sich eine vernetzte Form des Schreibens entwickelte, die sich neben Ausbildung und Beruf auch in der privaten Kommunikation verankert hat und weit über Privatbriefe, Postkarten, Schülerbriefchen und Notizzettel hinausgeht. Auch wenn die sprachliche Qualität der dabei produzierten Texte in der öffentlichen Diskussion immer wieder angezweifelt⁴⁵ und sogar ein mit der Nutzung digitaler Medien einhergehender sprachlicher Verfall befürchtet wird (vgl. u. a. Sitta 2001, Brommer 2007, Dürscheid/Brommer 2009, Storrer 2014)⁴⁶, kann man doch feststellen, dass die Anzahl insbesondere junger Menschen, die regelmäßig schreibt, noch nie so hoch lag. Mehr als die Hälfte der Teenager schreibt mindestens wöchentlich E-Mails und/oder beteiligt sich durch Beiträge oder Kommentare an Gesprächsforen, Chats oder Online-Communities (vgl. Thimm 2000, van Eimeren/Frees 2006, 2014, Busemann 2013). Auch für bildungsferne soziale Gruppen ist durch die digitale Kommunikation eine Infrastruktur entstanden, die regelmäßige Schriftproduktion unterstützt und zum Teil auch dazu motiviert. Die Netzschriftlichkeit entzieht sich allerdings der Kontrolle institutionalisierter Autoritäten wie beispielsweise der Schule und der damit verbundenen Steuerungsmöglichkeiten (vgl. Thimm 2000).

Eine erste explorative Beobachtung zeigte, dass es in Online-Communities neben Texten, die eher an eine mündliche Kommunikation angelehnt sind und bei denen eine Vernachlässigung schriftsprachlicher Normen festzustellen ist, bei vielen Schreibenden auch Bestrebungen gibt, auf sprachliche Korrektheit zu achten. So liegt beispielsweise ein explizites Ziel der jugendlichen Autorinnen und Autoren in den ausgewählten Gruppen von schülerVZ, die in dieser Arbeit analysiert werden, darin, die Qualität der von ihnen verfassten Texte zu verbessern. Bei der Auswertung der Einträge aus diesen Schreibgruppen soll unter anderem ein Fokus darauf gerichtet werden, inwieweit dies eher intuitiv geschieht oder inwieweit Erkenntnisse der Schreibforschung dabei aufgegriffen und durch konkrete Handlungsmuster umgesetzt werden. Dabei wird ein interdisziplinärer Ansatz verfolgt, indem wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Schreibforschung einerseits in Bezug zu medien- und kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen gebracht und andererseits auf dem Hintergrund von Modellen zum selbstregulierten Lernen betrachtet werden.

Die Schreibforschung selbst entwickelte sich seit den 1970er Jahren zu einem differenzierten interdisziplinären Forschungsfeld, in dem die kognitiven Prozesse, die zur Entstehung eines Textes notwendig sind, unter

⁴⁵ Vgl. u. a. Aussagen des Vorsitzenden des deutschen Rechtschreibrats:
<http://www.heise.de/newsticker/meldung/Rechtschreibrat-Chef-Twitter-und-SMSschaden-der-Sprache-1773445.html>

⁴⁶ Siehe hierzu auch Kapitel 2.3.5.

psychologischer, linguistischer, pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden. Es werden unterschiedliche Methoden verwendet, um die mentalen Prozesse beim Schreiben zu erfassen. Ergänzend zu so genannten „Think-Aloud-Protokollen“, in denen Schreibende ihre Gedanken während des Schreibprozesses äußern, wurden später auch Test- und Fragebogenverfahren entwickelt sowie computergestützte Aufzeichnungen wie beispielsweise „Key-Logging-Programme“ verwendet, mit denen Schreibverläufe aufgezeichnet und analysiert werden können.

Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Erkenntnisse dargestellt, die die Prozesshaftigkeit des Schreibens fokussieren und nicht untersuchen, was Schreibende tun sollen, sondern was sie während des Schreibprozesses tatsächlich tun (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Gemeinsam ist den aktuellen Modellen zum Schreibprozess, dass sie auf der Grundlage experimenteller Forschung, d. h. ausgehend von künstlichen Schreibaufgaben in kontrollierten Labor- oder Unterrichtssituationen entwickelt wurden (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Die Analyse der Threads in schülerVZ bietet die Möglichkeit, authentische Schreibprozesse in ihrem Kontext zu betrachten und somit im Sinne einer „situierter Schreibprozessforschung“ eine weitere Perspektive zu eröffnen.

2.3.1 Schreiben als Prozess

Zunächst ging man in der Schreibprozessforschung davon aus, dass sich das Schreiben in aufeinanderfolgenden Etappen vollzieht. Empirische Untersuchungen von Emig, Flower, Hayes u. a. mit Hilfe so genannter „Think-aloud-Protokolle“, ergaben jedoch, dass sich reale Schreiber nicht nach einem linearen Stufenmodell verhalten, bei dem das Planen, Niederschreiben und Überarbeiten von Texten in aufeinanderfolgenden Phasen abläuft, sondern dass die einzelnen Tätigkeiten innerhalb des Schreibprozesses in ständig rekurrierenden Schleifen ohne festgelegte Reihenfolge wiederholt ausgeführt werden. Es können beispielsweise bei der Planung erste Ideen schon wieder verworfen, beim Niederschreiben Gliederungspunkte nochmals überdacht und verändert und beim Überarbeiten neue Ideen in die bereits bestehende Textfassung eingefügt werden (vgl. Emig 1971, Flower/Hayes 1977 und 1980). Dem Überarbeiten von Texten, das bis dato vor allem als Textkorrektur verstanden wurde, wurde aufgrund dieser Erkenntnisse eine wesentliche Funktion im Zusammenhang mit der Textentwicklung zugeschrieben (vgl. Ruhmann/Kruse 2014).

Unter dem Begriff „Schreibkompetenz“ werden in der sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Forschung verschiedene Aspekte subsumiert. Nach Bereiter (2014) umfasst die Entwicklung von Schreibkompetenz eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzen, die Schreibende nach und nach entwickeln müssen. Beim erfahrenen Schreibenden münden sie in sechs Fähigkeiten:

„Flüssigkeit im geschriebenen Ausdruck, Leichtigkeit in der Entwicklung von Ideen, Beherrschung der Schreibkonventionen, soziale Kompetenz (verstanden als Fähigkeit, Leseerwartungen zu berücksichtigen), literarisches Unterscheidungsvermögen, schließlich die Fähigkeit zur Reflexion“ (Bereiter 2014, S. 99).

In seinem vorläufigen Strukturmodell unterscheidet er verschiedene Stadien der Schreibentwicklung, wobei dies nicht zwingend eine chronologische Abfolge impliziert.

„Von der Annahme auszugehen, dass es in der Entwicklung von Schreibfähigkeit verschiedene Stadien gibt, bedeutet nicht, dass diese Stadien von universaler Gültigkeit sind oder dass sie in einer notwendigen Ordnung folgen. Das ist viel weniger der Fall, als es in der von Piaget entwickelten Vorstellung einer kognitiven Entwicklung zu gelten scheint“ (Bereiter 2014, S. 98).

Folgende Fähigkeiten werden demzufolge in unterschiedlichen Stadien der Kompetenzentwicklung in die bereits vorhandene Schreibkompetenz integriert:

- **Associative writing (Assoziatives Schreiben)**
Ideen werden in der Reihenfolge verschriftlicht, in der sie entstehen, ohne auf Kohärenz, Vollständigkeit oder einen adressatenbezogenen interessanten Aufbau zu achten.
- **Performative writing (Normorientiertes Schreiben)**
Texte berücksichtigen die Regeln zu Stil, Grammatik und Orthographie.
- **Communicative writing (Adressatenorientiertes Schreiben)**
Beim Schreiben werden Voraussetzungen oder Erwartungen der Rezipienten berücksichtigt, um erwünschte Wirkungen zu erzielen.
- **Unified writing (Kritisches Schreiben)**
Die Schreibenden sind in der Lage, sich selbst in die Rolle eines Lesenden zu versetzen und die eigenen Texte aus dieser Perspektive zu bewerten. Somit wird eine im Prozess immanente Feedbackschleife implementiert.
- **Epistemic writing (Epistemisches Schreiben)**
Der Schreibende generiert während des Schreibprozesses neues Wissen und Erkenntnisse (vgl. ebd.)

Andere Autoren beschreiben die Schreibkompetenzentwicklung ebenfalls als langjährigen Prozess, der sich in den Stufen des „Knowledge telling“ (Wissenswiedergabe), „Knowledge transforming“ (Wissenstransformation) und „Knowledge crafting“ (Wissensschaffung) vollzieht (vgl. Kellogg 2014). Den unterschiedlichen Ansätzen ist gemeinsam, dass sie bei ungeübten Schreibenden eine Schreiberzentriertheit feststellen, die sich darin äußert, dass im Text nur das berichtet wird, was die Schreibenden wissen. Erfahrenere Schreibende sind in der Lage, die Texte zu gestalten und dabei die Erwartungen der Adressaten zu berücksichtigen. Erst routinierte Schreibende sind

in der Lage, im Text neue Zusammenhänge und Erkenntnisse zu entwickeln (vgl. Bräuer 2014).

Bezüglich der Schreibstrategien, d. h. der Vorgehensweisen, die Schreibende während des Schreibprozesses wählen, wurde in Schreibstudien eine große Bandbreite festgestellt, die sich grundsätzlich in „strukturschaffend“ und „strukturfolgend“ (auch bezeichnet als „bottom up“ und „bottom down“) unterteilen lässt (vgl. Sennewald 2014, Bräuer 2014). Im Extrem formulieren Strukturschaffende einen vollständigen Fließtext ohne Planung, während Strukturfolgende zu Beginn des Schreibprozesses eine Struktur, z. B. in Form einer Gliederung, entwerfen, an der sie sich anschließend orientieren. In einer Studie zu Schreibstrategien professioneller Vielschreiberinnen und -schreiber, also Schriftstellerinnen und Schriftstellern und Philosophinnen und Philosophen, identifizierte Ortner innerhalb der Spanne dieser Extreme zehn verschiedene Abstufungen von Schreibstrategien (vgl. Ortner 2000), die sich im Grad der Zerlegung des Schreibprozesses unterscheiden. Auch bei bekannten Schriftstellern wie Siegfried Lenz oder Friedrich Dürrenmatt ließen sich Strategien feststellen, die nicht mit den in Schule oder Hochschule favorisierten Schreibstrategien übereinstimmten, z. B. das „Einen-Text-zu-einer-Idee-schreiben“, wobei die Texte einer Idee folgend im Flow (Schreibfluss) geschrieben und kaum überarbeitet werden oder das „Mehrversionen-Schreiben“, wobei entstandene Texte nicht überarbeitet werden, sondern nach Abschluss weitere komplett neue Textversionen zur gleichen Ausgangsidee geschrieben werden (vgl. Ortner 2000). Die Strategien können sowohl bezogen auf unterschiedliche Schreibanklässe als auch personenbezogen variieren, es zeigt sich jedoch, dass diejenigen, die als erfolgreich empfunden wurden, dazu neigen, sich zu verfestigen, und es den Schreibenden oft schwer fällt, zu anderen Vorgehensweisen zu wechseln.

Auf Grundlage dieser Modelle entwickelte sich eine prozessorientierte Schreibdidaktik, die sich zunächst in den USA, später auch im deutschsprachigen Raum etablierte (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Die Zielsetzung einer prozessorientierten Schreibschulung besteht darin, den Lernenden Strategien zu vermitteln, die dazu geeignet sind, die Qualität ihrer Schreibprodukte zu verbessern. Bereiters Modell kann dabei als Diagnoseinstrument herangezogen werden, um zu ermitteln, welche Fähigkeiten noch nicht in die Schreibkompetenz des Schreibenden integriert sind (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Daran anschließend kann mit einer gezielten Methodenschulung erreicht werden, dass die Schreibenden den Schreibprozess zunehmend selbstständig steuern. Zur Optimierung von Schreibprozessen wird in der Didaktik häufig die Aufgliederung des Schreibaktes empfohlen, auch wenn sich dies mit den Beobachtungen von Schreibprozessen insbesondere bezogen auf unterschiedliche Schreibtypen nicht deckt. Ausgehend von der Dreischrittigkeit „Planen und Generieren von Inhalten (prewriting activities)“, „Versprachlichen und Verschriftlichen (drafting)“ und „Überarbeiten und Editieren (revising)“ (vgl. Ruhmann/Kruse 2014), nennen Brookes und

Grundy beispielsweise sieben grundlegende Schritte, in die Schülerinnen und Schüler separat eingeführt werden und die sie einzeln üben sollen: „planning, targeting, organising, drafting, evaluating, editing, rewriting“ (Brookes/Grundy 1998, S. 18).

Textproduktion wird auch von Böttcher als komplexe Handlung mit problem-lösendem Charakter begriffen, der sich durch weitere Faktoren auszeichnet:

„Zum Schreibprozess werden im Allgemeinen die Schritte des Planens, Formulierens und Überarbeitens gerechnet, die rekursiv ablaufen, d. h. ineinandergreifend und beliebig wiederholbar sind. Es ist allerdings kein linearer Prozess. Als weitere Faktoren bestimmen situative, motivationale und – immer stärker in den Blick genommen – emotionale, soziale und kreative Komponenten sowie das Wissen um die Fähigkeiten des Schreibers den Textproduktionsprozess“ (Böttcher 2010, S. 18).

Eine erfolgreiche Ausführung des Schreibprozesses hängt nach dieser Theorie vor allem davon ab, ob eigenständige Schreibziele gebildet werden, ob die Schreibenden ihren entstehenden Text wiederholt lesen und ob sie in der Lage sind, die einzelnen Tätigkeiten zu koordinieren. Ziel des Unterrichts kann demzufolge nicht die Einübung einiger Aufsatzformen sein, sondern er muss die vielseitige Entfaltung der Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler anstreben.

In den nordrhein-westfälischen Kernlehrplänen für die Sekundarstufe I wird teilweise explizit von drei Phasen des Schreibprozesses gesprochen. Beispielsweise lauten die Kompetenzerwartungen für die Klassen 5 und 6 im Fach Deutsch an Gesamtschulen:

„Die Schülerinnen und Schüler setzen sich ein Schreibziel und wenden elementare Methoden der Textplanung, Textformulierung (z. B. Notizen, Stichwörter) und Textüberarbeitung an (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2004a, S. 27). In Englisch E-Kursen der Gesamtschule werden am Ende der Klasse 8 folgende Kompetenzen erwartet: „Sie [Die Schülerinnen und Schüler, Anm. d. Verf.] können Texte nach Anleitung erstellen und dabei die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) beachten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2004, S. 36).

Nach Ruhmann und Kruse sind solche Phasenmuster gerechtfertigt, wenn sie nicht dazu dienen, den realen Verlauf der Textproduktion vorzuschreiben, sondern herangezogen werden, um ein Verständnis für den Gesamtprozess zu entwickeln. Unabhängig davon, in welchen institutionellen und didaktischen Kontexten Schreibkompetenz entwickelt werden soll, gibt es aus ihrer Sicht gemeinsame Grundsätze einer prozessorientierten Schreibdidaktik (vgl. Ruhmann/Kruse 2014, S. 17 f.):

- „Schreiben ist mehr als Hinschreiben“: Durch die Beschäftigung mit den Inhalten und der Formulierung der damit verbundenen Gedanken wird das Schreiben zu einem essentiellen Instrument zur Wissensaneignung.

- „Schreiben ist ein iterativer und rekursiver Prozess“: Schreibaufgaben erfordern kreative Prozesse, die ihre Lösung in Form des fertiggestellten Textes finden. Charakteristisch dafür sind wiederholte Überarbeitungen von Textteilen, die zu einer schrittweisen Verbesserung führen.
- „Schreiben verlangt kontinuierliches Problemlösen“: Im komplexen Prozess des Schreibens müssen Entscheidungen zu inhaltlichen, kommunikativen und sprachlichen Aspekten getroffen werden.
- „Schreiben ist lernbar und lehrbar“: Förderlich für den Lernprozess ist neben der selbstständigen Auseinandersetzung mit Themen eine instruktionsorientierte Anleitung, Reflexion des Schreibprozesses und Kollaboration zur Unterstützung der kommunikativen und diskursiven Anteile des Schreibens.
- „Es gibt große individuelle Unterschiede im Schreiben“: Die Förderung individueller Wege zur Erreichung des Schreibziels unter Berücksichtigung unterschiedlicher Denk- und Arbeitsstile ist uniformen Vorgaben von Schreibstrategien vorzuziehen.
- „Schreiben soll aus der Perspektive der schreibenden Person betrachtet werden“: Bereits entwickelte Kompetenzen der Lernenden sollen die Grundlage für eine angestrebte Weiterentwicklung bilden.

2.3.2 Planvolles Überarbeiten von Texten

Die Wichtigkeit des Überarbeitens von Texten, verstanden als ein Mehr als nur die Korrektur von Fehlern, äußert sich in dem von Murray geprägten Motto „Writing is rewriting“ (Murray 1998, S. 85). Seine Anregung, Überarbeitungen schrittweise zu vollziehen, indem unterschiedliche Schwerpunkte, wie beispielsweise das Prüfen und Korrigieren von Sprache, Grammatik und Layout, das Hinzufügen von Informationen oder die Entwicklung einer Erzählstimme in den Blick genommen werden, flossen in durch Leitfragen strukturierte Überarbeitungsverfahren ein (vgl. Björk 2000, Ruhmann 2003).

Baurmann und Ludwig halten eine Reflexion über das Schreiben bereits in der Sekundarstufe I für erforderlich. Der Schreibprozess selbst, Schreibstrategien und Vorgehensweisen sollen zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden. Diese Form des Nachdenkens über das Schreiben soll eine Verbesserung der Schreibfähigkeit bewirken (vgl. Baurmann/Ludwig 1985).

Die Ansätze einer darauf basierenden Schreibdidaktik sind darauf ausgerichtet, dass Schülerinnen und Schüler herausfordernde Aufgaben erhalten, dass sie gemeinsam schreiben, üben und überarbeiten und dass sie zum Überarbeiten angeleitet werden. Als Beurteilungsmaßstab dient hierbei das Sprachgefühl. So empfiehlt beispielsweise Augst ein Verfahren der Textoptimierung, bei dem die Lerngruppe gemeinsam daran arbeitet, einen fremden Text sprachlich in eine optimale Form zu bringen. Problematisch bleibt, dass keine wissenschaftlich fundierten Gütekriterien existieren (vgl. Augst 1988). Baurmann und Ludwig entwickelten Überlegungen und Vor-

schläge zur Theorie und Praxis von Revisionen (vgl. Baurmann/Ludwig 1985). Aus ihrer Sicht sollte es Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, über einen längeren Zeitraum an ihren Texten zu arbeiten. Eine zielgerichtete Überarbeitung könne angeleitet werden, indem notwendige Arbeitstechniken anhand gezielter Überarbeitungsaufgaben eingeübt werden. Bei der Bewertung der Texte sollte einbezogen werden, wie die Schülerinnen und Schüler Vorschläge zur Überarbeitung aufgenommen und umgesetzt haben.

Nach Auffassung von Dehn (vgl. Dehn 1991) stellt die Kommentierung von Schülertexten durch Lehrkräfte oder Mitschülerinnen und Mitschüler vielfach keine Hilfe bei der Überarbeitung dar, da sich Kommentare und Kritik an Schreib- und Stilmustern orientieren, die dem Schülertext nicht gerecht werden. Abhilfe könne dadurch erreicht werden, dass sich Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler dem Schülertext verstehend nähern, indem sie dem Verfasser bzw. der Verfasserin die Wirkung zurückspiegeln, die der Text in ihnen hervorruft. Im Unterschied zu dem von Spitta begründeten Verfahren der Schreibkonferenz (vgl. Spitta 1999) plädiert sie dafür, Modalitäten festzulegen, nach denen Kritik geübt und Vorschläge zur Korrektur gemacht werden.

Eine Strategie des planvollen Überarbeitens von Texten besteht demzufolge aus drei Schritten:

1. Identifizieren von Missverhältnissen oder Auffälligkeiten
2. Diagnostizieren von Unzulänglichkeiten
3. Revidieren der entsprechenden Textstellen

Die Revisionen können dabei in folgender Weise klassifiziert werden:

1. **Nachträge:** kleine Korrekturen am Schriftbild, Streichungen und Ergänzungen im formalen Bereich.
2. **Korrekturen:** Behebung von Verstößen gegen Normen der Orthographie, Zeichensetzung, Syntax oder Semantik auf Grundlage eines erlernten Richtig-Falsch-Musters bezogen auf sprachliche Korrektheit.
3. **Verbesserungen:** zumeist stilistische Änderungen, die leser-, schreiber- oder textorientiert motiviert sind. Anstelle einer Orientierung an einem Richtig-Falsch-Muster wird der Text bei Verbesserungen hinsichtlich der Angemessenheit, Wirksamkeit, Verständlichkeit etc. geprüft.
4. **Umsetzungen:** Einfügen einzelne Textteile in eine neue Gliederung.
5. **Neufassungen:** Erstellen von neuen Versionen des ganzen Textes oder von Textteilen (vgl. Baurmann 2005, S. 6).

Die genannten Formen der Revision greifen unterschiedlich tief in den Text ein und stellen die Schülerinnen und Schüler vor mehr oder weniger komplexe Anforderungen. Nachträge und Korrekturen sind systematisierbar und auch von ungeübteren Schreiberinnen und Schreibern durchführbar. Anspruchsvollere Formen wie Verbesserungen und Umsetzungen fallen

vielen Schülerinnen und Schülern schwer. Neufassungen gelingen ohne eine Reflexion des vorangegangenen Schreibversuchs und ohne Vorstellung davon, was inhaltlich, konzeptionell und sprachlich verändert werden muss, in aller Regel nicht (vgl. ebd.).

Eine Unterstützung im Überarbeitungsprozess bietet traditionell eine Korrektur durch die Lehrkraft und deren Kommentar im oder unter dem Text. Hilfreich sind Kommentare insbesondere, wenn die Hinweise operationalisierbar sind und der Autor/die Autorin sie in konkrete Textänderungen umsetzen kann.

Motivierend für den Überarbeitungsprozess ist eine Weiterverwendung der erarbeiteten Texte im Rahmen einer Veröffentlichung, die eine reale Leserschaft anspricht. Diese kann sowohl in Printform, beispielsweise in einer Klassenzeitung oder in einer Geschichtensammlung, als auch, gestützt durch die Möglichkeiten digitaler Medien, in einem Weblog oder auf einer Homepage im Internet realisiert werden.

2.3.3 Geben und Empfangen von Feedback

Selbstständig zu schreiben heißt beim prozessorientierten Schreiben nicht, bezogen auf jeden anfallenden Teilschritt allein zu arbeiten.

„Vielmehr gehört es zum Wesen der prozessorientierten Schreibpädagogik, dass sich Schreibende in bestimmten Etappen des Schreibprozesses gegenseitig unterstützen, indem sie ihre Textentwürfe zum Gegenlesen aus der Hand geben und sich Rückmeldungen und Anregungen zur Überarbeitung des Textes holen. Je nach Schreibarrangement und Lernziel sind hierfür mehrfache Rückmelde- und Überarbeitungsvorgänge vorgesehen, wobei das Feedback von einzelnen oder von mehreren Personen gegeben werden und sich auf unterschiedliche Herstellungsschritte, Merkmale und Perfektionsgrade der Texte beziehen kann und sollte. Ziel solcher ausführlichen Feedbackschleifen ist es, die schreibende Person beim Prüfen des eigenen Geschriebenen zu entlasten und dadurch Ressourcen für eine produktive Überarbeitung freizusetzen.“ (Kruse/Ruhmann 2006, S. 17).

Um Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, sich gegenseitig hilfreiche Hinweise zu geben, wurden unterschiedliche methodische Ansätze wie die Schreibkonferenz (vgl. Spitta 1999) oder die Textlupe (vgl. Bobsin 1995) erprobt. Auch Checklisten, die gemeinsam erarbeitet werden und an die konkrete Schreibaufgabe angepasst sind, werden in der Schreibdidaktik als geeignete Hilfsmittel dargestellt. Ziel ist der langfristige Aufbau einer Feedback-Kultur innerhalb der Klasse, in deren Rahmen eine Rückmeldung durch reale Leserinnen und Leser bei allen Schreibaufgaben genutzt wird.⁴⁷

Der Begriff Feedback stammt ursprünglich aus der Kybernetik und beschreibt „Informationen, die einem System nach Durchlaufen eines Prozesses oder Prozess-Schrittes rückgemeldet werden, um regulierend auf

⁴⁷ Siehe auch Kapitel 4.4.

künftige Prozess-Durchläufe oder -Schritte zu wirken.“ (Narciss 2006, S. 14). Ausgehend von dieser technischen Definition, wurde er auch auf Lernprozesse übertragen. Einige Autoren sehen in einem effektiven Feedback die stärkste und wichtigste Größe, die Einfluss auf Lern- und Leistungsprozesse nehmen kann (vgl. u. a. Fitts 1962, Bilodeau 1969, Hattie 2013). Seit der Konstatierung des „Law of Effect“ (Thorndike 1913) werden die Bedingungen und Wirkungen für ein effektives Feedback im Zusammenhang mit menschlichem Verhalten von unterschiedlichen Disziplinen, u. a. der Kommunikationspsychologie und der Lehr-/Lernforschung, untersucht. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, eine vollständige Übersicht der Vielzahl der Studien zu diesem Thema zu geben. Es werden demzufolge nur einige Aspekte herausgegriffen, die für den Forschungsgegenstand bedeutsam sind.

Wie Krause (2007) in ihrer Arbeit zum Feedback im Zusammenspiel mit kooperativem Lernen darstellt, haben mehrere Metaanalysen gezeigt, dass Lernen mit Feedback im Allgemeinen effektiver ist als ein Wissenserwerb, bei dem Lernende keinerlei Rückmeldung für ihre Lernleistung erhalten (vgl. Azevedo/Bernard 1995, Bangert-Drowns et al. 1991). Dennoch sind die Ergebnisse nicht eindeutig, sondern differieren, abhängig vom Untersuchungsschwerpunkt. Auch laut der Metastudie von Hattie befindet sich Feedback unter den 10 wirkungsvollsten Einflussfaktoren für den schulischen Lernerfolg (vgl. Hattie 2013).

Eine Grundlage zur Feedbackforschung bildeten zunächst behavioristische Lerntheorien. Feedback wird hier als Stimulus verstanden, der vom Feedbackgeber gezielt kontrolliert wird und dem Feedbacknehmer während oder nach der Bearbeitung einer Aufgabe dargeboten wird, um die Diskrepanz zwischen der gegebenen Antwort und der korrekten Antwort aufzuzeigen (vgl. Bilodeau 1969). Es wurde viel Forschungsleistung erbracht, um Formen einer effektiven Feedbackgabe zu identifizieren. Holding listet beispielsweise 32 verschiedene Feedbackarten bezogen auf rein deklaratives Wissen auf (vgl. Holding 1965). In diesem Zusammenhang führt eine höhere Komplexität des Feedbacks nicht unbedingt zu höherer Effizienz beim Korrigieren von Fehlern. Wirkungen des Feedbacks sind aus behavioristischer Sicht

- einen Anreiz zu schaffen, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen,
- korrekte Antworten zu verstärken und
- das Verhalten an ein (vorgegebenes Ziel) anzupassen (vgl. Narciss 2006).

Aus Sicht der Kommunikationspsychologie versteht man unter Feedback das Verfügbarmachen einer Botschaft eines Senders (der Feedbackquelle) für einen oder mehrere Rezipienten (Feedbackempfänger) (vgl. Schulz von Thun 1981). Entscheidend für die Wirkung sind die beiden kommunikationspsychologischen Feedbackseiten: die Art der Feedbackgestaltung durch die

Feedbackquelle und die Art der Feedbackrezeption durch den Feedbackempfänger.

In schulischen Lehr-Lernkontexten ist im Allgemeinen das Lernziel die Basis für das Feedback, es kann sich aber auch an früheren Leistungen des Lernenden oder an Leistungen anderer, beispielsweise der Klassenkameraden, orientieren. Abhängig von der Bezugsnorm, auf die es sich bezieht, kann das Feedback Informationen über das Erreichen eines Lernziels, den eigenen Lernfortschritt oder das eigene Abschneiden bzw. eigene Stärken und Schwächen im Vergleich zu anderen Lernenden liefern (vgl. Krause 2007). Mehrere Untersuchungen zeigen, dass die individuelle und die sachliche Bezugsnorm der sozialen vorzuziehen sind. Auch schwächere Lernende können auf diese Weise positives Feedback erhalten und werden nicht durch den Vergleich mit Leistungsstärkeren entmutigt (vgl. Rheinberg 2006).

Ein Feedback kann von unterschiedlichen Personen ausgehen. In schulischen Zusammenhängen ist dies meist die Lehrkraft, es können aber auch die Mitschülerinnen und -schüler als Peers oder Personen sein, die außerhalb des schulischen Systems stehen.

Im kognitivistischen Sinne und insbesondere bei komplexeren Lernaufgaben ist Feedback nicht als Verstärker, sondern als Informationsangebot zur Fehlerkorrektur zu verstehen. In dem von Narciss beschriebenen informativen, tutoriellen Feedback werden dem Lernenden durch den Tutor Informationen zur Verfügung gestellt, die für eine Korrektur genutzt werden können, ohne eine Lösung vorzugeben. Dem Lernenden obliegt es, diese Informationen für einen Lösungsversuch zu verwenden (vgl. Narciss 2006). Es wird zwischen einfachen, ergebnisorientierten und komplexen, elaborierten Feedbackarten unterschieden, die zur spezifischen Situation, zum Lern- und Leistungsniveau der Lernenden und zur Aufgabenstellung passen sollten. Für die Wirksamkeit ist entscheidend, ob und wie es rezipiert und für die eigene Wissenskonstruktion oder zukünftige Aufgabenbewältigung genutzt wird.

Krause unterscheidet drei Formen des Feedbacks, die mit unterschiedlichen Funktionen verbunden sind:

1. **Kognitives Feedback** zeigt Fehler, Fehlkonzepte und Wissenslücken auf und soll zu einer Verbesserung des Endproduktes führen.
2. **Metakognitives Feedback** regt den Lernenden zu persönlichen Denkprozessen bezüglich der vorangegangenen Problemlösung an und dient dazu, Lernprozesse zu überwachen und zu regulieren.
3. **Motivationales Feedback** hebt insbesondere positive Ergebnisse hervor und dient zur Erhöhung der Anstrengungsbereitschaft (vgl. Krause 2007).

Kriterien für ein erfolgreiches Feedback können in Anlehnung an Fegler folgendermaßen zusammengefasst werden:

Es ist

- beschreibend, nicht bewertend oder interpretierend
- nicht nur negativ
- konkret und konstruktiv, nicht pauschal und vage
- subjektiv verbalisiert
- nicht verletzend
- auf veränderbare Verhaltensweisen und nicht auf die Person bezogen
- unmittelbar oder zumindest zeitnah, statt verzögert und
- erwünscht (vgl. Fengler 2009).

Ein informatives, tutorielles Feedback, das beispielsweise im Rahmen einer Lernberatung gegeben wird, hat zum Ziel, den Lernenden durch Informationen zur Fehlerkorrektur oder zur Bewältigung von Schwierigkeiten oder Blockaden im Lernprozess zu unterstützen, ohne eine korrekte Lösung anzubieten. Damit soll dem Lernenden die Möglichkeit eröffnet werden, den Lernprozess selbstständig fortzusetzen (vgl. Narciss 2006). Folgende Ausprägungen wurden bei tutoriellem Feedback festgestellt:

- bestätigend, bei einer korrekten Antwort,
- ergänzend, bei fehlendem inhaltlichen, prozeduralen oder strategischem Wissen,
- korrigierend, bei einer falschen Antwort,
- diskriminierend, bei schwer zu differenzierenden Begriffen,
- restrukturierend, bei Vorwissen, das nicht mit dem neu erlernten Inhalt kompatibel ist. (vgl. Fengler 2009).

Für die Rezeption des Feedbacks ist es wichtig, es mit Dankbarkeit für die Unterstützung anzunehmen und auf sich wirken zu lassen, ohne sich zu rechtfertigen oder zu verteidigen (ebd.).

Innerhalb der prozessorientierten Schreibdidaktik spielt Textfeedback, das sich auf einen konkreten Text bezieht und so gestaltet ist, dass es auch zu einer Umsetzung führen kann, eine zentrale Rolle. Es kann in unterschiedlichen Rollenkonstellationen durchgeführt werden. Kollegiales Feedback bzw. Peer-Feedback findet auf freiwilliger Basis zwischen Personen in gleichgestellter Position (z. B. Schülerinnen und Schüler, Studierende) statt. Auffälligkeiten im Text werden beschrieben und nicht bewertet, die annehmende Person entscheidet darüber, inwieweit die Rückmeldungen in die Überarbeitung des Textes einfließen. Bei Feedback von Lehrenden an Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende ist durch die Rollenkonstellation eine Abhängigkeit zwischen Feedbackgebern und Feedbacknehmern gegeben. Die Lehrenden können beispielsweise die Einhaltung vorgegebener Normen einfordern und ggf. bei einer Benotung berücksichtigen. Die Entscheidungsfreiheit der Feedbacknehmer im Umgang mit den Rückmeldungen ist dadurch stark eingeschränkt. Zwischen diesen beiden Polen liegt das Feedback von Beratenden an Ratsuchende. Hier ist wie beim Peer-Feedback in der Regel eine Freiwilligkeit gegeben, jedoch begegnen die Beteiligten sich nicht auf

gleicher Ebene. Durch die Implementierung einer Schreibberatung an Schulen oder Hochschulen, die mit einer Ausbildung der Beratenden einhergeht und als „individuelle Begleitung von Schreibenden in allen Phasen der Textproduktion durch ausgebildete Schreibberater*innen auf der Grundlage des Prinzips ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘“ (Bräuer 2014, S. 268), verstanden wird, erhalten die Beratenden einen Expertenstatus bezogen auf Schreibprozesse, Strategien und Produkte. Bei einer solchen nicht-direktiven Schreibberatung wird zwar auf ein beschreibendes und nicht wertendes Feedback geachtet, was aber durch Empfehlungen ergänzt werden kann (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Die Entscheidung über die Umsetzung bleibt, wie beim Peer-Feedback, den Ratsuchenden vorbehalten.

Die Implementierung einer nicht-direktiven Schreibberatung an so genannten Schreibzentren mit der entsprechenden Qualifizierung von Beratenden ist zunehmend an Universitäten zu beobachten. Damit verbunden sind vielfältige didaktische und methodische Entscheidungen, beispielsweise zur Art und zum Ort der Feedbacksitzungen, zum Umfang der zu behandelnden Texte und zu Schwerpunkt und Art der Rückmeldung (vgl. Ruhmann/Kruse 2014). Es liegt nahe, in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit der Nutzung elektronischer Kommunikationsmittel zu diskutieren. Nach Dreyfürst et al. ließe sich durch eine an die Schreibzentren angegliederte Online-Schreibberatung durchaus ein Mehrwert erzielen, dennoch ist in Deutschland die Anzahl solcher Angebote noch gering (vgl. Dreyfürst/Dieter/Fassing 2014). Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sich durch den Transfer der in der ‚analogen‘ Schreibberatung gängigen Methoden auf eine Online-Umgebung verschiedene Hindernisse ergeben. So listen Dreyfürst et al. einige Bedingungen auf, die für eine gelingende Online-Schreibberatung gelten müssten. Hierzu zählen vor allem die Bereitstellung eines geeigneten, kostenfreien, digitalen Werkzeugs, das das synchrone Lesen und Besprechen der Texte im Rahmen einer Video-Konferenz ermöglicht und eine darauf abgestimmte Schulung der Tutorinnen und Tutoren sowie der Ratsuchenden. Da in den Überlegungen immer von einer ‚Face-to-Face-Beratung‘ ausgegangen wird, die in ein anderes Medium übertragen wird, müssten zusätzlich Vereinbarungen zu Beratungsorten und -zeiträumen getroffen werden, die eine deutliche Verbindung zum Schreibzentrum herstellen und dadurch Seriosität vermitteln, wie zum Beispiel Maßnahmen zur Wiedererkennbarkeit des Beratungssettings, auch wenn der Beratende private Räumlichkeiten nutzt (vgl. Dreyfürst/Dieter/Fassing 2014). Durch diese institutionelle Anbindung werden allerdings einige Vorteile der Online-Beratung wieder relativiert. Die zeitliche Unabhängigkeit, die eine Online-Beratung bietet, lässt sich beispielsweise nicht ohne weiteres mit festen Öffnungs- und Arbeitszeiten vereinbaren. Auch die von Dreyfürst et al. angesprochenen Möglichkeit, Beratungsgespräche aufzuzeichnen und sie für eine Evaluation oder die Qualifizierung der Beratenden zu nutzen, könnte bei den Ratsuchenden Hemmschwellen erzeugen und wirft zudem rechtliche Fragen zur Wahrung der Privatsphäre auf, die einer

Klärung bedürfen. Um eine größere Akzeptanz und Verbreitung zu erreichen, sollten demzufolge auch niedrigschwelligere Angebote in Betracht gezogen werden, die einfacher zu bedienende Werkzeuge verwenden und auch asynchrone Beratungsszenarien berücksichtigen.

Schreibberatung durch Schülerinnen und Schüler

Die PH-Freiburg verfolgt das Anliegen, den Ansatz der nicht-direktiven Schreibberatung auch für Schulen in Deutschland zu adaptieren (vgl. Bräuer 2006). Grundlegend hierfür sind drei Beobachtungen aus Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen:

- „a) Teilnehmer/innen einer heterogenen Lerngruppe werden von einem breiten Spektrum unterschiedlicher Erfahrungen und Kenntnisse angeregt,
- b) sie können sich zu Peers mit verschiedenen Lernständen in Bezug setzen und dabei sowohl die Rolle als Rat Suchende (Tutee), aber auch als Wissen Vermittelnde (Tutor) einnehmen,
- c) durch den Austausch von Erfahrungen und Kenntnissen erproben sie Strategien, die für die Anwendung von Wissen und Können nötig sind. Diese Strategien prägen potenziell ihr weiteres Handeln als Schüler/innen.“ (Bräuer 2006, S. 25)

Bedeutsam ist weiterhin, dass Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines handlungs- und produktorientierten Deutschunterrichts verschiedene Rückmeldestrategien vermittelt werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006/2011). Mit zunehmendem Alter verfügen sie demzufolge über fundiertes metakognitives Wissen zur Textproduktion. Zudem nimmt ihre Kenntnis über verschiedene Textsorten zu. Aus der misslichen Lage, dass ein individueller Wissens- und Könnenstransfer aller Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Textsorten und die damit verbundene Weiterentwicklung des eigenen Schreibhandelns sich oft im regulären Unterricht nicht zufriedenstellend umsetzen lässt, leitete Bräuer die Idee ab, an Schulen eine von Schülerinnen und Schülern durchgeführte Schreibberatung zu installieren (vgl. Bräuer 2006). Er regt hierzu an, Schülerinnen und Schüler in einem ca. 20 Zeitstunden umfassenden Ausbildungsprogramm zu Schreibberaterinnen und Schreibberatern zu qualifizieren. Bereits zu Beginn der Ausbildung soll in einem „Arbeitsvertrag“ die Verpflichtung dokumentiert werden, sich aktiv in den Prozess einzubringen. Im Gegenzug bietet die Schule ein Zertifikat, beispielsweise die Anrechnung der Qualifizierung als AG oder Praktikum. Im Verlauf der Ausbildung werden die angehenden Schreibberaterinnen und -berater in die Textfeedback-Methode und die nicht-direktive Beratungsmethode eingeführt. Sie erhalten hierzu „Tool-Boxen“ mit Arbeitsblättern, Tipps und Tricks sowie Vorlagen für Beratungsprotokolle und ein Tagebuch.⁴⁸ Das stark formalisierte Verfahren führt zur Einrichtung einer fächer- und jahrgangsstufenübergreifenden Schüler-Schreibberatung,

⁴⁸ Zur Beschreibung des gesamten Ausbildungsprogramms vgl. Bräuer (2006)

vergleichbar mit der Schüler-Streitschlichtung oder dem Schüler-Sanitätsdienst. Ziel ist es, mithilfe offener Fragen und des Spiegelns dessen, was im Text vorgefunden wird, ein Gespräch zwischen Tutoren und Tutees zu gestalten, in dem die Tutoren als authentische Leserinnen und Leser agieren. Nachfragen und Beschreibungen der eigenen Wahrnehmung bei der Lektüre sollen an die Stelle von Korrekturen treten, um die Tutees somit zur Auseinandersetzung mit dem Text anzuregen und dabei zu unterstützen.

Während im schulischen Umfeld angestrebt werden kann, Überarbeitungsprozesse anzuleiten und die dazu notwendigen Informationen und Strukturen bereitzustellen, ermöglichen die in dieser Arbeit untersuchten Schreibthreads in schülerVZ zumindest in Ansätzen einen Einblick in die selbstgesteuerte Feedbackkultur der Nutzerinnen und Nutzer und in die daraus folgenden Überarbeitungsleistungen. Bei der Analyse der Kommunikationen in schülerVZ soll geprüft werden, welche Verfahren des Peer-Feedbacks Schülerinnen und Schüler in von ihnen selbst organisierten Zusammenhängen zur Rückmeldung an die Autorinnen und Autoren nutzen. Es soll festgestellt werden, ob sie sich stärker korrigierend und bewertend oder nicht-direktiv beratend verhalten, ob sie überwiegend sachliche Kritik äußern oder ob Bewertungen der Person des Autoren/der Autorin in ihre Rückmeldung einfließen, ob sie sich bei ihrer Rückmeldung an formalen Kriterien orientieren, die ihnen beispielsweise aus dem Deutschunterricht bekannt sind, oder ob sie sich eher auf ihr Sprachgefühl und die empfundene Wirkung der Texte beziehen. Weiterhin soll ermittelt werden, wie die Autorinnen und Autoren mit der geäußerten Kritik umgehen und ob sie Auswirkungen auf ihr Schreibhandeln hat.

2.3.4 Kreatives Schreiben

Der Begriff „kreatives Schreiben“ wird in der relevanten Fachliteratur nicht einheitlich verwendet. Er umfasst verschiedene Ausprägungen, angefangen beim reproduktiven Schreiben bis hin zum eigenständigen Verfassen mehr oder weniger umfangreicher Texte (vgl. Beile 1996).

Degott versteht unter kreativem Schreiben, das in der Schule angesiedelt ist, freies Schreiben, das die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler aufnimmt bzw. einfließen lässt (vgl. Degott 1995). Wichtiger als der Bewertungsaspekt ist es nach ihrer Auffassung, den Schülerinnen und Schülern beim kreativen Schreiben Erfolgserlebnisse zu verschaffen, ihre Lernfreude zu erhöhen und sie somit langfristig zu motivieren.

Eine wichtige Bedeutung kommt hierbei der Schreibatmosphäre („atmosphere of writing“) zu. Als wichtige Faktoren dieser „Atmosphäre, die die Entwicklung der Kreativität begünstigt, Angstfreiheit schafft und die Phantasie beflügelt“ (Beyer-Kessling 1996, S. 21), nennt Beyer-Kessling den Werkstattcharakter, die Art der Korrektur und die Lehrerrolle. Der Werkstattcharakter wird nach ihrer Darstellung durch Materialien wie Papier, Zeitschriften, Scheren, Klebstoff, Nachschlagewerke und Schreibgeräte wie

Bleistifte, Malstifte und Computer geprägt. Ausdrücklich wird die Verwendung eines Computers als Werkzeug herausgestellt, das es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Korrekturen schneller vorzunehmen als durch zeitaufwendiges und wenig motivierendes Abschreiben.

Auch Böttcher sieht in der Schreibwerkstatt

„eine optimale Realisierungsmethode des kreativen Schreibens. Sie vermittelt mit dem Begriff Werkstatt das Handwerkliche, Technische, Experimentelle des Schreibens. In einer angstfreien und lustbetonten Atmosphäre bekommt das Schreiben in der Werkstatt *Ernstfallcharakter*“ (Böttcher 2010, S. 30, Hervorhebung im Original).

Der Computer bietet insbesondere durch die „Copy-Paste-Funktion“ eine bedeutende Unterstützung für die Textproduktion.

„Die Möglichkeit, Geschriebenes zu löschen, zu ergänzen, zu korrigieren und umzustellen, ist eine unschätzbare Erleichterung. Damit steht erstmals in der Geschichte ein Schreibwerkzeug zur Verfügung, das unserem Denkprozess beim Schreiben sehr nahe kommt. Denn wenn wir einen Text produzieren, haben wir nur selten den fertigen Text bereits zu Schreibbeginn im Kopf; eher kommt es zu einer allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Schreiben“ (Böttcher/Becker-Mrotzek 2009, S. 36 f.).

Ebenso wie Werkzeuge zur Texterstellung sollen auch Mittel zur Präsentation der Schreibprodukte und, damit verbunden, ihrer Würdigung, vorgehalten werden. In der Schreibwerkstatt sollte zudem eine angstfreie Atmosphäre ohne organisatorische Einschränkungen herrschen. Es soll den Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, sowohl alleine als auch zu zweit oder in Gruppen und ohne Angst vor Benotung zu schreiben, sich auszutauschen und Geschriebenes zur Diskussion zu stellen (vgl. Beyer-Kessling 1996).

Hedge fordert, Schülerinnen und Schüler stärker an der Textkorrektur zu beteiligen:

„The process of marking, with its traditional focus on error-correction by the teacher needs review and modification into a range of activities involving students as well as teachers, thus making revision an integral part of the process of writing“ (Hedge 1999, S. 10).

Damit einher geht eine Veränderung der Lehrerrolle. An die Stelle der Lehrerkorrektur tritt die Rückmeldung der Mitschülerinnen und Mitschüler. Lehrerinnen und Lehrer sollten die Schülerinnen und Schüler dazu anleiten, sich bereits im Entstehungsprozess der Texte auszutauschen, Gelungenes zu würdigen, Unverstandenes zu klären und durch gegenseitiges Überlegen und Verwerfen eine treffende Sprache zu finden und gemeinsam zu besseren Ergebnissen zu gelangen. Es sollte weiterhin darauf geachtet werden, dass respektvoll mit den Texten der anderen umgegangen wird und sich jeder mit seinen Texten akzeptiert fühlt. Das gemeinsame Schreiben trägt demzufolge nicht nur zur Qualitätssteigerung der Texte bei. Auch der Schreibprozess wird bewusster wahrgenommen (vgl. Böttcher 1999).

Gemeinsames oder kooperatives Schreiben kann in unterschiedlicher Weise ausgeführt werden. Lehnen unterscheidet in „group writing“ und in „interactive writing“. „Group writing“ bezeichnet einen gemeinsamen Produktionsprozess, bei dem mehrere Schreiberinnen bzw. Schreiber das entstehende Textprodukt verantworten. Sie müssen sich demzufolge bezogen auf das Ziel, den Inhalt und auch den Schreibstil verständigen und während des gesamten Schreibprozesses abstimmen. Das bedeutet, dass der gesamte Text im Entstehungsprozess von allen Beteiligten gelesen, kommentiert und überarbeitet wird (vgl. Lehnen 1999).

Beim „interactive writing“ (auch „schrittweises kooperatives Schreiben“ genannt) behält der Autor/die Autorin die Verantwortung über den Text. Er oder sie tritt während des Schreibprozesses aber in verschiedenen Stadien in Interaktion mit anderen Personen, die den Text kommentieren und ggf. bewerten. Ausgehend von diesen Kommentaren kann der Text entweder überarbeitet oder es können neue Textteile bzw. sogar ein vollständig neuer Text erstellt werden. Textrevisionen sind also während des gesamten Produktionsprozesses möglich (vgl. Lehnen 1999, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006/2011).⁴⁹

In den untersuchten Schreibgruppen auf schülerVZ haben die Jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer sich selbst eine Form der digitalen Schreibwerkstatt eingerichtet. Die Analyse soll zeigen, ob sie dabei Grundsätze des kreativen Schreibens realisieren oder ob in ihrer informellen Praxis andere Regelungen und Maßstäbe zur Geltung kommen.

2.3.5 Schreibprozesse im medialen Wandel

Neben allen multimedialen Möglichkeiten ist die Schriftsprache bei der Computer- und Internetnutzung weiterhin unverzichtbar, sie hat durch die Entwicklung der digitalen Kommunikation sogar an Bedeutung zugenommen. Bedeutende Neuerungen und Fortentwicklungen insbesondere in Textverarbeitungs- und Kommunikationsprogrammen haben ihrerseits Einflüsse auf Schreibprozesse mit sich gebracht.

Nach Blatt liegen die entscheidenden Veränderungen im Zusammenhang mit Schreibprozessen insbesondere in drei Bereichen: bei der Textverarbeitung, der elektronischen Kommunikation und der Gestaltung von Texten in Hypertextform (vgl. Blatt 2004).

Die Deutschdidaktik beschäftigt sich seit 1990 mit dem Einsatz digitaler Medien. Schwerpunkte lagen zunächst auf dem Einsatz von Lernsoftware zum Rechtschreibtraining und der Nutzung von Textverarbeitungsprogrammen zum Schreiben von Texten. Die Beiträge bei Fachtagungen oder in

⁴⁹ Der Begriff „interactive writing“ wird in der Schreibdidaktik auch für eine Form des geleiteten Erwerbs der Schriftsprache verwendet, bei dem Schülerinnen und Schüler in Gruppen oder gemeinsam mit der Lehrkraft an Textprodukten arbeiten (vgl. Swartz et al. 2001). Die dabei verwendete Methodik ist vorwiegend an Schreibanfängern orientiert und für die vorliegende Arbeit daher nicht relevant.

Fachzeitschriften hierzu beinhalten fast ausschließlich Erfahrungsberichte, Projektskizzen oder die Konzeption von Unterrichtsmodellen mit dem Ziel „zögerliche Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ für den Einsatz der „neuen Medien“ im Unterricht zu gewinnen (ebd., S. 33). Ein Grund hierfür kann aus dem Gegensatz abgeleitet werden, dass digitalen Medien in der Zwischenzeit gesellschaftlich und bildungspolitisch eine hohe Bedeutung beigemessen wurde, die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aber „an der unteren Skala [standen], was die Bereitschaft zur Computernutzung im Unterricht betraf.“ (Hansen/Lang 1993, S. 155).

Auch Frederking et al. (2008) stellen fest, dass bei weitem nicht alle Potentiale der digitalen Medien für den Deutschunterricht ausgeschöpft und in die Unterrichtsgestaltung integriert werden. Sie sehen die Ursache darin, dass durch die Entwicklung der digitalen Medien ein Paradigmenwechsel eingeleitet wurde. Es lässt sich zeigen, dass Paradigmenwechsel häufig insbesondere bei Personen oder Personengruppen Widerstände hervorrufen, die sich dem alten Paradigma verpflichtet fühlen und dieses bedroht sehen (vgl. Kuhn 1969). Bei Deutschlehrerinnen und -lehrern bzw. Deutschdidaktikerinnen und -didaktikern, die primär printmedial sozialisiert wurden und die literale Bildung vertreten, können sich solche paradigmatisch bedingten Widerstände in Form von offener Ablehnung oder Zurückweisung oder in einer Strategie des willentlichen Ignorierens äußern. Nach Frederking werden die digitalen Medien innerhalb der Deutschdidaktik von vielen Autorinnen und Autoren innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion auf undifferenzierte Weise abgelehnt, ohne die Frage nach dem möglichen didaktischen Mehrwert ernsthaft zu stellen und erlangen somit eine Randstellung.

Demgegenüber stehen die Feststellungen von Blatt (2004), dass „alte“ und „neue“ Medien in der Deutschdidaktik zunehmend als komplementär betrachtet werden und dass der kompetente Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechniken als neue Kulturtechnik verstanden wird. Demnach „herrscht ein weitgehender Konsens in der Deutschdidaktik, dass der Einsatz des Computers als Schreibwerkzeug seinen Platz in einem schriftkulturell ausgerichteten und prozessorientierten Schreibunterricht hat.“ (Blatt 2004, S. 39).

Mehrere Beschreibungen und wissenschaftliche Begleituntersuchungen beziehen sich auf Schreibprojekte, die in Kooperation zwischen Schulklassen und Deutschdidaktik-Seminaren durchgeführt wurden. Der motivierende Effekt der Computernutzung und der Nutzen der erworbenen Kenntnisse für die berufliche Zukunft werden herausgestellt, eine systematische Auswertung der Schreibprozesse, insbesondere auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, fehlt jedoch. Unterrichtserfahrungen in diesen und anderen Zusammenhängen zeigten, dass Schülerinnen und Schüler nicht automatisch vom Einsatz digitaler Medien profitieren. Vielmehr ist eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen im Unterricht erforderlich, um den Lernen-

den zu ermöglichen, die damit verbundenen Potenziale auszuschöpfen und einen sinnvollen Gebrauch der digitalen Medien sicherzustellen.

Wie oben bereits angedeutet wird in der Diskussion um die digitale Kommunikation immer wieder die Befürchtung geäußert, Kommunikationsformen wie Chats mit einer Begrenzung der Zeichenzahl könnten sich negativ auf die schriftsprachlichen Kompetenzen auswirken und sogar zu deren Verfall beitragen. Festzustellen ist, dass sich durch die Nutzung digitaler Medien neue Formen der schriftlichen Kommunikation entwickelt haben. Während diese zuvor immer asynchron verlief – ein Textprodukt wie beispielsweise ein Brief wurde verfasst und zu einem späteren Zeitpunkt vom Adressaten rezipiert – sind nun auch quasi-synchrone⁵⁰ und synchrone Kommunikationsformen hinzugekommen. Der zeitliche Aspekt und auch die Wahl des Mediums haben Einfluss auf die gewählte Sprache und es kommt zu Verschiebungen im Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit (vgl. Dürscheid 2003, Storrer 2013). In synchronen Kommunikationen nähert sich die gewählte Schriftsprache der mündlichen Kommunikation an, die Äußerungen sind meist spontaner und sprachlich weniger reflektiert. Aufgrund dieser Entwicklung wird in der Linguistik zwischen Textsorten und Kommunikationsformen unterschieden. Während Textsorten Muster für komplexe sprachliche Handlungen bieten, die sich durch „typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen“ beschreiben lassen (Brinker 2005, S. 144), sind Kommunikationsformen „allein durch situative bzw. mediale Merkmale definiert, in kommunikativ-funktionaler Hinsicht also nicht festgelegt“ (ebd., S. 148). Die Kommunikationsform bildet nach Dürscheid (2005) den äußeren Rahmen für das kommunikative Geschehen, in dem sich kommunikative Gattungen herausbilden, die durch bestimmte Handlungsmuster geprägt sind. Die Kenntnis bestehender Konventionen, z. B. die Unterscheidung zwischen den Regeln und dem Rollenverhalten in einem privaten Chat oder einem themengeleiteten Forum, gibt den handelnden Personen Orientierung bei der Wahl der sprachlichen Ausgestaltung.

Koch und Oesterreicher (1984) unterscheiden bei Kommunikationsformen zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich. Als Kriterien legen sie die raumzeitliche Nähe der Kommunikationspartner, deren Vertrautheit, den Grad der Öffentlichkeit und der Emotionalität zugrunde. Diese Kriterien erweisen sich bei onlinegestützter Kommunikation jedoch nicht mehr als tragfähig. So wird Chat-Kommunikation beispielsweise als konzeptionell mündlich angesehen, obwohl dabei weder eine räumliche Nähe gegeben ist noch es sich bei den Chat-Partnern in der Regel um einander besonders vertraute Personen handelt. Zutreffender für die Klassi-

⁵⁰ Unter quasi-synchroner Kommunikation wird ein schriftbasierter Austausch wie im Chat verstanden, in dem die Beiträge theoretisch revidiert werden könnten, was in der Praxis aber selten vorkommt.

fizierung sind die von Burger (2005) benannten Variablen, die sich auf den Kontext (formell/informell), den Stil (schriftsprachlich/umgangssprachlich) und die Art der Sprachproduktion (spontan/vorbereitet) beziehen. Diese Unterteilung führt zu dem Schluss, dass sich in der schriftlichen Kommunikation unter Nutzung digitaler Medien interaktionsorientierte Texte finden, die sich in einem informellen Kontext befinden, spontan formuliert werden und daher zumeist durch einen umgangssprachlichen Stil geprägt sind. Interaktionsorientiertes Schreiben ist jedoch mehr als eine verschriftlichte mediale Mündlichkeit. Sie knüpft vielmehr an graphostilistische Traditionen an, indem medientypischen Elementen wie die Großschreibung zur Hervorhebung sowie Emoticons (z. B. :-)), Akronyme (z. B. lol) und Inflektive (z. B. „lach“) genutzt werden.

Die Sorge, dass diese Form der schriftlichen Kommunikation zu einer Verarmung der Schriftsprache insgesamt führt, wäre erst dann berechtigt, wenn sie nachweislich auch auf andere schriftliche Textsorten übertragen würde. Bisherige Studien zeigen aber, dass interaktionsorientierte und textorientierte Schreibstile nebeneinander bestehen (vgl. Storrer 2013). So zeigt beispielsweise eine Untersuchung von Veröffentlichungen in Wikipedia einen deutlichen Unterschied zwischen Artikel- und Diskussionsseiten.

„Artikelseiten sind monologisch und in faktenorientierter, nüchterner Prosa verfasst; Satzbau und Orthographie entsprechen den Normen redigierter Schriftlichkeit. [...] In den Diskussionen findet man nicht nur die netztypischen Stilmarker, sondern auch den typischen, an der informellen mündlichen Kommunikation orientierten Sprachduktus.“ (Storrer 2013, S. 10).

Dieses Beispiel ist besonders geeignet, weil beide Textarten von den gleichen Autorinnen und Autoren innerhalb der gleichen Plattform bedient werden und zeigt somit, „wie textorientiertes und interaktionsorientiertes Schreiben in einem gemeinsamen Schreibprojekt ineinandergreifen“ (ebd.). Die Untersuchung belegt also, dass kompetente Schreiberinnen und Schreiber in der Lage sind, je nach Situation und Kontext den angemessenen Schreibstil zu wählen. Ähnliche Erkenntnisse brachte eine Studie der Universität Zürich, in deren Rahmen Aufsätze aus dem schulischen Deutschunterricht mit der Kommunikation derselben Jugendlichen per SMS, E-Mail oder Chat verglichen wurden. Auch hier zeigte sich, dass die Jugendlichen zwischen dem schulischen und privaten Schreiben unterscheiden und die jeweils angemessene Form nutzen (vgl. Dürscheid et al. 2010). Die Analyse der Threads in schülerVZ kann voraussichtlich auch zu dieser Fragestellung neue Erkenntnisse beitragen.

2.3.6 Zusammenfassung

Ergebnisse der Schreibforschung zeigen, dass das Schreiben als Prozess zu verstehen ist, in dem Phasen der Textrevision eine wichtige Rolle spielen. Digitale Medien unterstützen die Überarbeitung von Texten unter anderem dadurch, dass Korrekturen schnell eingefügt werden können und das Abschreiben ganzer Textpassagen nicht mehr notwendig ist. Eine angst-

und bewertungsfeie Schreibatmosphäre, die an die Bedürfnisse der Schreibenden anknüpft und diese aufnimmt, fördert die Motivation und begünstigt kreative Schreibprodukte.

Ebenso wurde festgestellt, dass sich die Qualität von Texten durch die Beteiligung von Gleichaltrigen an deren Überarbeitung verbessert. Digitale Kommunikationsplattformen bieten diesbezüglich eine Infrastruktur für situierte Schreibprozesse. Fertiggestellte Textprodukte können einem breiten Publikum präsentiert werden, Kommentarfunktionen oder spezielle Gruppen ermöglichen ein schnelles und auf den jeweiligen Text bezogenes Feedback. Studien zum Schreibverhalten in interaktionsorientierten und textorientierten Kontexten haben ergeben, dass auch Jugendliche in der Lage sind, zwischen den jeweils angemessenen Registern zu unterscheiden und sich situations- und anlasskonform auszudrücken. Darüber hinaus werden in kooperativen Lernprozessen Methoden- und Sozialkompetenzen erworben, die als Basis für die Aneignung fachlicher Inhalte dienen.

Die Analyse der von Jugendlichen selbst organisierten Schreibprozesse in schülerVZ soll Aufschluss darüber geben, ob bei fehlender Steuerung durch Lehrkräfte vergleichbare Abläufe wie in formalen und angeleiteten Schreibzusammenhängen festzustellen sind. Unter dieser Fragestellung sollen Beiträge betrachtet werden, die einen Rückschluss auf die Gestaltung des Schreibprozesses zulassen. Ebenso werden die Kommentare der Gruppenmitglieder und deren Auswirkungen auf eventuelle Überarbeitungsvorgänge betrachtet.

Zusätzlich soll geprüft werden, ob die Einträge der Jugendlichen Aufschluss darüber geben, ob sie in der Lage sind zwischen unterschiedlichen Kommunikationsformen zu unterscheiden und den jeweils angemessenen Sprachstil zu wählen.

2.4 ZWISCHENFAZIT

In Kapitel 2 wurden theoretische und empirische Ansätze, Konzepte und Befunde zu drei für die folgende Untersuchung grundlegenden Themenfeldern – den Entwicklungen im Bereich der digitalen Medien und deren Auswirkungen auf Lernprozesse Jugendlicher, den Merkmalen informeller und formaler Lernprozesse und den Charakteristika von Schreib- und Feedbackprozessen - zusammengestellt. Dabei zeigte sich, dass die Potenziale der digitalen Medien in die beiden anderen Bereiche hineingreifen.

Unterschiedliche Faktoren trugen dazu bei, dass insbesondere die sozialen Netzwerke einen zunehmend großen Raum im Alltagsleben Jugendlicher einnehmen, wie durch die JIM-Studie und andere Studien zur Medienutzung belegt ist. Neben einer auf Unterhaltung ausgerichteten Verwendung, werden insbesondere Funktionen zur Kommunikation genutzt, die zu einem erheblichen Teil schriftbasiert stattfindet. Jugendliche haben sich auf diese Weise digitale Räume geschaffen, in denen sie sich unabhängig von

räumlichen und zeitlichen Beschränkungen miteinander vernetzen können. Somit ist eine neue Möglichkeit entstanden, außerhalb formaler Kontexte Prozesse zu gestalten, die einer weit gefassten Definition folgend als informelle Lernprozesse verstanden werden können und selbstgesteuert und selbst verantwortet realisiert werden.

Digitale Medien wie beispielsweise Textverarbeitungsprogramme erleichtern Schreibprozesse insofern, als Überarbeitungen von Texten, die in der Schreibprozessforschung als besonders bedeutsam erachtet werden, ohne großen handwerklichen Aufwand vollzogen werden können. Online-Communities und soziale Netzwerke bieten eine Basis dafür, entstandene Produkte in der Peergroup zu präsentieren und in einen Feedbackprozess dazu einzutreten.

Eine Prüfung der einschlägigen Literatur hat ergeben, dass bisher keine Forschungsvorhaben durchgeführt wurden, die die Verbindung des Medien-nutzungsverhaltens Jugendlicher mit dem Austausch zu individuellen Textprodukten innerhalb der Peergroup zum Inhalt hatte. In dieser Arbeit wird an diese Forschungslücke angeknüpft, indem durch die Analyse entsprechender digitaler Artefakte aus einer Online-Umgebung Erkenntnisse zu der forschungsleitenden Fragestellung generiert werden, wie Online-Communities außerhalb des schulischen Unterrichts von Jugendlichen für entsprechende selbstgesteuerte, informelle Lernprozesse genutzt werden und welche Gelingensbedingungen aus diesem Setting sich auf schulische Lernprozesse übertragen lassen.

Im folgenden Kapitel wird die Anlage und Durchführung der empirischen Untersuchung dargestellt.

3. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, bilden drei Themenfelder die theoretische Grundlage der empirischen Untersuchung.

- Digitale Medien in der Lebenswelt Jugendlicher
- Lernorganisation in formalen und informellen Kontexten
- Schreiben und Feedback

Diese drei Bereiche werden insofern zusammengeführt, als eine von Jugendlichen zum Untersuchungszeitpunkt stark frequentierte Online-Community als situativer Kontext für die zu untersuchenden Forschungsfragen gewählt wird. Die Handlungen, die dort stattfinden, sind nicht institutionell gebunden und ermöglichen Aussagen zur eigenverantwortlichen Steuerung von Lernprozessen durch Jugendliche. Inhaltlich sind diese mit dem Schreiben auf zwei unterschiedlichen Ebenen verknüpft. Einerseits werden von den Jugendlichen selbst verfasste, fiktionale Texte präsentiert und andererseits stehen diese im Zentrum der Kommunikation, die darauf abzielt sich innerhalb der Community ein Feedback zu geben. Diese schriftlich fixierte Kommunikation ist Gegenstand der inhaltsanalytischen Betrachtung im Rahmen der empirischen Untersuchung.

Im folgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen, angefangen bei der Auswahl des Forschungsgegenstands und dessen detaillierter Beschreibung über die Wahl der Analysemethode bis zur Erfassung und Analyse des Materials dargelegt. Kapitel 3.2 enthält wegen der besonderen Sensibilität einer verdeckten, nicht-reaktiven Untersuchung einen Exkurs zur Forschungsethik.

3.1 AUSWAHL DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS: SCHÜLERVZ ALS ONLINE-PLATTFORM ZUR DISKUSSION VON TEXTPRODUKTEN

Ausgehend von dem Ziel, in einer nicht-experimentellen Feldstudie Daten zu erheben, die das authentische Handeln Jugendlicher in möglichst unbeeinflussten und selbstgesteuerten Schreibprozessen erfasst, musste eine hierfür geeignete Online-Umgebung ermittelt werden. Die große Anzahl der im Social Web vorhandenen und einem ständigen Wechsel unterworfenen Anwendungen musste eingegrenzt und auf ihre Eignung für die geplante Studie geprüft werden. Wie bereits in Kapitel 2.1.1 dargestellt, kamen insbesondere Weblogs, Wikis oder Online-Communities als Forschungsgegenstand in Betracht da diese drei Anwendungen eine geeignete digitale Infrastruktur für diese Prozesse bieten. Im Folgenden wird die jeweilige Eignung für die empirische Untersuchung dargestellt, im Anschluss wird die getroffene Auswahl begründet.

Weblogs

Für die in dieser Arbeit zu untersuchenden Forschungsfragen müssten Weblogs gefunden werden, die eine Plattform für Jugendliche zur Präsentation und Diskussion fiktionaler Texte liefern. Eine Recherche bei verschiedenen Bloganbietern zeigte, dass die meisten Blogs einem einzelnen und eindeutigen Verfasser/einer Verfasserin zugeordnet werden können, der/die hier in der Mehrzahl persönliche Berichte oder Meinungsäußerungen veröffentlicht. Kommentare beziehen sich eher auf die Inhalte der Einträge als auf deren Schreibstil.

Daneben lassen sich auch Blogs finden, die mehreren Autorinnen/Autoren eine Möglichkeit zur Präsentation ihrer Texte bieten. So enthält zum Beispiel der Blog „Detektiv werden – Geschichten selber schreiben“⁵¹ die Anfänge von Detektivgeschichten und fordert die Leserinnen und Leser zu einer Spekulation über deren Fortgang bzw. deren Lösung auf.

Der Blog „GESCHICHTENNETZ.DE - Die Autoren-Community“⁵² richtet sich nach eigener Beschreibung an

„Autoren, Hobbyautoren, Schriftsteller, Dichter, Texter und solche, die es gern werden wollen, an all diejenigen, die gern selbst Kurzgeschichten und Gedichte schreiben und mit ihren eigenen Texten ihr Talent im Internet vorstellen möchten, und natürlich auch an diejenigen, die gern online lesen und die Kurzgeschichten, Verse, Reime, Haiku, Prosa, Aphorismen ... der Autoren bewerten und kommentieren möchten.“

Mit dem Blog „upstech“⁵³ wurde der Versuch gestartet, eine Plattform für das Schreiben kooperativer Geschichten zu schaffen, womit Geschichten gemeint sind, die im Rahmen eines Gemeinschaftsprojektes entstehen.

Eine Prüfung von Stichproben ergab, dass in den drei genannten Blogs jeweils eine geringe Anzahl von Autorinnen und Autoren einer heterogenen Altersgruppe eigene kurze Texte aus unterschiedlichen Textgenres veröffentlichten. Die Kommentarfunktion wurde nur selten genutzt. Die wenigen Rückmeldungen bezogen sich ausschließlich auf den Inhalt der Texte und teilweise auf deren Bezug zu eigenen Erfahrungen, aber nicht auf strukturelle oder stilistische Aspekte. Eine Überarbeitung einmal veröffentlichter Texte war nicht festzustellen. Auch im letztgenannten Blog fanden keine kooperativen Schreibprozesse statt. Es wurde im einführenden Text erläutert, dass ein Gemeinschaftsbereich zum gemeinsamen Schreiben von Geschichten zwar geplant, aber noch nicht realisiert sei.

⁵¹<http://www.detekteigeschichten.de/selbst-schreiben/category/ratekrimi/kriminalgeschichten/>

⁵² <http://www.geschichtennetz.de/>

⁵³ <http://www.upstech.de/>

Wikis

Die Erfolgsgeschichte der Wikipedia hat gezeigt, dass für das Verfassen von Sach- und Informationstexten ein großes Potenzial entdeckt und zum Aufbau eines kollektiven Wissensspeichers genutzt wurde. In Bezug auf fiktionale Texte ist eine Nutzung dieser Möglichkeiten im öffentlichen Raum allerdings bisher nicht festzustellen. Zwar gab es bereits 2008⁵⁴ in der Rubrik „Wikibooks“ unter der Überschrift „Literarisches Schreiben – ein Werkzeugkasten“⁵⁵ eine ausführliche Anleitung zum Schreiben fiktionaler Texte, die unter anderem Ausführungen zu Grundwissen, Ideen, Charakteren, Handlung/Plot und Überarbeitung enthielt. Der Beitrag ist wie ein Lehrbuch aufgebaut, es werden hier keine Textbeispiele vorgestellt und auch keine von den Nutzerinnen und Nutzern verfassten Texte präsentiert. Nur einer der 2008 angegebenen Links führte zu einer durch die Volkshochschule Duisburg organisierten Schreibschule, die das Internet zur Diskussion von Texten nutzte.⁵⁶ Diese Schreibschule war durch klare Aufgabenstellungen seitens der Volkshochschule vorstrukturiert und nutzte zur gemeinsamen Arbeit nicht die Funktionen eines Wikis, sondern die eines Forums. In der Zwischenzeit wurde die Seite mit einem Passwortschutz versehen, so dass die weitere Entwicklung nicht nachvollzogen werden kann. Andere Wikis, wie zum Beispiel das Wiki der Glarnerschule in der Schweiz⁵⁷ oder das HöGy-Wiki des Hölderlin-Gymnasiums Nürtingen⁵⁸, sind in schulische Zusammenhänge eingebunden und dadurch mehr oder weniger stark durch eine lehrende Person gesteuert. Sie enthalten in der Regel durch die Lehrkraft vorgegebene Aufgabenstellungen, die vergleichbar zur Wikipedia eher auf eine Sammlung von Sach- oder Fachtexten abzielen. Oft werden hier auch Unterseiten verschiedener Fächer mit deren Anforderungen in einem auf die Schule abgestimmten Portal gesammelt, das eine Registrierung bzw. Zuweisung durch die Lehrkraft erfordert. Sie bieten daher keine Erkenntnisse in Bezug auf selbstgesteuerte und informelle Schreibprozesse.

Online-Communities

In Kapitel 2.1.1.3 wurde die Möglichkeit beschrieben, in der Online-Community schülerVZ Gruppen einzurichten, die sich in „Spaßgruppen“ oder „seriöse Gruppen“ unterteilen lassen. Zu den seriösen Gruppen gehörten auch so genannte „Schreibgruppen“, wie beispielsweise „geschichten schreiben..ihr auch!“⁵⁹, in denen von den Nutzerinnen und Nutzern selbst verfasste, fiktionale Texte veröffentlicht und mit anderen Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmern diskutiert wurden. Die Jugendlichen nutzten die

⁵⁴ Anmerkung: In diesem Zeitraum wurden die Recherchen zur Konzeption dieser Arbeit durchgeführt.

⁵⁵ http://de.wikibooks.org/wiki/Literarisches_Schreiben, abgerufen am 30.08.2009, der Eintrag ist nach Stand vom 28.12.2015 weiterhin abrufbar, wird aber nicht mehr betreut.

⁵⁶ <http://www.lemontree.de/schreibschule/>, abgerufen am 30.08.2009

⁵⁷ <http://www.prowiki2.org/glarnerschulen/wiki.cgi>, abgerufen am 30.08.2009

⁵⁸ <http://www.hoegy.de/wiki2/index.php/Hauptseite>, abgerufen am 30.08.2009

⁵⁹ Rechtschreibfehler unkorrigiert übernommen

Funktionalitäten der Online-Community, um ihr Interesse am Schreiben fiktionaler Texte zu dokumentieren, ihre Texte anderen Nutzerinnen und Nutzern über die Plattform zugänglich zu machen und sie zur Diskussion zu stellen. Bedingt durch die Tatsache, dass sich viele Jugendliche ohnehin täglich in der Plattform anmeldeten, wurde eine relativ große Anzahl an potenziellen Interessenten schnell erreicht, ohne neue Umgebungen aufsuchen und erschließen zu müssen. Somit eignete sich die Plattform ausgezeichnet für informelle Prozesse, in denen rege Kommunikationsprozesse ablaufen. Bezogen auf die Schreibgruppen gab es Nutzerzahlen von mehreren tausend Personen. Die Intensität der Kommunikation war in den verschiedenen Themensträngen (Threads) unterschiedlich stark ausgeprägt.

Fazit

Vergleicht man die drei beschriebenen Anwendungen in Bezug auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit, so stellt man fest, dass ein Wiki das am besten geeignete Werkzeug für kooperative oder interaktive Textproduktion ist. Durch die leichte Handhabbarkeit und Veröffentlichungsfunktion, die einfache Verlinkungsmöglichkeit zwischen verschiedenen Seiten und die Versionskontrolle bietet es ideale Voraussetzung zur Zusammenarbeit, wie sich bei den Produkten der Wikimedia Group zeigt. Als Medium zur Produktion fiktionaler Texte im informellen Raum sind Wikis allerdings bisher nicht verbreitet. Auch unter Jugendlichen werden sie zur Kommunikation miteinander bisher nicht genutzt und es ist nicht festzustellen, wie hoch der Anteil von Schülerinnen und Schülern beispielsweise unter den Autorinnen und Autoren der Wikipedia ist. Wikis bieten daher als Grundlage für weitere Untersuchungen keine ausreichende Datenbasis.

Die Analyse von Blogs ist unter der für diese Arbeit relevanten Fragestellung ebenfalls nicht erfolgversprechend. Da Blogs überwiegend einer Autorin/einem Autor zuzuordnen sind, müssten in einer aufwendigen Recherche zunächst Blogs identifiziert werden, die einerseits von einer Schülerin/einem Schüler geführt werden, die gleichzeitig das Schreiben fiktionaler Texte zum Ziel haben und in denen eine Kommunikation über die eingestellten Texte stattfindet. Es kann nach einem ersten Überblick davon ausgegangen werden, dass solche Blogs nur in geringem Umfang existieren, so dass kein ausreichendes Analysematerial vorliegt und somit keine signifikanten Aussagen möglich sind.

Demgegenüber steht die große Anzahl an Schülerinnen und Schülern, die Mitglied einer Online-Community sind. Auch wenn die angebotenen Funktionalitäten keine optimalen Voraussetzungen für kooperative bzw. interaktive Textproduktion bieten, werden sie doch von einer nicht unerheblichen Anzahl an Personen hierfür genutzt. Scheinbar überwiegen Vorteile wie die leichte Zugänglichkeit und die Möglichkeit, sich auf einfache Weise mit Gleichgesinnten in Gruppen zu organisieren, und man nutzt die Funktionalität eines Forums zum Austausch.

Um aus der großen Anzahl der existierenden Communities die passende Plattform für die Untersuchung zu wählen, wurde der Zugang über die Zielgruppe gewählt. In manchen Communities wie beispielsweise Facebook sind erwachsene und jugendliche Nutzerinnen und Nutzer gleichermaßen präsent. Hier fällt es schwer, eine besondere Altersgruppe zu identifizieren. Da in dieser Arbeit das Schreib- und Kommunikationsverhalten Jugendlicher untersucht werden soll, war es naheliegend, eine Community als Ausgangspunkt zu wählen, die sich speziell an diese Altersgruppe wendet. SchülerVZ richtete sich im Beobachtungszeitraum in seinen AGB ausschließlich an Jugendliche zwischen 12 und 21 Jahren.

Wenn man davon ausgeht, dass diese AGB in der Regel befolgt werden und die Tatsache berücksichtigt, dass SchülerVZ darauf ausgelegt war, Kontakte innerhalb der benannten Altersgruppe zu ermöglichen, so ist zumindest sehr wahrscheinlich, dass es sich bei dem größten Teil der Autorinnen/Autoren und auch der Kommentatorinnen/Kommentatoren tatsächlich um Schülerinnen und Schüler handelte, die die Struktur des informellen Kommunikationsraums nutzten, um sich auszutauschen. Neben SchülerVZ war im Untersuchungszeitraum SchülerCC eine weitere, in Deutschland verortete Online-Community, die sich nach ihren AGB ausschließlich an Schülerinnen und Schüler richtete und daher eine mit der Schule vergleichbare Zielgruppe abbildete. Da SchülerVZ jedoch die bekanntere Community mit einer deutlich höheren Nutzerzahl war, erfolgte für die weitere Analyse eine Beschränkung auf diese Community.

Eine erste Recherche nach Gruppen in SchülerVZ, die einen Raum für die Produktion und Diskussion von durch die Nutzerinnen und Nutzer selbst verfasste Texte bieten, führte zu mehreren Gruppen mit insgesamt mehreren tausend Mitgliedern. Die Schreibgruppen in SchülerVZ boten sich daher als Forschungsgegenstand für die Untersuchung informeller Schreibprozesse Jugendlicher in besonderer Weise an und wurden als Grundlage für die Analyse in dieser Arbeit ausgewählt.

3.2 FORSCHUNGSETHIK: ZUM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN WISSENSCHAFTLICHEM INTERESSE UND SCHUTZ DER INDIVIDUELLEN PRIVATSPHÄRE

Im Zusammenhang mit jeglicher Forschung sind immer auch Fragen der Forschungsethik zu bedenken. Für die Online-Forschung trifft dies in besonderem Maße zu, da die Datenerhebung, beispielsweise durch automatisierte Verfahren, auch ohne die Kenntnis der Verfasserinnen und Verfasser von Online-Beiträgen leicht möglich geworden ist. Darüber hinaus haben sich Zugriffsmöglichkeiten auf persönliche Kommunikationsverläufe wie Chats ergeben, für die es im Offline-Leben kein vergleichbares, frei zugängliches Datenmaterial gibt.

Grundsätzlich gilt, dass in jedem Forschungsdesign eine gewissenhafte Abwägung zwischen wissenschaftlichem Interesse und dem Schutz der individuellen Privatsphäre der Teilnehmenden an einer Untersuchung erfolgen muss (vgl. Welker et al., 2014). Seit den späten 1990er Jahren sind insbesondere im englischsprachigen Raum verstärkte Bestrebungen zu beobachten, die verbindliche Richtlinien für Forschungsethik fordern (vgl. Miethe, 2010).

In Deutschland wurden bisher keine verpflichtenden Vorgaben eingeführt. An Stelle dessen wurden von den verschiedenen Fachgesellschaften so genannte Ethik-Kodizes erlassen, die empfehlenden Charakter haben. Ein solcher Ethik-Kodex wurde auch durch die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veröffentlicht.⁶⁰ Die Umsetzung der Empfehlungen liegt in der Verantwortung des Forschenden (vgl. Barnes 1979). Darüber hinaus gelten selbstverständlich die bundes- und landesrechtlich geregelten Datenschutzgesetze.⁶¹

Um sicherzustellen, dass für die beforschten Personen kein Schaden entsteht, sollten drei zentrale Aspekte reflektiert werden: „Einwilligung“, „Anonymisierung“ sowie „Publikation und Rückmeldung“ (vgl. Hopf 2000, Welker et al. 2014).

- **Einwilligung**

Die Frage, ob eine Einwilligung der betroffenen Personen erforderlich ist und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt sie erfolgen sollte, wird kontrovers diskutiert. Bei Online-Forschungen spielt dabei die übergeordnete Frage eine Rolle, inwieweit Internetnutzerinnen und -nutzer sich der Öffentlichkeit ihrer Kommunikationsinhalte bewusst sind bzw. die

⁶⁰ Vgl. <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ethikkodex.html> Der Ethik-Kodex trat mit seiner Publikation im Heft 20/1999 der „Erziehungswissenschaft“ in Kraft.

⁶¹ Vgl. Bundesdatenschutzgesetz, in der Fassung der Bekanntmachung vom 14.01.2003 (BGBl. I, S. 66) zuletzt geändert durch Gesetz vom 14.08.2009 (BGBl. I S. 2814) m. W. v. 01.09.2009 bzw. 01.04.2010 *Stand: 11.06.2010 aufgrund Gesetzes vom 29.07.2009 (BGBl. I S. 2355)* <http://dejure.org/gesetze/BDSG>

öffentliche Zugänglichkeit sogar intendieren und welche Vermutungen sie hinsichtlich des Schutzes ihrer Beiträge haben. Es gibt die Auffassung, dass Verfasserinnen und Verfasser bei öffentlicher Zugänglichkeit ihrer Beiträge eher als Autoren und nicht als Subjekte betrachtet werden können. Somit sinke die Notwendigkeit, ein Einverständnis für die Sammlung und Auswertung der Beiträge einzuholen (vgl. Ess 2002, Buchanan 2011). Demgegenüber fordern andere Forscher differenziertere Einzelfallentscheidungen unter Berücksichtigung moralischer und juristischer Aspekte (vgl. Welker et al. 2014).

Mit dem Begriff „informed consent“, zu Deutsch „informierter Einwilligung“ wird die Empfehlung zusammengefasst, personenbezogene Daten nur mit Einwilligung der Beforschten zu erheben und diese angemessen über den Zweck der Erhebung zu informieren. Die Information sollte unter anderem die Ziele der Untersuchung, deren Dauer und die Verwendung von Daten und Ergebnissen beinhalten. Ebenso sollte die Freiwilligkeit der Teilnahme an einer Untersuchung betont werden, die auch die Möglichkeit eines vorzeitigen Beendens der Teilnahme und ein nachträgliches Zurückziehen bereits erhobener Daten beinhaltet.

Durch die starke Teilnehmerfluktuation in Online-Plattformen ist es jedoch häufig problematisch, alle Beteiligten in gleicher Weise über den Forschungsprozess zu informieren. Zudem weist Miethe darauf hin, dass der Anspruch des „informed consent“ die Möglichkeit einer versteckten Beobachtung ausschließt (vgl. Miethe 2010). Gerade im Bereich der Erziehungswissenschaften kann diese aber durchaus unabdingbar sein, um Verhalten auszuschließen, das durch die Vorstellung der sozialen Erwünschtheit beeinflusst wird. Einige Forscher, u. a. Kelly (1989), sind aufgrund dieser möglichen Einschränkung der Auffassung, man müsse die Frage der Information und Zustimmung in einen Zusammenhang mit anderen ethischen Überlegungen stellen und nicht als unumgängliches Prinzip betrachten. McKee und Porter (2009) empfehlen, verschiedene Aspekte eines Forschungsprojekts wie den Grad der Öffentlichkeit, die Sensitivität des Themas, die Verletzbarkeit der Beteiligten und den Grad der Interaktion auf deren jeweilige Ausprägung hin zu prüfen und daraus die Notwendigkeit der Zustimmung abzuleiten.

Als ethisch nicht vertretbar wird überwiegend erachtet, sich ohne Absprache mit dem Plattformbetreiber den Zugang zu einer geschützten Plattform durch einen Account mit falscher Identität („fake account“) zu verschaffen, statt dessen sollten authentische Zugänge oder spezielle Entwicklerzugänge genutzt werden (vgl. Schmidt 2009).

- **Anonymisierung**

Zum Schutz der Privatsphäre der befragten Personen trägt die Anonymisierung der Ergebnisse bei. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft fordert hierzu: „grundsätzlich sollen solche Verfahren genutzt werden, die eine Identifizierung der Untersuchten ausschließen“ (Ethik-Kodex der DGfE, § 4 Abs. 3). Dies kann auf einfachste Weise durch die Darstellung von Untersuchungsergebnissen in aggregierter Form erreicht werden. Bei qualitativen Forschungen kann es jedoch von Bedeutung sein, Inhalte wie Informationen zu den untersuchten Webseiten, den Pseudonymen der Nutzerinnen und Nutzer oder direkte Zitate in den Forschungsbericht aufzunehmen, durch die die Identität der Nutzerinnen und Nutzer rekonstruiert werden kann. Ebenso problematisch ist die Veröffentlichung ganzer Datensätze, die eine Re-Analyse durch andere Forscherinnen und Forscher ermöglichen (vgl. Welker et al. 2014). Da durch die Zurückhaltung von Informationen, die für das Erkenntnisinteresse wichtig sind, qualitative Verfahren beeinträchtigt werden, hat sich eine vollständige Anonymisierung forschungspraktisch bisher nicht durchgesetzt (ebd.).

- **Publikation und Rückmeldung**

Im Rahmen der Publikation von Ergebnissen kann der Schutz der Befragten dadurch gewährleistet werden, dass nicht alle Forschungsergebnisse veröffentlicht werden. Wiederum gilt es abzuwägen, ob durch das Zurückhalten bestimmter Informationen die Darstellung der Ergebnisse verfälscht wird.

Auch die Frage, ob die Ergebnisse einer Untersuchung an die Befragten zurückgemeldet werden sollten, wird kontrovers diskutiert. Während einige Forscher, u. a. Flick (1995), dies als Selbstverständlichkeit erachten, schätzen andere wie Miethe (2003) und Hildenbrand (1999) es gerade aus forschungsethischen Gründen kritisch ein. Sie thematisieren die Frage, ob die Befragten in der Lage sind, die Forschungsergebnisse einzuordnen und vielleicht sogar für eigene Zwecke zu verwenden, oder ob durch die Rückmeldung von Interpretationen sehr persönlicher Daten nicht möglicherweise sogar eine Situation der Überforderung bis hin zur Verletzung der Befragten entstehen könnte.

Aus diesen Überlegungen folgert Miethe (2010), dass Ethikkodizes Orientierung geben und dazu geführt haben, ein stärkeres Bewusstsein für forschungsethische Fragen zu entwickeln. Für die Umsetzung in der Forschungspraxis seien sie aber nur bedingt geeignet. Sie fordert daher ein flexibles und selbstreflektiertes Handeln der Forschenden. Dazu ist aus ihrer Sicht erforderlich, dass die Forschenden auf der Grundlage der von ihnen verinnerlichten ethischen Grundwerte verantwortlich gegenüber den Befragten und sich selbst handeln.

Im Zusammenhang mit einem gemeinsamen Forschungsprojekt des Hans-Bredow-Instituts und der Universität Salzburg zum Thema „Jugendliche und Web 2.0“, für das u. a. die Plattform schülerVZ näher untersucht werden sollte, wurde diskutiert, ob es „guter wissenschaftlicher Praxis“ entspreche, sich dort mit einem fiktiven Account anzumelden. Unter anderem wurde von Schmidt (2009) die Frage gestellt, wann es geboten sei, sich als Forscher zu erkennen zu geben, um die Interaktionen auf Networking-Plattformen wie z. B. schülerVZ zu untersuchen, die sich an einen begrenzten Nutzerkreis wenden, und ob es Umstände gebe, in denen eine verdeckte Beobachtung angemessen und unter Umständen sogar erforderlich sei. Die Frage wurde an unterschiedlichen Stellen im Internet diskutiert, jedoch nicht abschließend beantwortet. Schmidt führt aus, dass die derzeit gültigen Ethikerklärungen und Kodizes verschiedener Fachgesellschaften auf die aktuellen technischen Entwicklungen im Bereich der Onlineforschung in der Regel nicht näher eingehen. Es werde nur die allgemeine Forderung gestellt, die Einwilligung der Betroffenen bei der Datenerhebung einzuholen sowie deren Anonymität zu wahren.

Schmidt empfiehlt, sich bei der Abwägung, wann eine Benachrichtigung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Datenerhebung notwendig sei, zum Beispiel durch die Frage leiten zu lassen, ob sich das Erkenntnisinteresse auf Handlungsakte bzw. Praktiken oder auf Artefakte richte und welcher Grad der Privatheit unterstellt werden könne. Es sei zu prüfen, ob die Kommunikationsteilnehmerinnen und -teilnehmer explizite Erwartungen an die Öffentlichkeit ihrer Äußerungen ausdrücken. Bei verdeckter Beobachtung, zum Beispiel unter Verwendung eines „fake accounts“ schlägt er vor, unabhängig von der Frage der Veröffentlichung, nach Ende des Forschungsvorhabens die Identität offenzulegen und auf die Ergebnisse hinzuweisen.

Bei der Veröffentlichung von Daten sei Schaden von den untersuchten Subjekten abzuwenden und ihre Privatsphäre zu schützen. Bei zugangsbeschränkten Texten bzw. Daten sei vor einer Veröffentlichung von Einzelbefunden die Einwilligung der Nutzerinnen und Nutzer einzuholen. Die Darstellung von Zitaten, Screenshots, fallstudienhaften Portraits o. Ä. habe grundsätzlich anonymisiert zu erfolgen, sofern die Urheber bzw. Inhaber nicht ausdrücklich ihre Einwilligung zur Nennung von Namen (auch: ihres Pseudonyms) geben (ebd.).

Auf die in dieser Arbeit dargestellte Untersuchung angewendet, stellt sich ebenfalls die Frage, ob eine verdeckte Beobachtung zu rechtfertigen ist. Folgende Kriterien lassen das geplante Vorgehen als vertretbar erscheinen:

Erwartungen der Nutzerinnen und Nutzer bezüglich Privatheit

Innerhalb der Plattform schülerVZ sind die Einträge in den offenen Schreibgruppen allen Mitgliedern nach Beitritt zu dieser Gruppe frei zugänglich. Nach den AGB von schülerVZ ist die Registrierung allerdings nur Schülerinnen und Schülern vorbehalten. Man kann also annehmen, dass die Autor-

innen und Autoren davon ausgehen, dass sie in ihrer Altersgruppe unter sich sind und nicht von Erwachsenen beobachtet werden.

Die Autorinnen und Autoren machen ihre Eintragungen im Rahmen von schülerVZ einer Personengruppe von über 5 Millionen Nutzerinnen und Nutzern offen zugänglich. Grundsätzlich gehen sie zwar davon aus, dass es sich bei ihren Leserinnen und Lesern um Schülerinnen und Schüler handelt. Gleichwohl finden sich auch in den Einträgen Hinweise darauf, dass zumindest einigen von ihnen durchaus bewusst ist, dass auch Erwachsene sich einen Zugang zu schülerVZ verschaffen und diesen für unterschiedliche Zwecke nutzen können. So wurde beispielsweise in einer Schreibgruppe im Zusammenhang mit der Frage nach der Veröffentlichung von Texten bei einem Verlag Folgendes diskutiert:

(011/81):⁶²

Hey

Also, ich habe mir die Texte nicht durchgelesen, aber nach dem zu urteilen, was hier so kommentiert wurde, hast du (hat K.) mehrere Kapitel reingestellt und will eigentlich ihr ganzes Buch hier reinstellen.

Und dann wollt ihr alle, dass das veröffentlicht wird, aber ich denke, daraus wird dann nichts mehr, weil die Verlage (die meisten jedenfalls) keine Geschichten annehmen, die auf diese Art und Weise schon ins Internet gestellt worden sind. Es wird auch, ich meine, so genau weiß ich das nicht, geprüft, ob die „Autoren“ das ins Netz gestellt haben. [...]

(011/84,85):

Aber dann man es ja immer noch löschen...

Und die aus dem Verlag kommen hier nicht rein, genau deshalb heißt es ja Schülervz... [...]

(011/88):

Aber die würden schon reinkommen, so schwer wäre das nicht.

(011/93,94):

Ich denk schon, dass F. recht hat. Wenn man etwas wirklich veröffentlichen will, dann sollte man es „eigentlich“ nicht unbedingt vorher ganz im Internet veröffentlichen. Denn was einmal im Internet drin ist, das kann man nicht wieder verschwinden lassen. JEDER kann es kopieren und weiter verbreiten.

Und es sind sehr viele Leute im svz, die keine Schüler sind. Auch Arbeitgeber gucken sich hier zum Teil um, damit sie einen Eindruck von den Leuten bekommen.

Aber wie das mit Verlagen ist, ob sie nach den Texten (im svz) suchen, das weiß ich nicht^^

⁶² Die Einträge wurden dem analysierten Thread 011 entnommen. Entscheidende Stellen erscheinen hier im Fettdruck, Formatierung durch Verfasserin.

Authentizität der Daten

Wüssten die Schülerinnen und Schüler, dass Erwachsene bzw. sogar Lehrkräfte ihre Eintragungen mitverfolgen, hätte das vermutlich Einfluss, sowohl auf die eingestellten Texte, als auch – noch viel mehr – auf die hierzu abgegebenen Kommentare. Da es ein Hauptanliegen der Untersuchung ist, Unterschiede im Verhalten in formalen und informellen Lernsituationen zu analysieren, wäre eine Beeinflussung der Autorinnen und Autoren durch das bloße Wissen um eine konkret erfolgende Beobachtung kontraproduktiv.

Zugang zur Plattform

Die Betreiber der Plattform wurden über das Forschungsvorhaben informiert, äußerten keine Bedenken und richteten nach Unterschrift einer Vereinbarung⁶³ für diesen Zweck einen offiziellen Zugang ein, der durch die Einstellungen im Profil für die anderen Mitglieder der Schreibgruppen jedoch unsichtbar gemacht wurde. Es wurde somit nicht mit einer falschen Identität und daraus folgend der Vorspiegelung falscher Tatsachen gearbeitet und die Beobachterin brachte sich an keiner Stelle in die Diskussion ein, sondern die Beobachtung fand unbemerkt statt.

Veröffentlichung der Daten / Schutz der Privatsphäre

Alle zitierten Daten wurden für die Darstellung anonymisiert. Wenn aus statistischen Gründen personenbezogene Daten wie Name, Alter und Schulzugehörigkeit erhoben wurden, werden diese nicht in Verbindung zu den Eintragungen gebracht. Aufgrund der Bezeichnungen der Threads wäre bei Fortbestehen von schülerVZ eine Identifikation der Autorinnen und Autoren innerhalb der Community möglich gewesen, durch die Einstellung ist ein Rückschluss auf die Autorinnen und Autoren jedoch ausgeschlossen.

Die eingestellten Texte, die kein Gegenstand der Analyse sind, werden, um das Urheberrecht zu wahren, nicht im Original veröffentlicht, sondern nur in einer kommentierten Zusammenfassung dargestellt, die einen Eindruck von den Inhalten und dem Umfang der Texte vermittelt.

Weitergehende Fragen, die quantitative Aussagen ermöglichen, wurden unabhängig von der Beobachtung in einer freiwilligen Online-Umfrage erbeten, deren Ergebnisse nicht mit den Einträgen innerhalb der Plattform abgeglichen wurden.

Vor Veröffentlichung der Untersuchung hätte eine Information der Autorinnen und Autoren erfolgen sollen. Wegen der Einstellung von schülerVZ konnte jedoch kein Kontakt mehr aufgenommen werden. Es ist allerdings festzustellen, dass keine Gefährdung der Teilnehmenden gegeben ist.

⁶³ Siehe Anhang

3.3 BESCHREIBUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS: SCHREIBGRUPPEN IN SCHÜLERVZ

Ausgangspunkt und Grundlage der Untersuchung waren, wie oben beschrieben, ausgewählte Schreibgruppen innerhalb der Online-Community schülerVZ, die Jugendliche nutzten, um dort selbst verfasste, fiktive Texte zu veröffentlichen und innerhalb ihrer Peer- und Interessensgruppe zu diskutieren.

Hinweis: Wie bereits erwähnt, wurde der Betrieb von schülerVZ im April 2013 eingestellt. Nach Auskunft der Betreiber wurden alle Nutzerdaten und Einträge gelöscht. Dies ist für das Medium Internet, das schnellen Wechsels unterzogen ist und sich auch kurzfristig an wandelndes Nutzerverhalten anpasst, kein ungewöhnlicher Vorgang. Es ist jedoch anzunehmen, dass die Nutzerinnen und Nutzer für den von ihnen angestrebten Gebrauchswert eine andere Plattform nutzen und sich die gewonnenen Erkenntnisse über das informelle Verhalten Jugendlicher somit auch auf andere Bereiche übertragen lassen. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf den Beobachtungszeitraum vom 20.10.2009 bis zum 20.01.2010.

Jede Nutzerin/jeder Nutzer konnte in schülerVZ so genannte Gruppen gründen oder bereits vorhandenen Gruppen beitreten. Es gab eine Vielzahl von Gruppen, ständig kamen neue hinzu bzw. wurden alte aufgelöst. Die Mitgliedschaft wurde auf der Profilseite der Nutzerin/des Nutzers angezeigt und bereits die Gruppennamen sagten etwas über die Person aus, die hier Mitglied war. Die Gruppen wurden durch schülerVZ folgendermaßen kategorisiert: „gemeinsame Interessen“, „Musik“, „Organisationen“, „Schulalltag“, „Spaß und Unsinn“, „Sport und Freizeit“, „Stadt, Land, Fluss“, „Tech. und Internet“, „Unterhaltung und Kunst“ und „Edelgruppe“. Manche Gruppen waren für alle registrierten Nutzerinnen und Nutzer von schülerVZ geöffnet, andere nur einem eingegrenzten Personenkreis, zum Beispiel einer Klasse, zugänglich.

Eine Analyse aller Tätigkeiten innerhalb der unterschiedlichen Gruppen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Demzufolge wurde eine Vorauswahl unter den Gruppen getroffen, die den Austausch über selbstverfasste, fiktionale Texte zum Thema hatten.

Gab man bei der Gruppensuche die Suchbegriffe „schreiben“ oder „Geschichten“ ein, so erhielt man am 20.10.2009 jeweils über 300 Treffer⁶⁴. Die folgende Tabelle zeigt eine Auswahl der Trefferliste:

⁶⁴ Treffer, die die Zahl 300 überstiegen, wurden vom Betreiber nicht zahlenmäßig erfasst.

Tabelle 6: Gruppennamen in schülerVZ

Gruppenname	Mitglieder (Stand 20.10.09)	Beiträge (Stand 20.10.09)
Junge Autoren schreiben	866	45.081
geschichten schreiben ... ihr auch!?	619	21.148
Leute die selber Bücher schreiben (geschlossene Gruppe)	774	13.604
Songtexte schreiben	246	2.088
Geschichten – wir schreiben zusammen eine Geschichte	119	2.183

Die Gruppen waren wie Foren strukturiert, das heißt, die Mitglieder konnten eigene Threads (hier Themen genannt) eröffnen oder Kommentare zu angefangenen Threads abgeben. Die Einträge waren durch ein Avatar sowie Datum und Uhrzeit gekennzeichnet, der aktuellste Eintrag war jeweils oben in der Liste zu finden. Es war nicht möglich, durch eine Antwort auf einen Kommentar weitere Untergliederungen zu erzeugen. Die Gruppe war also nur dazu geeignet, einen eindimensionalen Kommunikationsstrang abzubilden. Die folgende Abbildung⁶⁵ visualisiert beispielhaft den Beginn einer Kommunikation:

Thema: Kurzgeschichten

Alle Themen | Beitrag schreiben | Suche



Autorin schrieb
am 04.02.2009 um 15.53 Uhr

Danke K2 *freu*
OK, überredet. Hier die Fortsetzung
Fortsetzung des Textes ...



Kommentator 2 schrieb
am 04.02.2009 um 15.37 Uhr

hab ich gerne gelesen :) aber K1 hat recht ... wir wollen mehr!!! :D



Kommentatorin 1 schrieb
am 03.02.2009 um 20.24 Uhr

öhm, kann man nicht sagen, wie der text ist, weil es scheint, dass das der beginn einer grossen geschichte ist, kann man halt noch nicht als ein eigenständiges Ganzes wahrnehmen, deswegen: paar seiten mehr!!!



Autorin schrieb
am 03.02.2009 um 20.03 Uhr

Kurzgeschichten
Ich habe die Geschichte für den Deutschunterricht geschrieben. Bitte gebt mir eure ehrliche Einschätzung dazu. Ich will einfach nur wissen, wie sie ist.
Text der Geschichte ...

Abbildung 4: Beispielhafter Beginn der Kommunikation in einer Schreibgruppe.

⁶⁵ In der Abbildung wurde ein fiktiver Gesprächsverlauf in Anlehnung an die Threads in schülerVZ nachgestellt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nutzten die Schreibgruppen in der Regel, um ihre Texte zu präsentieren und parallel dazu eine Diskussion darüber zu führen. Somit wechselten bei längeren Geschichten Textpassagen, die durch die Autorin/den Autor eingestellt wurden, und darauf bezogene Kommentare ab.

In den Gruppen fand sich eine unerwartet große Anzahl von Threads, die belegen, dass die jugendlichen Nutzerinnen und Nutzer einen erheblichen Teil ihrer Freizeit dafür verwendeten, ihre Ideen, Gedanken und Gefühle in fiktiven Texten zu äußern und darüber miteinander in Austausch zu treten.

Die folgende Auswahl listet beispielhaft unterschiedliche Titel auf, unter denen die Threads geführt wurden.⁶⁶ Die Übersicht zeigt, dass die Themenstränge sich entweder auf einen konkreten Text (Geschichte, Gedicht oder Ähnliches) oder auf übergeordnete Themen bezogen, dass sie unterschiedlich stark frequentiert waren und auch über eine unterschiedlich lange Zeit aktiv blieben.

Tabelle 7: Bezeichnungen ausgewählter Themenstränge

Titel	Erstellt am	Beiträge bis 18.11. 2009	Letzter Beitrag bis 18.11.09
„Kritik [Kurzgeschichten]“	16.03.09	292	17.11.09
„Wie kommt ihr auf eure Ideen?“	22.06.09	36	17.11.09
„Ich brauche DRINGEND Hilfe“	09.07.08	2276	18.11.09
„Lauras World“	26.11.08	226	18.11.09
„Allein“	27.08.09	64	13.11.09
„I was just too young. Meinung?!“	05.10.09	25	05.11.09
„Bitte Kritik!!! mein erstes Gedicht (Für die Schule)“	14.10.09	26	26.10.09
„Wie seit ihr darauf gekommen ne Story zu schreiben.???“	31.08.09	15	27.09.09
„Rabenkind“	03.09.09	16	04.09.09
„3 wörter geschichten“	17.10.07	176	16.11.09
„1 Satz Geschichte“	12.07.09	85	25.10.09

⁶⁶ Stand 18.11.2009, Rechtschreibfehler unkorrigiert übernommen

3.4 DATENERHEBUNG

Die Sammlung und Aufzeichnung von online verfügbarem Datenmaterial kann als verdeckte Beobachtung aufgefasst werden. Die Protokollierung der Daten kann entweder serverseitig durch eine automatisierte Erfassung von Daten oder clientseitig durch manuelle Protokollierung durch Forschende oder Erforschte erfolgen. Unter anderem können die folgenden Verfahren angewendet werden:

- **Database-Querying:** Die Daten werden automatisiert über eine Anwendungsprogrammierschnittstelle (API) der Plattform abgefragt. Auf diese Weise erhält man vorstrukturierte und maschinenlesbare Daten, die neben den reinen Inhalten auch Metadaten, z. B. zu den Nutzerprofilen enthalten.
- **Html-Parsing:** Der Quelltext einer Webseite wird im HTML-Format abgerufen und gespeichert. Textinhalte können auf diese Weise erfasst werden, Bilder oder andere multimediale Inhalte müssen separat gespeichert werden.
- **Screen-Capturing:** Das Abbild der Webseite wird als Screenshot in der Ansicht, die sich den Nutzern darstellt, in Form einer Bild- oder Dokumentendatei gespeichert. Es entsteht somit eine Momentaufnahme, die in diesen Dateiformaten nicht direkt weiterverarbeitet werden kann.
- **Manuelle Kopie:** Text- und Bildinhalte der Webseite werden im Copy-Paste-Verfahren extrahiert und in ein Textverarbeitungsdokument überführt. Man erhält auf diese Weise ein Abbild der für die Nutzerinnen und Nutzer sichtbaren Daten, die anschließend strukturiert und kommentiert werden können.
- **Data-Enriching:** Inhalte aus Bild-, Audio- oder Videodaten werden über spezielle Verfahren erschlossen und in weiterverwertbare Daten umgewandelt (vgl. Welker et al. 2014).

Durch die Wahl der Erhebungsmethode wird einerseits die Menge der erhobenen Daten und Metadaten, andererseits die Art des benötigten Zugangs zur untersuchten Plattform vorbestimmt. Eine manuelle Kopie bietet den niedrigschwelligsten Zugang. Sie erfordert keine administrativen Zugriffsrechte, sondern konzentriert sich auf die für alle Nutzerinnen und Nutzer sichtbaren Daten, wobei sichergestellt ist, dass die für eine Inhaltsanalyse entscheidenden Inhalte wie Texte und Bilder sowie die Funktionalität von eingefügten Links erhalten bleiben. Die Möglichkeit, personenbezogene Daten, die für den Forschungszweck nicht zwingend erforderlich sind, in großer Menge zu erfassen, wird jedoch eingeschränkt. Basierend auf forschungsethischen Überlegungen und Grundsätzen des Datenschutzes zu Datensparsamkeit sowie unter Berücksichtigung der für die Untersuchung erforderlichen Datenqualität wurde diese Methode der Datenerfassung gewählt.

3.5 FORSCHUNGSDESIGN

In Online-Umgebungen können alle wichtigen aus der Offline-Forschung bekannten Forschungsdesigns verwendet und angewandte oder grundlagenwissenschaftliche, qualitative oder quantitative, hypothesenprüfende oder hypothesengenerierende, experimentelle, reaktive oder nicht-reaktive sowie querschnittliche oder längsschnittliche Untersuchungen durchgeführt werden (vgl. Döring 2003). Zu Beginn der Untersuchung müssen daher grundlegende Entscheidungen getroffen werden, um das hinsichtlich der Fragestellung geeignetste Verfahren zu wählen. Im Folgenden werden einige Entscheidungen zum Design der durchgeführten Studie erläutert.

Da die Forschungsfrage darauf abzielt, Erkenntnisse über informelle Lernprozesse Jugendlicher zu gewinnen, die möglichst unbeeinflusst von Erwachsenen ablaufen, lag es nahe, einen Forschungsgegenstand zu wählen, der sich zur Beobachtung und Analyse situierter Schreibprozesse eignete. Hierzu bot sich eine Online-Feldbeobachtung oder eine Online-Befragung an. Einstiegspunkt hierfür kann sowohl die Profilseite in einem sozialen Netzwerk als auch der Foren- oder Gruppenbereich sein. Dabei ist zunächst zwischen reaktiven und nicht-reaktiven Verfahren zu unterscheiden (vgl. Döring 2003).

Bei reaktiven Verfahren wie Befragung und offenen Beobachtungen werden die Daten in direkter Interaktion mit den Versuchspersonen erhoben, diese sind also über die Untersuchung informiert. Sowohl das Wissen über die stattfindende Untersuchung als auch die Interaktion mit dem Versuchsleiter kann ihr Handeln bewusst oder unbewusst beeinflussen und zu einer Verfälschung der Untersuchungsergebnisse führen (vgl. Blömeke 2002). Bei nicht-reaktiven Verfahren wissen die Versuchspersonen nicht, dass von ihnen produzierte Daten gesammelt werden und somit ist auch eine Beeinflussung durch das Untersuchungsdesign bzw. die Versuchsleitung ausgeschlossen. Diesen Verfahren kann die Auswertung von physischen Spuren, Dokumenten oder Archivdaten, aber auch die verdeckte Beobachtung zugeordnet werden, die sowohl unter Laborbedingungen als auch im Alltag durchgeführt werden kann (vgl. Döring 2003).

Eine wissenschaftliche Beobachtung erfolgt in jedem Fall anhand eines zuvor entwickelten Instruments, das Kategorien enthält, in denen bestimmte, für die Untersuchung des Forschungsproblems relevante Ereignisse definiert werden. Ein solches Kategoriensystem kann theoriegeleitet oder auf der Basis vorhergehender Beobachtungen entwickelt werden, im Regelfall handelt es sich um eine Kombination der beiden Möglichkeiten (deduktiv-induktives Vorgehen) (vgl. Mayring 2010).

Im Rahmen dieser Arbeit lag die Vermutung nahe, dass die Kenntnis über eine Beobachtung und Erfassung der Kommunikationsverläufe die jugendlichen Autorinnen und Autoren sowohl hinsichtlich der Spontaneität als auch der Inhalte ihrer Postings im Sinne einer sozialen Erwünschtheit

beeinflussen könnte. Aus diesem Grund wurde ein nicht-reaktives Untersuchungsverfahren gewählt.⁶⁷

Weitere Entscheidungen zum Forschungsdesign werden in den folgenden Unterkapiteln begründet.

3.6 EINGRENZUNG DES FORSCHUNGSGEGENSTANDS

Eine Vollerhebung und Auswertung aller Einträge in den Schreibgruppen ist wegen deren großer Datenmenge im Rahmen dieser Arbeit nicht durchführbar, ist in der Praxis der Online-Forschung allerdings auch fast nie anzutreffen (vgl. Döring 2003).

Um den Untersuchungsgegenstand einzugrenzen und damit auswertbar zu machen, muss demzufolge eine Auswahl getroffen werden. Erfolgt diese Auswahl vollkommen zufallsgesteuert, also nicht willkürlich und nicht systematisch, so kann sie als repräsentativ gelten. Eine solche echte Zufallsauswahl kann in der Forschungspraxis in der Regel jedoch nicht realisiert werden (ebd.). Stattdessen kann eine Auswahl in mehreren Schritten erfolgen, „wobei zumindest partiell Zufalls- oder Quasi-Zufalls-Selektionen möglich sind, die die Stichprobenqualität im Sinne einer Reduktion systematischer Verzerrungen verbessern“ (ebd., S. 213).

Entsprechend wurde für die geplante Analyse verfahren. Eine Gruppensuche mit den Suchbegriffen „Geschichten“ und „schreiben“ führte zu den beiden öffentlich zugänglichen Gruppen „Junge Autoren schreiben“ und „geschichten schreiben ... ihr auch!?", die aufgrund der zum Untersuchungszeitpunkt größten Teilnehmerzahl und der meisten Beiträge die vielfältigsten und interessantesten Ergebnisse erwarten ließen.

Es wurde davon abgesehen, eine Langzeitbeobachtung anzulegen, da die Einträge in den Gruppen gespeichert waren und sich dadurch ein Einblick in deren Entwicklung eröffnete.

Innerhalb dieser Gruppen erfolgte eine Auswahl von Threads für die genauere Analyse. An einem willkürlich gewählten Zeitpunkt wurden die aktiven Threads der beiden Gruppen betrachtet, die jeweils chronologisch, nach Datum des letzten Eintrags sortiert, dargestellt wurden. Aus dieser Liste sollten Threads identifiziert werden, die möglichst vielfältige Inhaltsbereiche und Kommunikationsverläufe abdeckten. An dieser Stelle wurde die zufällige Auswahl durch ein kriteriengeleitetes Vorgehen ergänzt. Die gelisteten Threads wurden der Reihe nach darauf überprüft,

⁶⁷ Ausführungen zu damit verbundenen forschungsethischen Fragen finden sich in Kapitel 3.2.

- welcher Textsorte der zugrunde liegende fiktionale Text zugeordnet werden konnte,
- wie lange die Kommunikation bereits andauerte,
- wie viele Beitragszahlen der Thread enthielt,
- ob der Thread von einem Jungen oder von einem Mädchen initiiert wurde.

Anhand dieser Vorgaben wurden die ersten elf Threads ausgewählt, die eine Varianz dieser Kriterien abbildeten (unterschiedliche Textsorten, unterschiedliche Dauer und Intensität der Kommunikation, initiiert durch Autoren unterschiedlichen Geschlechts). Aufgrund der Titel ließen sich fünf weitere Threads bestimmen, die Aussagen zur Steuerung des Schreibprozesses auf einer Metaebene erwarten ließen. Sie wurden ebenfalls in die Sammlung des auszuwertenden Materials aufgenommen. Zur Vorbereitung für die Analyse wurden die Einträge aus den ausgewählten Threads manuell kopiert und in einer Textdatei gesichert.

Beim Corpus für die Analyse handelt es sich somit nicht um eine rein zufallsgesteuerte Stichprobe, die für alle Schreibthreads auf schülerVZ als repräsentativ gelten kann. Dies ist jedoch laut Döring für die meisten reaktiven und nicht-reaktiven Online-Studien typisch (ebd.). Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist eine Repräsentativität der Ergebnisse nicht erforderlich, die Untersuchungsmethode muss allerdings so gewählt und angewendet werden, dass Inhalte aus dem Material systematisch aufbereitet werden. Die ermittelten Befunde können dann hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf andere Kontexte geprüft werden.

3.7 INHALTSANALYSE

Zur Auswertung von Textdaten lassen sich bei sozialwissenschaftlichen Textanalysen drei Traditionen unterscheiden: eine geistes- und kulturwissenschaftliche Tradition, eine sprachwissenschaftliche Tradition und eine kommunikationswissenschaftliche Tradition (vgl. Mayring/Brunner, 2010).

Die passende Textanalysemethode ergibt sich aus dem Material und aus der Fragestellung der Untersuchung. In dieser Arbeit liegt der Fokus in erster Linie auf den kommunikativen Prozessen innerhalb der Schreibgruppen. Somit wurde, der kommunikationswissenschaftlichen Tradition folgend, die Inhaltsanalyse als Methode gewählt, die als gängiges Instrument zur Auswertung erhobener Daten verwendet wird. Sie kann sich auf Dokumente aller Art (Texte, Filme, Hörfunksendungen etc.) beziehen.

Die Inhaltsanalyse kann quantitative Aspekte in den Mittelpunkt stellen, indem die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Merkmale systematisch erfasst wird. Ziel ist es in diesem Fall, die Komplexität des zu untersuchenden Materials zu reduzieren und dadurch Gesetzmäßigkeiten offenzulegen (vgl. Silbermann 1974).

Bei der von Mayring, ausgehend von der quantitativen Inhaltsanalyse, entwickelten qualitativen Inhaltsanalyse stehen jedoch weder zahlenmäßige Zusammenhänge noch die Erfassung repräsentativer Daten im Fokus. Ziel ist es vielmehr, auch bei umfangreichem Ausgangsmaterial die methodische Systematik auf die qualitativen Schritte zur Textinterpretation anzuwenden (vgl. Mayring/Brunner 2010).

Das auszuwertende Material wird dabei in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet und systematisch nach einem vorgegebenen Muster sowohl inhaltlich als auch formal analysiert. Nachfolgende quantitative Arbeitsschritte werden dadurch nicht ausgeschlossen.

Für den Zweck dieser Arbeit eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse, die inzwischen zu einer Standardmethode der Textanalyse geworden ist, besonders gut, weil sie durch die Zuordnung von Textstellen zu Kriterien eine methodisch kontrollierte Textauswertung ermöglicht, die, in Abgrenzung zur freien Interpretation, intersubjektiv vergleichbar ist, ohne dabei in Quantifizierungen zu verfallen (vgl. Mayring, 2005). Im Folgenden werden die wesentlichen Aspekte der qualitativen Inhaltsanalyse dargestellt und anschließend auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit bezogen.

In seinem „Versuch einer Definition“ (Mayring 2010, S. 11 ff.) stellt Mayring die besonderen Eigenschaften der sozialwissenschaftlichen Inhaltsanalyse, durch die sie sich nach seiner Auffassung von anderen Methoden der Analyse im Umfeld von Kommunikation unterscheidet, in sechs Punkten dar:

1. Gegenstand der Inhaltsanalyse ist Kommunikation, die sich in der Übertragung von Symbolen wie der Sprache, aber auch Musik, Bildern etc. manifestiert.
2. Um die Kommunikation analysieren zu können, muss sie dokumentiert sein, also in fixierter Form vorliegen.
3. Die Analyse des Materials erfolgt systematisch.
4. Die Analyse erfolgt nach festgelegten Regeln, wird nachvollziehbar und überprüfbar und grenzt sich somit von freier Interpretation deutlich ab.
5. Alle Analyseschritte werden durch theoretische Vorüberlegungen und theoretisch ausgewiesene Fragestellungen geleitet.
6. Ziel der Inhaltsanalyse ist es, aus dem zu analysierenden Material Rückschlüsse zum Kommunikationsprozess abzuleiten und Aussagen über die an der Kommunikation beteiligten Personen zu tätigen. So sollen zum Beispiel die Absichten des „Senders“ und die beim „Empfänger“ erzielten „Wirkungen“ abgeleitet werden. Ebenso soll die Frage beleuchtet werden, welche Funktion der Kommunikationsprozess für den Sender bzw. den Empfänger erfüllt (ebd.).

Die Analyseschritte sollen einem festgelegten Ablaufmodell folgen, das Mayring beispielhaft folgendermaßen darstellt:

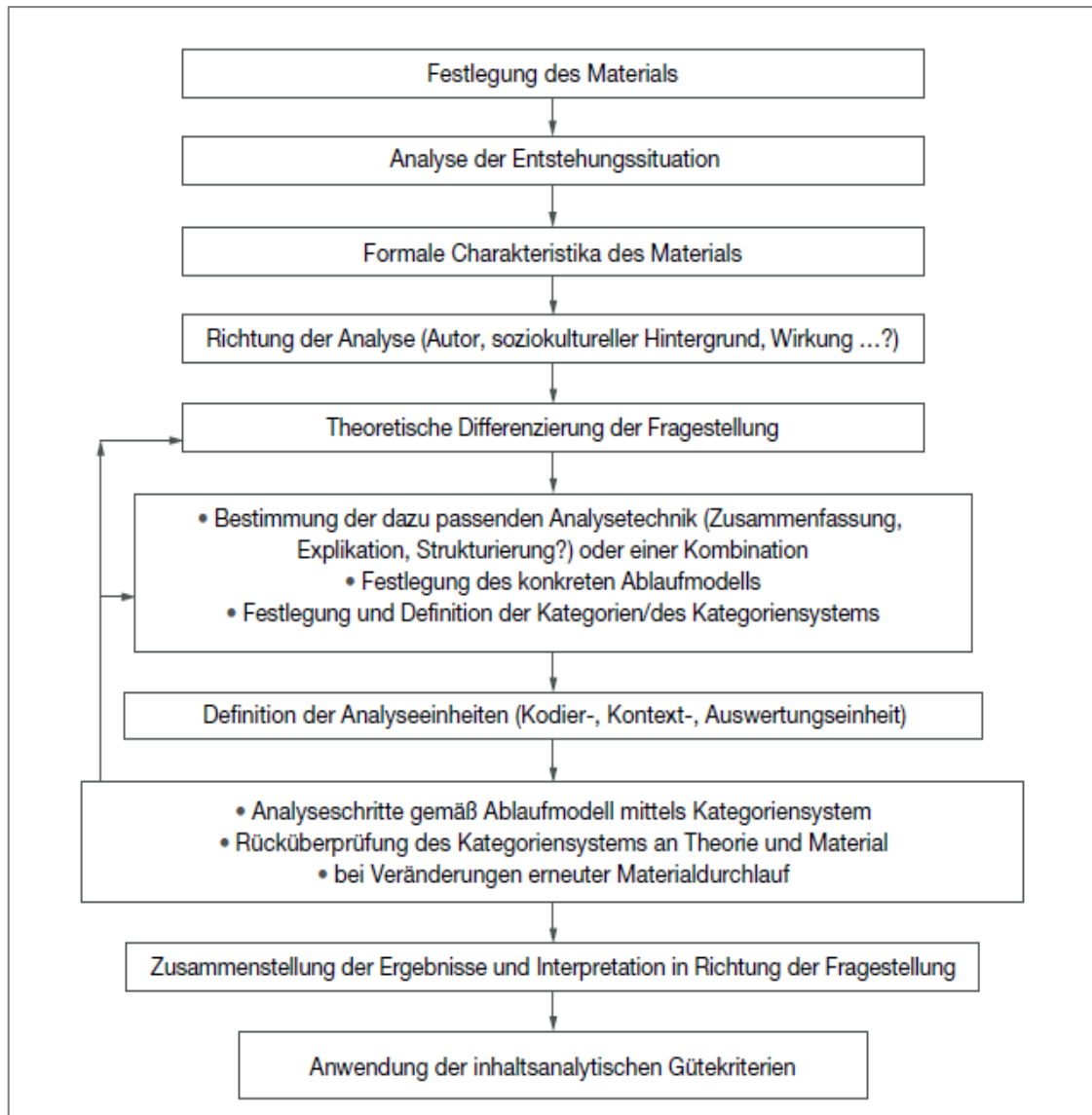


Abbildung 5: Allgemeines Ablaufbild der qualitativen Inhaltsanalyse, Mayring 2010, S. 60

Für Mayring ist "die Inhaltsanalyse [...] kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden" (Mayring 2010, S. 49). Hierzu wird das musterhafte Ablaufmodell entsprechend angepasst, indem Analyseschritte definiert, in ihrer Reihenfolge festgelegt und auf Regeln bezogen werden. Ein zergliedertes Vorgehen, bei dem das Material in kleine Einheiten aufgeteilt und schrittweise betrachtet wird, trägt zur Systematik bei (ebd.).

Die ersten Schritte dienen einer systematischen Erfassung und Vorbereitung des zu analysierenden Materials. Dabei sind folgende Punkte zu beachten:

- Bei der **Festlegung des Materials** ist genau zu definieren, welches Material analysiert werden soll. Nachdem der „Corpus“ bestimmt ist, soll er nicht mehr erweitert werden.
- Die **Analyse der Entstehungssituation** soll die Bedingungen, unter denen das Material entstanden ist, unter Berücksichtigung einer

Beschreibung der Autorinnen bzw. Autoren und ggf. weiterer beteiligter Personen, deren persönlicher Hintergründe, der Zielgruppe und der Begleitumstände bei der Produktion der Texte erfassen.

- Zur Vorbereitung gehört weiterhin eine Beschreibung der **formalen Kriterien des Materials**. Zu unterscheiden sind hierbei unterschiedliche Dokumentationsformen von Kommunikationsprozessen wie schriftlich fixierte Texte oder Mitschnitte von Gesprächssituationen in Form von Audio- oder Videoaufnahmen, die anschließend transkribiert wurden.
- Durch die Bestimmung der **Richtung der Analyse** wird festgelegt, ob der Fokus der Untersuchung auf Aussagen im Text zum behandelten Gegenstand, zum Verfasser oder zur Wirkung bei der Zielgruppe gelegt wird.

Anschließend wird aus drei von Mayring beschriebenen Grundtypen die zum Material und zur Forschungsfrage passende Analysetechnik bestimmt.

Bei der **Zusammenfassung** wird das Ausgangsmaterial auf ein vorher bestimmtes Abstraktionsniveau reduziert, um eine überschaubarere Darstellung der Inhalte, also eine Reduktion des Ausgangsmaterials zu erreichen.

Bei der **Explikation** wird zusätzliches Material hinzugezogen, um auf kontrollierte Weise das Ursprungsmaterial zu erklären oder zu deuten. Das Ausgangsmaterial wird also erweitert.

Bei der **Strukturierung** werden anhand festgelegter Kriterien bestimmte Aspekte aus dem Ursprungsmaterial herausgefiltert, indem alle Textbestandteile, die den Kategorien entsprechen, systematisch extrahiert werden.

Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen wird das konkrete Ablaufmodell bestimmt und ein Kategoriensystem entwickelt.

Ein letzter Schritt vor Beginn der Analyse besteht in der Definition der Analyseeinheiten.

- Die **Kodiereinheit** definiert den kleinsten Textbestandteil, den der Forscher einer Kategorie zuordnen kann (Sätze, Propositionen, evtl. aber auch nur Wörter oder Silben).
- Die **Kontexteinheit** definiert den maximalen Textbestandteil, der in eine inhaltliche Kategorie fallen darf (Absätze, Spalten oder ganze Kapitel).
- Die **Auswertungseinheit** definiert die Textbestandteile, die nacheinander inhaltlich kodiert werden sollen (z. B. qualitative Interviews).

3.8 ANWENDUNG DES INHALTSANALYTISCHEN INSTRUMENTARIUMS

3.8.1 Festlegung des Materials

Wie oben bereits beschrieben, wurden aus den Schreibgruppen „Junge Autoren schreiben“ und „geschichten schreiben ... ihr auch!?“ in der Online-Community schülerVZ sechzehn Threads für die Analyse ausgewählt (vgl. Kapitel 3.6). Dabei handelt es sich im Einzelnen die Threads mit folgenden Titeln:

- „Kurzgeschichten“
- „Verliebtheit“
- „ungleiche Dunkelheit“
- „Allein“
- „I was just too young Meinungen“
- „Hätte gerne Meinungen“
- „Kritik [Kurzgeschichten]“
- „Kritik [Romanauszüge]“
- „Ideen..!?!?!?!“
- „Liebe ... so kompliziert“
- „Ich brauche DRINGEND Hilfe“
- „Ich will besser werden“
- „Schreibblockaden“
- „wie informiert ihr euch?“
- „Charaktere“
- „Deutschnoten“

Fünfzehn der Threads wurden vollständig erfasst, bei einem Thread wurde aufgrund der langen Laufzeit der Kommunikation und der damit verbundenen Fülle des Materials anhand inhaltlicher Kriterien eine Auswahl von Textteilen getroffen.⁶⁸

Folgende Festlegungen wurden hinsichtlich der inhaltsanalytischen Analyseeinheiten getroffen:

- Als Auswertungseinheit wurde die Gesamtheit aller für die Untersuchung ausgewählten Threads definiert.
- Als Kontexteinheit wurden alle Einträge in einem einzelnen Thread definiert.
- Als Kodiereinheit wurden einzelne Teile eines Kommentars definiert, die sich in ihrer Aussage auf einen einzelnen inhaltlichen Aspekt reduzieren ließen. Ein Eintrag eines einzelnen Verfassers/einer Verfasserin konnte demzufolge auch in mehrere Kodiereinheiten aufgeteilt werden.

⁶⁸ Genauere Ausführungen hierzu siehe Kapitel 4.3.10.

3.8.2 Charakteristika des Materials und Entstehungssituation

Da keine direkten Informationen über die Entstehungssituation des Materials vorliegen und diese nur aus dessen Beschaffenheit rückgeschlossen werden können, werden die beiden Punkte an dieser Stelle zusammengefasst.

Alle Threads lagen als fortlaufende Einträge innerhalb der Plattform schülerVZ vor und konnten online nachverfolgt werden. Die Eintragungen unterteilen sich in fiktionale Texte, die in der Plattform zur Diskussion gestellt wurden, und Kommentare dazu. Somit kann bei den an der Kommunikation beteiligten Personen in Autorinnen und Autoren der Texte und Kommentatorinnen und Kommentatoren unterschieden werden, wobei manche Personen auch in beiden Rollen handelten. Jeder Eintrag war durch den Namen bzw. den Nickname des Autors/der Autorin gekennzeichnet und darüber hinaus mit Datum und Uhrzeit der Einstellung versehen. Es lässt sich somit nachvollziehen, wann die Texte durch die Veröffentlichung den anderen Gruppenmitgliedern zugänglich gemacht wurden. Um diesen Vorgang durchführen zu können, musste ein digitales Endgerät wie ein Laptop oder ein stationärer PC mit Internetzugang genutzt werden. Der Plattform lässt sich jedoch nicht entnehmen, in welchem Zusammenhang die Veröffentlichung zur Produktion der Texte steht. Da die Eingabemöglichkeit innerhalb der Plattform zur Textproduktion nicht gut geeignet ist (es gab z. B. keine Möglichkeit zur Formatierung oder zur Zwischenspeicherung), kann mindestens bei einigen der zur Diskussion gestellten Texte schon allein wegen deren Umfangs vermutet werden, dass sie vor der Veröffentlichung in einem anderen Medium vorbereitet wurden. Dies kann entweder in einem Textverarbeitungsprogramm oder auch papierbasiert und handschriftlich geschehen sein. Auch der Entstehungsort der Texte ist nicht nachvollziehbar.

Da die Kommunikation in einem informellen Rahmen ohne äußere Steuerung stattfand, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden alle Einträge freiwillig und intrinsisch motiviert erstellten. Zielgruppe der Einträge waren Mitglieder der Schreibgruppen in schülerVZ, von denen Autorinnen und Autoren hilfreiche Rückmeldungen zu ihren Textprodukten erhofften.

Zur Sicherung des Materials und zur Vorbereitung der Analyse wurden die ausgewählten Threads zunächst unverändert jeweils in eine Tabelle innerhalb eines Textdokuments kopiert, wobei jeder Eintrag in eine separate Zeile übernommen wurde. Die Inhalte standen daher auch nach Schließung der Plattform im April 2013 für die Analyse zur Verfügung.

Der Beobachtungszeitraum erstreckte sich vom 20.10.2009 bis zum 20.01.2010. Während dieser Zeit wurden auf Grundlage der oben beschrie-

benen Auswahlkriterien sechzehn Threads ausgewählt und kopiert.⁶⁹ Der Zeitpunkt der Eröffnung des jeweiligen Threads lag dabei unterschiedlich weit zurück. Manche der Threads wurden auch nach Ende des Beobachtungszeitraums weitergeführt, was durch Stichproben zu einem späteren Zeitpunkt geprüft wurde.

Da die Einträge in schülerVZ in schriftlicher Form vorlagen, war eine Transkription des Textmaterials nicht erforderlich. Dennoch musste das Material für die Analyse aufbereitet werden. Die Textdateien, die zur Sicherung angefertigt worden waren, wurden dupliziert und folgendermaßen bearbeitet:

- Weitere Spalten zur Reduktion und Generalisierung der Einträge wurden eingefügt.
- Die Angaben zu Datum und Uhrzeit wurden entfernt.
- Die Namen der Autorinnen und Autoren wurden anonymisiert.
- Die von den Autorinnen und Autoren eingestellten fiktiven Texte, die Grundlage der Diskussion waren, aber kein Gegenstand der Analyse sein sollten, wurden zusammengefasst, um die Inhalte zwar zu dokumentieren, aber gleichzeitig das Urheberrecht nicht zu wahren.

3.8.3 Richtung der Analyse

Durch die Mischung von eingestellten Texten und der Diskussion darüber innerhalb eines Kommunikationsstranges lassen sich sowohl Aussagen über die Qualität der Texte als auch über das Kommunikationsverhalten der Beteiligten treffen. In der Vorentscheidung zur Zielrichtung der Analyse wurde festgelegt, dass die produzierten fiktionalen Texte nicht zum Gegenstand der Analyse werden sollten. Diese sollte vielmehr darauf abzielen, das Feedbackverhalten der Teilnehmenden zu untersuchen. Dabei sollte vor allem ermittelt werden, in welcher Ausprägung negative Äußerungen wie das Herausstellen von Fehlern, die Abwertung bzw. Beleidigung der Autorinnen und Autoren oder prosoziale Äußerungen wie Lob, konstruktive Kritik und Hilfestellung getätigt wurden. Weiterhin sollten Hinweise auf Elemente der Selbststeuerung der Schreibprozesse ermittelt werden.

Die Fragestellungen für die Datenaufnahme wurden unter Bezug auf die in Kapitel 2 dargelegten theoretischen Ansätze wie folgt aus den Forschungsfragen abgeleitet:

- Wie kann das Schreibhandeln in den so genannten „Schreibgruppen“ bezogen auf die eingestellten Texte kategorisiert werden?
- Welche Aussagen zur Motivation und zu den Handlungszielen der Autorinnen und Autoren lassen sich aus dem zu untersuchenden Material ableiten?
- Welche Aspekte selbstregulierten Lernens lassen sich bei Schreibprozessen in dieser Online-Community feststellen?

⁶⁹ Vgl. Kapitel 3.6

- Wie lässt sich das Kommunikations- und Kooperationsverhalten systematisieren?
 - Welcher Art sind die Kommentare? (angemessen, konstruktiv, unsachlich, beleidigend, bloßstellend)
 - Welche Reaktionsmuster treten in Bezug auf die Kommentare auf?
 - Können Auswirkungen der Kommentare auf die Texte festgestellt werden?
- Welche Bezüge zum schulischen Unterricht werden durch die Autorinnen und Autoren hergestellt?

3.8.4 Bestimmung der passenden Analysetechnik

Ziel dieser Arbeit ist es, anhand des zu untersuchenden Materials, wiederkehrende Muster im Kommunikationsverhalten der jugendlichen Autorinnen und Autoren herauszukristallisieren. Es muss daher eine Methode genutzt werden, die auf systematische Art eine bestimmte Struktur aus dem Textmaterial herausfiltert. Hierzu bietet sich die Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse in besonderer Weise an.

Mayring unterscheidet vier Formen der Strukturierung:

1. „Eine **formale Strukturierung** will die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern.
2. Eine **inhaltliche Strukturierung** will Material zu bestimmten Thesen, zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen.
3. Eine **typisierende Strukturierung** will auf einer Typisierungsdimension einzelne markante Ausprägungen im Material finden und diese genauer beschreiben.
4. Eine **skalierende Strukturierung** will zu einzelnen Dimensionen Ausprägungen in Form von Skalenpunkten definieren und das Material daraufhin einschätzen“ (Mayring 2010, S. 66 Hervorhebungen im Original).

In dieser Arbeit wird die inhaltliche Strukturierung angewendet, weil sie sich am besten eignet um die unterschiedlichen Arten der Kommentare zu systematisieren.

Den Kern inhaltsanalytischen Arbeitens bildet nach Mayring der Einsatz von Kategorien bzw. Kategoriensystemen.

„Die Kategorien als Kurzformulierungen stellen die Analyseaspekte dar, die an das Material herangetragen werden sollen [...]. Damit wird klar, dass nicht die ganzheitliche Erfassung im Vordergrund steht, sondern eher ein selektives, eben kategorienbezogenes Vorgehen“ (Mayring/Brunner 2010, S. 324).

Im Rahmen einer nicht-teilnehmenden, verdeckten Beobachtung sollen sechzehn kriteriengeleitet ausgewählte Threads aus den schülerVZ-Schreibgruppen „geschichten schreiben ... ihr auch!?“ und „Junge Autoren schreiben“ erfasst und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring untersucht werden.

Den Überlegungen Mayrings folgend, werden zunächst grundsätzliche Strukturierungsdimensionen aus den Forschungsfragen abgeleitet. Auf dieser Basis wird ein Kategoriensystem entwickelt, das an das Ausgangsmaterial angelegt wird. Anhand des Ausgangsmaterials wird das Kategoriensystem überprüft und ggf. angepasst.

Um eine objektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, folgt das Vorgehen den von Mayring empfohlenen drei sequentiellen Arbeitsschritten:

- Zunächst wird festgelegt, welche Textteile unter eine Kategorie fallen.
- Im zweiten Schritt werden signifikante Textstellen, die zu den entsprechenden Kategorien passen, herausgegriffen und als „Ankerbeispiele“ definiert.
- Abschließend werden Kodierregeln formuliert, die es unterschiedlichen Kodierern ermöglichen, eindeutige Zuordnungen zu einzelnen Kategorien zu treffen (vgl. Mayring 2010, S. 92).

Von einer verdeckten bzw. nicht-reaktiven Beobachtung kann insofern gesprochen werden, als schriftlich fixierte Kommunikationsverläufe über einen bestimmten Zeitraum hinweg verfolgt wurden, wobei die Forscherin sich zwar auf der Plattform registrierte und Mitglied in den entsprechenden Gruppen wurde, dort aber durch eine Voreinstellung im Profil für die anderen Nutzerinnen und Nutzer nicht sichtbar war und sich auch nicht an der Diskussion beteiligte.

3.8.5 Festlegung des konkreten Ablaufmodells der Inhaltsanalyse

In Anlehnung an das Ablaufmodell zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse wurden folgende Schritte für die Analyse festgelegt:

1. Materialdurchlauf, Auflistung der Fundstellen
2. Bestimmung der Analyseeinheiten
3. Paraphrasierung des extrahierten Materials
4. Generalisierung der Aussagen
5. Reduktion der Aussagen und Zuordnung zu den definierten Kategorien
6. Überarbeitung und ggf. Revision von Kategoriensystem und Kategoriedefinitionen
7. Ggf. zweiter Durchlauf durch das Material
8. Ergebnisaufbereitung

3.8.6 Kategorienbildung

Bei qualitativ orientierten Ansätzen wird besonderer Wert darauf gelegt, die Auswertungsaspekte nahe am Material bzw. aus dem Material heraus zu entwickeln. Die qualitative Inhaltsanalyse sieht vor, Kategorien, die sich an der Fragestellung der Studie orientieren, entweder vor Beginn der Untersuchung auf einer theoretischen Grundlage mit entsprechenden Definitionen und Kodierregeln festzulegen und sie schrittweise mit dem Material abzugleichen (deduktives Vorgehen) oder Kriterien aus dem Analysematerial zu gewinnen (induktives Vorgehen). Anhand dieser Kategorien wird das Material schrittweise analysiert. In einer Rückkopplungsschleife werden die Kategorien bei Bedarf überarbeitet und einer Reliabilitätsprüfung unterzogen.

Wichtig sind in beiden Fällen die genaue Definition der Kategorien und die Festlegung von inhaltsanalytischen Regeln. Innerhalb der Analyse werden die Textstellen diesen Kategorien systematisch zugeordnet.

Die Zuordnung bestimmter Textstellen zu den definierten Kategorien kann auch quantitativ weiterverarbeitet werden.

„Häufig ist gerade auch diese quantitative Analyse das eigentliche Ziel der Analyse, die Frage also, welche Kategorienzuordnungen am häufigsten im Material aufzufinden sind, ob sich Zusammenhänge zwischen Kategorienzuordnungen ausmachen lassen“ (Mayring/Brunner 2010, S. 331).

Auch in dieser Arbeit wurde so verfahren. Nach der inhaltsanalytischen Auswertung wurden die Stellen, die sich hierfür als geeignet erwiesen, durch eine quantitative Analyse ergänzt. So konnte ermittelt werden, welche Art der Kommunikation besonders häufig oder auch besonders selten vorkam.

Zur Auswertung der Kommentare, die die Mitglieder der Schreibgruppe zu Texten anderer Autorinnen und Autoren abgaben, wurde, wie von Mayring beschrieben, ein dreistufiges Vorgehen angewendet:

1. Entwicklung von Fragestellungen, Begriffen, Kategorien und Analyseinstrumenten
2. Anwendung des Instrumentariums
3. Rückbezug der Ergebnisse auf die Fragestellung

Entwicklung der Kategorien

Die Inhaltsanalyse innerhalb dieser Arbeit bezieht sich sowohl auf produktorientierte Threads, das heißt auf Threads, denen ein von Schülerinnen oder Schülern selbst geschriebener, fiktionaler Text zugrunde liegt und kommentiert wird, als auch auf Threads, in denen übergreifende Themen zum Schreibhandeln diskutiert werden.

Bei der Analyse werden daher zunächst zwei Bereiche unterschieden:

- I. Kommunikation bezogen auf eingestellte Texte
- II. Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess

Diese beiden Bereiche gliedern sich in folgende Unterbereiche:

I. Kommunikation bezogen auf eingestellte Texte

1. Feedback zu eingestellten Texten

(Ausschließlich Rückmeldungen von Kommentatorinnen bzw. Kommentatoren zu den eingestellten Texten.)

2. Reaktion auf das Feedback

(Reaktionen der Autorinnen bzw. Autoren auf vorausgegangene Rückmeldungen.)

3. Metakommunikation

(Einträge von Kommentatorinnen/Kommentatoren und Autorinnen/Autoren, die sich über die direkten Rückmeldungen hinaus mit den Texten beschäftigen oder die dazu dienen den Kommunikationsfluss aufrecht zu erhalten.)

II. Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess

4. Kriterien selbstgesteuerten Lernens

(Einträge, die direkte oder indirekte Aussagen zur Steuerung der Schreibprozesse enthalten, bezogen auf das Modell von Broekaerts.)

5. Aussagen zum schulischen Unterricht

(Einträge, die sich direkt oder indirekt auf den schulischen Unterricht beziehen und aus denen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zwischen schulischem Lernen und den Prozessen in den Schreibgruppen ableiten lassen.)

Bei der Entwicklung der Kategorien wurde eine differenzierte Vorgehensweise gewählt. Vor der Analyse der Texte wurde ein Kategoriensystem entwickelt, das auf situationsbedingt zu erwartenden Kommunikationsmustern basierte und dabei Annahmen aus der Feedbackforschung und zum selbstgesteuerten Lernen aufgriff. Nach dem unter 3.5.1 beschriebenen Verfahren wurden Themenstränge ausgewählt und zur Sicherung aus der Online-Plattform herauskopiert. Als Kodiereinheit wurde jede vollständige Sinn-einheit definiert, die einer Kategorie zugeordnet werden konnte. Die einzelnen Aussagen wurden in einer Tabelle aufgelistet und ggf. in mehrere Sinneinheiten unterteilt, die jeweils in eine separate Zeile kopiert wurden. Anschließend wurden ihnen die entsprechenden Kategorien zugeordnet.

Im Verlauf der Analyse wurden im Material aufgefundene Abweichungen von den Vorannahmen in das Kategoriensystem aufgenommen, das heißt, es wurde induktiv erweitert.

Da es sich beim selbstregulierten Lernen um ein komplexes Konstrukt handelt, war anzunehmen, dass es insbesondere im Bereich 4 allein durch die Analyse der Einträge in den Schreibgruppen nicht gelingen würde, Aussagen zu allen bedeutsamen Komponenten zu finden. Dennoch sollte erfasst werden, ob einige Einträge direkte oder indirekte Hinweise auf die von den Autorinnen und Autoren angewendeten Regulierungsmechanismen beinhal-

teten. Darüber hinaus gaben nicht produktbezogene Threads, die von den Gruppenmitgliedern auch innerhalb der Schreibgruppen geführt wurden und in denen einzelne Strategien des Geschichtschreibens explizit diskutiert wurden, einen sehr authentischen Einblick in tatsächlich vorkommende Lern- und Regulierungsstrategien und ließen weitere Rückschlüsse auf zugrundeliegende Verhaltensmuster zu.

Somit wurden für die gesamte Untersuchung folgende Kategorien zugrunde gelegt:

Kommunikation bezogen auf die eingestellten Texte

1. Feedback zu den eingestellten Texten
 - 1.1 Allgemeines Lob (bestätigendes Feedback)
 - 1.2 Lob mit Begründung (bestätigendes Feedback)
 - 1.3 Allgemeine negative Kritik
 - 1.4 Negative Kritik mit Begründung (beschreibendes Feedback)
 - 1.5 Konstruktive Kritik (ergänzendes oder korrigierendes Feedback)
 - 1.6 Nachfrage
 - 1.7 Wunsch nach Fortsetzung (bestätigendes Feedback)
 - 1.8 Ermutigung zur Weiterarbeit (bestätigendes Feedback)
2. Reaktionen auf das Feedback
 - 2.1 Dank
 - 2.2 Zustimmung
 - 2.3 Ablehnung
 - 2.4 Erklärung
 - 2.5 Textänderungen
3. Metakommunikation
 - 3.1 Auseinandersetzung mit dem Text
 - 3.2 Diskussion der weiteren Verwendung
 - 3.3 Begleitende Kommunikation

Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess

4. Kriterien selbstgesteuerten Lernens
 - 4.1 Setzen von Zielen
 - 4.2 Planung und Realisierung des Schreibprozesses
 - 4.3 Anregungen und Information für die Arbeit
 - 4.4 Nutzung der Gruppe
5. Aussagen zum schulischen Unterricht
 - 5.1 Bewertung in der Schule
 - 5.2 Begründung für subjektiv als schlecht empfundene Bewertung
 - 5.3 Bezug zu schulischen Standards
 - 5.4 Einstellung zum schulischen Unterricht

Im Folgenden werden die Kriterien für die Inhaltsanalyse genauer definiert.

Tabelle 8: Erstes Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele ⁷⁰	Kodierregeln
I. Kommunikation bezogen auf eingestellte Texte			
1. Feedback zu den eingestellten Texten			
K 1.1 Allgemeines Lob	Positive Äußerung zur Qualität eines fremden Textes, ohne Begründung.	„Mir gefällt der Text wirklich gut. Deine Idee ist auch sehr interessant.“ (003/3)	Ausschließlich allgemeine positive Aussagen. Das Lob kann auch indirekt geäußert werden. Eine Erklärung bleibt jedoch aus, sonst K 1.2
K 1.2 Lob mit Begründung	Positive Äußerung(en) zum Text, die genauer erklärt werden.	„ich finde es sehr schön. man kann es sich alles bildlich vorstellen und ich finde das macht eine geschichte auch aus. (:“ (002/29)	Die positive Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei kann sich das Lob auf unterschiedliche Aspekte des Textes wie Sprache, Stil oder Inhalt beziehen.
K 1.3 Allgemeine negative Kritik	Negative Äußerung zum Text, ohne Begründung.	„ist nun mal nicht mein geschmack, aber naja,“ (003/30)	Ausschließlich negative Aussagen, die nicht weiter begründet oder durch Beispiele belegt werden, sonst K 1.4
K 1.4 Negative Kritik mit Begründung	Negative Äußerung(en) zum Text, die genauer erklärt oder durch Beispiele veranschaulicht werden.	„Schon der Anfang weist schlechte Formulierungen auf, bei mir kommt da keine Stimmung respektive Spannung auf.“ (007/76)	Die negative Rückmeldung wird konkretisiert. Sie kann sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes wie Sprache, Stil oder Inhalt beziehen.
K 1.5 Konstruktive Kritik	Konkrete Verbesserungsvorschläge oder Hilfestellungen.	„Du schreibst nur in den ersten Abschnitten so schrecklich oft „holen“. Du benutzt das Wort nicht nur oft, es klingt auch irgendwie... nicht ele-	Eine negative Rückmeldung wird mit konkreten Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Vorschläge können sich auf Struktur, Sprache, Stil oder Inhalt des

⁷⁰ Alle Ankerbeispiele wurden den Originaltexten entnommen, sie stammen aus unterschiedlichen Threads. Fehler wurden unkorrigiert übernommen.

		<i>gant, wenn ich das so nennen darf. ^^ Schreib stattdessen lieber „nehmen“ oder die 10.000 anderen Synonyme, dir fällt bestimmt genug ein.“ (007/34)</i>	Textes beziehen. Konstruktive Kritik kann auch unabhängig von einer konkreten Textpassage in Form von allgemeinen Tipps, Hinweisen oder Hilfestellungen geäußert werden.
K 1.6 Nachfrage	Konkrete Fragen an die Autorin. ⁷¹	<i>„Ja!! Ähh...das ist eine Fanfiction von Twilight?? Dann versteh ich es nämlich nicht.“ (007/26)</i>	Verständnisfragen oder Fragen zum Fortgang der Geschichte werden direkt an die Autorin adressiert.
K 1.7 Wunsch nach Fortsetzung	Direkte oder indirekte Bitte, weitere Textpassagen einzustellen.	<i>„ich würd gerne weiterlesen“ (003/10)</i>	Der Wunsch nach weiteren Texten oder Textteilen der Autorin wird explizit oder implizit, z. B. in Form einer Frage, geäußert.
K 1.8 Ermutigung zur Weiterarbeit	Allgemeiner Zuspruch und Bestärkung.	<i>„Mach weiter so, Übung macht den Meister =D“ (002/6)</i>	Die Autorin wird (teilweise trotz negativer Kritik) grundsätzlich in ihren Schreibtätigkeiten unterstützt und direkt oder indirekt zur Fortführung aufgefordert.
2. Reaktionen auf das Feedback			
K 2.1 Dank	Dank für die Rückmeldung.	<i>„okay. Dankeschön. :D“ (005/12)</i>	Direkte, positive Reaktion auf einen Kommentar. Es kann Dank ausgesprochen oder die Freude über eine positive Rückmeldung erkennbar werden.
K 2.2 Zustimmung	Zustimmung zu einem Kommentar.	<i>„Stimmt, du hast Recht.“ (001/8)</i>	Die geäußerte Kritik wird angenommen und es gibt Hinweise darauf, dass sie für die Überarbeitung des Textes genutzt werden soll. Dabei muss das Ergebnis dieser Überarbeitung nicht zwangsläufig in der Community sichtbar werden.

⁷¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und weil vorwiegend Mädchen an den Schreibgruppen beteiligt sind, wird in den Tabellen nur die weibliche Form (Autorin bzw. Kommentatorin) verwendet.

K 2.3 Ablehnung	Ablehnung eines Kommentars.	„ <i>Ich weiß schon, wie das bei Kurzgeschichten so is xD Aber es klingt mir trotzdem zu... „offen“, sagen wir’s mal so. Ich komm mit so was einfach nicht klar :)</i> “ (001/23)	Die geäußerte Kritik wird nicht nachvollzogen und somit wird sie auch nicht als hilfreich für die Überarbeitung des Textes empfunden. Die Ablehnung kann sowohl neutral als auch verbunden mit einer negativen Grundstimmung geäußert werden.
K 2.4 Erklärung	Erklärung eines vorausgegangenen Kommentars als Reaktion auf eine Nachfrage.	„ <i>Sorry aber so läuft das hier bei uns zumindestens. nicht bei jedem aber auf der hauptschule mit 14 schon.</i> “ (005/34)	Direkter Bezug zu einer an die Autorin adressierten Frage. Sie erläutert ihre Beweggründe für die Darstellung bestimmter Inhalte. Die Erklärung kann sich z. B. aus der Schreibsituation oder aus dem nicht bekannten Textzusammenhang ergeben.
K 2.5 Textänderungen	Rückmeldungen zum Text werden aufgenommen und für die Überarbeitung verwendet.	„ <i>Ich hab’s gleich mal geändert.</i> “ (001/9)	Änderungen aufgrund von Kommentaren aus der Community wurden vorgenommen oder werden angekündigt.
3. Metakommunikation			
K 3.1 Auseinandersetzung mit dem Text	Äußerungen zum Text, die über die Bewertung hinausgehen, z. B. Interpretation von Textstellen, Äußerung von Fragen, Vermutungen oder Wünschen zum Fortgang der Geschichte.	„ <i>ahhh, also kann es Cedric nicht sein.. Den hast du ja schon einigermaßen beschrieben... Vllt, diese komischen Jungs, die Mary so komisch angeschaut haben... Oder die Freunde von Romeo und Collin... *spekulier und verrückte Ideen hab*</i> “ (011/53)	Der Sinn des Textes bzw. der Fortgang der Geschichte wird diskutiert. Unterschiedliche Meinungen werden ausgetauscht. Dies kann sowohl durch konkrete Fragen als auch durch die Entwicklung des Textes ausgelöst werden. Einträge hierzu können sowohl von der Autorin als auch von den Kommentatorinnen stammen.
K 3.2 Diskussion der weiteren Verwendung	Möglichkeiten der weiteren Verwendung des Textes werden diskutiert.	„ <i>mal sehen wie sie bei den verlägen ankommen ankommen wird^^</i> “ (003/62)	Fragen bezüglich einer weiteren Verwendung des Textes werden erörtert. Einträge hierzu können sowohl von der Autorin oder von den Kommentatorinnen stammen.

K 3.3 Begleitende Kommunikation	Entwicklung von Diskussionen unabhängig vom eigentlichen Thema.	„Versprochen, nächstes mal mach ich's mit Kreuzen!“ (013/21)	In dieser Kategorie werden alle Einträge gesammelt, die nicht in direktem Zusammenhang zum Thema stehen. Dazu zählen Einleitungen, Überleitungen, Höflichkeitsfloskeln und Alltagskommunikation.
II. Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess			
4. Kriterien selbstgesteuerten Lernens			
K 4.1 Setzen von Zielen	Das Ziel des Schreibprozesses wird direkt oder indirekt formuliert.	„Und... Das nächste Minikapitel kommt eventuell morgen. Danach kann es dann wieder richtig weitergehen... Brauchte etwas Pause von dem DRUCK hier xD“ (011/60)	Autorin oder Kommentatorin formuliert Ziele für die Schreibtätigkeit. Hierzu gehört auch die Planung des zeitlichen Rahmens, die entweder durch die Autorin oder durch äußere Sachzwänge festgelegt wurde.
K 4.2 Planung und Realisierung des Schreibprozesses	Planungs- und Regulierungsstrategien im Schreibprozess werden benannt.	„wenn ich zeit habe ordne ich das vielleivht tatsaechlich besser mal...:D“ (004/99)	Autorin äußert sich zu Strategien, für die Planung und Realisierung des Schreibprozesses. Auch Hinweise von Kommentatorinnen oder Berichte zu deren Vorgehensweisen werden dieser Kategorie zugeordnet.
K 4.3 Anregungen und Information für die Arbeit	Quellen, die Anregungen oder Informationen für die Gestaltung der Texte bieten, werden benannt.	„Und sammle immer Ideen, hole dir Anregungen (filme, bücher usw) und wenn dir dann etwas so wirklich gefällt, wenn du die ganze zeit dran denkst und die geschichte weiter-spinnst, dann kannst du mit einem größeren Werk beginnen.“ (012/7)	Unterschiedliche Quellen werden benannt und bezüglich ihrer Qualität diskutiert. Hierzu zählen Informationsquellen aber auch Anregungen zur Inspiration, beispielsweise zum Überwinden von Schreibblockaden.
K 4.4 Nutzung der Gruppe	Themen rund um die Nutzung der schülerVZ-Gruppe für die Schreibtätigkeit werden diskutiert.	„Hat sie doch vielleicht schon gemacht, ich finde es eigentlich sogar besser, wenn man den Text hier nicht sofort verbessert, sondern vielleicht nochmal in korrigierter Form reinstellt, schon alleine, wenn wesentliche Änderungen vorgenommen	Alle Einträge, die sich auf die Nutzung der Gruppe und die Gruppenregeln beziehen.

		<i>werden, die auch jemanden sehen kann, der den Thread vielleicht erst später sieht."</i> (005/18)	
5. Aussagen zum schulischen Unterricht			
K 5.1 Bewertung in der Schule	Aussagen zur Bewertung der Leistungen im Deutschunterricht.	<i>„Also seit ich Geschichten schreib, hat sich meine Deutschnote von 3 auf 1 verbessert.“</i> (016/1)	Deutschnoten oder andere Formen der Bewertung werden genannt.
K 5.2 Begründung für subjektiv als schlecht empfundene Bewertung	Gründe für eine Bewertung, die subjektiv als zu schlecht oder ungerecht empfunden wird, werden genannt.	<i>„weil meine Lehrerin findet, ich würde falsch interpretieren!“</i> (016/14)	Aussagen, die Rückschlüsse über die subjektiven Erklärungen für eine als unangemessen empfundene Bewertung zulassen.
K 5.3 Bezug zu schulischen Standards	Aussagen zu schulischen Vorgaben oder Erwartungen.	<i>„Ich weiß schon, wie das bei Kurzgeschichten so is xD [...]“</i> (001/23)	Einträge, die die schulischen Anforderungen beschreiben oder zeigen, dass diese bekannt sind bzw. eingehalten werden sollten.
K 5.4 Einstellung zum schulischen Unterricht	Persönliche Einstellung zum schulischen Unterricht.	<i>„Ich liebe Deutsch. Das Fach is einfach ua cool, vor allem, weil ein Lehrer sich dann deine Geschichten durchliest und dich verbessert und so.“</i> (016/2)	Einträge, die die Einstellung zum schulischen Unterricht, insbesondere zum Fach Deutsch, erkennen lassen.

Bezugnehmend auf Mayrings Feststellung, dass sich bei mehreren Analytikern zumeist dadurch ein Ungleichgewicht ergibt, dass der Hauptkodierer in der Regel viel vertrauter mit dem Material ist, da er es selbst erhoben hat, wurde wegen der großen Datenmenge auf einen zweiten Kodierer verzichtet (vgl. Mayring 2000). Die Validität und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse ist dennoch aus folgenden Gründen gegeben:

- Die Ankerbeispiele wurden aus dem Material entnommen und bilden somit die verwendete Jugendsprache ab, was eine klare Zuordnung erleichtert.
- In den Kodierregeln wird die Art des zu einer Kategorie gehörenden Beitrags genau beschrieben.
- Die Einträge wurden in so kleine Analyseeinheiten unterteilt, dass sie durch die Generalisierung eindeutig zu einer Kernaussage zusammengefasst werden konnten, die wiederum in eine eindeutige Reduktion auf eine Kategorie mündete.
- An einigen Threads wurde stichprobenartig im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums eine kollegiale Validierung durchgeführt. Formulierungen, die sich als unklar erwiesen, wurden präzisiert.

Nach den ersten Analysen zeigte sich, dass die Paraphrasierungen sich aufgrund der kleinen Kodiereinheiten kaum vom Ausgangstext unterschieden. Somit wurden im weiteren Verlauf die Paraphrasierung und Generalisierung der Aussagen in einem Schritt durchgeführt (vgl. Mayring 2000). Dieses Verfahren wurde auf das gesamte Datenmaterial angewendet.

Nach der Untersuchung von acht Threads stellte sich heraus, dass immer die gleichen Muster auftauchten und dass somit keine weiteren Kategorien nötig wurden.

Es zeigte sich jedoch auch, dass die Kategorien nicht hinreichend ausdifferenziert waren, um die unterschiedlichen Kommunikationsverläufe zu systematisieren. So wurde es notwendig, einige Kategorien weiter zu untergliedern und neue Kategorien zu ergänzen. Es wurden daraufhin folgende Änderungen bzw. Ergänzungen vorgenommen (im Text durch Fettdruck gekennzeichnet):

1. Feedback zu den eingestellten Texten
 - 1.1 Allgemeines Lob
 - 1.2 Lob mit Begründung
 - 1.2.1 bezogen auf Stil**
 - 1.2.2 bezogen auf Inhalt**
 - 1.2.3 bezogen auf Form**
 - 1.3 Allgemeine negative Kritik
 - 1.4 Negative Kritik mit Begründung
 - 1.4.1 bezogen auf Stil**
 - 1.4.2 bezogen auf Inhalt**
 - 1.4.3 bezogen auf Form**

- 1.5 Konstruktive Kritik
 - 1.5.1 bezogen auf Stil**
 - 1.5.2 bezogen auf Inhalt**
 - 1.5.3 bezogen auf Form**
 - 1.5.4 Einbringen von Vor- und Fachwissen**
- 1.6 Nachfrage
- 1.7 Wunsch nach Fortsetzung
- 1.8 Ermutigung zur Weiterarbeit
- 1.9 **Relativierung der Kritik**

2. Reaktionen auf das Feedback
 - a. Dank
 - b. Zustimmung
 - c. Ablehnung
 - d. Erklärung
 - e. Nachfrage zu einem Kommentar**
 - f. Durchgeführte oder angekündigte Textänderungen**
 - g. Überspielen der eigenen Schwäche**

3. Metakommunikation / **Diskussion**
 - 3.1 Auseinandersetzung mit dem Text
 - 3.1.1 Interpretation des Textes**
 - 3.1.2 Diskussion des Fortgangs der Geschichte**
 - 3.1.3 Betonen der Rolle der Autorin**
 - 3.1.4 Identifikation mit der Geschichte**
 - 3.2 Diskussion der weiteren Verwendung**
 - 3.2.1 Wunsch nach Veröffentlichung**
 - 3.2.2 Hinweis auf Risiken bei (Vor-)Veröffentlichung im Internet**
 - 3.2.3 Relativieren der Risiken**
 - 3.3 Begleitende Kommunikation

4. Kriterien selbstgesteuerten Lernens
 - 4.1 Setzen von Zielen
 - 4.1.1 Zeitplanung**
 - 4.1.2 Befürworten einer Planung**
 - 4.1.3 Ablehnung einer Planung**
 - 4.2 Planung und Realisierung des Schreibprozesses
 - 4.2.1 Beschreibung eines Problems**
 - 4.2.2 Bestätigung der gleichen Erfahrung**
 - 4.2.3 Kleinschrittiges Vorgehen**
 - 4.2.4 Beschränkung auf eine (einfache) Textsorte**
 - 4.2.5 Führen einer parallelen Ideensammlung**
 - 4.2.6 Kein Erzeugen von Druck**

- 4.2.7 Ablenkung/Entspannung**
- 4.2.8 Zwang zur Selbstdisziplin**
- 4.2.9 Vorbereitung des Schreibprozesses**
- 4.2.10 Keine Vorbereitung des Schreibprozesses, Entwicklung während des Schreibens**
- 4.2.11 Endredaktion des Textes**
- 4.3 Anregungen und Information für die Arbeit
 - 4.3.1 Anregung aus literarischen Vorlagen**
 - 4.3.2 Inspiration durch unterschiedliche kreative Produkte**
 - 4.3.3 Sachinformationen aus Büchern**
 - 4.3.4 Informationen durch Personen**
 - 4.3.5 Informationen aus dem Internet**
 - 4.3.6 Ablehnung des Internets als Informationsquelle**
 - 4.3.7 Nutzung erfundener Informationen**
- 4.4 Nutzung der Gruppe
 - 4.4.1 Diskussion der Gruppennutzung**
 - 4.4.2 Einfordern der Gruppenregeln**
 - 4.4.3 Kritik an bzw. Verstoß gegen die Gruppenregeln**
- 5 Aussagen zum schulischen Unterricht
 - 5.1 Bewertung in der Schule
 - 5.1.1 Positive Bewertung**
 - 5.1.2 Durchschnittliche Bewertung**
 - 5.1.3 Negative Bewertung**
 - 5.1.4 Zufriedenheit**
 - 5.1.5 Unzufriedenheit**
 - 5.1.6 Änderung der Note nach Schul-/Stufenwechsel**
 - 5.1.7 Verbesserung der Note durch Geschichtschreiben**
 - 5.2 Begründung für subjektiv als schlecht empfundene Bewertung
 - 5.2.1 Unterrichtsinhalte**
 - 5.2.2 Fachlich schlechte Lehrkraft**
 - 5.2.3 Subjektive Beurteilung**
 - 5.3 Bezug zu schulischen Standards
 - 5.4 Einstellung zum schulischen Unterricht
 - 5.4.1 Positive Einstellung zum Fach Deutsch**
 - 5.4.2 Negative Einstellung zum Fach Deutsch**
 - 5.4.3 Fehlender Ehrgeiz**

Die entsprechenden Kodierregeln wurden entsprechend ergänzt. Um eine bessere Übersicht zu ermöglichen, wird im Folgenden nochmals die vollständige Tabelle abgebildet, Ergänzungen oder Änderungen wurden fett markiert.

Tabelle 9: Überarbeitetes Kategoriensystem

Kategorie	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
I. Kommunikation bezogen auf eingestellte Texte			
1. Feedback zu den eingestellten Texten			
K 1.1 Allgemeines Lob	Positive Äußerung zur Qualität eines fremden Textes, ohne Begründung.	„ Mir gefällt der Text wirklich gut. Deine Idee ist auch sehr interessant.“ (003/3)	Ausschließlich allgemeine positive Aussagen. Das Lob kann auch indirekt geäußert werden. Eine Erklärung bleibt jedoch aus, sonst K 1.2.
K 1.2 Lob mit Begründung	Positive Äußerung(en) zum Text, die genauer erklärt werden.	„ich finde es sehr schön. man kann es sich alles bildlich vorstellen und ich finde das macht eine geschichte auch aus. (:“ (002/29)	Die positive Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei kann sich das Lob auf unterschiedliche Aspekte des Textes wie Sprache, Stil oder Inhalt beziehen.
K 1.2.1 Lob mit Begründung – Stil	Positive Äußerung(en) zum Text, bezogen auf den Stil.	„Der Schreibstil ist sehr gut geeignet für Kurzgeschichten (bei längeren Texten würde man vermutlich irgendwann nen Koller kriegen xD), so mochte ich es aber. Den tristen Alltag hast du wunderbar beschrieben.“ (001/7)	Die positive Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich das Lob auf den Sprachstil.
K 1.2.1 Lob mit Begründung – Inhalt	Positive Äußerung(en) zum Text, bezogen auf den Inhalt.	„Mir gefällt der Text wirklich gut. Deine Idee ist auch sehr interessant.“ (003/3)	Die positive Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich das Lob auf den Inhalt des Textes.
K 1.2.1 Lob mit Begründung – Form	Positive Äußerung(en) zum Text, bezogen auf die Form.	Der parataktische Satzbau stört meiner Meinung nach gar nicht. Im Gegenteil, er verstärkt die Wirkung.(001/15)	Die positive Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich das Lob auf die Form (grammatische und orthographische Korrektheit) des Textes.

K 1.3 Allgemeine negative Kritik	Negative Äußerung zum Text, ohne Begründung.	<i>„ist nun mal nicht mein geschmack, aber naja,“ (003/30)</i>	Ausschließlich negative Aussagen, die nicht weiter begründet oder durch Beispiele belegt werden, sonst K 1.4.
K 1.4 Negative Kritik mit Begründung	Negative Äußerung(en) zum Text, die genauer erklärt oder durch Beispiele veranschaulicht werden.	<i>„Schon der Anfang weist schlechte Formulierungen auf, bei mir kommt da keine Stimmung respektive Spannung auf.“ (007/76)</i>	Die negative Rückmeldung wird konkretisiert. Sie kann sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes wie Sprache, Stil oder Inhalt beziehen.
K 1.4.1 Negative Kritik mit Begründung – Stil	Negative Äußerung(en) zum Text, bezogen auf den Stil.	<i>„Schon der Anfang weist schlechte Formulierungen auf, bei mir kommt da keine Stimmung respektive Spannung auf.“ (007/77)</i>	Die negative Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich die Kritik auf den Sprachstil.
K 1.4.2 Negative Kritik mit Begründung – Inhalt	Negative Äußerung(en) zum Text, bezogen auf den Inhalt.	<i>„Also mir fehlt auch irgendwie ein bisschen der Bezug zur Realität ... Und ist das mit Hauptschüler-Gymnasiasten nicht etwas zu Klischeehaft?“ (005/39)</i>	Die negative Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich die Kritik auf den Inhalt des Textes.
K 1.4.3 Negative Kritik mit Begründung – Form	Negative Äußerung(en) zum Text, bezogen auf die Form.	<i>„Ehrlich gesagt, kann ich damit nicht viel anfangen, I... Erstens schrecken mich Fehler in der Grammatik und der Rechtschreibung ab. Und davon gibt es in dem Text (alle drei Teile zusammen) einige.“ (007/75)</i>	Die negative Rückmeldung wird konkretisiert. Dabei bezieht sich die Kritik auf die Form (grammatische und orthographische Korrektheit) des Textes.
K 1.5 Konstruktive Kritik	Konkrete Verbesserungsvorschläge oder Hilfestellungen.	<i>„Du schreibst nur in den ersten Abschnitten so schrecklich oft „holen“. Du benutzt das Wort nicht nur oft, es klingt auch irgendwie... nicht elegant, wenn ich das so nennen darf.“</i>	Eine negative Rückmeldung wird mit konkreten Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Vorschläge können sich auf Struktur, Sprache, Stil oder Inhalt des Textes

		^^ Schreib stattdessen lieber „nehmen“ oder die 10.000 anderen Synonyme, dir fällt bestimmt genug ein.“ (007/34)	beziehen. Konstruktive Kritik kann auch unabhängig von einer konkreten Textpassage in Form von allgemeinen Tipps, Hinweisen oder Hilfestellungen geäußert werden.
K 1.5.1 Konstruktive Kritik – Stil	Konkrete Verbesserungsvorschläge oder Hilfestellungen in Bezug auf den Stil.	„ich find diesen ausdruck („...ohne auch nur ueber einen stock und stein ...“) etwas zu (na ich weiss nich) irgendwie zu angelehnt an das allgemeine alltaegliche (da gibts bestimmt was besseres) vielleicht ohne zu stolpern / in irgendeiner art und weise beeintraechtigt zu sein (oder sowas eben)“ (002/6)	Eine negative Rückmeldung wird mit konkreten Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Vorschläge beziehen sich auf den Schreibstil.
K 1.5.2 Konstruktive Kritik – Inhalt	Konkrete Verbesserungsvorschläge oder Hilfestellungen in Bezug auf den Inhalt.	„Aber ein paar Kleinigkeiten sind mir trotzdem aufgefallen: „Eliza schluckte und setzte ein gezwungenes Lächeln auf. Ihr lauter Herzschlag würde noch die Toten wecken.“ Da wäre die Begründung einfach noch gut zu platzieren, warum sie so nervös ist.“ (007/6)	Eine negative Rückmeldung wird mit konkreten Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Vorschläge beziehen sich auf den Inhalt. Auch Rückfragen zum Inhalt, die zu einer inhaltlichen Schärfung führen, werden dieser Kategorie zugeordnet.
K 1.5.3 Konstruktive Kritik – Form	Konkrete Verbesserungsvorschläge oder Hilfestellungen in Bezug auf die Form.	„aber es stoert schon etwas, wenn da so ein sat drin vorkommt Der[das] rosane Rouge umschmeichelte meine Wangen. Die Wimperntusche gaben[gab] dem[den] Wimpern die[das] nötige Volume [Volumen]. auf sowas solltest du achten ;)“ (005/9)	Eine negative Rückmeldung wird mit konkreten Verbesserungsvorschlägen verbunden. Die Vorschläge beziehen sich auf die Form, d. h. in der Regel auf Orthographie und Zeichensetzung.

K 1.5.4 Einbringen von Vor- bzw. Fachwissen	Vor- oder Fachwissen wird in die Diskussion eingebracht.	„@L...: Ich glaube du meinst das Metrum :D“ (006/8)	Vor- oder Fachwissen, das aus eigener Lektüre bestimmter Textgattungen stammt oder im Deutschunterricht erworben wurde, wird zur Erklärung oder Unterstützung der Autorin eingebracht.
K 1.6 Nachfrage	Konkrete Nachfrage zum Text.	„aber warum heisst der titel ungleiche dunkelheit sry aber das hab ich nich so ganz verstanden“ (002/20)	Verständnisfragen oder Fragen zum Hintergrund der Geschichte werden gestellt.
K 1.7 Wunsch nach Fortsetzung	Direkte oder indirekte Bitte, weitere Textteile einzustellen.	„würde gerne noch weiter lesen“ (004/10)	Der Wunsch nach weiteren Texten oder Textteilen der Autorin wird explizit oder implizit, z. B. in Form einer Frage, geäußert.
K 1.8 Ermutigung zur Weiterarbeit	Allgemeiner Zuspruch und Bestärkung.	„Mach weiter so, Übung macht den Meister =D“ (002/6)	Die Autorin wird (teilweise trotz negativer Kritik) grundsätzlich in ihren Schreibtätigkeiten unterstützt und direkt oder indirekt zur Fortführung aufgefordert.
K 1.9 Relativierung der Kritik	Negative Kritik wird von der Wertschätzung der Person der Autorin getrennt.	„Tut mir leid, dass ich so über deinen Text nöregele (Ich selbst hatte lange Zeit Probleme mit Kritik), aber ich hoffe, ich konnte dir trotzdem irgendwie helfen.“ (005/47)	Entschuldigung für zu heftige Kritik, manchmal Hinweise auf den eigenen Umgang mit Kritik, oft in Verbindung mit einer Ermutigung zum Weiterschreiben.
2. Reaktionen auf das Feedback			
K 2.1 Dank	Dank für die Rückmeldung.	„okay. Dankeschön. :D“ (005/12)	Direkte, positive Reaktion auf einen Kommentar. Es kann Dank ausgesprochen oder die Freude über eine positive Rückmeldung erkennbar werden.
K 2.2 Zustimmung	Zustimmung zu einem Kommentar.	„Stimmt, du hast Recht.“ (001/8)	Die geäußerte Kritik wird angenommen und es gibt Hinweise darauf, dass sie für die Überarbeitung des Textes genutzt werden

			soll. Dabei muss das Ergebnis dieser Überarbeitung nicht zwangsläufig in der Community sichtbar werden.
K 2.3 Ablehnung	Ablehnung eines Kommentars.	„Ich weiß schon, wie das bei Kurzgeschichten so is xD Aber es klingt mir trotzdem zu... „offen“, sagen wir's mal so. Ich komm mit so was einfach nicht klar :)“ (001/23)	Die geäußerte Kritik wird nicht nachvollzogen und somit wird sie auch nicht als hilfreich für die Überarbeitung des Textes empfunden. Die Ablehnung kann sowohl neutral als auch verbunden mit einer negativen Grundstimmung geäußert werden.
K 2.4 Erklärung	Erklärung eines vorausgegangenen Kommentars als Reaktion auf eine Nachfrage.	„Sorry aber so läuft das hier bei uns zumindestens. nicht bei jedem aber auf der hauptschule mit 14 schon.“ (005/34)	Direkter Bezug zu einer an die Autorin adressierten Frage. Die Autorin erläutert ihre Beweggründe für die Darstellung bestimmter Inhalte. Die Erklärung kann sich z. B. aus der Schreibsituation oder aus dem nicht bekannten Textzusammenhang ergeben.
K 2.5 Nachfrage zu einem Kommentar	Konkrete Frage an die Kommentatorin.	„Aber warum, um Gottes Willen, ist der Satz widersprüchlich?“ (008/43)	Rückfrage zu einem vorausgegangenen Kommentar.
K 2.6 Durchgeführte oder angekündigte Textänderungen	Rückmeldungen zum Text werden aufgenommen und für die Überarbeitung verwendet.	„Ich habs gleich mal geändert.“ (001/9)	Änderungen aufgrund von Kommentaren aus der Community wurden vorgenommen oder werden angekündigt.
K 2.7 Überspielen der eigenen Schwäche	Kritik wird durch eigene Beiträge vorweggenommen.	„Auf zur vernichtenden Kritik!^^“ (007/37)	Ironische Einleitung oder Hinweis auf bekannte Unzulänglichkeiten.

3. Metakommunikation / Diskussion zwischen Autorin und Kommentatorinnen			
K 3.1 Auseinandersetzung mit dem Text	Äußerungen zum Text, die über die Bewertung hinausgehen, z. B. Interpretation von Textstellen, Äußerung von Fragen, Vermutungen oder Wünschen zum Fortgang der Geschichte.	„ahhh, also kann es Cedric nicht sein.. Den hast du ja schon einigermaßen beschrieben... Vllt, diese komischen Jungs, die Mary so komisch angeschaut haben... Oder die Freunde von Romeo und Collin... *spekulier und verrückte Ideen hab*" (011/53)	Der Sinn des Textes bzw. der Fortgang der Geschichte werden diskutiert. Unterschiedliche Meinungen werden ausgetauscht. Dies kann sowohl durch konkrete Fragen als auch durch die Entwicklung des Textes ausgelöst werden. Einträge hierzu können sowohl von der Autorin als auch von den Kommentatorinnen stammen.
K 3.1.1 Interpretation des Textes	Unklarheiten oder Mehrdeutigkeiten im Text werden interpretiert.	„Der Text hat keinen Sinn, der hat Gefühl.“ (007/84)	Unterschiedliche Meinungen zur Aussage des Textes werden ausgetauscht. Einträge kommen in erster Linie von den Kommentatorinnen. Eine Erklärung durch die Autorin ist möglich aber nicht notwendig.
K 3.1.2 Diskussion des Fortgangs der Geschichte	Äußerung von Fragen, Vermutungen oder Wünschen zum Fortgang der Geschichte.	„Bis dahin will ich gerne die Zeit füllen und euch was fragen, wenn ihr nicht dagegen seid: 1. Wie stellt ihr euch das finale Ende vor??? 2. Wen seht ihr als Freunde/Paar/Rivalen? 3. Was stellt ihr euch für das kommende Kapitel vor???" (011/186)	Der Fortgang der Geschichte wird diskutiert. Dies kann sowohl durch konkrete Fragen als auch durch die Entwicklung des Textes ausgelöst werden. Einträge hierzu können sowohl von der Autorin als auch von den Kommentatorinnen stammen.
K 3.1.3 Betonen der Rolle der Autorin	Die letztendliche Verantwortung der Autorin für den Text wird herausgestellt.	„Und außerdem- Es ist DEINE Geschichte. Ich finde, das Grundkonzept sollte schon von dir kommen.“ (009/7)	Einträge, die es der Autorin freistellen, Anregungen anzunehmen oder nicht und betonen, dass sie letztendlich über die Gestaltung der Geschichte entscheiden muss und darf.

K 3.1.4 Identifikation mit der Geschichte	Besonders starkes Engagement für die Gestaltung der Geschichte.	„JUHUUU Hey A.. wir haben noch zwei Romeo-Fans ^^ F... und N...: Willkommen im offiziellen Romeo-Fanclub xD" (011/60)	Einträge, die erkennen lassen, dass die Kommentatoren stark am Fortgang der Geschichte interessiert sind und Wünsche für die Weiterentwicklung bestimmter Figuren oder für das Ende haben.
K 3.2 Diskussion der weiteren Verwendung	Möglichkeiten der weiteren Verwendung des Textes werden diskutiert.	„mal sehen wie sie bei den verlägen ankommen ankommen wird^^" (003/62)	Fragen bezüglich einer weiteren Verwendung des Textes werden erörtert. Einträge hierzu können sowohl von der Autorin oder von den Kommentatorinnen stammen.
K 3.2.1 Wunsch nach Veröffentlichung	Wunsch, dass der Text auch als Buch veröffentlicht wird.	„achso, wenn das buch vertig ist musst du das UNBEDING in einen verlag einreichen K...!" (011/39)	Äußerungen, die auf den Wunsch nach oder den Plan für eine Veröffentlichung außerhalb des Internets schließen lassen. Sie können sowohl von der Autorin als auch von den Kommentatoren geäußert werden.
K 3.2.2 Hinweis auf Risiken bei (Vor-)Veröffentlichung im Internet	Benennen möglicher Probleme, insbesondere bezogen auf eine geplante Veröffentlichung, die durch eine Vor-Veröffentlichung im Internet entstehen können.	„Wenn man etwas wirklich veröffentlichen will, dann sollte man es „eigentlich“ nicht unbedingt vorher ganz im Internet veröffentlichen. Denn was einmal im Internet drin ist, das kann man nicht wieder verschwinden lassen. JEDER kann es kopieren und weiter verbreiten.“ (011/93)	Unterschiedliche Risiken, wie z. B. der Ausschluss von einer Veröffentlichung bei Kenntnis durch Verlage oder das Missachten der Urheberschaft, werden diskutiert.
K 3.2.3 Relativieren der Risiken	Risiken werden nicht ernst genommen oder ignoriert.	„Aber dann man es ja immer noch löschen..." (011/94)	Risiken werden verleugnet oder banalisiert bzw. es werden vermeintliche Lösungsstrategien vorgeschlagen.
K 3.3 Begleitende Kommunikation	Entwicklung von Diskussionen unabhängig vom eigentlichen Thema.	„Versprochen, nächstes mal mach ich's mit Kreuzen!" (013/21)	In dieser Kategorie werden alle Einträge gesammelt, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem Thema stehen. Dazu zählen Einleitungen, Überleitungen, Höflichkeitsfloskeln und Alltagskommunikation.

II. Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess			
4. Kriterien selbstgesteuerten Lernens			
K 4.1 Setzen von Zielen	Das Ziel des Schreibprozesses wird direkt oder indirekt formuliert.	„Und... Das nächste Minikapitel kommt eventuell morgen. Danach kann es dann wieder richtig weitergehen... Brauchte etwas Pause von dem DRUCK hier xD" (011/60)	Autorin oder Kommentatorin formuliert Ziele für die Schreibtätigkeit. Hierzu gehört auch die Planung des zeitlichen Rahmens, der entweder durch die Autorin oder durch äußere Sachzwänge festgelegt wurde.
K 4.1.1 Zeitplanung	Die zeitliche Planung für das Projekt wird benannt.	„Und... Das nächste Minikapitel kommt eventuell morgen. [...]“ (011/60)	Aussagen, die eine Zeitplanung explizit aussprechen oder ableiten lassen.
K 4.1.2 Befürworten einer Planung	Eine Planung des Schreibprozesses wird befürwortet.	„sollte ich allerdings mal machen, weil meine Charaktere nie so gut gelingen, die sind leider nie so richtig fest^^“ (015/14)	Aussagen die sich für eine Projektplanung aussprechen.
K 4.1.3 Ablehnen einer Planung	Eine Planung des Schreibprozesses wird abgelehnt.		Aussagen die sich gegen eine Projektplanung aussprechen.
K 4.2 Planung und Realisierung des Schreibprozesses	Regulierungsstrategien im Schreibprozess werden benannt.	„wenn ich zeit habe ordne ich das vielleivht tatsaechlich besser mal...:D" (004/99)	Autorin äußert sich zu Strategien, für die Planung und Realisierung des Schreibprozesses. Auch Hinweise von Kommentatorinnen oder Berichte zu deren Vorgehensweisen werden dieser Kategorie zugeordnet.
K 4.2.1 Beschreibung eines Problems	Ein allgemeines Problem im Zusammenhang mit dem Schreibprozess wird erläutert.	„ich hab ein problem, für ein neues buch brauche ich viele informati- onen, aber bessten auszüge aus reli- giösen texten von sekten, kann mir irgendwer ne seite empfehlen?? ich habe ungefähr 4 stunden erfolglos gegoogelt.“ (014/34)	Darstellung eines Problems, das sich auf die Produktion einer bestimmten Geschichte oder den Schreibprozess im Allgemeinen bezieht, und Bitte um Rückmeldungen oder Erfahrungsberichte dazu.

K 4.2.2 Bestätigung der gleichen Erfahrung	Bestätigung, dass das Problem aus eigener Erfahrung bekannt ist.	„Also erstmal: Ich kenne dein Problem,“ (012/4)	Die Kommentatorinnen beschreiben, dass sie die gleiche Erfahrung gemacht haben.
K 4.2.3 Kleinschrittiges Vorgehen	Aufteilung des Schreibprozesses in kleine, überschaubare Abschnitte.	„zuerst denke ich mir figuren aus ,die für die geschichte notwendig sind! natürlich erst einmal die hauptfigur! dann überlege ich ,wie die charakteren sein können z.b besonders mutig ,witzig etc. die namen kommen später!“ (016/7)	Einträge, die erkennen lassen, dass der Schreibprozess in mehrere Schritte untergliedert ist oder die dieses empfehlen.
K 4.2.4 Beschränkung auf eine (einfache) Textsorte	Vereinfachung des Schreibprozesses durch Beschränkung auf eine einfache Textsorte.	„Und ich finde man sollte auch nicht gleich versuchen riesen lange Romane zu schreiben (das war mein Fehler!), besonders wenn man noch ungeübt ist, denn romane zu schreiben ist schon ne stufe höher.“ (012/30)	Insbesondere bei Schreibanfängern wird das Vorhaben oder der Rat geäußert, keine Romane, sondern kürzere Texte zu verfassen.
K 4.2.5 Führen einer parallelen Ideensammlung	Parallel zum Text wird eine Ideensammlung zur Geschichte geführt.	„Ich hab einen guten Vorschlag: Bevor man anfängt zu schreiben, sollte man eine Biografie des/der Protagonisten anfertigen. Die kann auch gut und gerne über paar Seiten gehen. Also mir hat das sehr geholfen Motive und Beweggründe meiner Charaktere nachvollziehbarer und anschaulich zu gestalten =)“ (016/22)	In einer parallelen Ideensammlung werden beispielsweise eine Biographie der Hauptperson(en) oder Ansätze für weitere Kapitel festgehalten.
K 4.2.6 Kein Erzeugen von Druck	Abraten davon, sich unter Druck zu setzen.	„aber schreib auf keinen fall unter druck!“ (011/92)	Anregung bzw. Ratschlag, keinen Erfolgsdruck, zum Beispiel in Hinblick auf den Zeitpunkt der Fertigstellung, zu erzeugen.

K 4.2.7 Ablenkung/Entspannung	Vorschlag, sich abzulenken oder zu entspannen.	„Joggen gehen. Hilft immer ;)“ (013/5)	Hinweis darauf, dass Ablenkung bzw. Entspannung förderlich für den Schreibprozess ist.
K 4.2.8 Zwang zur Selbstdisziplin	Vorschlag, Druck aufzubauen, um den Schreibprozess weiterzuführen.	„Manchmal zwinge ich mich auch einfach zum Schreiben. Die ersten zwei Seiten sind Murks, aber meist finde ich dann wieder rein; am besten baut man sich selbst etwas Druck auf oder nimmt sich eine Szene vor, die man eigentlich total gern schreiben würde.“ (013/13)	Anregung bzw. Ratschlag, Druck zu erzeugen, um insbesondere nach einer Schreibpause den Prozess wieder aufzunehmen.
K 4.2.9 Vorbereitung des Schreibprozesses	Beschreibung einer Planung vor Beginn des Schreibprozesses.	„bin ich mit den überlegen fertig bin ,dann fertige ich mir eine art steckbrief an ,darrin muss unbedingt vorkommen:name ,hobbys ,alter, charakter und welche rolle sie in der geschichte spielt! ja,dann fange ich an zu schreiben...^^“ (016/8)	Äußerungen, die die Planung des Schreibprozesses erkennen lassen.
K 4.2.10 Keine Vorbereitung des Schreibprozesses, Entwicklung während des Schreibens	Beschreibung des Schreibprozesses ohne vorherige Vorbereitung.	„Wenn ich was schreibe, dann bau' ich einfach Leute ein, denk' mir Namen aus, etc. Und natürlich hat der Alltag da auch 'nen besonderen Einfluss.“ (016/19)	Äußerungen, die erkennbar machen, dass der Schreibprozess ohne vorherige Planung abläuft.
K 4.2.11 Endredaktion des Textes	Planung einer abschließenden Endredaktion.	„ja das muss ich wenn ich die geschichte fertig habe eh alles noch mal überlesen...“ (003/57)	Äußerungen, die erkennbar machen, dass eine Endredaktion des Textes geplant ist bzw. die eine solche empfehlen.
K 4.3 Anregungen und Information für die Arbeit	Quellen, die Anregungen oder Informationen für die	„Und sammle immer Ideen, hole dir anregungen (filme, bücher usw) und wenn dir dann etwas so wirklich ge-	Unterschiedliche Quellen werden benannt und bezüglich ihrer Qualität diskutiert. Hierzu zählen Informationsquellen, aber

	Gestaltung der Texte bieten, werden benannt.	<i>fällt, wenn du die ganze zeit dran denkst und die geschichte weiter-spinnst, dann kannst du mit einem größeren Werk beginnen."</i> (012/7)	auch Anregungen zur Inspiration, beispielsweise zum Überwinden von Schreibblockaden.
K 4.3.1 Anregung aus literarischen Vorlagen	Literarische Vorlagen dienen als Anregung für die eigene Schreibarbeit.	<i>„Lesen! Gute Bücher, die dich inspirieren (und wenn du am Anfang das Gefühl hast, nur zu kopieren - schieß drauf!). Und bei mir helfen auch schlechte Bücher. „ (013/7)</i>	Anregungen für die eigenen Texte werden aus literarischen Vorlagen bezogen. Hierzu zählen auch schlechte Texte, von denen man sich abgrenzen bzw. abheben möchte.
K 4.3.2 Inspiration durch unterschiedliche kreative Produkte	Bilder, Filme oder Musik dienen als Inspiration für die eigene Schreibarbeit.	<i>„Mir gehts da wie E... Bücher und Musik helfen wirklich. Aber auch Filme oder Bilder. Man kann quasi sagen, die kreativen Erzeugnisse anderer helfen mir, selbst kreativ zu werden. ^^“ (013/9)</i>	Inspirationen für die eigenen Texte werden aus unterschiedlichen kreativen Produkten wie Bildern, Filmen oder Musik bezogen.
K 4.3.3 Sachinformationen aus Büchern	Sachbücher dienen zur Information.	<i>„Fachbücher? Einfach mal in die Bibliothek pilgern :)“ (014/4)</i>	Bücher werden als Informationsquelle genannt. Der Besuch in der Bibliothek wird dabei zum Teil explizit erwähnt.
K 4.3.4 Informationen durch Personen	Personen, die sich mit der Thematik auskennen, dienen als Informationsquelle.	<i>„Am allerbesten ist es, Menschen zu fragen, die sich sehr gut mit etwas auskennen, da sie viel Erfahrung haben oder in dem Bereich arbeiten oder was weiß ich.“ (014/10)</i>	Personen, die sich aus Sicht der Autorin mit dem Thema auskennen, werden als Informationsquelle genannt. Dabei ist irrelevant, ob sie direkt angesprochen oder auf anderem Weg, z. B. per E-Mail, gefragt werden.
K 4.3.5 Informationen aus dem Internet	Das Internet dient als Informationsquelle.	<i>„Ich suche mir meine Infos meistens aus dem Internet.“ (014/42)</i>	Das Internet wird als Informationsquelle genannt. Teilweise bleibt die Angabe allgemein, teilweise werden Dienste wie Google oder Wikipedia oder ganz konkrete, zur Themenstellung passende Links genannt.

K 4.3.6 Ablehnung des Internets als Informationsquelle	Das Internet wird als Informationsquelle abgelehnt.	<i>„Wenn ich mich informiere verlasse ich mich eigentlich ungern auf das beliebte Medium Internet; da man damit sehr schnell hinfällt.“</i> (014/46)	Es wird Skepsis gegenüber dem Internet als valider Informationsquelle geäußert.
K 4.3.7 Nutzung erfundener Informationen	Erfundene Informationen werden diskutiert.	<i>„Sagt, mal. Was haltet ihr von ausgedachten Diagnosen?“</i> (014/22)	Es wird die Frage erörtert, ob Informationen recherchiert sein müssen oder ob sie auch erfunden werden können.
K 4.4 Nutzung der Gruppe	Themen rund um die Nutzung der schülerVZ-Gruppe für die Schreibtätigkeit werden diskutiert.	<i>„Hat sie doch vielleicht schon gemacht, ich finde es eigentlich sogar besser, wenn man den Text hier nicht sofort verbessert, sondern vielleicht nochmal in korrigierter Form reinstellt, schon alleine, wenn wesentliche Änderungen vorgenommen werden, die auch jemand sehen kann, der den Thread vielleicht erst später sieht.“</i> (005/18)	Alle Einträge, die sich auf die Nutzung der Gruppe und die Gruppenregeln beziehen.
K 4.4.1 Diskussion der Gruppennutzung	Fragen zur Gruppennutzung werden diskutiert.	<i>„Das hier habe ich für den Deutschunterricht geschrieben. Es soll eine Kurzgeschichte sein. Ich will einfach nur wissen, wie sie ist.“</i> (001/1)	Gründe für die Nutzung der Gruppe werden genannt und weitergehende diesbezügliche Fragen werden diskutiert.
K 4.4.2 Einfordern der Gruppenregeln	Die Einhaltung der Gruppenregeln wird eingefordert.	<i>„L..., „mir gefällt es auch sehr gut“ ist keine Kritik. Du hast jetzt ein zwei Tage Zeit, noch eine Kritik zu schreiben. Eine ordentliche. Ansonsten muss ich der Gruppenregeln wegen mal meines Amtes walten...“</i> (007/58)	Die Gruppengründerin fordert die Einhaltung der Gruppenregeln ein und droht bei Verstoß Sanktionen an.

K 4.4.3 Kritik an bzw. Verstoß gegen die Gruppenregeln	Die Gruppenregeln werden in Frage gestellt bzw. nicht eingehalten.	„ <i>ich kann ja nicht zu jeden und allem etwas schreiben</i> “ (007/60)	Kommentatorinnen verstoßen gegen die Gruppenregeln bzw. stellen diese in Frage.
5. Aussagen zum schulischen Unterricht			
K 5.1 Bewertung in der Schule	Aussagen zur Bewertung im Deutschunterricht.	„ <i>Also seit ich Geschichten schreib, hat sich meine Deutschnote von 3 auf 1 verbessert.</i> “ (016/1)	Deutschnoten oder andere Formen der Bewertung werden genannt.
K 5.1.1 Positive Bewertung	Benennen einer positiven Bewertung.	„ <i>Momentan meist 2</i> “ (016/18)	Eine Deutschnote im Bereich sehr gut/gut wird genannt.
K 5.1.2 Durchschnittliche Bewertung	Benennen einer durchschnittlichen Bewertung.	„ <i>Ich hab in einem Interpretationsaufsatz eine 3+ bekommen</i> “ (016/13)	Eine Deutschnote im Bereich befriedigend/ausreichend wird genannt.
K 5.1.3 Negative Bewertung	Benennen einer schlechten Bewertung.	„ <i>in der Grundschule aber bei Abschreibeübungen immer 6.</i> “ (016/19)	Eine Deutschnote im Bereich mangelhaft/ungenügend wird genannt.
K 5.1.4 Zufriedenheit	Äußerung von Zufriedenheit mit der Bewertung.	„ <i>Ich stehe auf 2 ;-)</i> “	Zufriedenheit mit der Deutschnote wird geäußert oder erschließt sich aus dem Eintrag.
K 5.1.5 Unzufriedenheit	Äußerung von Unzufriedenheit mit der Bewertung.	„ <i>hab mich so dämlich geärgert...</i> “ (016/8)	Unzufriedenheit mit der Deutschnote wird geäußert oder erschließt sich aus dem Eintrag. Dabei ist irrelevant, ob es sich um eine objektiv gute Bewertung handelt.
K 5.1.6 Änderung der Note nach Schul-/Stufenwechsel	Feststellen der Änderung der Bewertung nach Schul- oder Stufenwechsel.	„ <i>Ich hatte bis zur zehnten Klasse immer eine 2, stand so 1,6. Jetzt war Deutsch mein schlechtestes Fach mit 9 Punkten.</i> “ (016/27f.)	Eine Änderung der Note nach Wechsel der Schule oder der Stufe wird festgestellt.

K 5.1.7 Verbesserung der Note durch Geschichtschreiben	Feststellen der Verbesserung der Deutschnote nach Beginn des Geschichtschreibens.	<i>„Also seit ich Geschichten schreib, hat sich meine Deutschnote von 3 auf 1 verbessert.“ (016/1)</i>	Eine Verbesserung der Note nachdem begonnen wurde, Texte zu schreiben, wird festgestellt.
K 5.2 Begründung für subjektiv als schlecht empfundene Bewertung	Gründe für eine Bewertung, die subjektiv als zu schlecht oder ungerecht empfunden wird.	<i>„weil meine Lehrerin findet, ich würde falsch interpretieren!“ (016/14)</i>	Aussagen, die Rückschlüsse über die subjektiven Erklärungen für eine als unangemessen empfundene Bewertung zulassen.
K 5.2.1 Unterrichtsinhalte	Unterrichtsinhalte werden als Grund für schlechte Bewertung genannt.	<i>„weil wir immer nur langweilige bücher lesen oder themen behandeln zu denen ich mich kaum melden kann und als klausuren immer nur interpretationen schreiben(und die kann ich gar nicht)“ (016/35)</i>	Die schlechte Bewertung wird auf die Unterrichtsinhalte, insbesondere den Unterschied zwischen Interpretation und eigener Produktion zurückgeführt.
K 5.2.2 Fachlich schlechte Lehrkraft	Eine fachlich schlechte Lehrkraft wird als Grund für schlechte Bewertung genannt.	<i>„das liegt aber auch daran, dass meine lehrer wirklich nicht gut waren...überhaupt falsch interpretieren kann man doch nich, oder? aber meine lehrerin sgat das auch immer zu mir o.o und sie kann noch nichmal rechtschreibung also bitte -.-“ (016/17)</i>	Die schlechte Bewertung wird auf die mangelnde Fähigkeit des Lehrers zurückgeführt.
K 5.2.3 Subjektive Beurteilung	Subjektive Beurteilung durch die Lehrkraft wird als Grund für schlechte Bewertung genannt.	<i>„er HASST meinen schreibstil... na ud?“ (016/30)</i>	Die schlechte Bewertung wird auf eine subjektive Bewertung, die persönlichen Geschmack bzw. Sympathie oder Antipathie gegenüber den Schülern beinhaltet, zurückgeführt.

K 5.3 Bezug zu schulischen Standards	Aussagen zu schulischen Vorgaben oder Erwartungen.	<i>„Ich weiß schon, wie das bei Kurzgeschichten so is xD [...]“ (001/23)</i>	Einträge, die die schulischen Anforderungen beschreiben oder zeigen, dass diese bekannt sind bzw. eingehalten werden sollten.
K 5.4 Einstellung zum schulischen Unterricht	Persönliche Einstellung zum schulischen Unterricht.	<i>„Ich liebe Deutsch. Das Fach ist einfach ua cool, [...]“ (016/2)</i>	Einträge, die die Einstellung zum schulischen Unterricht, insbesondere zum Fach Deutsch, erkennen lassen.
K 5.4.1 Positive Einstellung zum Fach Deutsch	Eine positive Einstellung zum Fach Deutsch wird geäußert.	<i>„Ich liebe Deutsch. Das Fach ist einfach ua cool, vor allem, weil ein Lehrer sich dann deine Geschichten durchliest und dich verbessert und so.“ (016/2)</i>	Es wird deutlich, dass dem Fach Deutsch gegenüber eine positive Einstellung besteht.
K 5.4.2 Negative Einstellung zum Fach Deutsch	Eine negative Einstellung zum Fach Deutsch wird geäußert.	<i>„Deutsch ist einfach nicht mein Fach.“ (Kommt nicht vor.)</i>	Es wird deutlich, dass dem Fach Deutsch gegenüber eine negative Einstellung besteht.
K 5.4.3 Fehlender Ehrgeiz	Fehlender Ehrgeiz wird deutlich.	<i>„Gut, über Waffen weiß ich nicht so recht bescheid, aber da „mein“ Lehrer so etwas ja auch nur aus Hollywoodstreifen kennt, denke ich das ist in Ordnung.“ (007/43)</i>	Textschwächen werden aus mangelndem Ehrgeiz in Kauf genommen.

In einem weiteren Analysedurchgang durch die bereits analysierten Threads und bei dem verbleibenden Ausgangsmaterial wurde die aktualisierte Kategorienliste verwendet.

3.9 ZUSAMMENFASSUNG

Die in diesem Kapitel dargelegten Entscheidungen zur Durchführung der empirischen Untersuchung legten den Rahmen für die folgende Analyse fest. Als geeigneter Forschungsgegenstand wurden Schreibgruppen in der Online-Community schülerVZ bestimmt, die zum Beobachtungszeitraum unter Jugendlichen sehr beliebt und von ihnen stark frequentiert war. Um die Abläufe in den Gruppen nicht zu beeinflussen, wurde als Forschungsmethode die nicht-reaktive Beobachtung gewählt. Zu einem festgelegten Zeitpunkt wurden elf Threads ausgewählt, die sich der Präsentation und Diskussion fiktionaler Texten widmeten, die durch Nutzerinnen und Nutzer der

Online-Community verfasst worden waren. Sie wurden durch fünf weitere Threads ergänzt, die Aussagen der Jugendlichen zu ihrem Handeln im Zusammenhang mit der Textproduktion und der Kommentierung fremder Texte enthielten. Alle Threads wurden anhand festgelegter Kriterien inhaltsanalytisch ausgewertet. Weitere Informationen zum Ablauf und zur Bewertung der Prozesse durch die beteiligten Jugendlichen selbst, wurden mittels einer Online-Befragung erhoben.

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung dargestellt.

4. ERGEBNISSE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung ausführlich dargestellt. Die Unterkapitel 4.1 und 4.2 enthalten eine allgemeine Beschreibung der ausgewählten schülerVZ-Gruppen und der dort handelnden Nutzerinnen und Nutzer.⁷² In den Unterkapiteln 4.3 und 4.4 folgt eine zusammenfassende Falldarstellung der analysierten Threads.

4.1 BESCHREIBUNG DER AUSGEWÄHLTEN SCHREIBGRUPPEN

Die beiden ausgewählten Gruppen enthielten umfangreiches Textmaterial und zeichneten sich im Beobachtungszeitraum durch ein hohes Maß an Aktivität der Nutzerinnen und Nutzer aus. Der Zeitpunkt der jeweiligen Gruppengründung lässt sich nicht mehr nachvollziehen.

Die Gruppe „geschichten schreiben... ihr auch!?“ wurde von einem zum Untersuchungszeitraum 19-jährigen Mädchen gegründet, das ein Gymnasium besuchte und bereits seit 2007 Mitglied bei schülerVZ war. In ihrem Profil bezeichnete sie sich selbst als „faule Sau“ und gab an, dass sie die Schule nicht möge. Ihre Gruppenmitgliedschaften spiegelten gegensätzliche Eigenschaften und Grundhaltungen wider. Sie war einerseits Mitglied in beiden ausgewählten Schreibgruppen und in der Gruppe „Abitur voraussichtlich 1,0“, aber ebenso in den Gruppen „Beim Schreiben von Klausuren lache ich mich manchmal selbst aus“, „Meine Motivation lackiert sich in Physik die Fußnägel“ und „Meine Unterrichtsbeiträge haben Seltenheitswert.“

Die Gruppe gehörte der durch schülerVZ vorgegebenen Kategorie „Gemeinsame Interessen“ an und hatte im Beobachtungszeitraum 619 Mitglieder und mehr als 21.000 Beiträge.

Die Gruppe „Junge Autoren schreiben“ gehörte ebenfalls der Kategorie „Gemeinsame Interessen“ an und wurde von einem im Beobachtungszeitraum 16-jährigen Mädchen gegründet, das ein Oberstufenrealgymnasium besuchte und seit 2009 Mitglied bei schülerVZ war. Ihr Profil ließ darauf schließen, dass sie eine ernsthafte Persönlichkeit ist und ihr Leben reflektiert. So schrieb sie beispielsweise über sich

„In meinem Leben begegnete ich schon vielen Menschen. Einige davon nannte ich meine Freunde, doch letztendlich waren es alles nur Wegbegleiter. Viele dieser „Freunde“, musste ich feststellen, waren aber nicht Wegbegleiter sondern sie zogen einfach neben mir her und weil wir grad nichts besseres zu tun hatten, gingen wir ein Stück gemeinsam...“

Die Gruppe verzeichnete zum Beobachtungszeitraum 863 Mitglieder und mehr als 45.000 Beiträge.

⁷² Zur Darstellung der formalen Charakteristika des Materials und der Entstehungssituation siehe Kapitel 3.8.2.

In beiden Gruppen wurden Nutzungsregeln durch die Gruppengründerin festgelegt und auch in der Gruppe veröffentlicht. Abbildung 6 zeigt die Regeln der Gruppe „geschichten schreiben ... ihr auch!“. Die Tätigkeiten innerhalb der Gruppe waren so gestaltet, dass die Gruppenmitglieder jeweils einen eigenständigen Themenstrang einrichteten, in dem sie einen Textentwurf präsentierten und zur Diskussion stellten. Die eingestellten Texte unterschieden sich sowohl nach Textgenre (Gedicht, Kurzgeschichte, längere Erzählung bis hin zum Roman), nach Länge, Grad der Fertigstellung (unvollendete Anfänge, kurze abgeschlossene Texte und lange Texte, die in unterschiedlichen Zeitabständen erweitert wurden) und sprachlicher Qualität. In jedem Themenstrang beteiligte sich eine unterschiedliche, meist aber überschaubare Zahl von 3 bis 13 Personen an der Diskussion der Geschichte. Kommentare bezogen sich auf den Ausgangstext oder auf vorausgegangene Kommentare und wurden von Kommentatorinnen/Kommentatoren oder von der Autorin/dem Autor eingestellt.

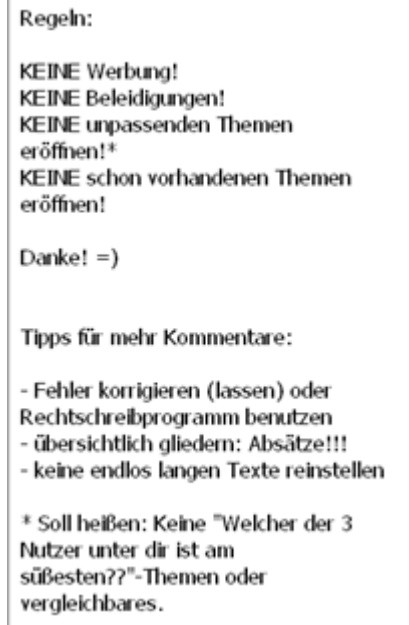


Abbildung 6: Regeln der Gruppe "geschichten schreiben ... ihr auch!". Screenshot 1, 14.11.2009

Abbildung 7 zeigt einen typischen Verlauf. Einträge der Autorin/des Autors sind mit A gekennzeichnet und dunkelgrau unterlegt, die Einträge der Kommentatorinnen/Kommentatoren sind mit K gekennzeichnet und hellgrau unterlegt. Bei den Kommentatoren kann es sich entweder um mehrere Personen oder um eine Person handeln, die sich mehrfach an der Kommunikation beteiligt.

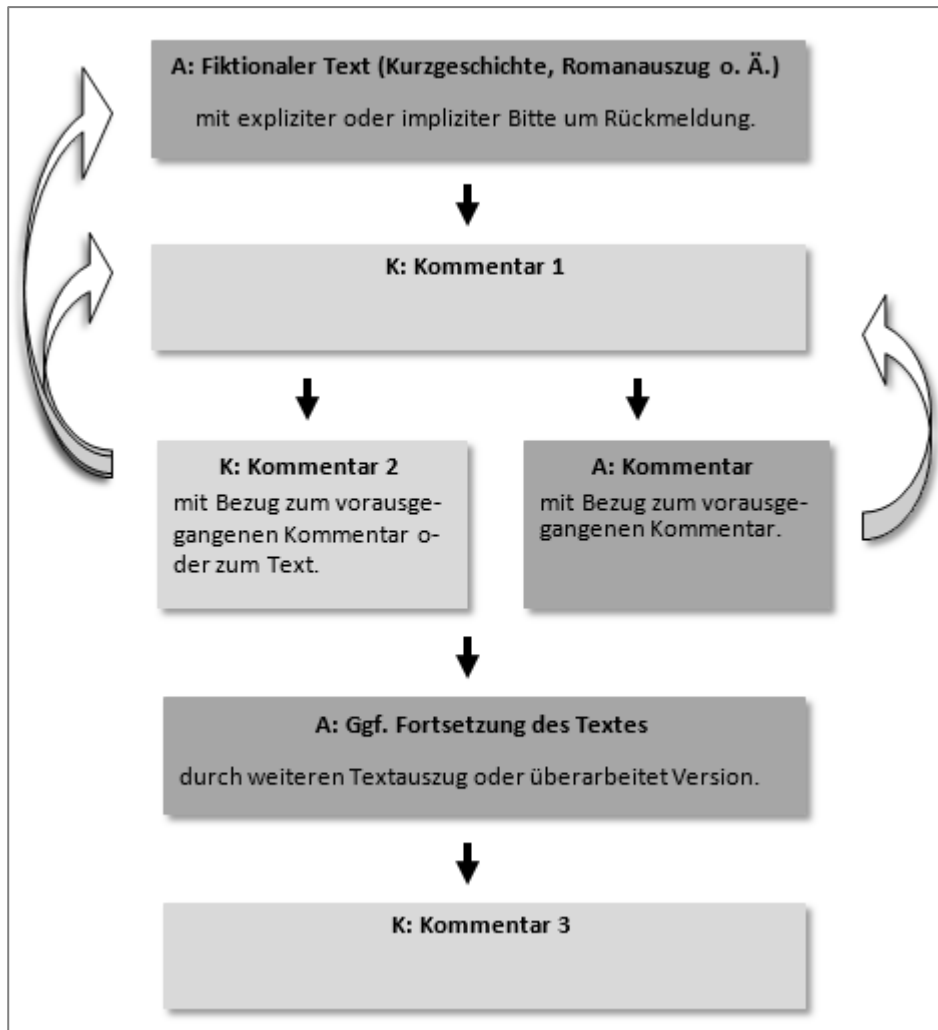


Abbildung 7: Typischer Kommunikationsverlauf 1

Darüber hinaus gab es auch einige Themenstränge, in denen eine Metadiskussion zum Schreibprozess geführt wurde. Es fanden sich zum Beispiel folgende Überschriften⁷³: „verlagssuche und nützliches“, „Wie seit ihr darauf gekommen ne Story zu schreiben.???", „Eure Liebespaare - Umgang?“, „Titel eurer Bücher“, „name gesucht“, „Was habt ihr eig für Noten in Deutsch?“ und „*Hilfe* Was hilft gegen Schreibblockaden??“. Auch hierbei bezogen sich die Antworten entweder auf die Ausgangsfrage oder auf vorausgegangene Beiträge. Die Initiatorin/der Initiator des Threads hatte die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen (vgl. Abbildung 8).

⁷³ Rechtschreibfehler nicht korrigiert.

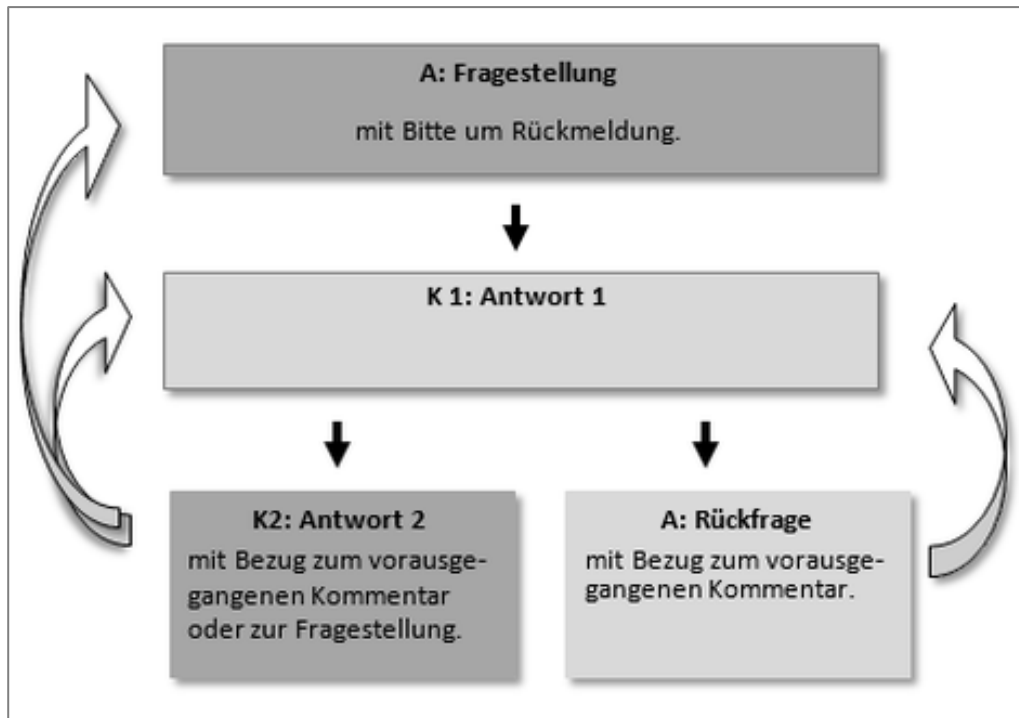


Abbildung 8: Typischer Kommunikationsverlauf 2

Die Gruppe „Junge Autoren schreiben“ war anders organisiert. Hier lauteten die Regeln folgendermaßen:

Die Regeln für das jeweilige Thema (die schon lange Zeit erwünscht waren) findet ihr immer auf der ersten Seite des Themas, sie sind ein Leitfaden, natürlich könnt ihr vom eigentlichen Thema abschweifen. Nur sollte ein Thema seinen Sinn nicht gänzlich verlieren.

Des Weiteren gilt: Bevor man seine eigenen Geschichten/Romanauszüge/Gedichte/Songtexte reinstellt, erst die vorigen kritisieren (natürlich nicht alle, aber ein zwei wären schon mehr als angebracht), sonst wird der Eintrag gelöscht!

Kritik ist ein neutrales Wort. Es gibt sowohl positive, als auch negative Kritik.

Wenn ihr etwas gut oder schlecht findet, begründet dies bitte. ein "gefällt mir, da gibt's nichts zu kritisieren" oder "nicht so mein Fall" reicht nicht aus, zählt nicht als Kritik.

Außerdem besteht eine Kritik nicht nur aus einem Satz! Wer weniger als 2-3 Sätze schreibt, läuft Gefahr, dass sein Eintrag gelöscht wird.

Wir hoffen, dass die freundschaftliche Atmosphäre erhalten bleibt und freuen uns auf lebendige Diskussionen und viele Geschichten, Auszüge usw. => Unhöflichkeiten und Beleidigungen werden nicht geduldet!

Abbildung 9: Regeln der Gruppe "Junge Autoren schreiben". Screenshot 2, 18.10.2009

Es wird deutlich, dass in dieser Gruppe besonderer Wert auf das Kommentieren fremder Einträge gelegt wurde, was durch die Regeln erzwungen werden sollte. Die Gruppengründerin kündigte an, in Einträge anderer

Gruppenmitglieder einzugreifen bzw. diese zu löschen, wenn die Gruppenregeln nicht eingehalten würden.

Auch die Struktur der gewünschten Themen wurde durch die Gruppengründerin vorgegeben. Die Liste der Themen enthielt am 18.10.09 folgende Einträge:

Liste der existierenden Themen:		
[Die Vorstellungsecke]		
Interaktion [Wettbewerbe]	Namen	Offtopic:
Interaktion [Communities]	Reportage	Charakterzeichnungen
Blog im internet	Poetry Slam!!	Zeiger: Poster, Bilder, Fotos - Was hängt in eurem Zimmer?
Diskussion [Bücher]	Witziges (kurze Texte)	[Zeiger] Bücherregal / Büchersammlung
Diskussion [Verlage]	Tipps für ein Buch!	[Zeiger] Arbeitsplatz und Arbeitsutensilien
Diskussion [Liebesromane]	Titel eurer Bücher	[Zeiger II] Deutschhefte!
Diskussion [Krimi/Thriller]	[Wettbewerb]	[Zeiger III] Coverentwürfe
Diskussion [Fantasy]	[Empfehlungen]	Beschreibt die Textstelle, an der ihr zurzeit schreibt mit einem Adjektiv.
Diskussion [Sprüche, Phrasen, Zitate]	Ideenraub	Schon einmal ein Buch herausgebracht oder schreibt ihr für euch?
Diskussion [Lieblingswörter]	Der erste Satz	Der Teilerfolgeierthread!
Diskussion [Inhalte]	Autorentreffen?	Was hört ihr gerade?
Diskussion (Drehbücher)	Wie viele Seiten?	Was lest ihr gerade?
Eure Lieblingsbücher und Lieblingsautoren?	Ich- oder Er-Perspektive?	Spam-Thread
Liebingsstelle aus eurem Buch/eurer Geschichte/...	[Link] Textanalyse im Internet	Künstlernamen?
Forum rund um das Thema Schreiben [Was? Warum? Wann? Wie?]	Das große Loch... *da-da-da-dam!*	Wo kommt ihr her?
	[Selbsthilfeecke =)]	Tagebuch
	Für Bis(s)-wütige, die sich hier streiten wollen xD	
	Wie kommt ihr auf eure Ideen?	
Kritik [Songtexte]	Wo informiert ihr euch?	
Kritik [Kurzgeschichten]	Welches Schreibprogramm?	
Kritik [Gedichte]	Ich suche einen Begriff!	
Kritik [Romanauszüge]	Frankfurter Buchmesse	
Kritik [Philosophie]	Anerkennung für geschriebenes.	
Theater[Kritik]		
Kritik [Artikel]		
Form/Grammatik/Rechtschreibung		
Hilfe [Textstellen]		
Hilfe [Fragen/Vorschläge]		
Hilfe [Informationen]		

Abbildung 10: Themenliste der Gruppe „Junge Autoren schreiben“. Screenshot 3, 18.10.2009

Es wurde hier also unter anderem zwischen Interaktion, Diskussion, Kritik, Hilfe und Offtopic unterschieden. Für die Untersuchung sind insbesondere die „Kritik-Threads“ interessant. Sie unterscheiden sich insofern von den Threads aus der Gruppe „geschichten schreiben ... ihr auch?!“, als hier innerhalb eines Themenstrangs unterschiedliche Autorinnen und Autoren Textauszüge zur Diskussion stellten. Dadurch und durch den „Zwang zur Kritik“ fiel die Beschäftigung mit jeder einzelnen Geschichte weniger intensiv aus und bot auch nur einen sehr eingeschränkten Einblick in vollständige Texte bzw. in den Überarbeitungsprozess. Meistens endeten die Kommentare zu einem Geschichtsauszug, wenn ein neuer Textauszug eingestellt wurde. Dies ist sicher zum Teil auch auf die grafische Anlage der Themenstränge zurückzuführen, die zu Folge hatte, dass alte Kommentare nach unten rückten und somit schnell aus dem sichtbaren Bereich des Monitors und damit dem Blickfeld der Nutzerinnen und Nutzer verschwanden. Abbildung 11 zeigt einen beispielhaften Kommunikationsverlauf, wobei die verschiedenen Hintergründe der Kästchen unterschiedliche Nutzerinnen und Nutzer visualisieren, die sowohl in der Rolle der Autorin/des Autors als auch in der Rolle der Kommentatorin/des Kommentators agieren.

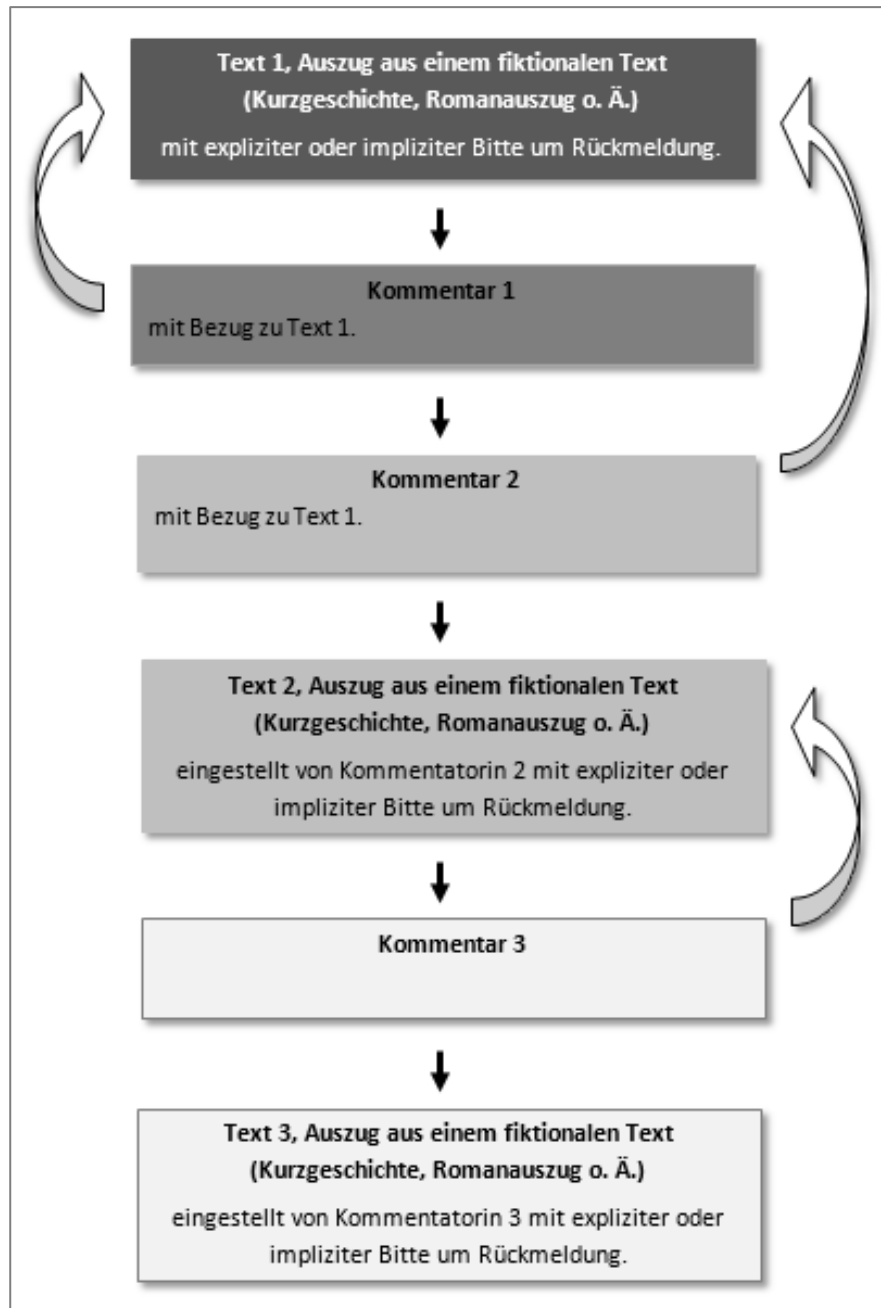


Abbildung 11: Typischer Kommunikationsverlauf 3

Außerdem wurden auch in dieser Gruppe einige Threads aus dem Bereich „Diskussion“ untersucht, da sie Aufschluss über die Organisation und Regulation der Schreibprozesse vermuten ließen.

4.2 BESCHREIBUNG DER NUTZERINNEN UND NUTZER

Nach den Allgemeinen Geschäftsbedingungen (AGB) war schülerVZ eine Online-Community für Schülerinnen und Schüler im Alter von 12 bis 21 Jahren. Man konnte dieser Community offiziell nur beitreten, wenn man durch ein Mitglied eingeladen wurde. Auf diese Weise wollten die Betreiber der Plattform erreichen, dass durch eine soziale Kontrolle verhindert würde, dass Personen, die nicht zur erklärten Zielgruppe gehörten, in erster Linie

also Erwachsene, die Plattform nutzten. Unterstellt man, dass sich ein Großteil der Nutzerinnen und Nutzer an die AGB hielt und auch im Profil wahrheitsgemäße Angaben machte, da sie das Anliegen hatten, von ihrem Freundeskreis wiedergefunden zu werden, so kann man davon ausgehen, dass es sich bei den Autorinnen und Autoren in den Schreibgruppen um Schülerinnen und Schüler aus der oben angegebenen Altersspanne handelte. Erfahrungsgemäß war es jedoch einfach, die Zugangsbedingungen zu umgehen und es ist anzunehmen, dass auch ohne das Wissen der Betreiber Erwachsene mit falschem Profil auf der Plattform registriert waren. Unterschiedliche Personengruppen mit jeweils spezifischen Gründen sind denkbar, so zum Beispiel Eltern, weil sie die Tätigkeiten ihrer Kinder beobachten wollten, Lehrkräfte, um zu überprüfen, ob in der Plattform Einträge über sie zu finden waren, sowie Medienpädagogen und Wissenschaftler, weil sie sich ein Bild über die Verhaltensweisen Jugendlicher im Internet machen wollten. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass Personen mit pädophiler Neigung die Plattform nutzten, um Kontakte zu Minderjährigen aufzunehmen. Unabhängig davon, ob man die jeweiligen Motive gutheißt, ist es unwahrscheinlich, dass die betroffenen Personen sich als Autorin/Autor oder als Kommentatorin/Kommentator an den Diskussionen in Schreibgruppen beteiligten, da dies nicht ihrer Motivation zur Nutzung der Plattform entspricht. Es wird daher in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass es sich bei den Mitgliedern der Schreibgruppen tatsächlich um Jugendliche handelte, die in ihren Profilen keine falschen Angaben gemacht haben.

Aufgrund der großen Teilnehmerzahl, eines fehlenden administrativen Zugangs zur Plattform und der teilweise geschützten Nutzerdaten ist es nicht möglich, genaue statistische Aussagen zur Grundgesamtheit der Nutzerinnen und Nutzer zu machen. Um dennoch eine Vorstellung von der beteiligten Personengruppe zu erhalten, wurde aus allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der beiden ausgewählten Schreibgruppe mittels Losverfahren eine Zufallsstichprobe von 50 Personen gezogen. Die folgenden Übersichten zeigen deren Verteilung nach Geschlecht, Alter und Schulform:

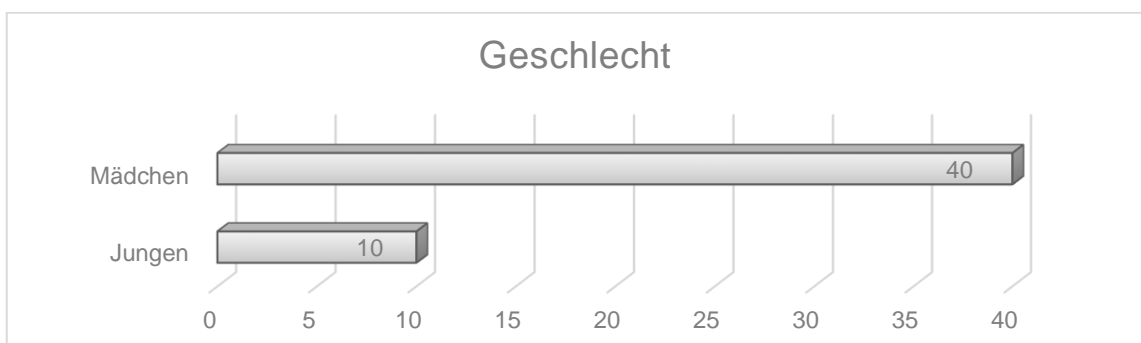


Abbildung 12: Verteilung der Teilnehmenden nach Geschlecht, Angaben in absoluten Zahlen, N=50

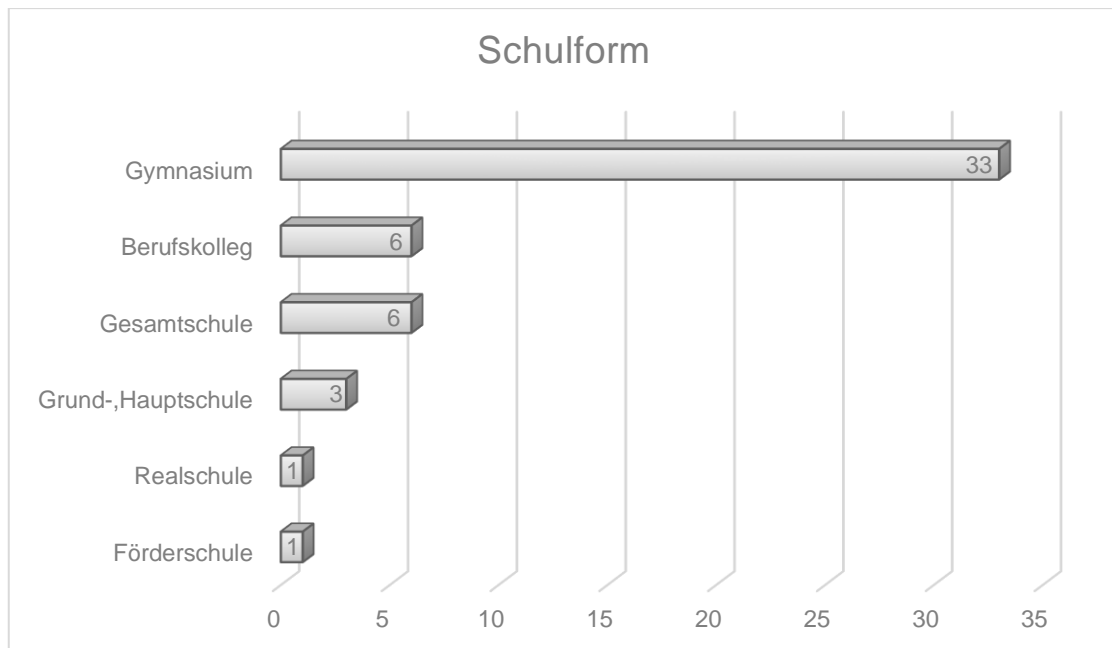


Abbildung 13: Verteilung der Teilnehmenden nach Schulformen, Angaben in absoluten Zahlen, N=50

Angabe zum Alter konnten nur von den 20 Personen aus der Stichprobe erhoben werden, die ihr Profil für alle geöffnet hatten. Die Verteilung stellte sich dabei folgendermaßen dar:

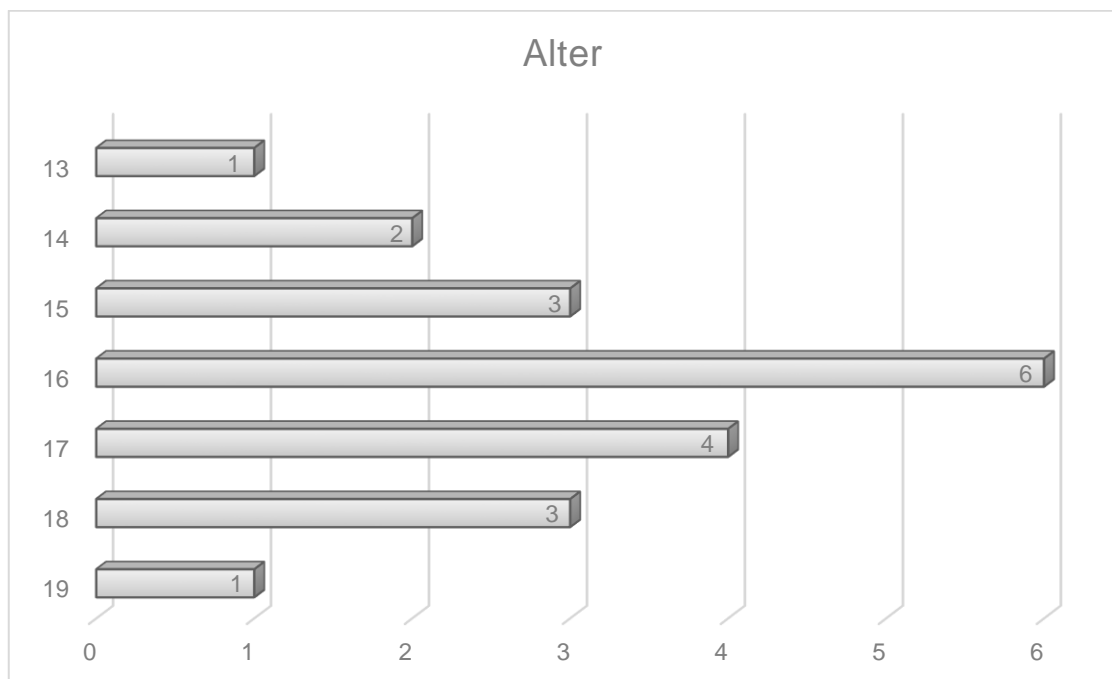


Abbildung 14: Verteilung der Teilnehmenden nach Alter, Angaben in absoluten Zahlen, N=20

Es zeigte sich eine deutliche Mehrheit an Mädchen, die ein Gymnasium besuchten. In ihrer Schullaufbahn befanden sie sich größtenteils am Ende der Sekundarstufe I oder am Beginn der Sekundarstufe II. Bezogen auf die von Schmidt et al. beschriebenen Handlungstypen Jugendlicher im Social Web, kann die Tätigkeit der Jugendlichen in den Schreibgruppen als interes-

sengeleitet eingestuft und dem Handlungstyp 1, der kreativ-engagierten Nutzung des Social Web auf unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden (vgl. Schmidt/Paus-Hasebrink/Hasebrink 2011). Übereinstimmend mit den Befunden von Schmidt et al., waren auch in den untersuchten Schreibgruppen vorwiegend Jugendliche mit formal höherer Bildung anzutreffen. Auffällig ist jedoch der große Anteil an Mädchen, der im Kontrast zu deren Ergebnissen steht.⁷⁴

Um zusätzlich zu dieser Stichprobe weitere Informationen zu den aktiven Nutzerinnen und Nutzern der beiden Schreibgruppen zu gewinnen und auch deren Einschätzung zur Schreibgruppe zu erfragen, wurde nach Abschluss der teilnehmenden Beobachtung eine Online-Befragung durchgeführt. Durch Einträge in den beiden beobachteten Schreibgruppen wurden die Mitglieder darum gebeten, sich freiwillig an der Umfrage zu beteiligen. Zwar wurde die vorausgehende Beobachtung in schülerVZ dabei nicht explizit erwähnt, die Jugendlichen wurden aber darüber informiert, dass ihre Aussagen im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Untersuchung zum Schreibverhalten bedeutsam seien. Die Einträge in den Schreibgruppen enthielten einen Link zu einem Online-Fragebogen⁷⁵. Der Fragebogen enthielt 22 Fragen, die sich auf die Tätigkeit in der Schreibgruppe, sowohl als Autorin/Autor als auch als Kommentatorin/Kommentator bezogen. Die Fragen orientierten sich zum Teil an den Kategorien der Inhaltsanalyse. Sie umfassten den individuellen Zeitaufwand für die Beschäftigung in der Schreibgruppe, die Art der eingestellten Texte, sowie die Einschätzung der Jugendlichen zur Art der von ihnen abgegebenen und empfangenen Feedbacks und zum Umgang der anderen Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer mit Kritik. Hinzu kamen einige Fragen nach persönlichen Daten, wie Alter und Schulform, die allerdings bewusst gering gehalten wurden, um einerseits dem Datenschutz zu entsprechen (Konzept der Datenvermeidung und Datensparsamkeit)⁷⁶ und die Jugendlichen nicht durch den Eindruck eines zu starken Eingriffs in ihre Privatsphäre von der Teilnahme abzuhalten.

Aufgrund der Anonymität des Fragebogens kann nicht festgestellt werden, ob und wenn ja, wie viele der an den untersuchten Threads beteiligten Autorinnen und Autoren sich an der Befragung beteiligten. Dennoch bietet sie die Möglichkeit, die Beobachtungen mit direkten Äußerungen aktiver Nutzerinnen und Nutzer abzugleichen. Durch die Schilderung ihrer Motivation zum Schreiben sowie ihrer Erfahrungen und Wahrnehmungen in den Schreibgruppen, erweitern sie im Sinne einer explikativen Inhaltsanalyse den eingeschränkten Blick der Beobachterin auf den Untersuchungsgegenstand und eröffnen zusätzliche Einblicke in den Schreibprozess.⁷⁷

⁷⁴ Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.3.11.

⁷⁵ Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang.

⁷⁶ Vgl. §3a Bundesdatenschutzgesetz Datenvermeidung und Datensparsamkeit

⁷⁷ Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 5.5.

An der Umfrage beteiligten sich 23 Schülerinnen und Schüler, davon 18 Mädchen (77,3 %) und 5 Jungen (22,7 %). Die überwiegende Mehrheit der Befragten (85,4%) besuchte ein Gymnasium, jeweils eine Schülerin/ein Schüler (4,5 %) besuchten ein Berufskolleg, die Realschule und die Hauptschule.

Die auf diese Weise gewonnenen Personen deckten sich hinsichtlich der zahlenmäßigen Verteilung in großen Teilen mit der oben beschriebenen Stichprobe aus den Schreibgruppen in schülerVZ, wie die folgenden Übersichten zeigen, bilden also einen vergleichbaren Personenkreis ab.

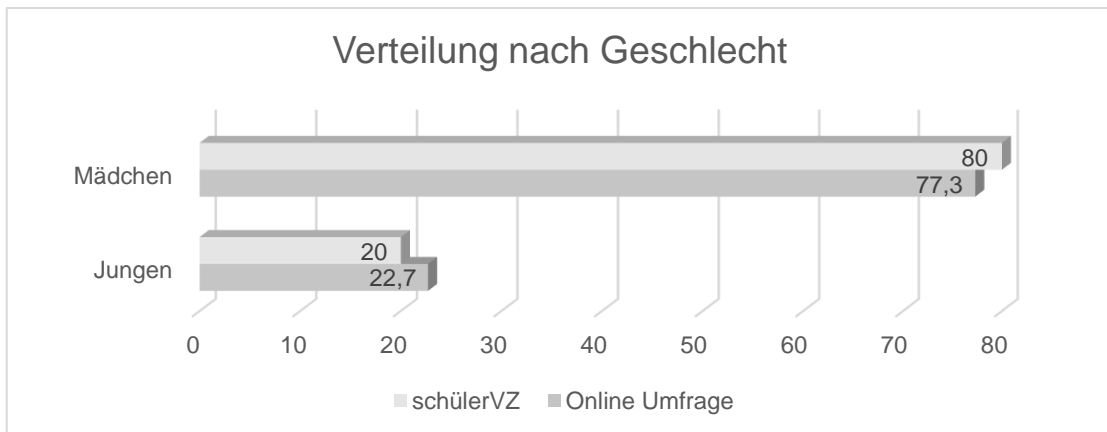


Abbildung 15: Vergleich von Umfrageteilnehmern und Stichprobe nach Geschlecht, Angaben in Prozent

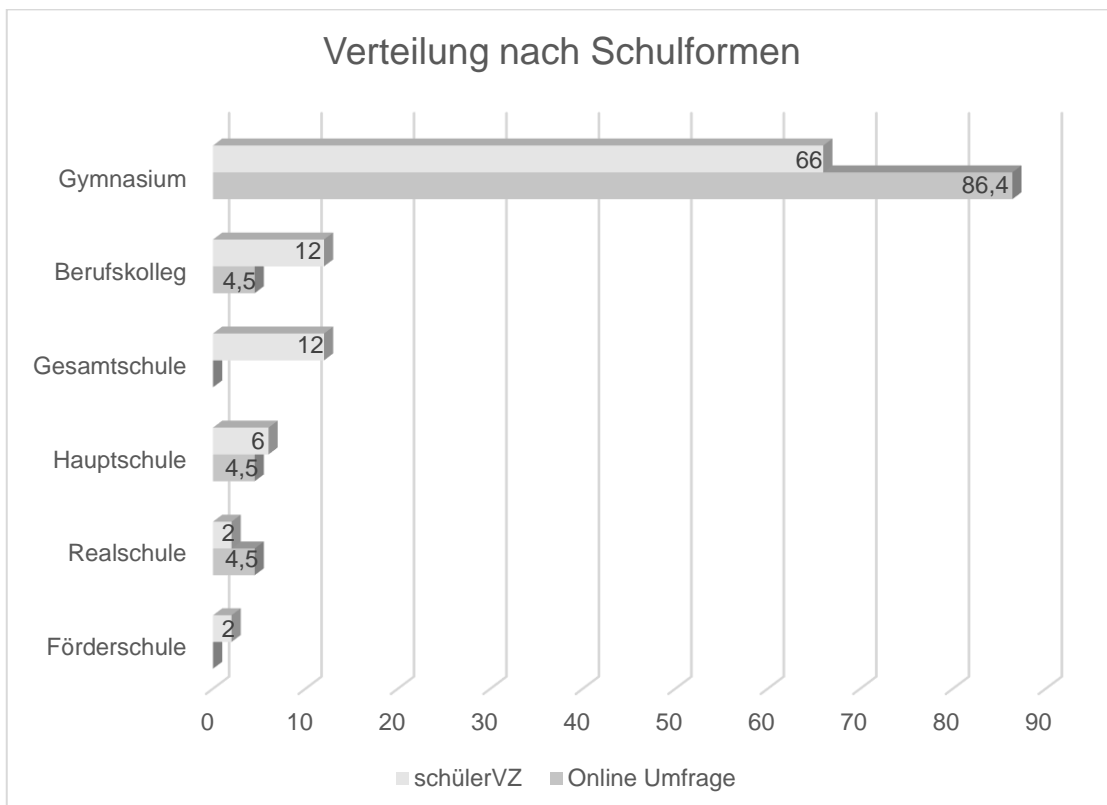


Abbildung 16: Vergleich von Umfrageteilnehmern und Stichprobe nach Schulform, Angabe in Prozent

Fünf der befragten Jugendlichen gingen zum Befragungszeitpunkt in die 12. Klasse. Jeweils vier der Jugendlichen besuchten die 8., 10. oder 11. Klasse, jeweils 2 Schülerinnen bzw. Schüler die Klassen 9 und 13 und eine Schülerin die Klasse 5, eine Angabe fehlte.

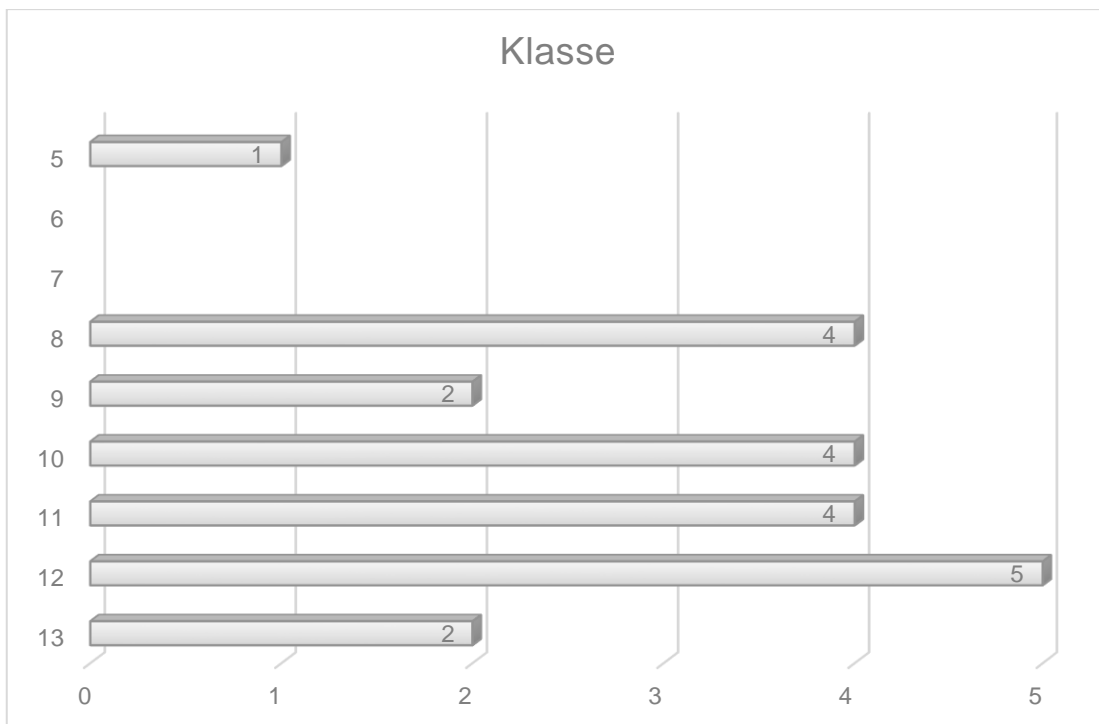


Abbildung 17: Verteilung der Stichprobe nach Klassenstufe, Angaben in absoluten Zahlen N=22

Die altersmäßige Verteilung lässt sich aufgrund der unterschiedlichen Datenlage (Alter versus Klassenzugehörigkeit) nicht eindeutig aufeinander beziehen, in beiden Fällen wird aber deutlich, dass es sich in der Mehrheit um ältere Jugendliche handelte, die in ihrer schulischen Laufbahn aufgrund der Lehrplanvorgaben vermutlich bereits zumindest erste Erfahrungen im Schreiben fiktionaler Texte gesammelt hatten.

Folgende Aussagen lassen sich aufgrund der Online-Befragung zu den Nutzungsgewohnheiten der Befragten machen:

Häufigkeit der Beschäftigung mit der Schreibgruppe

Die Mehrheit der Jugendlichen beschäftigte sich in den Schreibgruppen mehrmals wöchentlich sowohl mit dem Schreiben eigener als auch mit dem Kommentieren fremder Texte, wobei Kommentierungen nach eigener Einschätzung etwas häufiger vorkamen.

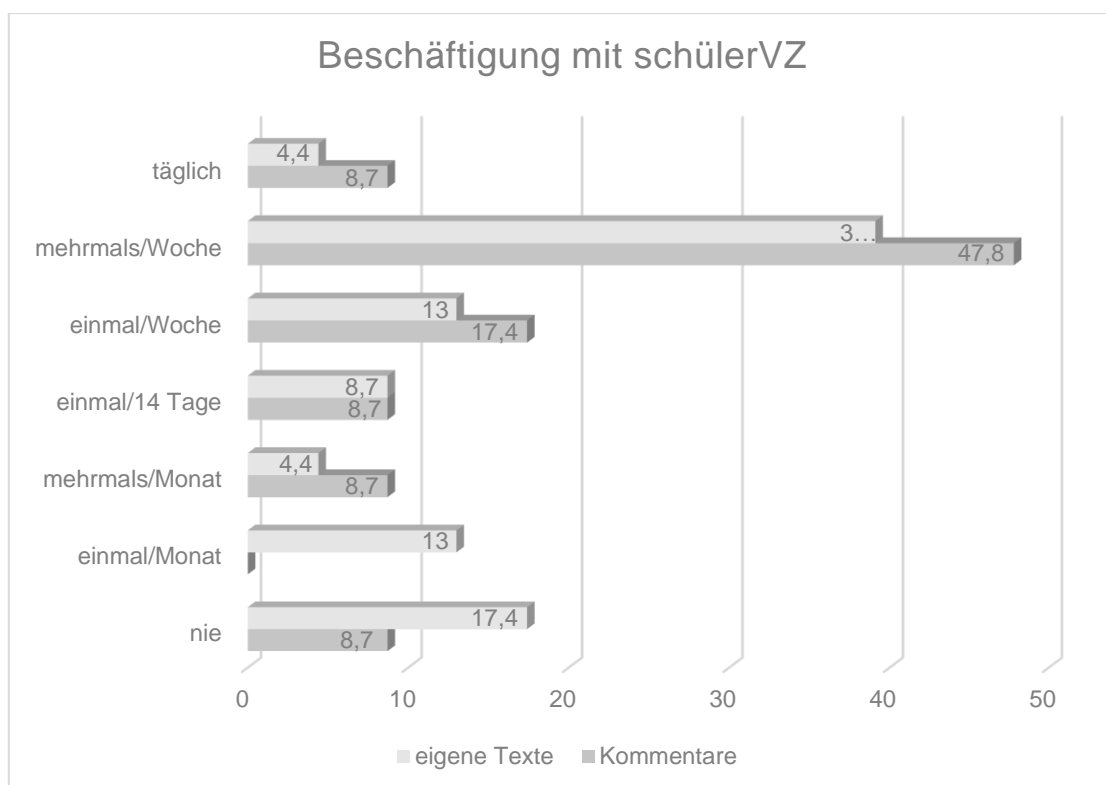


Abbildung 18: Häufigkeit der Beschäftigung mit Schreibgruppen in schülerVZ, Angaben in Prozent, N=23

Motivation für die Beteiligung an der Schreibgruppe

Die genannten Gründe für die Mitgliedschaft in einer Schreibgruppe waren vielfältig. Die Befragten gaben mehrheitlich an, dass sie Rückmeldungen, Kritik und Anregungen für ihre eigenen Texte erhalten wollten. Dabei sei ihnen der Austausch sowohl mit Gleichaltrigen als auch mit Gleichgesinnten, also mit Personen, die das gleiche Hobby teilen, wichtig gewesen. Sie vermuteten, dadurch ehrlichere Rückmeldungen zu erhalten als beispielsweise im Freundeskreis. Auch der Vergleich mit gleichaltrigen Autorinnen und Autoren wurde als Grund für die Mitgliedschaft in der Schreibgruppe genannt.

Eine weitere Motivation lag darin, anderen Rückmeldungen oder auch konkrete Hilfestellungen geben zu wollen. Eine allgemeine „Liebe zum Schreiben“ und das Interesse an anderen Texten wurden genauso genannt wie die Möglichkeit, in den Schreibgruppen auf nette Leute zu treffen und Kontakte zu knüpfen.

Schreiben in anderen Zusammenhängen

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (13/23) schrieben auch in anderen Zusammenhängen, und zwar zum Beispiel bei Wettbewerben, bei Twitter, Fanfiction oder auf eigenen Internetseiten bzw. in einem Blog.

Die Präsentation eigener Texte

Die Mehrzahl der Befragten gab an, bisher einen bis fünf Texte in schülerVZ eingestellt zu haben. Es gab aber auch vier Personen, die mehr als 10 und drei Personen, die mehr als 20 Texte eingestellt hatten. Drei Personen gaben an, bisher keinen Text eingestellt zu haben.

Die meisten der eingestellten Texte wurden den Genres Kurzgeschichte oder Roman zugeordnet, aber auch andere Textgattungen waren vertreten, wie die folgende Übersicht zeigt:

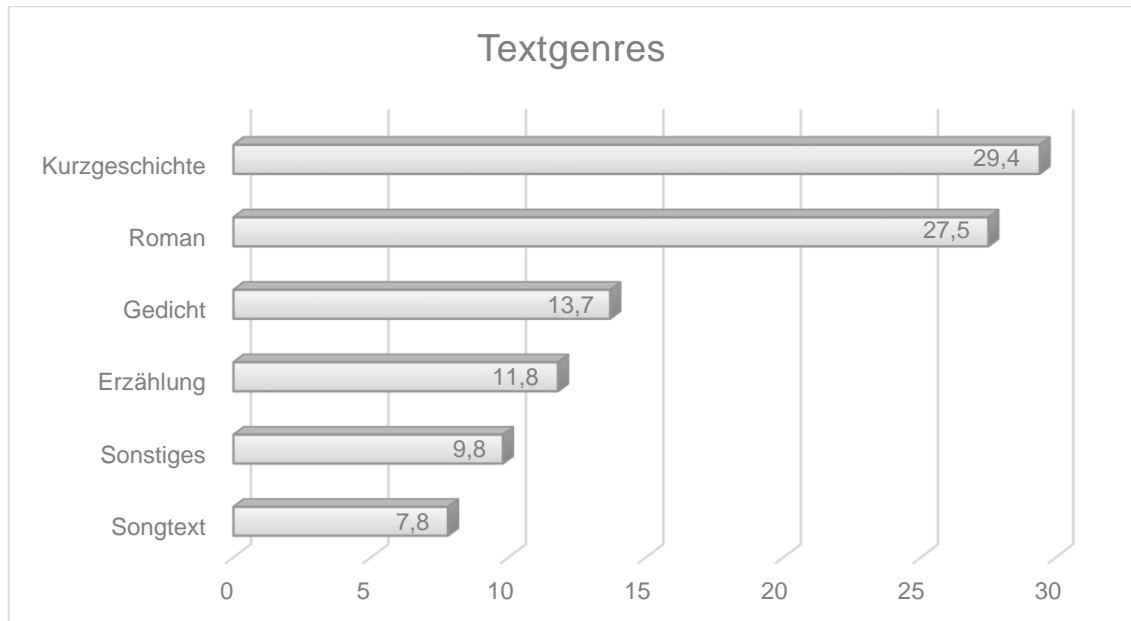


Abbildung 19: Verteilung der Textgenres, Angaben in Prozent

Reaktionen auf eingestellte Texte

Der überwiegende Anteil der Autorinnen und Autoren (73,9 %) hatte eine bis fünf Reaktionen auf ihre Texte erhalten. Sie schätzten diese zu 69 Prozent als eher positiv und zu 31 Prozent als ambivalent ein. Vorwiegend negative Reaktionen wurden nicht genannt.

Die Kritik bezog sich auf alle Ebenen der Textproduktion, vorwiegend jedoch auf den Stil:

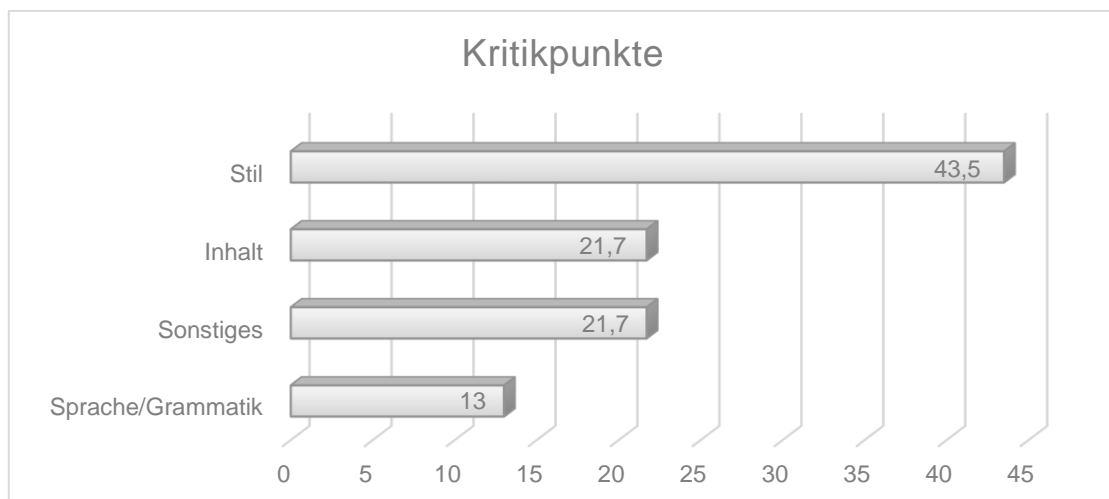


Abbildung 20: Verteilung der Kritikpunkte, Angaben in Prozent, N=23

Die Kritik wurde überwiegend sowohl als hilfreich (77 %) als auch als ermutigend (54,5 %) empfunden und demzufolge auch zu 80 Prozent ganz oder teilweise zur Überarbeitung der Texte verwendet.

Häufigkeit und Art der Kommentierung fremder Texte

Bei den Rückmeldungen zu fremden Texten zeigten sich die befragten Mitglieder der Schreibgruppe sehr aktiv. Über die Hälfte (56,5 %) gab an, bereits mehr als 20 Texte kommentiert zu haben. Die Kritik bezog sich auf alle Bereiche der Textproduktion, hauptsächlich jedoch auf stilistische Schwachpunkte (34,8 %), und fiel teilweise positiv, teilweise negativ aus. Vorwiegend negative Kritik bildete auch hierbei die Ausnahme.

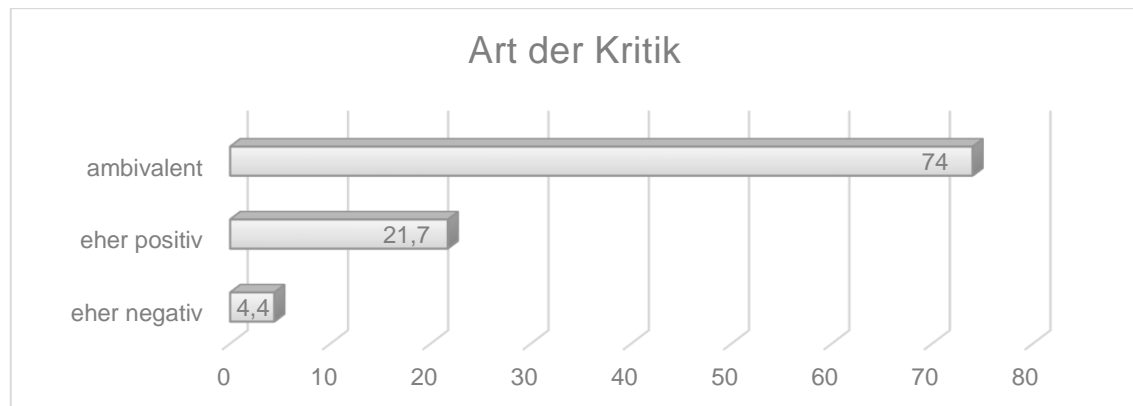


Abbildung 21: Übersicht Art der Kritik, Angaben in Prozent, N=23

Reaktion auf die Kommentare

Die Reaktion auf ihre Kommentare wurde von den Kommentatorinnen und Kommentatoren unterschiedlich wahrgenommen.

Dreimal wurde beschrieben, dass gar keine Reaktion auf einen Kommentar erfolgte. Dreimal wurde die Vermutung geäußert, dass viele Autorinnen und Autoren eigentlich nur Lob hören wollten und daher auf negative Rückmeldungen auch negativ reagiert hätten. Die Beschreibungen hierzu reichten von „beleidigt“ über „ablehnend“, „wütend“ und „schroff“ bis hin zu wahrgenommenen Abwertungen und Beleidigungen der Kommentierenden.

In größerer Anzahl wurde allerdings über positive Reaktionen berichtet. Drei der Befragten beschrieben vorwiegend freundliche Reaktionen sowie Offenheit für Verbesserungsvorschläge und vier berichteten davon, dass sie Dank für ihre Rückmeldungen erhalten haben. In fünf Antworten wurde beschrieben, dass die Rückmeldungen aufgegriffen und für eine Verbesserung der Texte genutzt wurden. Einmal wurde auch erwähnt, dass die Autorin weitere Rückfragen stellte. Nach Einschätzung einer der Befragten, bleiben ohnehin nur solche Teilnehmer länger in einer Schreibgruppe, die auch mit negativer Kritik gut umgehen können.

Selbsteinschätzung zur Auswirkungen des Schreibens

Nach dem Nutzen des Geschichtschreibens befragt, war sich die Mehrzahl der Befragten (82 %) darin einig, dass sie hierdurch einen Lernerfolg erzielten. Zu 63,6 Prozent vermuteten sie eine positive Auswirkung auf ihre Note im Fach Deutsch. So wurden mehrfach Verbesserungen im Bereich der Rechtschreibung, Grammatik, des Stils und des Sprachempfindens genannt.

Die Autorinnen und Autoren beschrieben aber darüber hinaus weitere, vielfältige Lernerfolge. Durch ihre Recherche für die Geschichten hätten sie zum Beispiel Einblick in neue Themenfelder wie Psychologie und Philosophie erhalten. Die Formulierung ihrer Gedanken wurde von mehreren Personen als Hilfe bei der Verarbeitung emotionaler Eindrücke empfunden. Sie lernten nach ihrer Einschätzung darüber hinaus, Fantasie zu entfalten, andere Menschen zu unterhalten, ihre Umgebung genauer zu beobachten, aber auch zu entspannen. Der Austausch mit den anderen Mitgliedern der Schreibgruppe habe zu einem besseren Verständnis derer Eigenschaften, aber auch zur Erweiterung der eigenen Kritikfähigkeit geführt.

77 Prozent der Befragten wünschten sich, dass auch in der Schule öfter Geschichten geschrieben werden.

Einschätzung zur Kritik durch Mitschülerinnen und -schüler im Unterricht

Eine positive Auswirkung von gegenseitiger Rückmeldung im schulischen Unterricht wurde von den Befragten eher verhalten eingeschätzt. Vier Personen erachteten sie überhaupt nicht als sinnvoll, entweder, weil aus ihrer Sicht das bisherige Vorgehen ausreichte oder weil sie Zweifel an der Kompetenz ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler hatten.

„Ich bin nicht der Ansicht, dass das nötig ist, da Schüler und Schülerinnen in der Regel jung sind und, mich eingeschlossen, über wenig Erfahrung auf dem Gebiet der Schriftstellerei et cetera verfügen können. Einige Hinweise könnten sich vielleicht als in Ordnung herausstellen, doch die meisten Kritikpunkte wäre wohl eher von einer kindlichen Basis.“ Beitrag 22/4

Nach ihrer Einschätzung würde das Schreiben von vielen Jugendlichen als „uncool“ empfunden, so dass zunächst eine erhöhte Akzeptanz geschaffen werden müsste, möglicherweise durch mehr und früher einsetzende kreative Schreibaufgaben im Unterricht. Der gewohnte Deutschunterricht wurde in dieser Hinsicht durchaus kritisch gesehen.

„Kreativität ist im deutschen Schulsystem zu oft als Pseudomittel zur Bespassung genutzt worden. Wenn schon, von Anfang an Kreativität fördern. Aber halbe Sachen, nach einer Schullaufbahn des Lernens in der 10. Klasse erstmals selbstständig denken, beurteilen, interpretieren, formen usw...Unmöglich“ Beitrag 22/18

Einer der Befragten wies auf die mangelnde Kritikfähigkeit der Jugendlichen hin, ein anderer schlug eine anonymisierte Rückmeldungsmöglichkeit vor, um die Akzeptanz zu erhöhen. Weitere Vorschläge gingen dahin, mehr Zeit zum Austausch von Texten, möglicherweise auch in Gruppenarbeitsphasen einzuräumen und freiwillige, außerunterrichtliche Angebote zum Schreiben wie Schreib-AGs oder Schreibwerkstätten anzubieten.

4.3 DARSTELLUNG UND ANALYSE AUSGEWÄHLTER THREADS ZUR PRÄSENTATION UND DISKUSSION FIKTIONALER TEXTE

Bei den an den ausgewählten Threads beteiligten Personen kann zwischen den Initiatorinnen und Initiatoren (im Folgenden Autorinnen/Autoren genannt) eines Threads und den Kommentatorinnen und Kommentatoren unterschieden werden. Da die meisten Nutzerinnen und Nutzer in beiden Funktionen anzutreffen waren, wird bei der folgenden Beschreibung nicht zwischen den beiden Gruppen unterschieden.

An den untersuchten Threads beteiligten sich 94 Personen, darunter 68 Mädchen und 20 Jungen, bei 6 Personen kann aufgrund der Nutzung eines Nicknames das Geschlecht nicht eindeutig zugeordnet werden. Auch hier bildet sich also wieder der deutliche Überhang an Mädchen ab.

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den für die Analyse ausgewählten Threads zusammenfassend beschrieben. Zitate aus den Originaleinträgen wurden zur Veranschaulichung des Schreibstils bzw. des Umgangstons eingefügt. Fehler aus diesen Einträgen wurden unkorrigiert übernommen.

Die Threads lassen sich folgendermaßen zuordnen:

Tabelle 10: Übersicht der analysierten Threads zu fiktionalen Texten

Nr.	Titel	Gruppe	Eröffnet von	Laufzeit	Beiträge
001	„Kurzgeschichten“	Geschichten schreiben	Mädchen	1 Tag	10
002	„Verliebtheit“	Geschichten schreiben	Junge	2 Tage	12
003	„ungleiche Dunkelheit“	Geschichten schreiben	Junge	1 Tag	25
004	„Allein“	Geschichten schreiben	Mädchen	3 Monate fortlaufend	48
005	„I was just too young Meinung?“	Geschichten schreiben	Mädchen	3 Monate	27
006	„Hätte gerne Meinungen“	Geschichten schreiben	Mädchen	2 Tage	17
007	„Kritik [Kurzgeschichten]“	Junge Autoren	Mädchen	3 Monate, fortlaufend	54
008	„Kritik [Romanauszüge]“	Junge Autoren	Mädchen	1 Monat, fortlaufend	58
009	„Ideen..!?!?!?!“	Geschichten schreiben	Mädchen	1 Tag	9
010	„Liebe So kompliziert“	Geschichten schreiben	Mädchen	3 Tage	13
011	„Ich brauche DRINGEND Hilfe“	Geschichten schreiben	Mädchen	Mehr als ein Jahr	100 +

4.3.1 Thread 001 – „Kurzgeschichten“

Der Thread 001 hat den Titel „Kurzgeschichten“ und wurde am 16.10.2009 von einem Mädchen eröffnet. Die Autorin beginnt mit der Einleitung, sie habe den Text als Kurzgeschichte für den Deutschunterricht verfasst und wünsche sich eine Rückmeldung.

„Ich will einfach nur wissen, wie sie ist.“ 001/1.

Die Geschichte beschreibt einen Traum, der spannend erzählt ist und mit dem Tod der Hauptperson endet. Die Autorin nutzt sehr kurze Sätze und viele Wiederholungen.

An der Diskussion beteiligen sich vier Personen, darunter ein Junge. Die Autorin reagiert dreimal auf die Einträge. Der Thread endet am 17.10.2009 nach 10 Einträgen mit 20 relevanten Kodiereinheiten⁷⁸.

Die Rückmeldungen zur Geschichte sind grundsätzlich positiv, obwohl darauf hingewiesen wird, dass sie den Genreigenschaften einer Kurzgeschichte nicht vollständig gerecht wird.

„mir ist noch aufgefallen, dass normaler Weise eine kurzgeschichte auf eine momentaufnahme zurück zuführen ist. Dies ist aber hier nicht der fall... da es sich um einen ganzen tag handelt...“ 001/13.

Implizit wird darauf hingewiesen, dass, obwohl die Aussage und Wirkung der Geschichte als positiv empfunden werden, im schulischen Zusammenhang auch die entsprechenden Kriterien beachtet werden sollten.

„ich weiß nicht, als geschichte finde ich das gut, auch schreibstil und wortwahlen gefallen mir, aber wenn man es als perfekte kurzgeschichte ausgeben möchte... würde ich auf die punkte vllt. aufpassen“ 001/14.

Es werden mehrfach konstruktive Anregungen gegeben, die sich auf Stil, Inhalt und Form beziehen. Die Autorin greift die Anregungen teilweise auf, indem sie sie direkt in ihren Text übernimmt

„Ich hab's gleich mal geändert.“ 001/9,

stellt sie aber teilweise auch zur Diskussion. So ergibt sich ein Austausch zwischen mehreren Kommentatorinnen, in den unter anderem deren Vorwissen zur Gattung der Kurzgeschichte einfließt. Obwohl sie grundsätzlich zustimmt, möchte die Autorin nicht alle Anregungen aufnehmen, da es nicht zu ihrem Sprachempfinden passt.

„Ich weiß schon, wie das bei Kurzgeschichten so is xD Aber es klingt mir trotzdem zu... „offen“, sagen wir's mal so. Ich komm mit so was einfach nicht klar :)“ 001/2.

⁷⁸ In den Fällen, in denen ein Eintrag mehrere Kodiereinheiten enthielt, wurden diese einzeln gezählt. Beiträge, die der begleitenden Kommunikation dienten, wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Obwohl die Analyse qualitativ angelegt war und eine quantifizierte Erfassung der Beiträge keine repräsentativen Ergebnisse ergibt, veranschaulicht eine Übersicht über die Verteilung der Beiträge bezogen auf die inhaltsanalytischen Kriterien Tendenzen im Kommunikationsverhalten. Entsprechende Übersichten sind daher jeweils am Ende der Darstellung der einzelnen Threads eingefügt. Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Einträge bezogen auf die Kategorien für Thread 001. Die Gesamtzahl bezieht sich auf die Kodiereinheiten, die einer relevanten Kategorie zugeordnet werden konnten. Beiträge zur begleitenden Kommunikation blieben unberücksichtigt.⁷⁹ Analog wurde bei allen Übersichten verfahren.

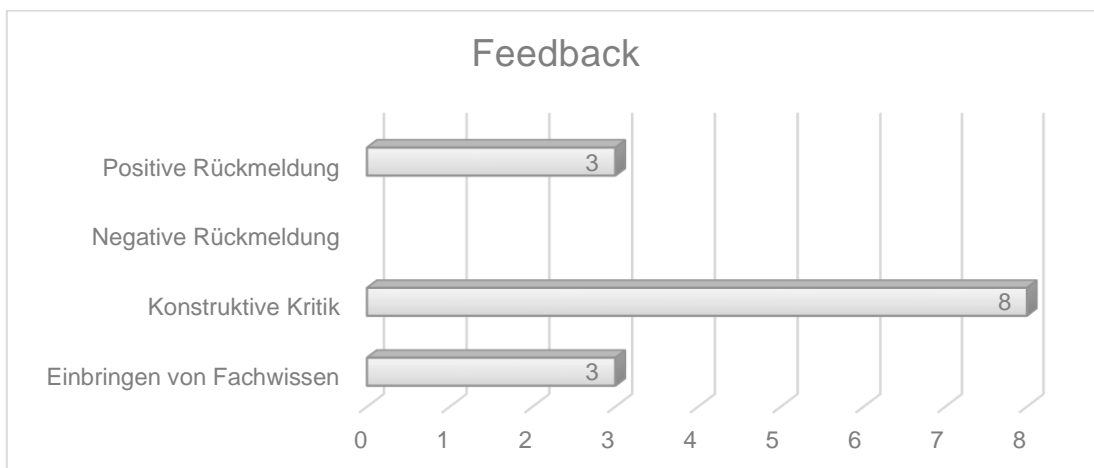


Abbildung 22: Thread 001, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=14

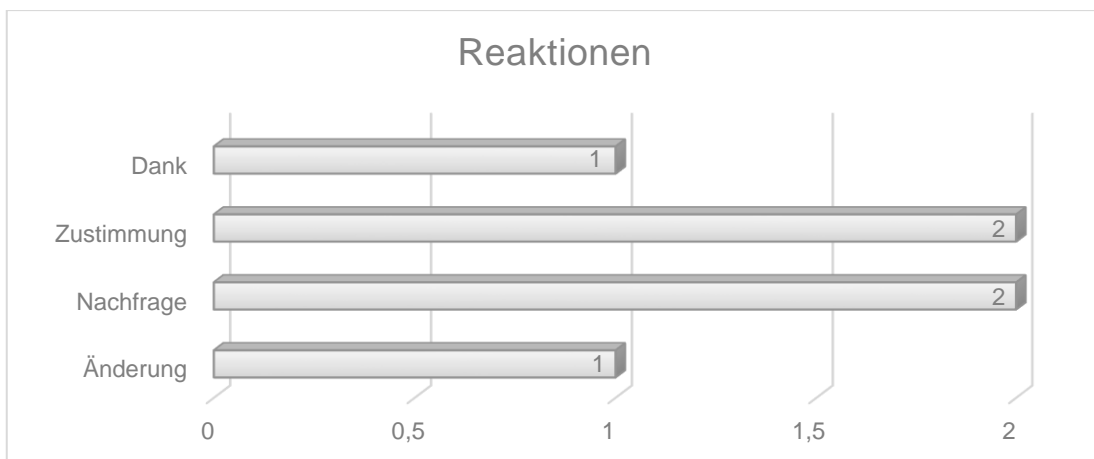


Abbildung 23: Thread 001, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=6

⁷⁹ Der Übersicht halber wurde die untergliederte Auswertung in den Kategorien 1.2, 1.4 und 1.5 zu übergreifenden Kriterien zusammengefasst.

4.3.2 Thread 002 – „Verliebtheit“

Der Thread 002 hat den Titel „Verliebtheit (geschichte zum nachdenken/ persönliche erfahrung)“ und wurde am 22.10.2009 von einem Jungen eröffnet. Ausgangspunkt ist eine kurze, abgeschlossene Geschichte, die romantische Fantasien enthält und mit dem Tod der Hauptfigur endet. An der Kommentierung der Geschichte beteiligten sich zwei Schülerinnen und ein Schüler. Der Themenstrang endete am 24.10.2009 nach 12 Einträgen mit 18 relevanten Kodiereinheiten.

Bei den Rückmeldungen zur Geschichte wurde nach Inhalt bzw. Idee und sprachlicher Umsetzung unterschieden. Allgemeines Lob und Kritik wurden teilweise innerhalb eines Kommentars zusammengefasst.

„Die Geschichte ist sehr schön, nur mit der schriftlichen Umsetzung hadert es manchmal noch ein wenig.“ 002/3 und 002/4.

Negative Rückmeldungen wurden immer auf Textbeispiele bezogen, an einigen Stellen wurden Verbesserungsvorschläge gemacht.

„ich find diesen ausdruck („...ohne auch nur ueber einen stock und stein ...“) etwas zu (na ich weiss nich) irgendwie zu angelehnt an das allgemeine alltaegliche (da gibts bestimmt was besseres) vielleicht ohne zu stolpern / in irgendeiner art und weise beeinträchtigt zu sein (oder sowas eben)“ 002/7.

Die Kritik bezog sich nicht auf die gesamte Geschichte und mündet bei einer Kommentatorin in die Ermutigung weiter zu schreiben.

„Trotzdem schön =) Mach weiter so, Übung macht den Meister =D“ 002/6.

Der Autor reagierte sowohl mit Dank, als auch mit einer Erklärung für die Unzulänglichkeiten des Textes auf die Kritik. Dabei brachte er einen seiner anderen Texte ins Gespräch.

„eigentlich läuft es flüssig das schreiben (ungleiche dunkelheit) und dieser text habe ich einfach nur mal runtergeschrieben aber danke für die kritik:“ 002/16.

Hieraus entwickelte sich ein Dialog bezogen auf diesen anderen Text, der von der ursprünglichen Geschichte abschweifte und später auch nicht mehr darauf zurückgeführt wurde.

Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Einträge bezogen auf die Kategorien.

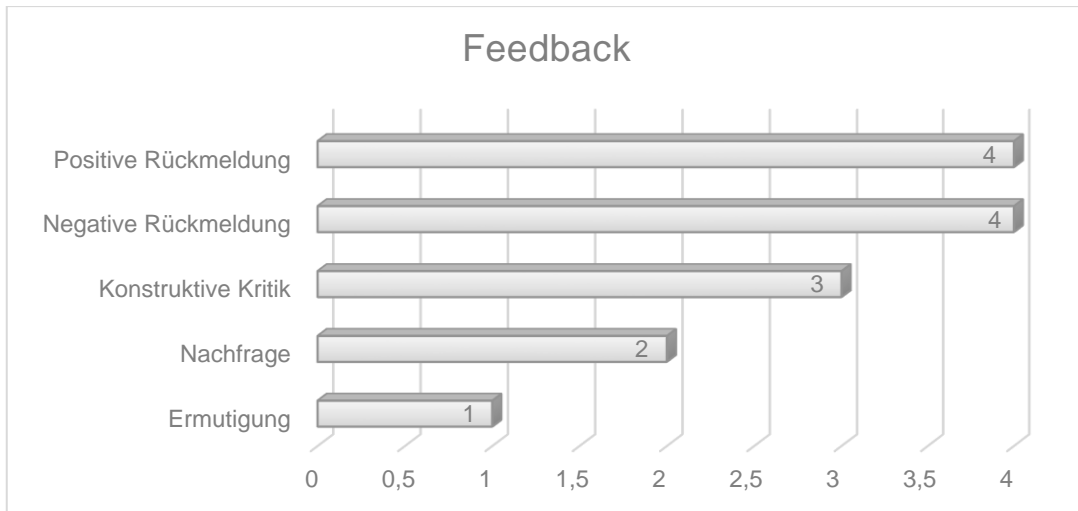


Abbildung 24: Thread 002, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=14

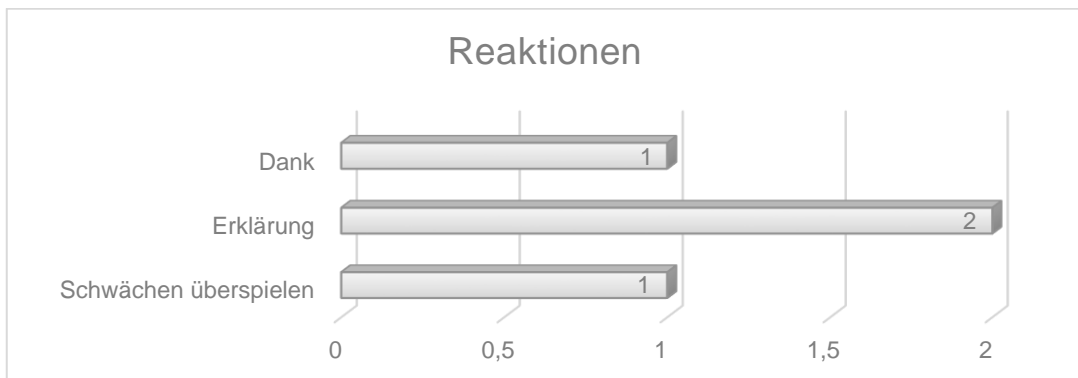


Abbildung 25: Thread 002, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=4

4.3.3 Thread 003 – „ungleiche Dunkelheit“

Der Thread mit dem Titel „ungleiche Dunkelheit“ wurde am 21.10.2009 vom gleichen Autor eröffnet wie der Thread „Verliebtheit“ (002).

Der Autor stellte mit dem Hinweis, er wolle nicht gleich zu viel einstellen, zunächst einen Teil des so genannten „Prologs“ zur Diskussion. Er bat um Kommentare und merkte an, dass er den bisherigen, positiven Kommentaren seiner Freunde wegen deren Subjektivität nicht ganz vertraue. An der Diskussion beteiligten sich in unterschiedlichen Phasen insgesamt drei Personen, darunter ein Junge, mit insgesamt 25 Einträgen und 32 relevanten Kodiereinheiten.

Es handelte sich zunächst um die Geschichte zweier Dämonenaustreiber, die in einer besonderen Mission einen Vampir töten sollen.

Bereits im ersten Kommentar wurden Verständnisfragen geäußert, die sich nach Einschätzung des Autors durch den weiteren Verlauf der Geschichte erklären würden. Nach Aufforderung durch eine Kommentatorin stellte er daraufhin den restlichen, sehr umfangreichen Teil des Prologs ein. Angeregt durch einen weiteren Kommentar, ergänzte er im weiteren Verlauf mehrfach

sehr lange Textpassagen. Obwohl der Text zunehmend sprachliche und stilistische Schwächen enthielt (Grammatikfehler, orthographische Fehler, logische Anschlussfehler, Stilbrüche, unpassende Wortwahl, Wechsel zwischen verschiedenen Handlungsorten, wobei die Zusammenhänge nicht immer deutlich werden etc.) und sich auch inhaltlich weit vom Ausgangstext entfernte, gab es hierzu kaum Kommentare. Nur ein Kommentator griff einige wenige Stellen heraus, die er hinterfragte und eine Kommentatorin wies allgemein auf Kommafehler hin, meinte aber sonst sei „alles bestens“ (003/22). Eine Kommentatorin bemerkte, dass sich das Genre von der Fantasy-Story zum Krimi gewandelt habe, was ihre Erwartungen enttäuschte.

*„ich dachte, ich kann mich auf einen schönen richtigen fantasy roman freuen und jetzt kommt ein krimi... mit etwas fantasy... ich bin etwas enttäuscht...“
003/24.*

Sie deutete an, dass sie den umfangreichen Text voraussichtlich nicht ganz lesen werde, weil er ihren Geschmack nicht treffe. Aufgrund eines Eintrags des Autors entstand ein Missverständnis und in Folge eine Spannung in der Kommunikation mit einer Kommentatorin. Diese wurde vom Autor durch den Versuch einer Erklärung aufgegriffen, die Kommunikation wurde dann aber nicht fortgesetzt.

Aufgrund des Kommunikationsverlaufs lässt sich vermuten, dass die beiden Mädchen aufgrund der großen Textmenge und der Änderung der Textgattung das Interesse an dem Text verloren haben und sich daher aus der Diskussion zurückzogen.

Der Text enthält einige sexuelle Fantasien, auf die in den Kommentaren kein Bezug genommen wurde.

Nachdem der Autor ein weiteres Kapitel mit Schilderungen von brutalen Kampfszenen einstellt hatte, kam es zu einer Diskussion mit einem Kommentator, in der einige Nachfragen zum Text gestellt wurden und in der der Kommentator auf Abweichungen von gängigen Vampirdarstellungen hinwies.

„und wow bei dir sind vampire als brutale kreaturen gekennzeichnet (wenn das die vampire lesen könnten xDD) das ist neu jedenfalls für mich (okai sie saugen blut und okai sie sind manchmal etwas aggressiv aber so hard core dann doch wieder nicht)“ 003/40), was er jedoch als interessante Variation empfindet („es ist einfach eine neue sichtweise auf eine gattung die nur in der fiction scene existiert“ 003/8.

Der Autor benannte einige seiner Vorbilder und wies auf eine von ihm geschaffene Mischform verschiedener Textgattungen hin.

(also ich würde ide geschichte halt horror erotik action romantik mit einem hauch humor nennen xD 003/45).

Die Brutalität der Darstellung wurde grundsätzlich nicht als negativ kommentiert.

Anschließend kündigte der Autor an, keine weiteren Fortsetzungen mehr einzustellen, woraufhin der Thread endete. Es ist somit nicht nachvollziehbar, ob und wie es gelungen ist, die vielen verschiedenen Erzählstränge in der Geschichte zusammenzuführen und die Geschichte zu einem schlüssigen Ende zu bringen.

Als Motivation für die Schreibtätigkeit des Autors wurde sein Wunsch nach einer Veröffentlichung bei einem Verlag deutlich.

Die folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Einträge bezogen auf die Kategorien.

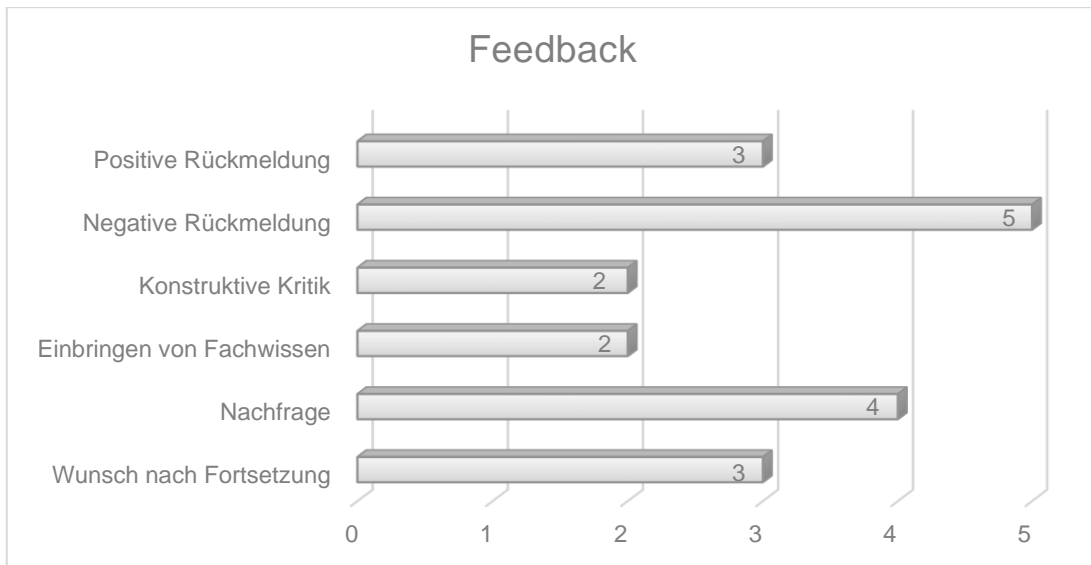


Abbildung 26: Thread 003, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=19

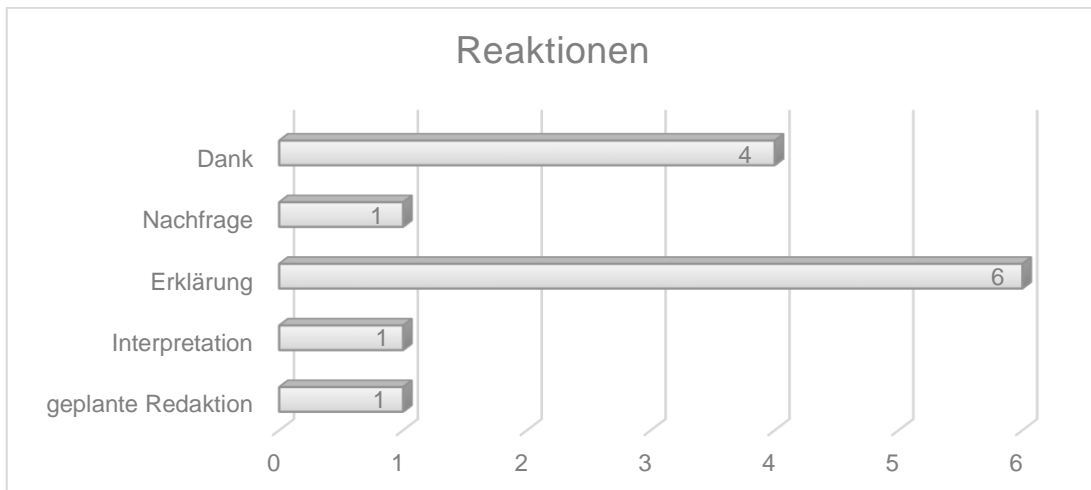


Abbildung 27: Thread 003, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=13

4.3.4 Thread 004 – „Allein“

Der Thread wurde am 27.08.2009 von einem Mädchen begonnen. Der Beobachtungszeitraum reichte bis zum 28.10.2009. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es 48 Beiträge mit 63 relevanten Kodiereinheiten. Danach wurde der Thread weiter fortgesetzt, aber nicht mehr ausgewertet.

Die Autorin leitete damit ein, dass sie Teile einer Geschichte zur Diskussion stellen möchte, die sie teilweise schon vor längerer Zeit fertiggestellt habe, an denen sie zum Teil aber auch aktuell noch weiterschreibe. In unregelmäßigen Abständen stellte sie Textteile aus unterschiedlichen Stellen der Geschichte, also unabhängig vom Spannungsbogen der Geschichte, ein. Sie begründete dies damit, dass sie ihren Text nicht durchgängig von Beginn bis zum Ende entwickle, sondern einzelne Teile schreibe und diese später zusammenfügen werde. Außerdem wies sie darauf hin, dass sie sich derzeit in Australien aufhalte und dadurch einerseits keinen Zugriff auf den Beginn der Geschichte habe, da dieser in Deutschland verblieben sei, und dass andererseits, bedingt durch die ungewohnte Tastatur möglicherweise mit vermehrten Rechtschreibfehlern zu rechnen sei, wofür sie sich entschuldigte.

An der Diskussion beteiligten sich im Untersuchungszeitraum neben der Autorin fünf weitere Mädchen in unterschiedlicher Intensität. Zeitweise handelte es sich um ein Zwiegespräch zwischen der Autorin und einer Kommentatorin, andere Kommentatorinnen beteiligten sich, z. T. mit längerer Pause oder auch nur punktuell an der Diskussion. An einigen Stellen nahmen die Kommentatorinnen auch Bezug zueinander.

Im Mittelpunkt der Geschichte steht ein junges Mädchen, das ihren Freund durch einen Unfall verloren hat. Die einzelnen eingestellten Teile rankten sich um Erinnerungen an diesen Freund in verschiedenen Stadien ihrer Beziehung, um die Bewältigung der Trauer, eine sich anbahnende Liebesbeziehung zum Zwillingsbruder des Verstorbenen und eine weitere zu einem neuen Mitschüler. Die Autorin beschrieb, dass einzelne Teile und Charaktere noch in der Entwicklung seien und dass das Ende der Geschichte noch nicht feststehe.

Die Reaktionen auf die Geschichte waren ausschließlich positiv, teilweise mit, teilweise ohne Begründung und häufig verbunden mit dem Wunsch, weitere Textteile lesen zu können. Zunächst bleibt das Lob sehr undifferenziert.

*„Ich finds auch voll super. Die idee ist echt gut, und dein schreibstil auch!“
004/11.*

Die Autorin wechselte in ihren Einträgen zwischen dem Einstellen weiterer Textteile und einer direkten Ansprache an ihre Leserinnen. Sie bedankte sich häufig für das Lob, stellte aber zum Teil auch konkrete Fragen. Als sie eine Schreibblockade thematisierte und die Gruppe um Unterstützung bei der Fortsetzung ihrer Texte bat, erhielt sie sehr konkrete Vorschläge, die ihr aber weiterhin die Gestaltungsfreiheit offen ließen. Auch im weiteren Verlauf

der Kommunikation formulierten die Kommentatorinnen konkrete Änderungsvorschläge. Die Autorin nahm die Anregungen aus der Gruppe in der Regel auf, bedankte sich dafür und stellte teilweise auch geänderte Texte erneut zur Diskussion.

Bis zum Ende des Beobachtungszeitraums blieben die Textteile ungeordnet nebeneinander stehen. Die Frage nach einer sinnvollen Sortierung wurde von einer Kommentatorin aufgeworfen, die auch beschrieb, dass sie selbst ihre Texte lieber durchgehend vom Anfang bis zum Ende schreibe. Die Autorin sah eine Schwierigkeit darin, den Text zu ordnen, was sie durch die Art begründet, wie ihre Ideen entstehen.

„tut mir leid mit dem chaos. aber irgendwie kommt das immer nur so szenen weise in meinen kopf?“ 004/83).

Sie habe noch viele Ideen im Kopf, es fehle ihr aber an einem roten Faden für ihre Geschichte. Den Austausch mit den Kommentatorinnen empfand sie als Hilfe.

„danke erstmal fuer eure kritik, wisst ihr, wenn wir so zusammen arbeiten, dann wird das nochmal was mit meiner geschichte ;)“ 004/110 f.

Sie begann auch mit einer Strukturierung ihrer Textteile, die sie im Beobachtungszeitraum aber nicht zugänglich machte.

„wie auch immer. ich habe es geordnet [aber noch nicht zusammengefuegt]“ 004/102.

Aufgrund der Thematik der Geschichte kann vermutet werden, dass die Motivation der Autorin eher in der Bewältigung einer möglicherweise selbst erfahrenen Trauer als in dem Ziel lag, eine abgeschlossene und in sich schlüssige Geschichte zu produzieren.

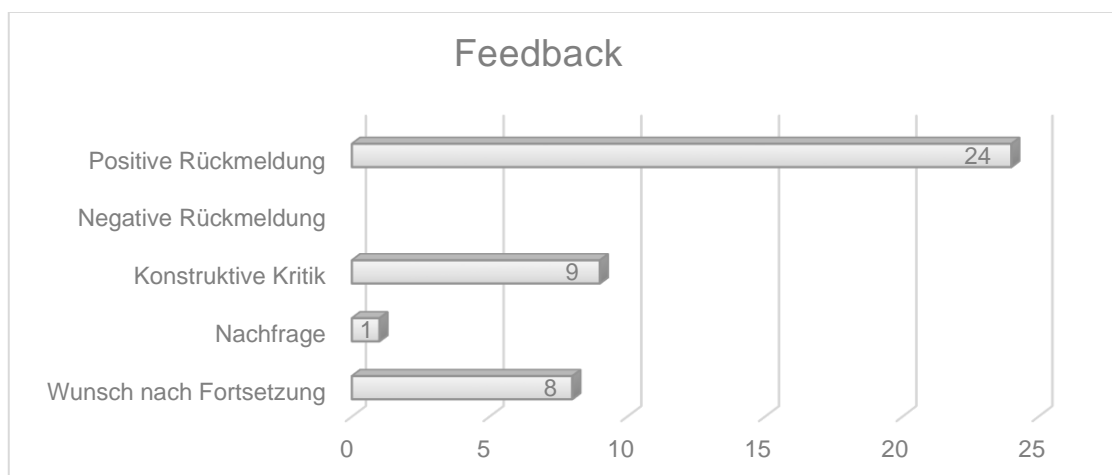


Abbildung 28: Thread 004, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=42

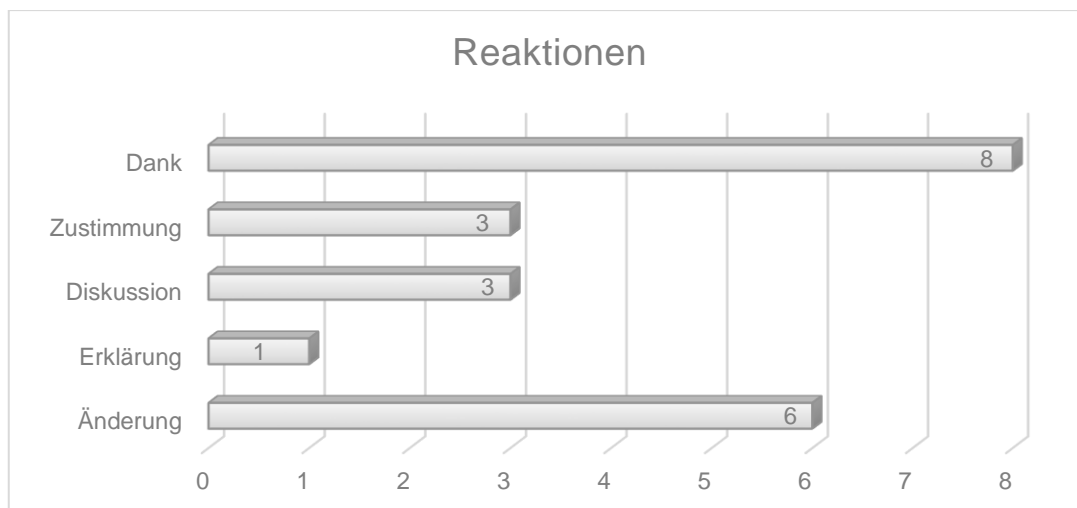


Abbildung 29: Thread 004, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen N=21

4.3.5 Thread 005 – „I was just too young Meinung?“

Der Thread 005 hat den Titel „I was just too young Meinung?“ und wurde am 05.10.2009 von einem Mädchen eröffnet. Ausgangspunkt war das erste Kapitel einer Liebesgeschichte zwischen einem 14-jährigen Mädchen und einem 40-jährigen Mann, dem Lebensgefährten ihrer Mutter, das später durch ein weiteres Kapitel ergänzt wurde. Das zweite Kapitel spielte in der Schule und spiegelte sowohl inhaltlich als auch sprachlich ein sozial schwaches Milieu wider.

An der Kommentierung der Geschichte beteiligten sich zwölf Schülerinnen und ein Schüler. Der Themenstrang endete zunächst am 05.11.2009 nach 27 Einträgen mit 41 relevanten Kodiereinheiten, wurde dann aber am 31.12.2009 noch einmal aufgenommen.

Bei den Kommentaren zu diesem Text gingen die Meinungen weit auseinander. Es gab mehrfach ein allgemein ausgesprochenes Lob

„das ist gut... das ist sehr gut...^^“ 005/14,

das allerdings teilweise auf den Schreibstil eingeschränkt und durch Kritik an Inhalt oder Sprache relativiert wurde. Wiederholt wurde auch der Wunsch nach einer Fortsetzung geäußert.

Parallel dazu wurde, insbesondere zum zweiten Teil der Geschichte und teilweise sehr deutlich, negative Kritik geäußert.

„Also erstmal will ich eins klarstellen: Mir gefällt der Text definitiv nicht. Nääää.“ 005/40.

Diese negative Kritik wurde immer begründet und zum Teil auch mit konstruktiven Vorschlägen verbunden. Sie bezog sich entweder allgemein auf den Inhalt der Geschichte

„Die Story ist... krass. 40 und 14 ist vielleicht leicht übertrieben, 30 hätte ich gesagt ok.“ 005/4), als auch auf sprachliche Fehler (*„[...] es stoert schon*

etwas, wenn da so ein Satz drin vorkommt Der[das] rosane Rouge umschmeichelte meine Wangen. Die Wimpertusche gaben[gab] dem[den] Wimpern die[das] nötige Volume[Volumen]. auf sowas solltest du achten ;)" 005/9,

oder auf fehlenden Realitätsbezug bzw. allgemeine Niveaulosigkeit.

„Also mir fehlt auch irgendwie ein bisschen der Bezug zur Realität ... Und ist das mit Hauptschüler-Gymnasiasten nicht etwas zu Klischeehaft?“ 005/39.

Trotz der deutlichen Kritik waren die Kommentatorinnen in der Regel darum bemüht, objektiv zu bleiben und formulieren dies auch.

„Tut mir leid, dass ich so über deinen Text nörgle (Ich selbst hatte lange Zeit Probleme mit Kritik), aber ich hoffe, ich konnte dir trotzdem irgendwie helfen.“ 005/47).

Nur ein Kommentator stellte einen Bezug zwischen dem Text und der Realität her, der als persönlicher Angriff gedeutet werden kann.

„Da hast du jetzt mehr über dich gesagt, als wir alle wissen wollten.. ^^“ 005/35.

Eine Kommentatorin setzte sich sehr ernsthaft auf einer allgemeinen Ebene mit dem Text auseinander und verband ihre Kritik mit allgemeinen Anregungen zur Gestaltung der Charaktere in einer Geschichte.

„Pass auf, dass deine Charaktere nicht zu unsympathisch werden. Der Leser bekommt den Eindruck, dass sie alle nichts weiter als egoistisch und kalt sind. Klar, es gibt Helden und Antihelden, und ich habe nichts dagegen, wenn eine Hauptperson nicht immer nur lieb und nett ist, aber man sollte trotzdem nachvollziehen können, weshalb eben nicht.[...]“ 005/44.

Darüber hinaus stellte sie einige Verständnisfragen, die als Anregung für eine Überarbeitung verstanden werden konnten.

„Ich frage mich zum Beispiel, wieso das Mädchen seine Mutter so sehr hasst, dass es ihr den Freund ausspannt. Vielleicht ist die Beziehung zwischen den beiden nicht gut. Aber du schreibst nicht, inwiefern.“ 005/45.

Die Autorin reagierte in unterschiedlicher Weise auf die Kritik. Bezogen auf die sprachlichen Schwächen bedankte sie sich, stimmte teilweise zu und kündigte an, Verbesserungen am Text vornehmen zu wollen.

„[...] naya ich verbessere es jetzt mal ;“ 005/23).

Die Kritik am fehlenden Realitätsbezug versuchte sie durch ihre eigenen Erfahrungen zu widerlegen

„Sorry aber so läuft das hier bei uns zumindestens. nicht bei jedem aber auf der Hauptschule mit 14 schon.“ 005/34,

was jedoch bei den Kommentatorinnen nicht auf Akzeptanz traf. Es kann vermutet werden, dass Autorin und Kommentatorinnen zumindest zum Teil aus unterschiedlichen sozialen Schichten stammen und unterschiedliche Alltagserfahrungen gemacht haben, die sich nur schwer vereinbaren lassen.

Als die Kritik zum zweiten Teil der Geschichte an Vehemenz zunahm und sich mehrere Kommentatoren in ihrer Meinung bestärkten

„[...] und wie J... schon sagte: Man kanns auch übertreiben.“ 005/42),

gab es von der Autorin keine weiteren Äußerungen und auch keine Fortsetzung des Textes. Die konstruktiven inhaltlichen Anregungen wurden also nicht sichtbar aufgegriffen.

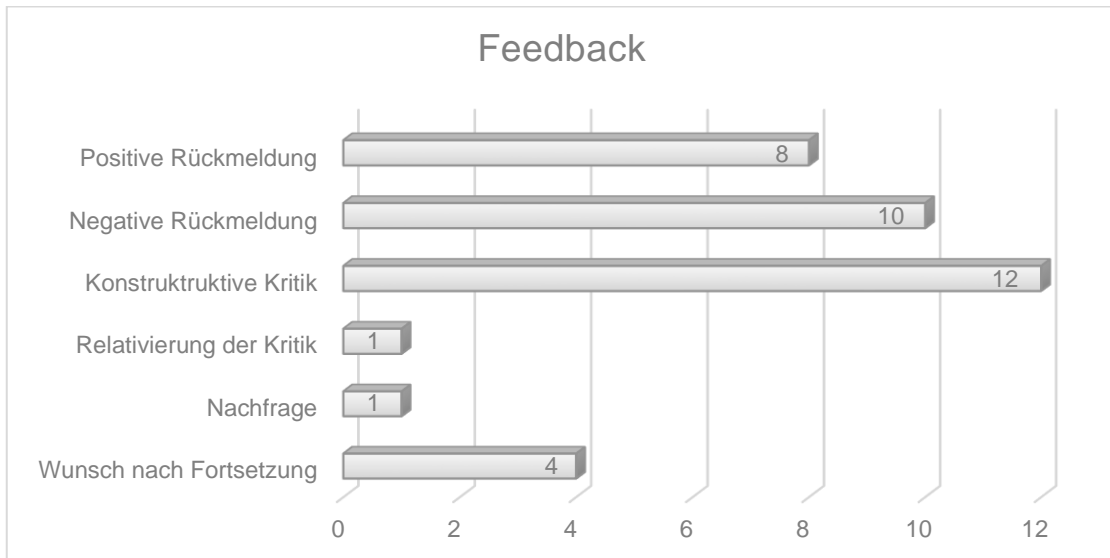


Abbildung 30: Thread 005, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=36

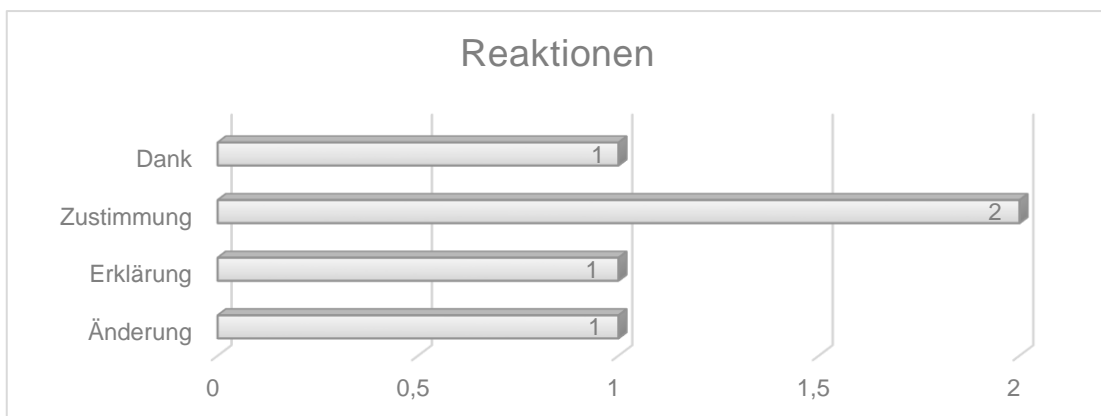


Abbildung 31: Thread 005 Übersicht der Reaktionen, Angabe in absoluten Zahlen, N=5

4.3.6 Thread 006 – „Hätte gerne Meinungen“

Der Thread 006 mit dem Titel „Hätte gerne Meinungen?“ wurde am 24.10.2009 von einem Mädchen eröffnet. An der Diskussion beteiligten sich zwei Jungen und ein Mädchen mit insgesamt 17 Beiträgen und 31 relevanten Kodiereinheiten.

Der Text beginnt mit einem so genannten Prolog, in dem die schwierige persönliche Situation der Protagonistin beschrieben wird. Sie hat mit 18 Jahren ihre Mutter verloren und wohnt jetzt in der Familie ihrer Tante. Das Verhältnis zu den Mitgliedern der Familie ist schwierig.

Neben ersten konstruktiven Äußerungen zum Schreibstil entstand eine Diskussion über den Sinn und die Aufgabe eines Prologs, in die auch Vorwissen aus Büchern einfluss, die die Kommentatorinnen gelesen hatten. Einige Kommentatorinnen waren der Meinung, dass man einen Prolog nicht erzwingen und nicht als Einleitung nutzen sollte, ein anderer Kommentator wies auf die Freiheit der Autorin hin.

„@J...: sie soll den Prolog nicht als Einleitung nutzen? Was dnekst du denn bitte ist ein Prolog? Er kann eine enleitung sein, ein Vorwort des Autors; Pro - Vor, logus-wort; ein vorwort, wie das aussieith ist jedem selbst überlassen“ (006/18).

Die Autorin stellte noch einen zweiten Textauszug ein, der neben einigen Kritikpunkten, die zu Inhalt und Stil geäußert wurden, auch zu einer weiteren Diskussion um literarische Vorlagen führte. Diskutiert wurden insbesondere die Frage der Erzählperspektive und die Bedeutung von Beschreibungen in einem Text. Ein eindeutiges Ergebnis der Diskussion war nicht festzustellen. Der Thread endete unvermittelt.



Abbildung 32: Thread 006, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=19

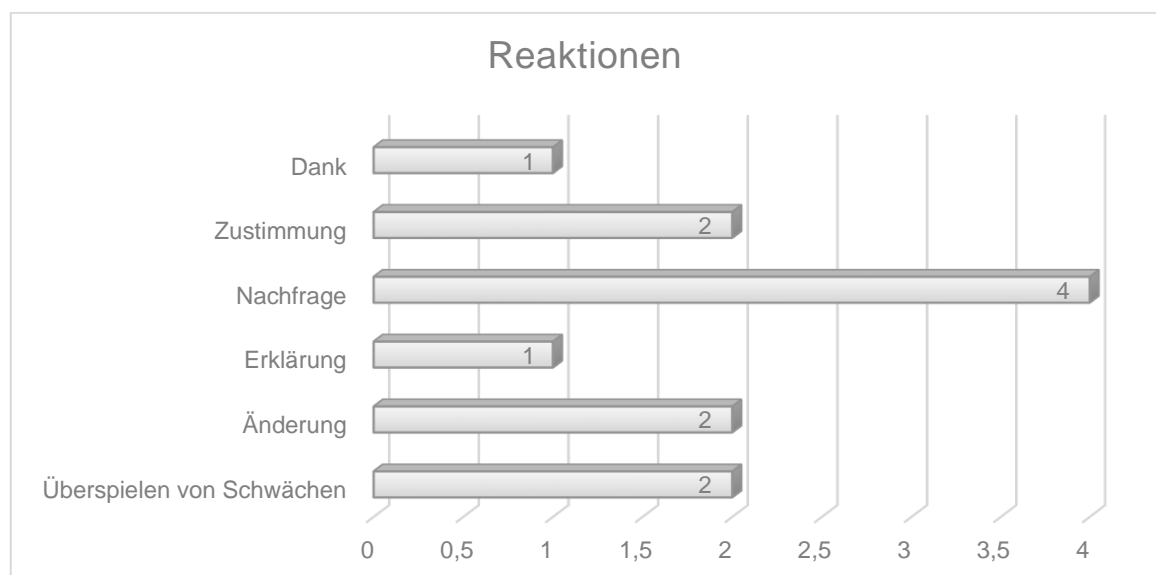


Abbildung 33: Thread 006, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=12

4.3.7 Thread 007 – „Kritik [Kurzgeschichten]“

Der Thread wurde am 13.03.2009 in der Gruppe „Junge Autoren schreiben“ von einem Mädchen eröffnet. Sie kann hier eher als Moderatorin bezeichnet werden, da sie in ihrer Einleitung alle Mitglieder der Gruppe dazu aufforderte, Kurzgeschichten einzustellen und zu kommentieren. Sie stellte dabei die Regel auf, dass ein neuer Text nur eingestellt werden dürfe, wenn zuvor ein vorausgegangener Text kommentiert wurde.

„Wir bitten euch, einige Regeln zu beachten. - Bevor ihr eure Kurzgeschichte reinstellt, müsst ihr die anderen kritisieren. Denn ihr wollt doch nicht, dass es euch auch so geht und ihr keine Kritik bekommt?“ 007/1).

Außerdem weist sie darauf hin, dass Kritik sowohl positiv als auch negativ verstanden werden könne.

„Bedenkt: Kritik ist ein neutrales Wort. Es gibt sowohl positive als auch negative Kritik. Sätze wie „Da gibt es einfach nichts zu kritisieren“ sind demnach keine Kritik!“ 007/1.

Im Beobachtungszeitraum beteiligten sich 13 Personen (7 Mädchen, 5 Jungen, eine Person nicht zuzuordnen) an diesem Thread. Mehrfach tauchte darüber hinaus der Eintrag „Nutzer gelöscht“ auf, so dass diese Einträge nicht eindeutig einer Person zugeordnet werden können.

Insgesamt wurden sieben Geschichten analysiert, die nur zum Teil dem Genre Kurzgeschichte zugeordnet werden können. Sie wurden in unterschiedlicher Intensität kommentiert (von einem bis zu 13 Kommentaren). Insgesamt enthielten die Kommentare 56 relevante Kodiereinheiten. Die Kommentare bleiben bis auf einige inhaltliche Anregungen oberflächlich, teilweise wurde in eine private Unterhaltung abgewichen und die Rückmeldungen zu einer Geschichte endeten immer, sobald ein neuer Text eingestellt wurde. Die Autorinnen bzw. Autoren nahmen die Anregungen zu ihren Texten in der Regel nicht sichtbar auf.

Im Verlauf der Diskussion versuchten die Moderatorin und eine weitere Kommentatorin, die Einhaltung der Regeln durchzusetzen und vermehrte qualitative Kritik zu fördern, indem sie einerseits das Löschen von Einträgen für den Fall, dass keine Kommentare abgegeben würden androhten

„L..., „mir gefällt es auch sehr gut“ ist keine Kritik. Du hast jetzt ein zwei Tage Zeit, noch eine Kritik zu schreiben. Eine ordentliche. Ansonsten muss ich der Gruppenregeln wegen mal meines Amtes walten...“ 007/58

und andererseits versuchten, Verständnis für die Regeln zu erzielen.

„L..., wenn du andere Texte mit einem „mir gefällt es auch sehr gut“ bewertest, dann kannst du bei deinem eigenen auch nicht viel mehr erwarten.

Was würde es dir denn bringen, wenn jemand deinen Auszug mit dem obrigen Satz „kritisiert“? Nichts, oder? Man will doch viel, viel mehr wissen!“ 007/61). Dies führt zu einer Diskussion über die Nutzung der Gruppe, die

damit endet, dass den Regeln eher uneinsichtig zugestimmt wird. („okee, dann amch ich das nächste mal, okee?!“ 007/64.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Auseinandersetzung mit den Texten anderer Autorinnen bzw. Autoren in diesem Thread deutlich geringer ausfiel, als in Threads, die nur eine Geschichte beinhalten.

Obwohl die Kommentare sich auf unterschiedliche Texte bezogen, wird hier eine quantitative Übersicht abgebildet, um die Art der Kommentare und deren Verteilung zu veranschaulichen.

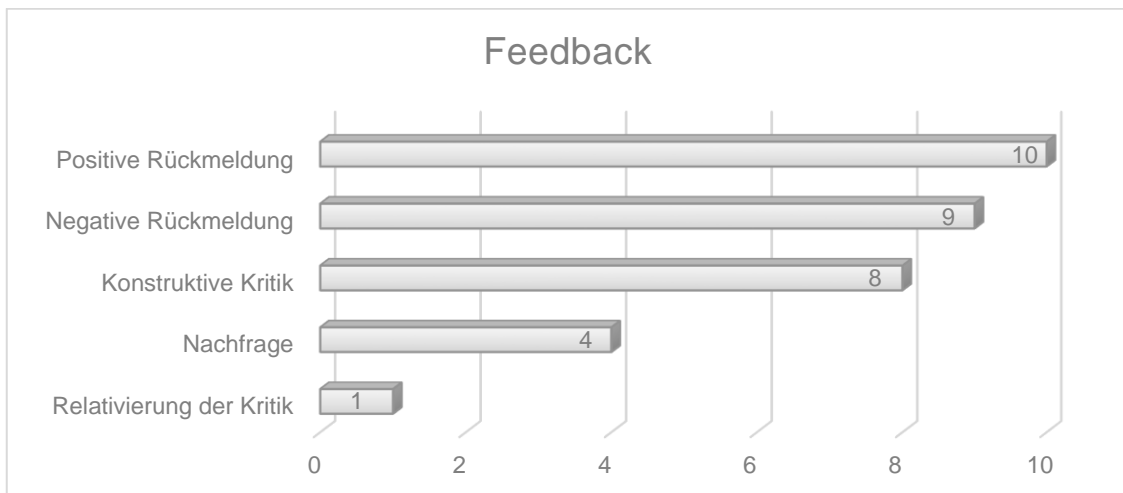


Abbildung 34: Thread 007, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=32

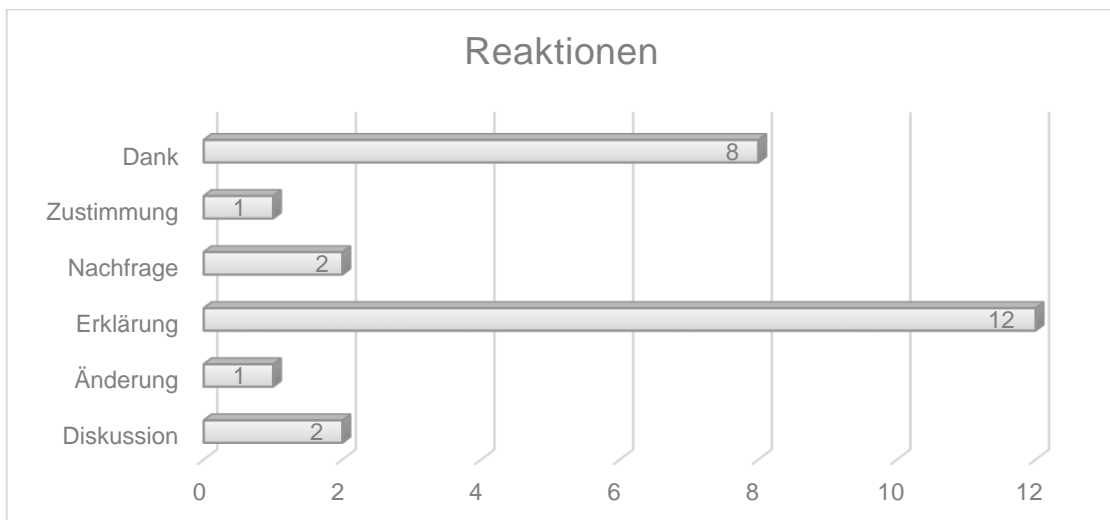


Abbildung 35: Thread 007, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=26

4.3.8 Thread 008 – „Kritik [Romanauszüge]“

Der Thread wurde am 16.03.2009 in der Gruppe „Junge Autoren schreiben“ von der gleichen Autorin wie Thread 007 eröffnet. Sie fungierte auch hier wieder als Moderatorin und forderte die Mitglieder der Gruppe auf, Romanauszüge einzustellen und zu kommentieren. Wiederum stellte sie einige Regeln voran, u. a. dass nur Textauszüge eingestellt werden dürfen und dass ein neuer Text nur eingestellt werden dürfe, wenn zuvor ein vorausgegangener Text kommentiert wurde.

„Wir bitten euch, einige Regeln zu beachten. - Bitte nehmt Rücksicht auf die Leser und stellt keine seitenlangen Auszüge rein, damit auch Menschen Lust haben, eure Dinge zu lesen und zu kritisieren. - Bevor ihr euren Romanauszug reinstellt, müsst ihr die anderen kritisieren. Denn ihr wollt doch nicht, dass es euch auch so geht und ihr keine Kritik bekommt?“ 008/1.

Anders als im Thread 007 wurden hier die Regeln weitestgehend eingehalten. Die Autorinnen und Autoren – im Beobachtungszeitraum wurden acht Texte eingestellt, die insgesamt 101 relevante Kodiereinheiten enthielten – beschränkten sich jeweils auf einen Auszug aus einem längeren Text. Nur in einem Fall schien die Autorin im weiteren Verlauf einen zweiten Auszug aus dem gleichen Text zur Diskussion zu stellen. Fast immer gaben die Autorinnen und Autoren vor der Veröffentlichung des eigenen Textes Kommentare zu vorausgegangenen Einträgen ab. Wenn dies nicht der Fall war, entschuldigten sie sich und begründeten ihr „Fehlverhalten“. In der Regel wurden die eingeforderten Kommentare später nachgeholt, teilweise aber erst nach Aufforderung durch die Moderatorin bzw. eines anderen Gruppenmitglieds.

In den Textauszügen wurden unterschiedliche Themen bedient. An manchen Stellen fragte die entsprechende Autorin gezielt nach, ob es gelungen sei, eine bestimmte Atmosphäre zu erzeugen.

Die Rückmeldungen zu den Textauszügen betrafen alle Bereiche (Stil, Inhalt und Form) und waren teilweise sehr differenziert. So wurden beispielsweise Textausschnitte, die viele Kommafehler enthielten, korrigiert nochmals eingestellt. Auch zu Ausdrücken, die als unpassend empfunden wurden, wurden Alternativvorschläge gemacht.

Es fällt auf, dass an einigen Stellen bezüglich der positiven Kritik auf vorausgegangene Kommentare verwiesen wurde, vielleicht um diese nicht unerwähnt zu lassen. Die konstruktive Kritik wurde auf konkrete Textteile bezogen.

Die Autorinnen und Autoren reagierten häufig auf die Einträge, manchmal mit Erklärungen, die sich aus dem Textzusammenhang ergaben. Teilweise entschuldigten sie sich für diese Erklärungen mit dem Hinweis es sähe aus, als könnten sie keine Kritik vertragen. Kritikfähigkeit schien in dieser Gruppe eine hohe Bedeutung zu haben.

Da immer nur kurze Textauszüge aus einem Gesamtwerk eingestellt wurden und die Kommentare dazu in der Regel endeten, wenn ein neuer Textauszug eingestellt wurde, fehlte häufig der Gesamtzusammenhang. Obwohl die Kommentare sehr ausführlich und differenziert waren, blieben sie punktuell und waren daher für eine Überarbeitung der Texte nur bedingt nützlich, gaben aber grundsätzliche Anregungen zu Verbesserungsmöglichkeiten.

Wie in Thread 007 bezieht sich die quantitative Übersicht auf unterschiedliche Texte verschiedener Autorinnen und Autoren. Sie wird hier insbesondere wegen der Menge der Kommentare dennoch abgebildet, um die generelle Tendenz der Beiträge aufzuzeigen.

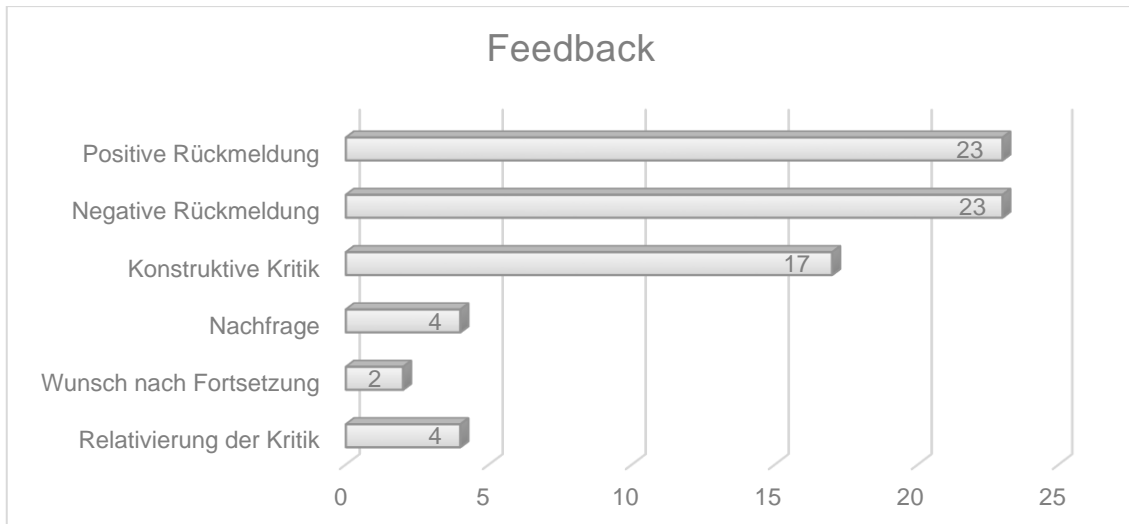


Abbildung 36: Thread 008, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=74

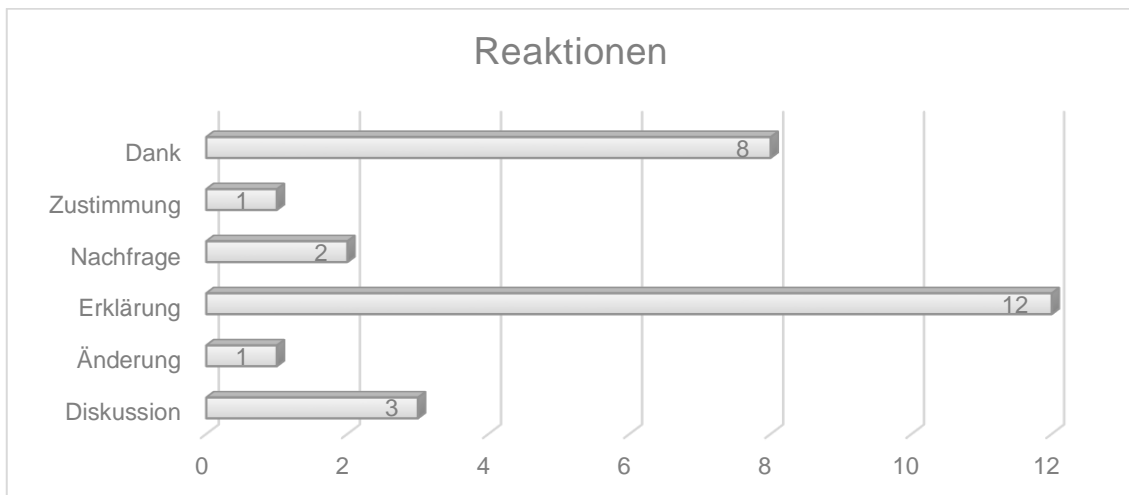


Abbildung 37: Thread 008, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=27

4.3.9 Threads 009 und 010 - „Ideen..!?!?!?!“ und „Liebe.... so kompliziert“

Die Threads **009** und **010** müssen im Zusammenhang gesehen werden. Beide wurden von der gleichen Autorin fast zeitgleich (am 31.12.2009 um 14.22 Uhr und um 15.48) eingestellt. In Thread 009 mit dem Titel „Ideen..!?!?!?!“ bat sie um allgemeine Tipps zum Schreiben einer Liebesgeschichte, in Thread 010 stellte sie unter dem Titel „Liebe.... so kompliziert“ den Anfang einer von ihr verfassten Liebesgeschichte ein. An der ersten Diskussion beteiligten sich nur zwei Kommentatoren (ein Junge und ein Mädchen) mit insgesamt 9 Einträgen und 10 relevanten Kodiereinheiten, am zweiten sechs (3 Jungen und 3 Mädchen), darunter auch die beiden Kommentatoren aus Thread 009, mit insgesamt 13 Einträgen und 30 relevanten Kodiereinheiten.

Der erste Eintrag in Thread 009 gehört eigentlich in die Kategorie II, Übergreifende Kommunikation zum Schreibprozess. Die Autorin fragte nach allgemeinen Hinweisen und Tipps, die ihr beim Schreiben einer Geschichte helfen können.

„Könnt ihr mir helfen ich will eine Geschichte schreiben über Liebe ich weiß aber noch nicht so richtig was passieren soll könnt ihr mir mal ideen (tipps) geben!?!?!? Danke im voraus“ 009/1.

Beide Kommentatoren bezogen sich aber zunächst auf den Eintrag direkt und bemängelten die sprachlichen Fehler in der Überschrift, in der die Autorin mehrere Satzzeichen benutzt hatte. Die Kritik hierzu fiel zum Teil sehr hart aus und es wurde darauf hingewiesen, dass man zunächst die Grundregeln der Sprache beherrschen sollte, bevor man anfängt zu schreiben.

„[...]Alleine von der Überschrift bekomme ich schon das Kotzen. WIESO schreiben manche Leute „!?!?!“ ? Eins davon reicht. Wir sind nicht blöd und verstehen das schon so. Die zwei „ii“s sehen scheiße aus und sind zudem auch noch falsch. Bevor du eine Geschichte schreibst, musst du das Handwerk erst beherrschen - sprich: Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung. [...]“ 009/14

Es zeigt sich hier ein restriktives Verständnis von Sprache und sprachlicher Korrektheit, die keinen Raum für das Spielen mit Sprache und das Ausprobieren oder die kreative Entwicklung Strukturen bietet.

Trotz der barschen Wortwahl bedankte sich die Autorin für die Rückmeldung, woraufhin sie ein Lob erhielt, in dem auffällt, dass Satz- und Sonderzeichen auch nicht gemäß geltender Regeln zur Interpunktur verwendet wurden.

*„Gern geschehen. (; Wenigstens jemand, der mit Kritik umgehen kann *Lob* ;D“ 009/17.*

Sehr deutlich wird hier, wenn auch implizit, zwischen dem Textprodukt, das sich an sprachlichen Normen orientieren muss und den Kommentaren, die sich an einer mündlichen Kommunikation orientieren und Zeichen aus der Chatsprache verwenden, unterschieden.

Neben der kritischen Rückmeldung wurden aber auch sehr konstruktive Anregungen gegeben, die ebenfalls mit einem Dank beantwortet wurden.

„Einfach nur Liebe ist schlecht. Du musst dir einen Plot ausdenken, der bitte nicht nur aus „Wen nimmt sie? Ihn oder ihn?!“ bestehen sollte. [...] Dann kannst du eine Standart-Verstrickungsgeschichte entwickeln, zwei Personen finden sich unter seltsamen Umständen, blablabla. [...] Wenn du allgemein über Liebe schreiben möchtest: Überlege doch mal, wie sich Liebe äußert! Bestimmt nicht nur in einer Frau und einem Mann, die jetzt zusammen wohnen. Und außerdem- Es ist DEINE Geschichte. Ich finde, das Grundkonzept sollte schon von dir kommen.“ 009/4.

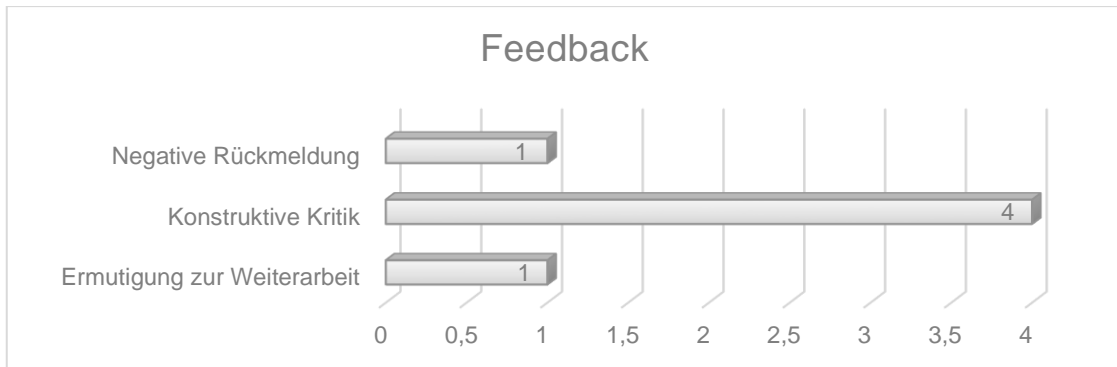


Abbildung 38: Thread 009, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=6

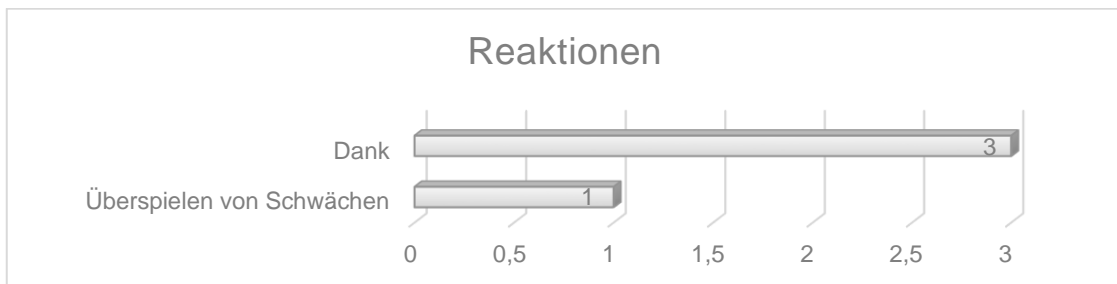


Abbildung 39: Thread 009, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=4

Der Eintrag in Thread 010 nahm die vorher erbetenen Anregungen nicht auf. Der eingestellte Text ist sowohl sprachlich als auch inhaltlich nicht gelungen und erhielt von den Kommentatorinnen und Kommentatoren nur negative Kritik, die sich auf die unterschiedlichen Schwachpunkte bezog und immer begründet oder durch konstruktive Anregungen unterstützt wurde.

„Ich finde es nicht gut. Du vergisst Kommas, wechselst die Zeiten, alles geht zu schnell, du charakterisierst niemanden und interessant ist es auch nicht. .. Eine wirkliche Geschichte kann das nicht werden.“ 010/7-9.

Dennoch fanden sich auch ermutigende Äußerungen.

„So, lass dich davon aber nicht runterreißen. Mach weiter, und übe, übe, übe...“ 010/10.

Die Autorin, die im Gegensatz zu den Kommentatorinnen und Kommentatoren (ausschließlich Gymnasiasten) nach eigenen Angaben eine Grund- und Haupt-/Realschule besuchte, bedankte sich mehrfach für die Anregungen und stellte sogar eine komplett überarbeitete Fassung ihres ersten Textes ein, in der sie versuchte, die Anregungen aufzunehmen. Auch zu diesem Eintrag erhielt sie mehrere Rückmeldungen, jedoch mit ausschließlich negativer, wenn auch begründeter Kritik.

„es ist nicht wirklich besser. ich denke, man sollte einen menschen nicht so beschreiben, sondern eher nach und nach. das sind jetzt tausend infos auf zwei zeilen. du hast immer noch eine menge zeichen und rechtschreibfehler. man benutzt übrigens immer nur ein satzzeichen. 3 '!' sind vollkommen unnötig. und sonst...naja. die geschichte ist nicht so meins.“ 010/10.

Nach einigen weiteren negativen Rückmeldungen endete der Thread.



Abbildung 40: Thread 010, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=24

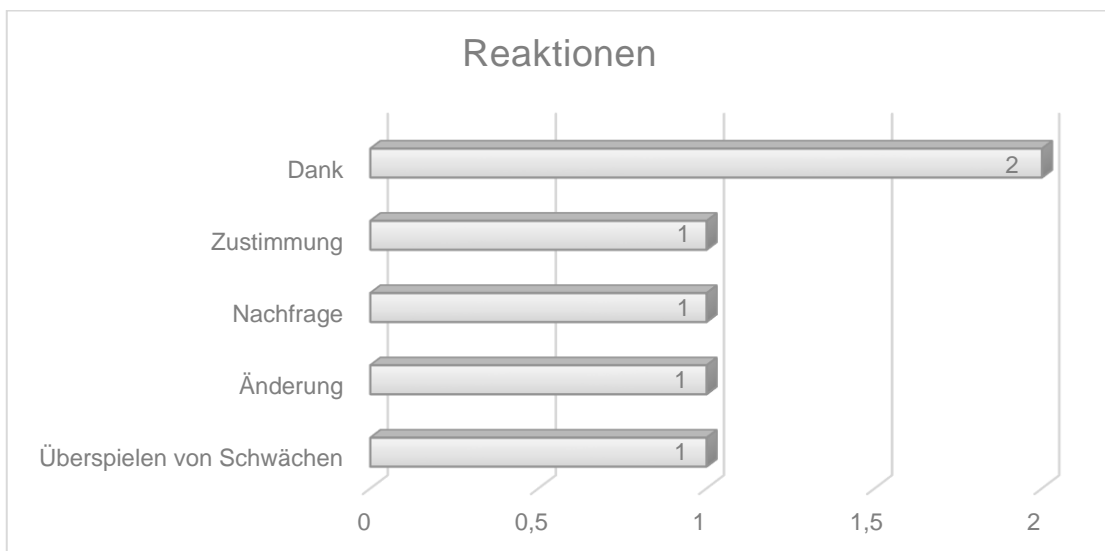


Abbildung 41: Thread 010, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=6

4.3.10 Thread 011 – „Ich brauche DRINGEND Hilfe“

Der Thread wurde am 09.07.2008 von einem Mädchen eröffnet und war im Beobachtungszeitraum immer noch aktiv. Er unterscheidet sich sowohl im Umfang als auch in der Dauer und Intensität der Diskussion deutlich von den anderen untersuchten Threads. Die Autorin stellte in einem Zeitraum von mehr als einem Jahr einen ganzen Roman mit mehr als 20 Kapiteln ein. Es würde den Rahmen der Arbeit sprengen, den Thread vollständig auszuwerten. Daher wurde für die Analyse nur ein Auszug von 48 Einträgen mit 83 relevanten Kodiereinheiten aufbereitet. Methodisch unterscheidet sich das Vorgehen durch diese Auswahl von der Analyse der anderen Threads. Der Thread wurde dennoch mit in die Analyse aufgenommen, da die Kommentare durchgängig die gleiche Tendenz hatten, aufschlussreiche Hinweise auf Gelingensbedingungen für eine besonders ausgeprägte Kommunikation gaben, die über die Aussagen der anderen Threads deutlich hinausgingen

und Einblicke in weitere Diskussionsfelder innerhalb der Community eröffnen.

Bei dem Text handelt es sich um eine Vampirgeschichte, die Elemente aus dem bei Jugendlichen beliebten Genre aufnimmt. Da die Handlung in einem schlossähnlichen Internat angesiedelt ist, sind auch Anklänge an die Geschichten von Harry Potter festzustellen. Die Protagonistin ist eine wiedergeborene Vampirprinzessin, die davon selbst nichts weiß und es erst im Verlauf der Geschichte durch Déjà-vu-Erlebnisse und Träume erfährt. Ein großer Teil der Geschichte handelt von sich anbahnenden Liebesbeziehungen, wobei lange offen bleibt, für welchen der um sie werbenden Jungen die Protagonistin sich entscheiden wird.

Die Autorin erhielt von den Kommentatorinnen und Kommentatoren überaus positive, zum Teil überschwänglich lobende Rückmeldungen.

„wenn mir das irgendwer ausgedruckt hätte und gegeben hätte, hätte ich gedacht, dass wäre von nem schriftsteller, der schon lange bücher schreibt. das ist total coooooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! ok ich weiß ich flipp grad aus, aber was soll ich machen?“ 011/40.

Der Wunsch nach einer Fortsetzung wurde häufig geäußert und die Kommentatorinnen warteten ungeduldig darauf.

„einfach toll! wann gehts weiter?“ 011/10 und 11.

Damit setzten sie die Autorin teilweise unter Zugzwang.

„Minikapitel?? AHHH, K ..., Willst du etwas, dass deine größten Fans vor Neugierde sterben??? xD“ 011/63.

Parallel dazu wurde jedoch betont, dass kein Druck erzeugt werden solle.

„k ... bitte beeil dich. Ich kans nicht mehr erwarten.“ „aber schreib auf keinen Fall unter druck!“ 011/76 und 77.

Anders als in vielen Threads trat die Autorin, über das bloße Einstellen ihrer Texte hinaus, in einen Dialog mit den Kommentatorinnen ein. Sie stellte direkte Fragen zu den Vorstellungen, die ihre Geschichte auslöst, teilweise unterstützt dadurch, dass sie Fotos einstellte und danach fragte, ob andere ihre Vorstellung von den Figuren teilten.

„... Habe nur 1 Frage: =)Wie stellt ihr euch die Prinzessin eigentlich vor?“ 011/9.

Sie stellte auch konkrete Fragen zum Fortgang der Geschichte und erhielt hierzu teilweise sehr differenzierte Rückmeldungen. Aus diesen Diskussionen entwickelte sich eine Art Fanclub für die Autorin.

An einer Stelle der Geschichte, in der es um die Fortsetzung und die Entscheidung der Protagonistin für einen Freund geht, spalteten sich die Kommentatorinnen in zwei Gruppen, die jeweils unterschiedliche Varianten präferierten. Sie nutzten die Plattform, um diesen Unterschied aufzugreifen, indem sie hierzu neue Threads eröffnen.

„au ja, wir machen eine fan-überlebens-gruppe für romeo“ 011/54.

Dies zeigt, dass die Kommentatorinnen sich sehr mit dem Inhalt der Geschichte identifizierten, obwohl sie betonten, dass die Autorin letztlich die Verantwortung dafür trage.

Autorin: „Ouh... Jetzt habe ich aber Angst, euch i-wie zu enttäuschen... Mal sehen, was ihr sagt, wenn ihr das nächste (kommt demnächst) Kapitel lest. Ich hoffe, ihr werdet nicht sauer sein...“ 011/30. Antwort mit mehrfacher Zustimmung: „bestimmt nicht! das ist deine geschichte!“ 011/31.

In diesem Thread wurde auch die Möglichkeit der Publikation des Textes bei einem Verlag ausführlich diskutiert, wobei die Frage behandelt wurde, ob eine vorherige Veröffentlichung bei schülerVZ die Chancen dafür beeinträchtigen könnte. Die Meinungen bewegten sich dabei zwischen dem Wunsch, möglichst viel von der Geschichte möglichst schnell im Internet lesen zu können, dem Wunsch nach einer gedruckten Ausgabe des Textes, ggf. sogar mit Autogramm der Autorin und der Befürchtung, dass Verlage sie nach einer Vorveröffentlichung nicht mehr annehmen oder dass andere Mitleserinnen oder Mitleser Ideen „klauen“ und unter dem eigenen Namen veröffentlichen könnten.⁸⁰

Die Übersicht über die Verteilung der Beiträge bildet wie gesagt nur einen Auszug aus dem gesamten Thread ab, veranschaulicht aber die Tendenz der Beiträge.

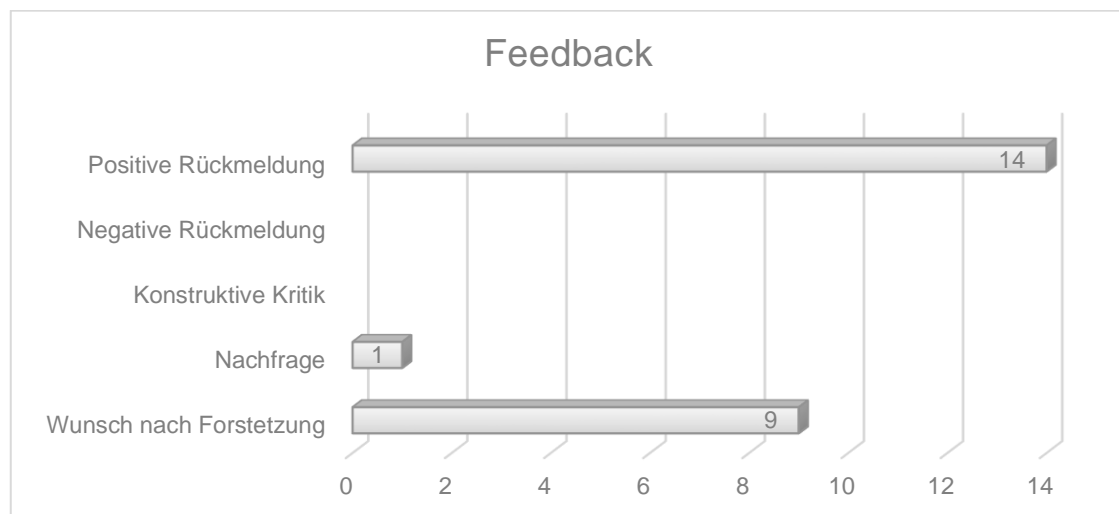


Abbildung 42: Thread 011, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=24

⁸⁰ Siehe auch Kapitel 5.3.3.

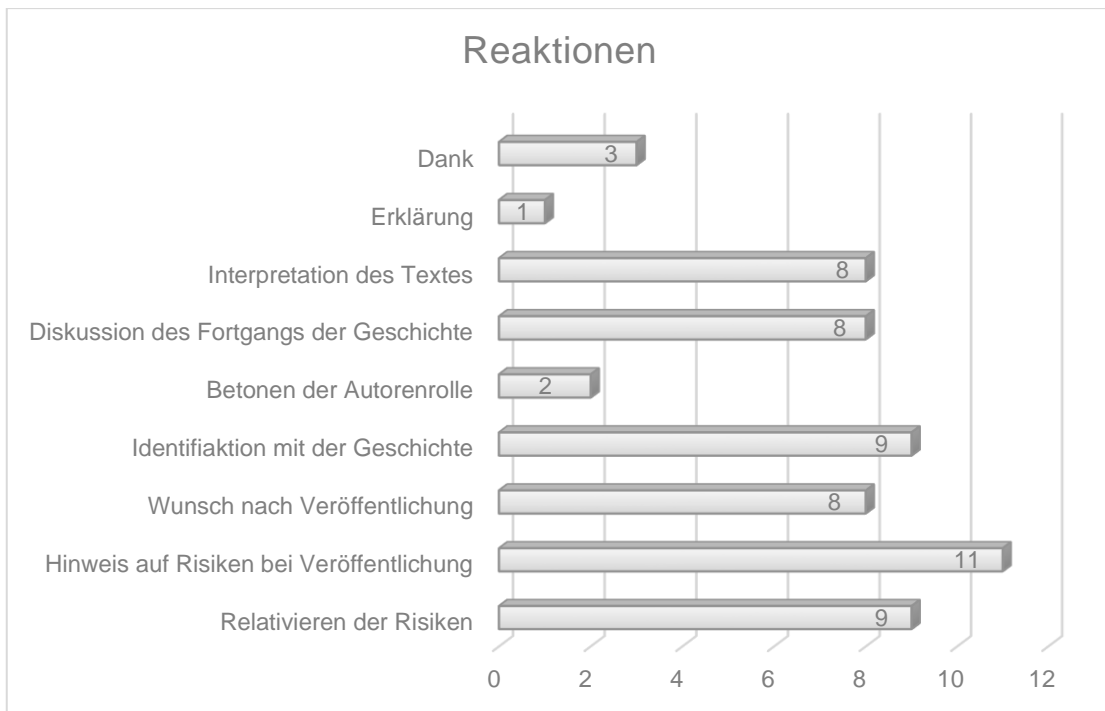


Abbildung 43: Thread 011, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=83

4.3.11 Zwischenfazit

Jugendliche beider Geschlechter (allerdings überwiegend Mädchen), unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Schulformen stellten Texte aus verschiedenen Genres, in der Hauptsache Kurzgeschichten oder Romane, in den Schreibgruppen von schülerVZ zur Diskussion. Als Gründe für die Nutzung der Gruppe wurde sowohl der Wunsch nach Hilfe bei schulischen Aufgaben als auch der Wunsch nach objektiver Kritik für die privaten Texte geäußert, die man in der Gruppe eher erwartet als bei engeren Freunden.

Viele Texte hatten sowohl sprachlich als auch stilistisch ein hohes Niveau. Es fällt auf, dass zwischen Texten, die nur im privaten Rahmen verblieben und solchen, die von der Schule gefordert wurden, unterschieden wurde. Bei letzteren wurde mehr Wert auf eine Einhaltung von Konventionen (z. B. Charakteristika einer Kurzgeschichte) geachtet, bzw. darauf hingewiesen, was aber nicht immer mit dem persönlichen Sprachempfinden korrelierte.

Den Jugendlichen selber war an einer Rückmeldung gelegen, was zum Beispiel durch die Regeln im Thread „Junge Autoren schreiben“ erzwungen werden sollte. Es zeigte sich jedoch, dass dieser Zwang nicht zum gewünschten Ergebnis führte und dass die Einhaltung der Regeln immer wieder eingefordert werden musste. Eine freiwillige und unkontrollierte Rückmeldemöglichkeit wurde ausführlicher genutzt, insbesondere dann, wenn es zu einem direkten Dialog zwischen der Autorin/dem Autor und den Kommentatorinnen und Kommentatoren kam.

Die Kommentatorinnen und Kommentatoren gaben zum Teil sehr differenzierte Rückmeldungen, bezogen auf sprachliche Fehler, Stil und Inhalt. In der Regel waren ihre Anmerkungen hilfreich und hätten bei Beachtung zu

einer Verbesserung der Texte beigetragen. Viele Texte erhielten positive Rückmeldungen, bei länger angelegten Texten wurde häufig der Wunsch nach einer Fortsetzung geäußert und somit ein indirektes Lob ausgesprochen.

Die Kommentatorinnen und Kommentatoren bemühten sich um einen fairen Umgang miteinander. Auch wenn sie deutliche negative Kritik äußerten, legten sie in der Regel Wert darauf, diese ausschließlich auf die Texte und nicht auf die Person der Autorin oder des Autors zu beziehen. Negative Kritik wurde häufig durch eine Entschuldigung oder eine Relativierung ergänzt, oft fand sich auch die Anregung dazu, weiterzuschreiben und sich nicht entmutigen zu lassen.

Die Autorinnen und Autoren nahmen die Anregungen fast immer mit Dank entgegen, den sie auch bei deutlicher Kritik äußerten. Manchmal wurden die Änderungsvorschläge umgesetzt, indem korrigierte oder überarbeitete Texte nochmals eingestellt wurden, manchmal erfolgte ein Hinweis darauf, dass eine weitere Überarbeitung geplant sei. Nicht immer führte eine Überarbeitung zu einer deutlichen Verbesserung des Ursprungstextes, was sich auf das Unvermögen der jeweiligen Autorin zurückführen ließ. An einigen Stellen gab es auch Nachfragen oder Erklärungen zu der gewählten Darstellungsform. Unsachliche Auseinandersetzungen waren nicht festzustellen, es kam aber vor, dass Threads unvermittelt endeten, insbesondere, wenn die negative Kritik überwog. Positive Kritik und der Wunsch nach einer Fortsetzung führten hingegen dazu, dass Threads über eine lange Laufzeit aktiv blieben.

Es fällt auf, dass bei den eingestellten Texten viel Wert auf orthografische und grammatische Korrektheit gelegt wurde. Autorinnen und Autoren, die hier vermehrt Fehler machten, erhielten dazu sehr deutliche Rückmeldungen. Es wurde an einigen Stellen auch angemerkt, dass die Texte umgangssprachliche und somit unpassende Redewendungen enthielten. In den Kommentaren wurde dies allerdings nicht beachtet. Hier finden sich viele Fehler, wie Verstöße gegen Regeln der Groß- und Kleinschreibung, Abkürzungen, Tippfehler etc., die nicht kommentiert wurden. Es wurde also deutlich zwischen formaler und informeller Sprache unterschieden, die sich je nach Kontext eher am schriftlichen oder am mündlichen Sprachgebrauch orientierte. Diese Befunde decken sich mit den Ergebnissen von Dürscheid et al. (2010).

Weiterhin ist auffällig, dass die Kommentare sich in der Regel nur auf die sprachliche Ebene bezogen und keine Beziehung zwischen den Inhalten der Geschichten und der persönlichen Situation der Autorinnen und Autoren hergestellt wurde, obwohl manchmal nahelag, dass persönliche Probleme eine Grundlage für die Inhalte bilden könnten. Auch wenn anzunehmen war, dass Autor oder Autorin sich in einer schwierigen Situation befanden, beispielsweise in den Texten, in denen Themen wie Einsamkeit oder Selbstmord behandelt wurden, wurde nur auf die sprachliche Ebene Bezug

genommen. Es ist allerdings nicht erkennbar, ob eine ergänzende Kommunikation auf anderem Wege, etwa über eine Privatnachricht, stattfand.

Der folgende Gesamtüberblick über die analysierten Einträge, der wie oben erläutert keinen Anspruch auf Repräsentativität erhebt, zeigt anschaulich, dass positive Kommentare überwogen, konstruktive Kritik aber auch einen großen Anteil an den Kommentaren hatte. Es zeigt sich weiterhin, dass eine unreflektierte Ablehnung der Korrekturvorschläge nicht explizit ausgesprochen wurde und dass die Autorin/der Autor in einigen Rückmeldungen ausdrücklich erwähnte, sie/er wolle die Hinweise zur Überarbeitung der Texte nutzen. Der große Anteil der themenbezogenen Diskussion lässt sich vor allem auf Thread 011 zurückführen.

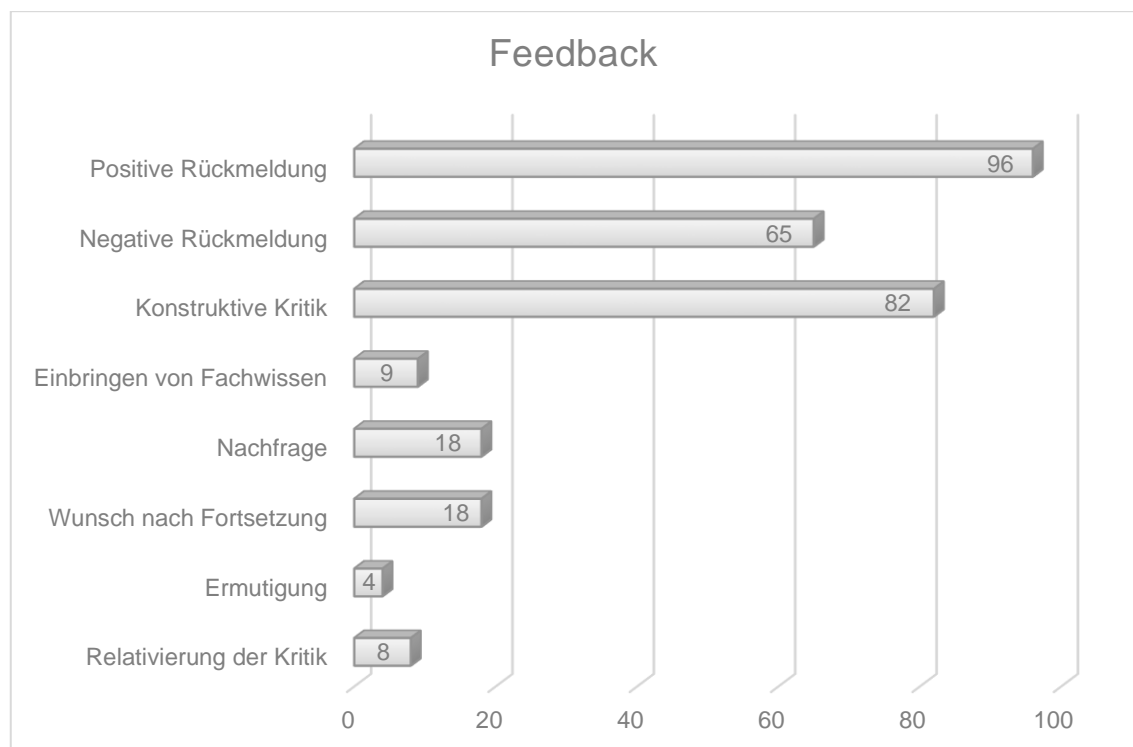


Abbildung 44: Gesamtübersicht über das Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=300

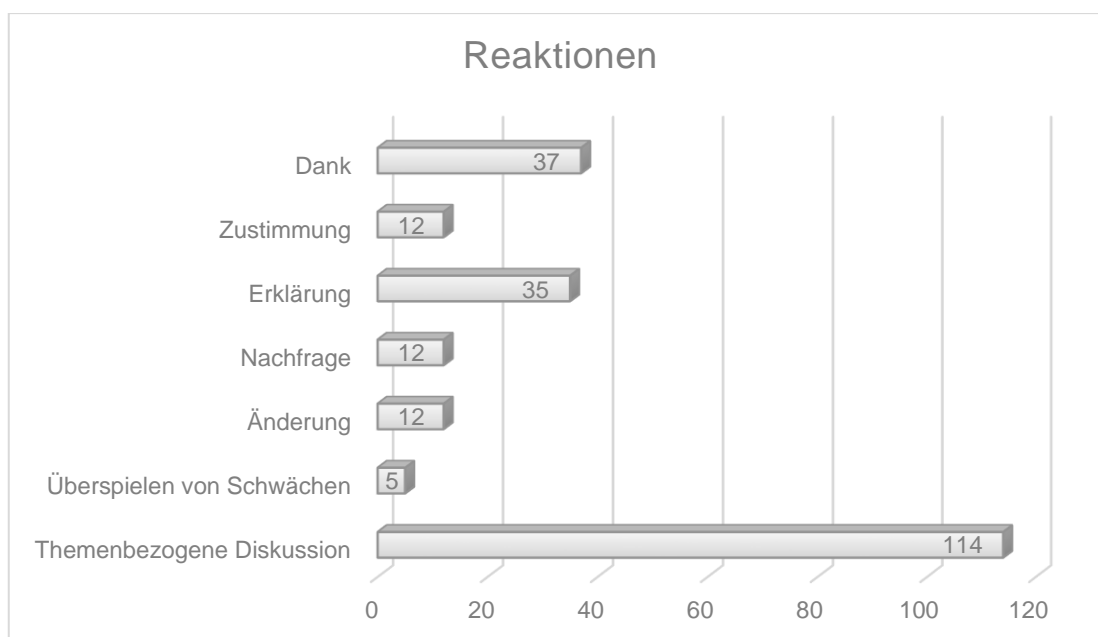


Abbildung 45: Gesamtübersicht Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N= 227

4.4 DARSTELLUNG AUSGEWÄHLTER THREADS MIT AUSSAGEN ZUR STEUERUNG UND GESTALTUNG DER SCHREIBPROZESSE

Tabelle 11: Threads zur Metakommunikation

Nr.	Titel	Gruppe	Eröffnet von	Laufzeit	Beiträge
012	„Ich will besser werden“	Geschichten schreiben	Mädchen	2 Tage	9
013	„Schreibblockaden“	Junge Autoren	Mädchen	3 Monate	13
014	„wie informiert ihr euch?“	Junge Autoren	Mädchen	7 Monate	26
015	„Charaktere“	Junge Autoren	Mädchen	3 Wochen	13
016	„Deutschnoten“	Junge Autoren	Mädchen	3 Monate	36

4.4.1 Thread 012 – „Ich will besser werden“

Der Thread 012 mit dem Titel „Ich will besser werden. Bitte helft mir“ wurde am 08.10.2009 von einem Mädchen eröffnet. An der Diskussion beteiligten sich im Untersuchungszeitraum 6 Personen, darunter ein Junge, mit meist nur einem Beitrag.

Die Autorin begann ihren Beitrag mit der Beschreibung ihrer Schreibsituation und berichtete, dass sie viele Anfänge von Geschichten geschrieben und die komplette Geschichte auch oft bereits im Kopf habe, während des Schreibens aber häufig die Motivation verliere, den Text bis zum Ende auszuformulieren. Sie bat um Hilfe, um diese Ausgangslage zu verändern. Anschließend stellte sie einen ihrer Textanfänge zur Diskussion. Es handelte sich um die eindrückliche Beschreibung einer furchteinflößenden und verlassenen wirkenden Szenerie, in der ein Mädchen, das möglicherweise verfolgt wird, herumirrt. Die Spannung wurde nicht aufgelöst, es gab zwar einige Andeutungen, der Leser konnte die Geschehnisse aber bis zu diesem Punkt nicht einordnen, so dass eine starke Spannung aufgebaut wurde.

Die Kommentare unterteilten sich in zwei Bereiche, einerseits Rückmeldungen zum Text und andererseits Stellungnahmen zu der Schreibproblematik.

Die Rückmeldungen zum Text waren sehr kurz und beschränkten sich in der Regel auf ein allgemeines Lob bezüglich des Schreibstils der Autorin. Nur ein Kommentator wies auf eine Verbesserungsmöglichkeit hin.

Der Großteil der Kommentare bezog sich auf die Problematik der Autorin, längere Geschichten nicht beenden zu können. Fast alle Kommentatorinnen zeigten Empathie für dieses Problem und gaben an, manchmal die gleichen Schwierigkeiten zu haben. Während einige das Problem nur noch einmal aus ihrer Sicht schilderten, machten andere auch konstruktive Lösungsvorschläge. Mehrheitlich wurde vorgeschlagen, zunächst mit Kurzgeschichten zu beginnen und sich dabei im Schreiben zu üben. Eine längere Geschichte (ein Roman) wurde als eine höhere Schwierigkeitsstufe empfunden, die erst später erreicht werden könne bzw. müsse.

„Mein Tipp, fang mit kurzen Geschichten an (das können ruhig erstmal 2-3 Seiten sein), dann übst du dich nicht nur im schreiben sondern kannst dich auch langsam zu umfangreicheren geschichten hoch arbeiten.“ 012/06; „Meine Methode dafür ist übrigen s das schreiben von „Kurz-Kurzgeschichten“, wie ich sie nenne. In diesen geschichten schreib ich nur über eine beliebige scene und sie werden auch dementsprechend kurz, aber ich achte dann besonders auf das beschreiben der umgebung, der gefühle, der handlungen, denn das alles muss man in einem roman beherrschen und zusammenfließen lassen ;)“ 012/31

Eine Kommentatorin stellte fest, dass dies ja auch nicht schlimm sei, da man auf diese Weise noch Entfaltungspotenzial habe

„Allerdings find ich es auch nicht verkehrt, verschiedene Romane anzufangen und dann wieder aufzuhören, denn es übt trotzdem und irgendwann wird ein sein Roman villt. wirklich so fesseln, dass man immer weiterschreiben will.“ 012/28.

4.4.2 Thread 013 – „Schreibblockaden“

Der Thread wurde am 02.07.2009 von einer Schülerin eröffnet. Sie beschrieb darin ihr Problem mit Schreibblockaden und bat um Anregungen, diese zu überwinden. An der Diskussion beteiligten sich 7 Teilnehmer, davon 5 Mädchen und 2 Jungen.

Die Einträge variierten zwischen einer Beschreibung eigener Probleme gleicher Art und dem Umgang damit sowie konkreten Tipps. Die meisten Personen tendierten dazu, eine erneute Motivation über Entspannung oder Ablenkung zu erreichen und darauf zu hoffen, dass die Phase vorübergeht.

„Aber versuch doch einfach mal dich zu entspannen, dich dann einfach vor den Schreibtisch zu setzen und ohne dir Druck zu machen, einfach loszuschreiben“ 013/4.

Weiterhin wurde beschrieben, dass die Beschäftigung mit kreativen Produkten, seien es Bücher (an erster Stelle), aber auch Musik, Filme oder Bilder neue Inspiration bringen könne. Dabei sei es nicht maßgebend, ob diese Produkte gut oder schlecht seien.

„Und bei mir helfen auch schlechte Bücher. Warum? Na ja, du denkst dir - Was DIE da schreiben, bitte - das mach ich tausendmal besser.“ 013/7.

In nur 3 Beiträgen wurde auch die Möglichkeit angesprochen, sich unter Druck zu setzen und Selbstdisziplin zu üben.

„Manchmal zwingt mich auch einfach zum Schreiben. Die ersten zwei Seiten sind Murks, aber meist finde ich dann wieder rein;“ 013/13.

Die Wirksamkeit dessen wurde allerdings unterschiedlich bewertet. In einem der Beiträge wurde ausdrücklich davon abgeraten, die beiden anderen beschreiben sie allerdings als erfolgreich.

4.4.3 Thread 014 – „wie informiert ihr euch?“

Der Thread „wie informiert ihr euch?“ wurde von einem Mädchen am 04.07.2009 erstellt. Sie plante, in ihrer Geschichte ein Krankheitsbild zu beschreiben. Darauf bezogen stellte sie die Frage, woher sie seriöse und verständliche Informationen erhalten könne. Im Beobachtungszeitraum bis zum 20.01.2010 enthielt der Thread 27 Einträge. Im Verlauf der Diskussion brachte eine andere Schülerin ein weiteres Thema ein, indem sie fragte, wo sie sich über Sekten informieren könne.

In den Antworten wurde am häufigsten vorgeschlagen, jemanden zu fragen, der sich in dem entsprechenden Thema gut auskennt. Die Liste der hierfür geeigneten Personen begann bei den Eltern oder Personen aus dem nahen Umfeld wie dem Hausarzt und reichte bis zu der Idee, eine Sekte direkt anzuschreiben oder einen Universitätsprofessor anzumailen. Eine Scheu vor einer solchen direkten Kontaktaufnahme war nicht festzustellen. Auch Lehrkräfte in der eigenen Schule wurden erwähnt, wobei das Vertrauen in deren Fachkenntnisse in der Aussage relativiert wurde.

„Lehrer (bio oder so) fragen. Vielleicht bist du ja eine der Gluecklichen, die einen kompetenten Biolehrer hat.“ 014/29.

Erwartungsgemäß wurden auch schriftliche Informationsquellen wie Bücher und das Internet genannt. Bei Büchern wurde explizit erwähnt, dass diese auch aus der Bibliothek stammen könnten, die Bibliothek als Ort der Informationsbeschaffung war den Jugendlichen also vertraut. Zum Internet boten sie neben den Verweisen auf allgemeine Suchmöglichkeiten über Google oder Wikipedia auch weitergehende Hilfestellungen durch die Nennung von konkreten Internetlinks. Eine Person beschrieb jedoch auch, dass sie das Internet ungern nutze, da sie damit schon schlechte Erfahrungen gemacht habe.

„Wenn ich mich informiere verlasse ich mich eigentlich ungern auf das beliebte Medium Internet; da man damit sehr schnell hinfällt. Lieber mit Menschen reden, die sich damit auskennen.“ 14/46.

Mehrfach wurde erwähnt, dass bei der Recherche eine gewisse Ernsthaftigkeit vorausgesetzt wird. Man solle hierfür ausreichende Zeit einplanen. „Erfundene Diagnosen“ wurden allenfalls in Science-Fiction-Geschichten akzeptiert.

Ein Junge wies über die eigentliche Fragestellung hinausgehend darauf hin, dass die Geschichte nicht durch die Einbindung zu vieler Sachinformationen überladen werden sollte. Es bestehe die Gefahr, dass man all sein neu erworbenes Wissen unbedingt einbauen wolle, wodurch der Spannungsbogen der Erzählung leiden könne.

„Aber nicht lauter Informationen einbringen, die die Figur aus deren Perspektive du erzählst, gar nicht kennen kann. Und wenn du als allwissender Erzähler schreibst, ermüde den Leser nicht mit ganzen Absätzen von unnötigen Informationen. ^^ Wenn man viel recherchiert, passiert sowas nämlich schnell. Dann möchten viele Autoren ihr neues und mühsam zusammengewähltes Wissen (verständlicherweise) auch unbedingt präsentieren. Darunter leidet dann die Handlung.“ 014/16.

4.4.4 Thread 015 – „Charaktere“

Der Thread wurde am 15.12.2009 von einem Mädchen eröffnet. Sie fragte darin, wie die anderen Autorinnen und Autoren die Charaktere ihrer Geschichten, insbesondere die Hauptfiguren, gestalten. Eine weitere Schülerin ergänzte die Fragestellung, indem sie bereits ein Raster für mögliche Antworten vorgab. Sie stellte die folgenden Möglichkeiten zur Diskussion:

1. keine Vorbereitung
2. kurze Stichworte
3. ausführliche Biografie
4. Entwicklung der Figuren
 - 4.1 vor Schreibbeginn
 - 4.2 bei Erstellung des Plots
 - 4.3 während des Schreibprozesses

Im Beobachtungszeitraum beteiligten sich 13 Personen, vorwiegend Mädchen, an der Diskussion. Bei 3 Personen kann das Geschlecht aufgrund des Nicknames nicht eindeutig festgestellt werden.

In allen Einträgen wurde deutlich, dass die Gestaltung der Charaktere eine wichtige Rolle bei der Entwicklung einer Geschichte spielte und dass in den meisten Fällen viel Zeit darauf verwendet wurde. Dabei werden allerdings unterschiedliche Arbeitsstile angewendet. Nur zwei Personen fertigen schon bevor sie mit ihrer Geschichte beginnen eine ausführliche schriftliche Biografie der (Haupt-)Personen an. Bei den anderen steht die Idee und Entwicklung der Geschichte im Vordergrund. Fünf Personen entwerfen bereits zu Beginn ein ungefähres Bild der handelnden Personen, das aber nur zwei schriftlich fixieren. Bei der Mehrzahl der Beteiligten (acht) entwickeln sich die Personen während des Schreibens.

Mehrere Personen beschrieben, dass sie sich besonders viel Mühe bei der Namensgebung für ihre Personen geben, bzw. hiermit auch besondere Schwierigkeiten haben, da sie ihr eine große Bedeutung beimessen. Dabei werden alle denkbaren Varianten genutzt – der Name wird zu Beginn festgelegt, der Name wird erst am Ende vergeben oder man arbeitet mit einem vorübergehenden Namen, der am Ende nochmals verändert werden kann. Um einen passenden Namen zu finden, werden von einer Autorin als Hilfsmittel sogar Namenslisten aus dem Internet zurate gezogen.

4.4.5 Thread 016 – „Deutschnoten“

In diesem Thread wird der Bezug der Schreibtätigkeiten in schülerVZ zur Deutschnote hergestellt. 36 Jungen und Mädchen tauschten sich über ihre Deutschnoten aus. Ein großer Teil der Jugendlichen gab an, im Fach Deutsch mit der Note 1 oder 2 bewertet zu sein. Das deutet darauf hin, dass sich in dieser Schreibgruppe vorwiegend Personen treffen, die in der Schule positive Erfahrungen mit dem Fach gemacht bzw. Erfolgserlebnisse gesammelt und dadurch sicher auch ein gewisses Selbstbewusstsein beim Schreiben entwickelt haben.

Es gab allerdings auch einige Schülerinnen und Schüler, deren schulische Leistung im Fach Deutsch mit befriedigend oder ausreichend bewertet wurde. Interessanterweise versuchten diese Jugendlichen fast alle, eine Erklärung hierfür zu geben. Am häufigsten wurde die Tatsache genannt, dass die Bewertung bei unterschiedlichen Aufgaben verschieden ausfällt und dass die betroffenen Jugendlichen insbesondere bei Interpretationsaufgaben schlecht abschneiden. Dies wurde auf eine unterschiedliche Sichtweise, zum Teil aber auch auf die Inkompetenz der Lehrkräfte zurückgeführt.

„ich steh schon immer auf vier xD das liegt aber auch daran, dass meine lehrer wirklich nicht gut waren...überhaupt falsch interpretieren kann man doch nich, oder? aber meine lehrerin sgat das auch immer zu mir o.o und sie kann noch nichmal rechtschreibung also bitte -.-“ 16/17.

Das kreative Schreiben von Geschichten hat aus Sicht einiger Schülerinnen und Schüler im Unterricht einen zu geringen Stellenwert. Eine Schülerin gab an, dass ihre Note sich verbessert habe, seit sie mit dem Schreiben begonnen hat.

Mehrfach wurde auch beschrieben, dass die Note sich nach dem Übergang von der Sekundarstufe I in die Oberstufe verschlechtert habe, was zum Teil auf den Lehrerwechsel, aber auch auf den höheren fachlichen Anspruch zurückgeführt wurde.

Einige Schülerinnen und Schüler nannten auch Differenzen mit dem Lehrer als Grund für eine schlechte Bewertung. Diese siedelten sie sowohl auf der persönlichen

„Ich bin im mittelfeld, der lehrer mag mich einfach nich :-)" 16/31-32)

als auch auf der sachlichen Ebene an

„er HASST meinen schreibstil... na ud?" 16/30.

Auch wenn der Schule grundsätzlich in den Texteinträgen kein hoher Stellenwert beigemessen wurde, wird in diesem Thread bei einigen Schülerinnen erkennbar, dass sie selbst mit einer guten Bewertung unzufrieden sind und den Anspruch haben, eine bessere Note zu erreichen.

„1,51110 hab mich so dämlich geärgert..." 16/7-8.

5. ZUSAMMENFASSENDE INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

In der folgenden Interpretation der Ergebnisse werden in den Kapiteln 5.1 und 5.2 die Charakteristika der analysierten Schreibprozesse mit Schwerpunkt auf dem Kommunikationsverhalten der Nutzerinnen und Nutzer in den Blick genommen. Faktoren, die die zielführende Feedbackkultur begünstigten, werden herausgestellt. Kapitel 5.3 fokussiert die Steuerung der abgelaufenen Prozesse. Die Gliederung des Kapitels orientiert sich in Anlehnung an das Dreischichten-Modell von Broekaerts an Kriterien des selbstregulierten Lernens. Kapitel 5.4 widmet sich der medialen Umgebung, in der die Schreibprozesse stattfanden und der Frage, welche Unterstützung diese leistet. Kapitel 5.5 greift die Online-Befragung auf und bezieht die Bewertung der Prozesse durch beteiligte Jugendliche in die Interpretation ein. Das Ergebnis der Analyse liefert Antworten auf die forschungsleitende Fragestellung nach den Gelingensbedingungen für die untersuchten Gruppen. Diese werden in Kapitel 5.6 dargestellt. Bevor dieses Kapitel in Empfehlungen zur Entwicklung von analogen Lerndesigns für die schulische Praxis mündet (Kapitel 5.8), werden relevante Merkmale für die Abgrenzung informeller Handlungen von schulischen Lernprozessen erläutert (Kapitel 5.7).

5.1 CHARAKTERISTIKA DER ANALYSIERTEN SCHREIBPROZESSE

Die Jugendlichen, die in schülerVZ ihre Texte präsentieren und diskutieren, betätigen sich im Sinne eines nach Definition von Lehnen (1999) verstandenen „interactive writing“. Die einzelne Autorin/der Autor behält die Verantwortung für das Endprodukt, fragt aber in unterschiedlichen Phasen während des Schreibprozesses in der Peergroup nach Rückmeldungen, die zum Teil für die weitere Arbeit verwendet werden.

In den untersuchten Schreibgruppen in schülerVZ wurden alle Ausprägungen fiktionaler Texte präsentiert. Die eingestellten Texte decken unterschiedliche Genres wie beispielsweise Gedicht, Kurzgeschichte, Roman und Songtext ab. Sie orientieren sich teilweise an literarischen oder filmischen Vorlagen, die im Beobachtungszeitraum bei Jugendlichen beliebt waren. In mehreren Texten bilden demzufolge Vampirgeschichten die Rahmenhandlung. Inhaltlich beschäftigen die Texte sich mit grundlegenden Lebens-themen wie Liebe, Einsamkeit, Sexualität, Abschied, Trauer und Tod, was darauf hindeutet, dass die Autorinnen und Autoren eigene Erfahrungen und Erlebnisse in ihre Texte einbringen bzw. darin verarbeiten.

Zur Diskussion dieser Texte nutzten die Jugendlichen ebenfalls die Schriftform, die hier allerdings durch Charakteristika informeller Kommunikation (Umgangssprache, Abkürzungen etc.) gekennzeichnet ist. Der Unterschied zwischen den eingestellten Texten und den Kommentaren in Bezug auf die sprachliche Richtigkeit ist auffällig. Während in den Texten sehr viel Wert

auf die Einhaltung schriftsprachlicher Normen gelegt wurde und die Autorinnen und Autoren durch die Peergroup immer wieder dazu angehalten wurden, diese zu beachten, wurden sie in den Kommentaren vernachlässigt. Der sprachliche Kontext war den Jugendlichen also durchaus bewusst und die sprachliche Ausdrucksform konnte situationsbezogen angepasst werden, was sich mit den Ergebnissen von Dürscheid et al. (2010) deckt.

Nicht alle Überarbeitungsprozesse wurden innerhalb der Schreibgruppen sichtbar, es gab aber in den Einträgen Hinweise darauf, dass die Jugendlichen in der Gesamtheit alle von Baurmann (2005) beschriebenen Revisionsarten, also Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und auch Neufassungen vornahmen.⁸¹

Der Schreibprozess verlief nicht immer linear. Insbesondere im Thread 004 „Allein“ wird deutlich, dass der Text in einzelnen, voneinander unabhängigen Ausschnitten entstand und es ist nicht nachvollziehbar, ob daraus überhaupt jemals ein linearer Text zusammengestellt wurde. Einige Jugendliche beschrieben, dass sie zwar viele Ideen produzieren, jedoch Schwierigkeiten dabei haben, einen vollständigen Text fertigzustellen. Wie bereits von Sennewald (2014) und Bräuer (2014) dargestellt, lassen sich somit auch in dieser Untersuchung sowohl strukturfolgende als auch strukturschaffende Schreibstrategien beobachten.

Die Beschreibungen der Jugendlichen zu ihrem Schreibhandeln, vornehmlich zu besonders inspirierenden Schreibarrangements, korrespondieren mit den Aussagen von Beyer-Kessling (1996) zur „atmosphäre of writing“ beim kreativen Schreiben.⁸² In der Mehrzahl schreiben sie in entspannten Situationen, wenn ihnen danach zumute ist. Sie versuchen größtenteils, sich nicht unter Druck zu setzen, sondern lassen sich durch unterschiedliche kreative Produkte aber auch durch ihr Umfeld inspirieren. Sie kennen auch das Phänomen der Schreibblockaden und haben unterschiedliche Strategien entwickelt, um damit umzugehen.

⁸¹ Vgl. hierzu die Ausführungen auf Seite 70.

⁸² Vgl. hierzu die Ausführungen auf Seite 77.

5.2 KOMMUNIKATION INNERHALB DER SCHREIBGRUPPEN

In der Feedbackforschung werden für konstruktivistische Lernprozesse, wie in Kapitel 3.2 dargestellt, folgende Anforderungen an ein effektives Feedback gestellt:

Es soll

- beschreibend, nicht bewertend oder interpretierend
- nicht nur negativ
- konkret und konstruktiv, nicht pauschal und vage
- subjektiv verbalisiert
- nicht verletzend
- auf veränderbare Verhaltensweisen und nicht die Person bezogen
- unmittelbar oder zumindest zeitnah statt verzögert und
- erwünscht sein.

Die Kommentatorinnen und Kommentatoren in den untersuchten schülerVZ-Gruppen haben, zusammenfassend betrachtet, alle diese Punkte berücksichtigt. Als wiederkehrendes Muster ließ sich vor allem der überwiegend sensible Umgang mit Kritik feststellen. Die Jugendlichen legten an mehreren Stellen Wert darauf, ihre Kritik hinsichtlich der Texte von einer Bewertung der Person zu trennen und sprachen auch den Autorinnen und Autoren weniger gelungener Texte Mut zu bzw. forderten sie zur Weiterarbeit auf. Mehrfach wurde betont, dass die jeweilige Autorin/der Autor die letzte Verantwortung für den Text habe und die Kommentare nur als Anregung zu verstehen seien. Negative Kritik wurde in den untersuchten Threads fast nie als bloße Feststellung geäußert, sondern war immer mit einer Begründung, Korrekturhilfen oder Verbesserungsvorschlägen verbunden.

An vielen Stellen wurden die Kommentatoren in ihren Anmerkungen sehr konkret, bis zum Hinweis auf einzelne orthographische oder grammatikalische Fehler, sie gaben aber auch Anregungen für eine weitere Entwicklung der Texte. Die Kommunikation in den Schreibgruppen war sehr persönlich und demzufolge subjektiv, ehrlich und glaubwürdig. Analog zu den Ergebnissen Livingstones (1999a) teilten erfahrene Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihr Wissen mit weniger erfahrenen. Durch die starke Präsenz der Plattform im Alltagsleben der Jugendlichen erfolgten die Rückmeldungen in der Regel sehr schnell. Sie waren auch eindeutig erwünscht, was sich einerseits aus dem Ziel der Gruppen ergibt, andererseits aber auch mehrfach explizit als Bitte bzw. Wunsch formuliert wurde.

An Feedbackarten waren hauptsächlich bestätigende, ergänzende und korrigierende Feedbacks zu beobachten. Die Kommentierungen der eingestellten Texte fanden auf einem hohen Niveau statt und bezogen sich auf sprachliche Richtigkeit, Stil und Inhalt.

An mehreren Stellen traten die Jugendlichen auch in einen Diskussionsprozess über die Geschichten ein. Sie äußerten zum Beispiel ihre Vorstel-

lungen davon, wie eine Hauptperson aussehen könnte, und illustrierten diese mit eingestellten Fotos. Weiterhin wurde der mögliche Fortgang der Geschichte diskutiert, es wurden Vorschläge zum Ausgang der Erzählhandlung gemacht oder Fragen formuliert, die bei der Weiterentwicklung der Handlung hilfreich sein könnten. Dabei wurde allerdings mehrfach betont, dass die letzte Entscheidung über den Text beim jeweiligen Autor/bei der jeweiligen Autorin liegt, auch wenn diese den Geschmack der Leserinnen und Leser nicht trifft. Kommunikationsverläufe gestalteten sich besonders intensiv, wenn die Autorin/der Autor sich direkt an die Kommentierenden richtete und durch konkrete Fragen Diskussionsimpulse setzte. Förderlich war es auch, wenn alle Beteiligten über eine vergleichbare Vorerfahrung verfügten und die Kommentare somit gut nachvollzogen und für den eigenen Text umgesetzt werden konnten.

Die Autorinnen und Autoren bedankten sich in der Regel für die Kommentare, auch wenn diese klare Kritik an ihrer Geschichte beinhalteten. Mehrfach war festzustellen, dass die Anregungen aus der Peergruppe in die Texte einfließen, sei es, dass überarbeitete Textstellen erneut eingestellt wurden, dass eine geplante Änderung explizit geäußert wurde oder dass die Rückbezüge von Kommentatorinnen erkannt wurden.

Es konnten grundsätzlich keine Korrekturen oder Hinweise festgestellt werden, die zu einer Verschlechterung der Texte geführt hätten. An einer Stelle wurde eine Änderung der Zeitform vorgeschlagen, die eher ungebräuchlich für die entsprechende Textform ist. Die Autorin schlug diesen Änderungsvorschlag aus.

Oft wurden Kriterien angewendet, die den gängigen Textnormen entsprechen und vermutlich so auch im Deutschunterricht thematisiert wurden. Wenn von den Autorinnen/Autoren geäußert wurde, dass der Text im Rahmen einer schulischen (Haus-)Aufgabe zu erstellen sei, wurde in den Kommentaren darauf auch Bezug genommen und die Zielsetzung bei den Kommentaren berücksichtigt. Es wurde also ein Unterschied zwischen dem produkt- und bewertungsorientierten Arbeiten in der Schule und der freien Textproduktion im informellen Kontext gemacht. Bei ersterem wurde die Einhaltung der Formen in den Mittelpunkt gestellt, bei letzterem eher das persönliche Sprachgefühl.

5.3 STEUERUNG DER SCHREIB- UND FEEDBACKPROZESSE

Der folgende Text orientiert sich am Dreischichten-Modell von Broekaerts. Die Zwischenüberschriften greifen die von ihr formulierten Kriterien des selbstregulierten Lernens auf.

5.3.1 Motivation der Nutzerinnen und Nutzer

Die Beteiligung an den Online-Schreibgruppen wurde von den Jugendlichen als eine mit Spaß verbundene Freizeitaktivität empfunden. Sie zogen ihre Motivation aus der Freude am Schreiben und der kreativen Beschäftigung mit Sprache, waren also zunächst intrinsisch motiviert.

Nach eigener Aussage haben die meisten der Befragten ein Interesse an Texten und auch an anderen kreativen Ausdrucksformen wie Musik oder Filmen. Sie zeichnen sich durch eine „Liebe zum Schreiben“ aus, möchten diese aber nicht nur für sich alleine ausleben, sondern mit Gleichgesinnten teilen. Dabei haben sie ein Interesse daran, ihre eigenen Texte zur Diskussion zu stellen und Rückmeldungen dazu zu erhalten. Teilweise wird die Vermutung geäußert, dass die Kommentare innerhalb einer Schreibgruppe ehrlicher seien als im eigenen Freundes- oder Familienkreis, worauf die Autorinnen und Autoren Wert legen. Man kann demzufolge von einer interessengetriebenen Nutzung (interest-driven participation) sprechen, wie Schmidt et al. (2011) sie insbesondere bei formal höher gebildeten und besonders engagierten Jungen feststellten.⁸³ Hinsichtlich des Bildungsstandes kann dieses Ergebnis somit bestätigt werden, auffällig ist jedoch, dass sich an den Schreibgruppen vorwiegend Mädchen beteiligen. Die aktive und kreative Nutzung des Internets scheint also nicht vorwiegend durch das Geschlecht beeinflusst zu sein, sondern steht möglicherweise in Abhängigkeit zur thematischen Ausrichtung eines Angebots.

Sowohl in ihrer Rolle als Autorin/Autor wie auch als Kommentatorin/Kommentator erhalten die Jugendlichen in der Gruppe Bestätigung. Wenn ihre Texte positiv bewertet werden, erleben sie ein motivationales Feedback und festigen ihre Stellung innerhalb der Community. Viele Einträge zeigen, dass die Autorinnen und Autoren sich über lobende Kommentare sehr freuen. Werden die Texte eher negativ bewertet, erhalten die Autorinnen und Autoren durch die Gruppe eine Aufmerksamkeit und Unterstützung, die ihnen möglicherweise im schulischen System nicht entgegengebracht wird. Die Rückmeldungen, durch die in der Regel die Person nicht infrage gestellt wird und die sowohl konkrete und konstruktive Anregungen zum Text als auch viele ermutigende Aussagen enthalten, können als tutorielles Feedback verstanden werden. Sie haben motivierende Effekte, indem sie die weitere Arbeit am Text unterstützen und den Autorinnen und Autoren Interesse und Wertschätzung vermitteln.

⁸³ Vgl. hierzu die Ausführungen auf Seite 36 f.

Auch wenn nach eigenem Bekunden eine ehrliche Kritik erwünscht ist, lässt sich doch feststellen, dass Themenstränge, in denen die Rückmeldungen eher positiv sind, länger aktiv bleiben als andere. Hier bilden sich zum Teil regelrechte Fanclubs, die die Autorinnen und Autoren immer wieder nach einer Fortsetzung fragen und somit eine Motivation und eine Bestätigung der Selbstwirksamkeit erzeugen, aber auch einen gewissen Druck ausüben. Leicht nachvollziehbar ist auch, dass negative Kritik, die allgemein gehalten ist und auch stark von dem Vermögen der einzelnen Autorin abweicht, eher zu Überforderung und damit zu Demotivation führen kann. Dies ist eine mögliche Erklärung dafür, dass Threads von Schülerinnen und Schülern aus dem Hauptschulbereich seltener vorkommen und auch schneller eingestellt werden als solche von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten.

Weiterhin besteht eine Motivation zur Beteiligung an Schreibgruppen darin, andere Autorinnen und Autoren durch Rückmeldungen zu unterstützen. Durch das Geben von konstruktivem Feedback zeigt man die eigene Expertise und gewinnt in der Kommunikation an Bedeutung. Insbesondere wenn die Vorschläge aufgegriffen werden, kann dies zu einer Selbstvergewisserung und Selbstwertsteigerung beim Kommentierenden führen. Durch eine wiederholte Betätigung als Kommentatoren erlangen die Jugendlichen eine Art Expertenstatus innerhalb der Gruppe. Ihre Meinung wird erbeten und wertgeschätzt. Die Rolle der Kommentatorin/des Kommentators dient also ebenfalls dazu, die Gruppenzugehörigkeit zu stabilisieren.

Ein durchaus gewünschter Nebeneffekt, der in der Online-Befragung als motivierend genannt wurde, ist auch das Kennenlernen Gleichaltriger mit ähnlichen Interessen.

Im Thread „Deutschnoten“ geben einige Jugendliche an, dass sich nach ihren Aktivitäten in der Schreibgruppe ihre Deutschnote verbessert hat. Diese Erfahrung bzw. die Erwartung einer solchen Auswirkung kann, zumindest unbewusst, auch motivierende Effekte mit sich bringen.

Einige Jugendliche äußern Interesse daran, ihre Texte bei einem Verlag zu veröffentlichen. Diese eher extrinsische Motivation kann dazu beitragen, hohe Qualitätsansprüche an die eigenen Texte zu stellen.

Die Beteiligung an den Gruppen hat also durchaus einen Gebrauchswert für die Jugendlichen, der insbesondere in der Bestätigung ihrer Selbstwirksamkeit angesiedelt werden kann. Als Autorinnen und Autoren haben sie die Gelegenheit, die Wirkung ihrer Darstellung in einem geschützten Raum zu überprüfen und erfahren bei gelungenen Texten eine Bekräftigung durch die erhaltenen Rückmeldungen. Als Kommentatorin/Kommentator beweisen sie ihr Expertenwissen in einem für sie bedeutsamen Kontext und erhalten durch den Dank der Autorinnen/Autoren die entsprechende Anerkennung.

5.3.2 Planung und Realisierung der Schreibprozesse

Die Autorinnen und Autoren äußerten sich an mehreren Stellen sowohl explizit als auch implizit zu ihren Schreibprozessen. Dabei war eine große

Ernsthaftigkeit festzustellen, die sich zum Beispiel darin zeigte, dass Recherchen zu Inhalten der Erzählhandlung sorgfältig und unter Einbezug verschiedenster Quellen vorgenommen wurden. Auch die Ausgestaltung der vorkommenden Personen, angefangen bei der Namensgebung bis zur Erarbeitung einer, über die Geschichte hinausgehenden Biographie, hatte einen hohen Stellenwert.

Die Art und Gestaltung der Schreibprozesse deckte sich allerdings an vielen Stellen nicht mit schulischen Anforderungen. So beschrieben viele Autorinnen und Autoren, dass sie nicht gezielt nach Themen suchten und den Impuls für einen neuen Text auch nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erwarteten, sondern dass sich ihre Ideen vorwiegend in entspannten oder durch Langeweile geprägten Situationen entwickelten, in denen sie ihre Gedanken schweifen lassen können. Geschichten wurden nicht immer vorgeplant und dann von Anfang bis zum Ende entwickelt. Vielmehr wurden häufig zunächst Bruchstücke formuliert, die erst später zu einer ganzen Geschichte zusammengesetzt werden sollten. Manchmal blieb es auch bei der fragmentarischen Entwicklung einzelner Ideen. Insbesondere bei längeren Geschichten kam es auch in der Community vor, dass Textteile ungeordnet und teilweise zusammenhanglos vorgestellt wurden.

Die Fertigstellung einer längeren Geschichte erforderte ein hohes Maß an Selbstdisziplin. Einige Autorinnen und Autoren beschrieben selbst, dass sie manchmal Probleme hätten, ihre Texte fertigzustellen und unter Schreibblockaden litten. Schon die Thematisierung dieses Problems zeigt, dass das Schreiben für sie eine große Bedeutung hat.

Trotz der komplexen Aufgabe, die die Jugendlichen sich selbst stellten, fehlte in vielen Fällen eine ausführliche, strukturierte Planung des Schreibprozesses, mit einem entsprechenden Zeitplan, der auf ein festgelegtes Fertigstellungsdatum ausgerichtet ist. Ideen entstanden nach der Beschreibung der Autorinnen und Autoren häufig zufällig, Textteile wurden bruchstückhaft angefertigt und erst später zu einem Gesamtwerk zusammengefügt. Dennoch war bei vielen Autorinnen und Autoren eine Ernsthaftigkeit bei der Schreibe festzustellen. Dies äußerte sich darin, dass sie viel Zeit in die Gestaltung und Entwicklung einzelner Personen investierten, parallel Ideensammlungen führten und ausführliche, teils aufwändige Recherchen zu inhaltlichen Themen anstellten.

Die Empfehlungen zur Überwindung einer Schreibblockade ergaben kein einheitliches Bild, sondern schlossen unterschiedliche Vorgehensweisen ein. Anders als in der Schule, in der Produkte, also auch Texte, zu einem bestimmten Zeitpunkt fertiggestellt und abgeliefert werden müssen, befürworteten die Autorinnen und Autoren mehrheitlich, sich nicht unter Druck zu setzen, sondern in entspannten Situationen auf neue Ideen zu warten oder sich durch die Beschäftigung mit Musik, Kunst oder Literatur inspirieren zu lassen. Es gab allerdings auch andere Arbeitsstile, die die Selbst-

disziplin befürworteten und einforderten. Aussagen über die Wirksamkeit der einzelnen Empfehlungen lassen sich aus den Einträgen nicht ableiten.

In den untersuchten Schreibgruppen gab es Regeln, die durch die Initiatorinnen vorgegeben wurden und auf deren Einhaltung auch geachtet wird. Diese bezogen sich aber hauptsächlich auf einen fairen Umgang miteinander und nicht auf einen zeitlichen oder inhaltlichen Rahmen zur Einstellung bzw. Fertigstellung der Texte. Sowohl die Autorinnen und Autoren als auch die Kommentatorinnen und Kommentatoren waren frei in der Wahl der Themen und in der zeitlichen Gestaltung ihrer Einträge. Aus den im Thread dokumentierten Zeiten der einzelnen Postings lässt sich entnehmen, dass spannende Fragestellungen oder Themen häufig sehr schnell aufgegriffen wurden und dass es manchmal zu einem regen Austausch von Kommentaren kam, der einem Chat gleichzusetzen ist. An anderer Stelle lagen aber auch mehrere Tage zwischen den Einträgen. Insbesondere bei spannenden und längeren Texten entwickelte sich eine Dynamik innerhalb des Kommunikationsstrangs, wodurch die Autorinnen und Autoren zu einem schnellen Nachliefern von Textmaterial gedrängt wurden. Manchmal entschuldigten sie sich dafür, wenn sie diesem Wunsch nicht schnell genug nachkommen konnten. In gewisser Weise beeinflussten die Kommentierenden also durch ihre Einträge die Selbststeuerung der Autorinnen und Autoren.

In der Gruppe „Junge Autoren schreiben“ versucht die Gruppengründerin, das Kommentieren eingestellter Texte durch die Regel zu erzwingen, dass alle Textbeiträge zu einem Genre in einem Thread gesammelt werden und ein neuer Text(-auszug) erst eingestellt werden darf, nachdem der vorausgegangene kommentiert wurde. Sie drohte an, bei Nichteinhalten Einträge zu löschen und nahm damit stärker als in der anderen Gruppe die Rolle einer Koordinatorin ein. Dieser Zwang wirkte jedoch aufgesetzt und maßregelnd und führt nicht zum gewünschten Ergebnis. Insbesondere in Thread 007 wurde die Regel von mehreren Autorinnen und Autoren nicht eingehalten. Die wiederholte Einforderung führte an einigen Stellen zu Widerstand bzw. zur Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Regel. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer fügte sich jedoch den Vorgaben der Gruppengründerinnen. Es ist allerdings festzustellen, dass die Kommentare zu einzelnen Texten in dieser Gruppe eher kürzer und undifferenzierter ausfielen als in der Gruppe, in der jeder Geschichte ein einzelner Thread gewidmet war, da sie in der Regel beendet wurden, sobald ein neuer Text eingestellt wurde.

Es konnte nicht festgestellt werden, dass metakognitives Wissen bzw. metakognitive Strategien explizit zur Steuerung der Schreibprozesse angewendet wurde. Die Steuerungsprozesse fanden hingegen intuitiv statt. Weiterhin ist nicht nachzuvollziehen, ob alle Geschichten fertiggestellt wurden. An einigen Stellen entsteht der Eindruck, dass der Austausch über einzelne Textteile und die Anregungen im Prozess eine größere Bedeutung hatten als das Endprodukt. Auch wenn die Diskussionen in den Gruppen

nicht zu einem konkreten Textprodukt führten, kann dem Austausch an sich insofern eine lernförderliche Auswirkung unterstellt werden, als er zur Reflexion des eigenen Textes anregte und beispielsweise durch Hinweise auf literarische Vorlagen Impulse für weitere Schreibprozesse beinhaltete.

Auch die Feedbackprozesse in den einzelnen Threads liefen größtenteils ohne ausdrückliche Moderation ab. Sie wurden in der Regel durch einen eingestellten Text und/oder eine Eingangsfrage eingeleitet. Hierauf erfolgte eine unterschiedliche Anzahl an Reaktionen. Wenn ein Kommunikationsfaden abbrach, gab es keine äußere Instanz, die sich für eine Fortführung einsetzte. Der Thread mit der höchsten Intensität und längsten Laufzeit zeichnete sich dadurch aus, dass die Autorin eine moderierende Rolle einnahm, indem sie in einen direkten Diskussionsprozess mit den Kommentatorinnen und Kommentatoren eintrat, zu dem sie immer wieder neue Impulse gab und in dessen Verlauf sie wiederholt aktiv um Rückmeldung zu bestimmten Fragen bat.

5.3.3 Wahl von Zielen und Ressourcen

Die Prozesse in schülerVZ fanden in einem autonomen Rahmen, unabhängig von einer Steuerung durch eine Institution wie der Schule oder durch erwachsene Personen statt. Jede Autorin und jeder Autor war für die Fertigstellung der Texte selbst verantwortlich. Es gab keine Vorgaben bezüglich einer Textform, eines Inhalts oder eines Zeitpunktes, bis zu dem die Texte fertig sein mussten. Die Autorinnen und Autoren formulierten also explizit oder implizit selbst ein Schreibziel und beschafften sich alle hierfür notwendigen Ressourcen. Hierzu gehört ein Zeitkontingent, das für die Erstellung oder Kommentierung der Texte benötigt wird. Der zeitliche Aufwand, der für die Lektüre der vielen, langen Texte und deren Kommentierung erbracht wurde, war zum Teil sehr groß. An manchen Stellen innerhalb der Kommentare finden sich Entschuldigungen dafür, dass Fortsetzungen von Texten oder auch Kommentare nicht so schnell eingestellt werden konnten wie erwünscht oder versprochen. Dies zeigt, dass eine Balance zwischen den alltäglichen Anforderungen und der Umsetzung des Hobbys gefunden werden musste.

Neben den zeitlichen Ressourcen waren für die Beteiligung an den Schreibgruppen auch technische Ressourcen erforderlich. Mindestens ein digitales Endgerät und ein Internetzugang mussten für die Gruppenmitglieder zur Verfügung stehen. Zudem mussten Grundkenntnisse zur Bedienung der benötigten Anwendungen vorhanden sein. Dies schien keine Probleme zu verursachen und wurde nur an einer Stelle thematisiert, an der eine Autorin sich wegen eines Auslandsaufenthalts an eine englische Tastatur gewöhnen musste. Die Einträge geben keinen Aufschluss darüber, ob andere Jugendliche, die sich gerne an den Schreibgruppen beteiligt hätten, durch eine fehlende technische Ausstattung oder mangelnde Kenntnisse im Umgang damit, von der Teilnahme ausgeschlossen wurden oder ggf. gar nicht über die Existenz solcher Möglichkeiten informiert waren. Den beteiligten Jugend-

lichen gelang es, sich die benötigten Ressourcen für ihren Schreibprozess eigenständig zu verschaffen. Technische und zeitliche Ressourcen wurden auf Grundlage ihrer allgemeinen Situation zielführend genutzt.

5.3.4 Die Suche nach Information bzw. Unterstützung

Die gesamte Beteiligung an den Schreibgruppen diente dazu, aus der Peer-group Unterstützung für eigene Schreibprozesse zu erlangen. Die größte Unterstützungsleistung lag in der Kommentierung der Texte bezogen auf Form, Inhalt und Stil. Die meisten der untersuchten Kommentare hätten bei entsprechender Umsetzung zu einer Verbesserung der Texte geführt. Dabei fanden sich unterschiedliche Präzisionsstufen. Korrekturen von orthographischen oder grammatikalischen Fehlern wurden zum Teil direkt im Text umgesetzt und konnten so von den Autorinnen und Autoren nachvollzogen werden. Hinweise auf inhaltliche Unklarheiten oder stilistische Fehler führten zu einer Reflexion des eigenen Textes. Einige Autorinnen nutzten in laufenden Threads direkte Fragestellungen, um die Kommentatorinnen und Kommentatoren zu detaillierten Antworten zu ermutigen. Es wurde nicht immer deutlich, ob alle Anregungen tatsächlich umgesetzt wurden, einige Autorinnen und Autoren bedankten sich aber für die Hilfe und kündigten eine Überarbeitung an. Zusätzlich wurde die Struktur der Schreibgruppen genutzt, um „Metathreads“ anzulegen, die eine Diskussionsplattform für verschiedene Themen rund um die konkreten Schreibprozesse boten und somit einen weiteren Unterstützungspool darstellten.

Darüber hinaus wurden die Mitglieder der Community als Ansprechpartner für Sachfragen nach Informationen zu Sachthemen, die in den Geschichten verarbeitet werden sollten, genutzt. Auf konkrete Fragen fand man hier Antworten mit unterschiedlichem Präzisionsgrad, von allgemeinen Hinweisen auf die Möglichkeit, eine Bibliothek aufzusuchen bis hin zu konkreten Internetlinks für spezielle Themen.

Auch außerhalb der Plattform wurde nach Informationen gesucht. Dabei zeigte sich in der Regel eine ausgeprägte Gewissenhaftigkeit. Erfundene Diagnosen für eine beschriebene Krankheit wurden zum Beispiel abgelehnt. Bei der Suche nach Informationsquellen erwiesen sich die Autorinnen und Autoren als sehr kreativ. Neben den üblichen Quellen wie Büchern oder gängigen Suchmaschinen im Internet wurden auch Personen aus dem näheren Umfeld oder mit Expertenstatus hinsichtlich der Fragestellung, direkt oder per Mail befragt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die beteiligten Jugendlichen die unterschiedlichen Möglichkeiten, die analoge und digitale Medien zur Information und Unterstützung bieten, ausschöpften.

Eine Gruppe Jugendlicher, die bisher noch nicht benannt wurde, weil sie nicht sichtbar wird, die dennoch aber in allen Online-Gruppen anzutreffen ist, sind Nutzerinnen und Nutzer, die sich nicht aktiv an der Diskussion beteiligen, diese aber mitverfolgen, so genannte „stille Mitleser“ („Lurker“).

Nach einer Untersuchung von Stegbauer und Rausch (2001) macht diese Personengruppe z.B. in wissenschaftlichen Mailinglisten immer die Mehrheit der Teilnehmer aus. Es lässt sich nicht nachvollziehen, wie viele Nutzerinnen und Nutzer auf diese Weise an den Schreibgruppen in schülerVZ teilnahmen. Auch für diese Personengruppe können die Texte und die Diskussionen in den Threads jedoch durchaus Anregungen für die eigene Textproduktion in anderen Zusammenhängen oder zu anderen Zeiten mit sich bringen.

5.4 UNTERSTÜTZUNG DER SCHREIB- UND FEEDBACKPROZESSE DURCH DIGITALE MEDIEN

Obwohl die Schreibgruppen in schülerVZ durch ihre forumsähnliche Struktur wie in Kapitel 3.1. beschrieben, nicht die optimale technische Infrastruktur für interaktive Schreibprozesse bieten, beinhalten sie einige Komponenten, die die beobachteten Handlungen unterstützen oder überhaupt erst ermöglichen.

Zunächst muss jedoch festgehalten werden, dass die Plattform zum Verfassen längerer Texte, nicht das passende Werkzeug ist. Das kleine Eingabefenster und fehlende Möglichkeiten zur Formatierung, Überarbeitung oder Zwischenspeicherung der Textprodukte, sind im Produktionsprozess eher hinderlich. Da die Texte für das Einstellen in die Schreibgruppe aber in digitaler Form vorliegen müssen, kann vorausgesetzt werden, dass die beteiligten Jugendlichen Textverarbeitungsprogramme verwendeten und zumindest über eine Basiskompetenz zu deren Nutzung verfügen. Damit verbunden sind die Möglichkeiten zu einer schnellen Korrektur von Rechtschreibfehlern, aber auch zur Umstellung von Textpassagen, die die Überarbeitung von Texten unterstützen.

Der besondere Mehrwert der digitalen Medien für die beobachteten Prozesse, liegt aber in der Präsentations-, Vernetzungs- und Kommunikationsmöglichkeit durch schülerVZ. Ohne die Plattform wäre es nicht möglich, die Textprodukte mit wenig Aufwand (copy – paste) und kostenlos einem breiten Publikum zugänglich zu machen.

Darüber hinaus bietet die Plattform durch die erreichte „kritische Masse“ der Teilnehmenden einen großen Kreis an Personen, in dem sich schnell Gleichgesinnte für die gewählte Aufgabenstellung finden lassen. Wenn ein Diskussionsprozess durch das Einstellen eines neuen Textes oder einer Fragestellung angestrebt wird, muss nicht zunächst eine geeignete Gruppe für den Austausch zusammengestellt werden, sondern Interessierte finden sich auf informelle und unverbindliche Weise in der Plattform zusammen. Die Möglichkeit, jederzeit auf die Plattform zugreifen zu können und der Stellenwert, den die Plattform im Untersuchungszeitraum bei den Jugendlichen hatte, führte dazu, dass Kommunikationsstränge in der Regel schon sehr kurz nach dem ersten Einstellen der Texte entstanden. Die Autorinnen und Autoren mussten sich nicht lange gedulden, bis sie erste Rückmeldungen erhielten. Die Schnelligkeit und Unverbindlichkeit des Zusammentreffens bringt den Nachteil mit sich, dass angefangene Kommunikationsverläufe zum Teil auch recht schnell wieder enden. Einige Einträge legen aber nahe, dass sie bilateral über Privatnachrichten fortgesetzt wurden. Gleichzeitig bietet die Unverbindlichkeit der Plattform die Möglichkeit, sich in der Fülle des Angebots schnell neuen Themensträngen zuzuwenden, wenn ein Text oder ein Diskussionsverlauf nicht zu den eigenen Präferenzen passt.

Dies alles ließe sich ohne mediale Unterstützung mit papierbasierten Texten, die vervielfältigt und ggf. auf dem Postweg verteilt werden müssten, nicht erreichen. Auch ein Austausch digitalisierter Texte per E-Mail, vorausgesetzt, man fände eine interessierte Gruppe, hätte nicht den gleichen Effekt. Diese könnte entweder nur eingleisig zwischen zwei Kommunikationspartnern verlaufen und würde damit Anregungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln ausschließen, oder würde bei Sammelmails schnell unübersichtlich und brächte einen großen Aufwand bezüglich der Datenorganisation bei allen Teilnehmenden mit sich.

5.5 BEWERTUNG DER SCHREIB- UND FEEDBACKPROZESSE DURCH GRUPPENMITGLIEDER

Aufschluss zu dieser Frage gibt insbesondere die Online-Umfrage unter den Nutzerinnen und Nutzern der Schreibgruppen.⁸⁴

Sie geben größtenteils an, ihre Texte auf der Plattform zu veröffentlichen, weil sie offene und ehrliche Kritik zu ihren Texten bekommen möchten. Demzufolge sind sie auch bereit, diese ernst zu nehmen. 77 Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler beschreiben, dass sie die Kritik an ihren Texten als hilfreich empfanden

„Gleichzeitig bekommt man auch Kritik von Leuten, die wirklich Ahnung haben. Die Kritiken sind immer sehr ausführlich. Wenn ich hören will, wie „toll“ mein Text doch ist, kann ich jeden fragen, wenn ich aber eine ehrliche Meinung haben will, sowie Verbesserungsvorschläge von Leuten, die selber schreiben, stelle ich meine Texte in so eine Schreibgruppe.“ Beitrag 3/5.

Sie sind auch der Meinung, dass sie auf unterschiedliche und vielfältige Art durch die Schreibtätigkeit lernen

„Ich lerne dadurch, mich gut auszudrücken sowie meine Rechtschreibung und meine grammatikalischen Kenntnisse zu optimieren.“ Beitrag 19.2, *„Ich habe sehr viel über Politik, Globale Zusammenhänge und Psychologie gelernt und tue das noch immer, wenn ich für neue Geschichten recherchiere.“* Beitrag 19/4.

oder

„Ich lerne, mich zu entfalten, Erlebtes, sowie Träume zu verarbeiten. Ich lerne, mich vernünftig auszudrücken, Kritiken dankend anzunehmen, Fantasie zu entfalten und Grammatik, sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung richtig anzuwenden.“ Beitrag 19.11.

Zu 63 Prozent sind sie der Meinung, dass das Schreiben sich positiv auf ihre Deutschnote ausgewirkt hat.

⁸⁴ Die vollständige Auswertung der Online-Umfrage befindet sich auf der dieser Arbeit beiliegenden CD-ROM.

Bei der Frage nach der Annahme von Kritik durch andere Gruppennutzerinnen und -nutzer gehen die Meinungen auseinander und unterscheiden sich auch von den Ergebnissen der Inhaltsanalyse. Einige der befragten Jugendlichen schätzen die Reaktionen auf ihre Anmerkungen als positiv und angemessen ein

„Die Reaktion war offen und freundlich. Man hat sich bedankt und versucht die Kritik anzunehmen und daraus zu 'lernen'." Beitrag 17.7,

andere beschreiben unterschiedliche Reaktionen

„Die meisten nehmen Kritiken, zumindest online, an und einige stellen später sogar noch einmal den gleichen Text online. [...] Einige andere, solche, die etwas schlechtere Kritik ernten, reagieren oft abwehrend, jüngere Autoren dagegen offener für Verbesserungsvorschläge." Beitrag 17.4

und wieder andere nehmen die Reaktion als durchgängig negativ wahr

„Größtenteils beleidigt. Die meisten stellen etwas rein, um hochgelobt zu werden und ihr Ego hochzupushen, wenn man dann argumentativ belegt, dass ihr Text nicht sonderlich gut ist, bekommt man Antworten wie „Du hast ja keine Ahnung!!“ bis hin zu Beleidigungen. Nur selten bekommt man so etwas wie ein „Danke“ zu hören." Beitrag 17.1.

An einem Eintrag zeigt sich auch, dass die Kritikfähigkeit für die Teilnahme an den Schreibgruppen sehr wichtig und möglicherweise sogar entscheidendes Kriterium zum Verbleib in der Gruppe ist.

„Oft ist es leider so, dass die Leute beleidigt reagieren, wenn man sagt „Das hätte ich vielleicht mit dem und dem Wort umschrieben...“ Solche Leute bleiben aber nie wirklich lange in einer Schreibgruppe. Die Leute, die dort regelmäßig aktiv sind, nehmen jede Kritik dankend an und bauen sie in ihre Texte ein und fragen oft sogar noch einmal nach, wenn sie erneut ein Problem haben." Beitrag 17.11.

5.6 IDENTIFIKATION VON GELINGENSBEDINGUNGEN

Aufgrund der Auswertung der Beiträge in den Schreibgruppen und der Online-Befragung lassen sich die Gelingensbedingungen für die Schreibgruppen folgendermaßen zusammenfassen:

- **Die freie Zugänglichkeit der Beiträge über das Internet**
 Voraussetzung für alle Schreib- und Kommunikationstätigkeiten innerhalb der Gruppe in schülerVZ ist eine frei zugängliche, immer erreichbare und einfach zu bedienende Plattform im Internet. Jede/r Teilnehmende kann sich ohne besonderen Administrationsaufwand eigene Bereiche in Form von Gruppen schaffen oder bereits eingerichteten Gruppen beitreten. Durch die Plattform wird ein schneller Austausch über räumliche Grenzen hinweg ermöglicht, manche Kommentare werden schon Minuten nach Einstellen der Texte abgegeben und ein sofortiger Gedankenaustausch schließt sich an. Der positive Effekt eines Feedbacks wird durch eine solche schnelle Reaktion gesteigert und manche Threads enden bereits nach kurzer Zeit. Daneben gibt es durch die Speicherung der Einträge auch die Möglichkeit, zeitverzögert, je nach individueller Zeitressource, auf Beiträge von Kommentatorinnen und Kommentatoren zuzugreifen und deren Anregungen aufzunehmen. Ohne das Internet als Kommunikationsbasis, das eine ubiquitäre Zugänglichkeit gewährleistet, wäre diese Form des Austauschs, die flexibel an die individuellen Bedingungen angepasst werden kann, unmöglich.
- **Die Möglichkeit, geeignete Feedbackpartner zu finden**
 Durch eine große Anzahl von Nutzerinnen und Nutzer ist die notwendige kritische Masse erreicht, um die Gruppenaktivitäten in Betrieb zu halten, und es wird möglich, schnell einen oder mehrere Kommunikationspartner zu finden, die dem Interesse an einem bestimmten Thema, einer bestimmten Textsorte oder dem Leistungsniveau des Autors/der Autorin entsprechen. Es hat sich gezeigt, dass ein Thread, in dem die Autorin und die Kommentatoren sich auf einem sehr unterschiedlichen Niveau bewegten, keine lange Laufdauer hatte. Die Rückmeldungen der leistungsstärkeren Jugendlichen wirkten teilweise belehrend bis arrogant und konnten von der Autorin nicht umgesetzt werden. Durch Kommentatoren auf einem ähnlichen Leistungsniveau werden überschaubare und für die Autoren akzeptable Überarbeitungsschritte angeregt. Ohne das Internet als Kommunikationsbasis wäre das Auffinden der entsprechenden Partner unmöglich.
- **Eine grundsätzliche Freude an der Beschäftigung mit Sprache bei den Teilnehmenden**
 Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Schreibgruppen bringen die Motivation dazu mit, sich über einen längeren Zeitraum mit eigenen

oder fremden Texten zu beschäftigen. Dies kann entweder rein intrinsisch oder auch extrinsisch, etwa bezogen auf die soziale Wertschätzung, die sich durch die Qualität der Beiträge innerhalb der Peergroup ergibt, begründet sein. Sie wird jedoch in keinem Fall durch äußeren Druck von dritten Personen oder durch institutionelle Zwänge erzeugt.

- **Die Freiwilligkeit und Unverbindlichkeit der Teilnahme an der Schreibgruppe**

Innerhalb der Gruppen wird kein Druck bezogen auf die Länge der Texte oder den Zeitpunkt der Fertigstellung ausgeübt. Jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin steht es frei, einen angefangenen Thread zu beenden, indem keine weiteren Einträge erfolgen, oder einen neuen zu eröffnen, sich aktiv zu beteiligen oder nur der Diskussion zu folgen. Auch die Umsetzung der Anregungen und Verbesserungsvorschläge wird nicht überprüft. Jeder Autor/jede Autorin behält die Verantwortung für den eigenen Schreibprozess und die eigenen Texte und damit ggf. auch für deren Weiterverwendung.

- **Eine ausreichende Zeitressource bei den Teilnehmenden**

Sowohl das Schreiben eigener als auch die Lektüre und Kommentierung fremder Texte erfordert ein nicht unerhebliches Zeitkontingent. Die Jugendlichen stimmen ihr Freizeitverhalten darauf ab und schaffen sich die notwendigen Freiräume. Dies wird durch die Zugänglichkeit der Plattform auch am Abend und am Wochenende erleichtert.

- **Die Kritikfähigkeit der Teilnehmenden**

Wie sich aus einigen Beiträgen ergibt, ist ein konstruktiver Umgang mit Kritik eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an den Schreibgruppen. Die Feedbackgeber beherrschten es in der Regel gut, sich nicht ausschließlich negativ zu äußern, sondern auch positive Aspekte eines Textes hervorzuheben. Negative Kritik ist meistens auf konkrete Textstellen bezogen und lässt sich dadurch gut nachvollziehen.

Es fällt auf, dass die Teilnehmenden Wert darauf legen, dass ihre Kritik nicht als Bewertung der Person des Autors/der Autorin missverstanden wird. Immer wieder gibt es Entschuldigungen oder Relativierungen, wenn eine Kritik möglicherweise zu hart ausgefallen ist und die Aufforderung, weiter zu machen, da „ja jeder einmal klein angefangen habe“. Diese positive Einstellung zu allen Personen, die sich mit dem eigenen Hobby beschäftigen, sorgt für ein offenes und ehrliches, aber auch freundliches Klima in den Threads. In einer solchen Atmosphäre kann Kritik besser aufgenommen werden, als wenn sie durch Abwertung und Beleidigung begleitet wäre.

Die Feedbacknehmer äußern überdurchschnittlich oft einen Dank, auch dann, wenn die Kritik vorwiegend negativ ausgefallen ist. An Stellen, an denen sie eine Rückmeldung hinterfragen, fügen sie häufig entschuldigend hinzu, dass sie grundsätzlich gut mit Kritik umgehen können.

In den Gruppenregeln und in mehreren Beiträgen wird deutlich, dass eine solche konstruktive Feedbackkultur nicht von außen vorgegeben, sondern den Teilnehmenden der Schreibgruppen in schülerVZ sehr wichtig und durch sie geprägt war. Der sachliche Umgang mit Rückmeldungen unterschiedlicher Art, ermöglicht es, den Blick auf die Schwachstellen in den Texten zu richten und nach Möglichkeiten der Qualitätssteigerung zu suchen, ohne sich als Person angegriffen zu fühlen.

- **Die Fähigkeit der Autorinnen/Autoren, die Kommunikationsverläufe zu gestalten**

Der Thread mit der längsten Laufzeit und den weitreichendsten Kommentaren zeichnet sich dadurch aus, dass die Autorin immer wieder durch direkte Fragen mit den Kommentatorinnen und Kommentatoren in Kontakt trat. Dies ging über ihren konkreten Text hinaus; sie fragte beispielsweise danach, wie die Leserinnen sich die Figuren ihrer Geschichte vorstellten oder welche Wünsche sie an den Fortgang der Geschichte hätten. Auf diese Weise zeigte sie auch ein Interesse an den Leserinnen, bezog sie aktiv in ihren Schreibprozess ein und gab Impulse für die Diskussion.

Wie man aus dieser Aufzählung erkennen kann, ist ein großer Teil der Gelingensbedingungen in den persönlichen Eigenschaften und Handlungskompetenzen der Teilnehmenden begründet. Dennoch ist die Internetplattform zur Gestaltung der Gruppenprozesse unverzichtbar. Sie bietet den Raum und die technischen Voraussetzungen dafür, dass sich Personen interessengeleitet auch über räumliche Distanzen hinweg finden, miteinander in Kontakt treten und die Kommunikation aufrecht erhalten können. Erst wenn die Gruppen sich auf dieser Basis gefunden haben, wirken die persönlichen Faktoren auf die Ausgestaltung der Kommunikationsprozesse ein.

5.7 ABGRENZUNG DER ERGEBNISSE VON SCHULISCHEN LERN- PROZESSEN

Bevor in diesem Kapitel Aussagen zur Abgrenzung von schulischen Lernprozessen gemacht werden können, werden zunächst Merkmale informeller Lernprozesse auf die Tätigkeit in den Schreibgruppen bezogen.

Wie oben bereits ausgeführt, definiert Livingstone (1999a) informelles Lernen sehr umfassend als jegliche Aktivität außerhalb institutioneller Lernangebote, die den Erwerb von Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten zum Ziel hat. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell oder kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken und wird von den Lernenden selbst als Wissenserwerb verstanden.⁸⁵

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass es sich bei den Schreibprozessen von Jugendlichen in schülerVZ nach dieser Definition eindeutig um informelle Prozesse handelt, durch die Lernerfolge erzielt werden, also um informelle Lernprozesse. Sie finden ausschließlich in der Freizeit statt und sind nicht institutionell gebunden oder strukturiert. Sie sind ebenfalls nicht auf eine Zertifizierung ausgerichtet, in Teilen jedoch durchaus zielgerichtet. Manchmal findet Lernen aber auch inzidentell statt, beispielsweise bei der Recherche zu sachlichen Inhalten einer Geschichte.

Die Schreibprozesse lassen sich ebenso auf die erweiterte Definition von Sommerlad und Stern (1999) beziehen: Sie sind durch die Jugendlichen selbst initiiert und verlangen ihnen zum Teil ein großes Maß an Selbstdisziplin ab. Die Jugendlichen nutzen Medien in kompetenter Weise, sowohl als Werkzeuge bei der Produktion ihrer Texte als auch zur thematischen Recherche. Sie suchen sich einen Tutor oder Coach unter Gleichgesinnten innerhalb ihrer Peergroup, indem sie ihre Texte in der Plattform zur Diskussion stellen. Bei komplexen fachlichen Fragen sind sie einerseits in der Lage die unterschiedlichsten Informationsquellen von der Bibliothek bis zur Online-Recherche zu nutzen und sich ebenfalls selbstbewusst mit ihren Fragen per Mail an Experten wie zum Beispiel Beratungsstellen oder Universitätsprofessoren zu wenden.

Die von Marsick, Volpe und Watkins (1999) vorgeschlagenen Maßnahmen zur Unterstützung des informellen Lernen⁸⁶ haben die Jugendlichen selbst geschaffen, indem sie eigenständig private Zeit einbrachten, sich innerhalb der Online-Community einen Raum einrichteten, der durch ein Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen geprägt war, und durch den Austausch miteinander ihre Reflexions- und auch Kritikfähigkeit förderten.

⁸⁵ Vgl. die Ausführungen auf Seite 49 ff.

⁸⁶ Vgl. die Ausführungen auf Seite 55.

Parallel zu ihrer eigenen Schreibtätigkeit betätigten sich die Jugendlichen auch als Ratgeber in Bezug auf die Texte anderer Autorinnen und Autoren. Zum überwiegenden Teil nahmen sie beide Aufgabenfelder sehr ernst und profitierten somit voneinander, ohne eine Institution einzubeziehen.

Eine Überprüfung des Lernfortschritts ist aufgrund der informellen und unverbindlichen Anlage der Schreibgruppen nicht möglich. Ausgehend von den untersuchten Schreibthreads kann aber davon ausgegangen werden, dass Lernprozesse auf unterschiedlichen Ebenen stattfanden. Korrekturen auf formaler Ebene (Orthographie, Grammatik) unterstützten die Entwicklung eines erweiterten Wortschatzes und einer Sensibilität für korrekte Sprachstrukturen. Hinweise auf stilistische Schwächen förderten die Ausbildung des Sprachgefühls. Hinweise zur Weiterentwicklung der Geschichte regten zu einer Reflexion der eigenen Ideen und zu einer Versicherung des Schreibziels an. Darüber hinaus wurde Faktenwissen erworben, das für eine überzeugende inhaltliche Ausgestaltung der jeweiligen Geschichte erforderlich ist.

Die Jugendlichen verstanden die Betätigung in den Gruppen auch selbst als Lernprozess, wie aus den Äußerungen in der Online-Befragung hervorgeht. Obwohl der Prozess sich von ihren schulischen Tätigkeiten unterschied und eher als Hobby empfunden wurde, konstatierten sie sowohl eine Verbesserung ihrer Schreibfähigkeit, die sich teilweise auch in der schulischen Benotung widerspiegelte, als auch einen Wissenszuwachs hinsichtlich der von ihnen behandelten Themen.

Für den schulischen Unterricht gelten andere, strengere Regeln, die durch die Institution vorgegeben sind und sich in Anlehnung an die Definition der Europäischen Kommission (2001) an folgenden Strukturelementen zeigen:

- Ziele (curriculare Vorgaben)
- Zeitlicher Rahmen
- Zertifizierung (Bewertung)
- Institutionelle Rahmenbedingungen (Gruppenzusammensetzung, Freiwilligkeit)

Auch wenn in einem zeitgemäßen Unterricht viel Wert darauf gelegt wird, die Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Lernprozesse zu beteiligen, findet eine externe Steuerung und Strukturierung statt. Die Grundlage für alle schulischen Lernprozesse bilden die Lehrpläne des Landes. Hier sind die Kompetenzen definiert, über die Schülerinnen und Schüler zu festgelegten Zeitpunkten innerhalb ihrer Schullaufbahn verfügen müssen. Lehrkräfte müssen bei der Unterrichtsplanung diese Vorgaben immer im Blick behalten und die Unterrichtsgestaltung daran orientieren. Das hat Auswirkungen auf den zeitlichen Rahmen, der für bestimmte Unterrichtsthemen zur Verfügung steht. Einzelne Unterrichtseinheiten müssen zu bestimmten Terminen abgeschlossen sein, damit das Gesamtpensum eines Schuljahres absolviert werden kann. Es ist nicht immer möglich, allen Schülerinnen und Schülern

während des Unterrichts die Zeit einzuräumen, die sie individuell zur Erfüllung einer Aufgabe benötigen.

Unterrichtsstunden finden nach Stundenplan statt, Ergebnisse müssen zu einem festgelegten Termin abgeliefert werden. Die Schülerinnen und Schüler stehen daher unter einem von außen bestimmten Zeitdruck und können nicht immer auf kreative Ideen warten. Mit der Abgabe eines Textes gilt die Aufgabe als erfüllt und führt zu einer Bewertung. Selbst wenn der Text im Anschluss nochmals überarbeitet wird, ist diese Bewertung in der Regel nicht reversibel. Der Schwerpunkt liegt also weiterhin auf dem Produkt und nicht auf dem Schreibprozess. Besonders ausgeprägt ist dies bei Klassenarbeiten oder zentralen Prüfungen. Die Forderung, an einem genau festgelegten Termin in einem vorbestimmten Zeitrahmen ein Produkt zu erstellen, widerspricht den Forderungen an eine entspannte und angstfreie Schreibatmosphäre.

Ein weiterer, entscheidender Unterschied zwischen der formellen und der informellen Schreibleistung liegt in der Bewertung. Während die Jugendlichen in den Schreibgruppen zwar Anregungen aus der Peergroup erhalten, letztendlich aber die alleinige Verantwortung für ihr Produkt haben, was an einigen Stellen im Kommunikationsprozess auch besonders herausgestellt wird, findet in der Schule eine Bewertung durch die Lehrkraft statt. Sie gibt Kriterien für die Texterstellung vor und trägt durch ihr Urteil über die fertigen Texte, das sich letztendlich in der Abschlussnote wiederfindet, zum schulischen Erfolg oder Misserfolg bei. In den Aussagen zum schulischen Unterricht beurteilen die Jugendlichen diese Tatsache durchaus kritisch. Sie vermuten teilweise subjektive Anteile wie Sympathie oder Antipathie bei der Bewertung und werfen die Frage auf, ob man überhaupt falsch interpretieren könne. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler sich mit einer öffentlichen Kritik an den Texten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler schwer tun. Sie möchten nicht für eine schlechte Bewertung ihrer Klassenkameraden verantwortlich gemacht werden.

Institutionelle Rahmenbedingungen bewirken einen weiteren Unterschied, die Gruppenzusammensetzung. Während Schülerinnen und Schüler in der Schule im Rahmen einer Klasse oder Lerngruppe zu einer Zwangsgemeinschaft zusammengeschlossen werden, haben sie in der Online-Community die Möglichkeit, sich einer selbstgewählten Gruppe anzuschließen und diese auch wieder zu verlassen. Es finden sich hier also Personen zusammen, die gleiche Interessen verfolgen und sich auf einem ähnlichen Interessen- und Leistungsniveau bewegen. Eine Beendigung der Kommunikation oder ein Austritt aus der Gruppe zieht keine Sanktionen nach sich. Ebenso haben die Kommentare, auch wenn sie negativ ausfallen, anders als im schulischen Umfeld, keinen Einfluss auf den Status innerhalb einer Gruppe, der man auch zukünftig wieder begegnen muss.

Nicht zuletzt muss auch die grundsätzliche Freiwilligkeit erwähnt werden. Während die Schule den Auftrag hat, allen Schülerinnen und Schülern die

gleiche Bildung zu ermöglichen, der sich in der allgemeinen Schulpflicht konkretisiert, finden sich in informellen Gruppen nur die Personen zusammen, die ein Interesse am jeweiligen Inhalt haben. So liegt ein Schwerpunkt der Teilnehmenden in den Schreibgruppen auf Mädchen, die eine höhere Klasse eines Gymnasiums besuchen und deren Leistungen eher im oberen Bereich, jedenfalls nicht in den Noten mangelhaft oder ungenügend anzusiedeln sind. Die Gruppe der Jugendlichen, die bezogen auf die Ergebnisse der Lernstandserhebungen⁸⁷ in diesem Bereich eine besondere Förderung benötigt, trifft man hier nicht an. In der Schule müsste man aber gerade für diese Zielgruppe passende Angebote schaffen.

5.8 EMPFEHLUNGEN ZUR ÜBERTRAGUNG DER GELINGENSBEDINGUNGEN AUF DIE ENTWICKLUNG VON LERNEDESIGNS FÜR DEN SCHULISCHEN UNTERRICHT

In Kapitel 2.4.1 wurde dargestellt, dass in der Vergangenheit der Anstoß für technische Entwicklungen zur Förderung von Lernprozessen häufig nicht durch erziehungswissenschaftliche oder didaktische Anforderungen gegeben wurde, sondern dass technische Entwicklungen dazu führten, die durch sie gewonnenen Anwendungsmöglichkeiten für Lernprozesse nutzbar zu machen. Dabei ist in der Regel eine Entsprechung der vorherrschenden Lerntheorie mit der Art des Medieneinsatzes festzustellen (z. B. wurden behavioristische Lerntheorien in den ersten computerbasierten Lernprogrammen umgesetzt). Man könnte also auch argumentieren, dass die Technik keine Impulse für die Didaktik lieferte, sondern dass Didaktiker, basierend auf den von ihnen geprägten bzw. bevorzugten Lerntheorien, nach geeigneten medialen Unterstützungsmöglichkeiten suchten und sich dabei der jeweils aktuellen, technischen Fortschritte bedienten.

Folgt man dieser These, so finden sich auch in den derzeit aktuellen technischen Entwicklungen Ansatzpunkte, die geeignet sind, die Umsetzung von kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien sowie handlungsorientierten didaktischen Modellen zu unterstützen.

Die Möglichkeiten, die das Internet bezogen auf den Wissenserwerb bietet, sind dazu geeignet, individuelle Lernprozesse zu gestalten, bei denen die Lehrkraft weniger als Wissensvermittler und mehr als Koordinator bzw. Prozessbegleiter tätig wird (vgl. Ehlers 2010). Sie hilft den Lernenden dabei, Fragen zu formulieren und vermittelt Methoden, um unterschiedliche Informationsquellen zu bewerten, gewichten und hierarchisieren und somit dazu zu nutzen, valide Antworten zu finden. Nicht das Memorieren von Faktenwissen steht hierbei im Mittelpunkt, sondern die Entwicklung von Strate-

⁸⁷ Vgl. die Ausführungen auf Seite 9.

gien, die dazu geeignet sind, einen individuellen Wissenspool aufzubauen und lebenslanges Lernen effektiv zu gestalten.

Digitale Medien beeinflussen ebenfalls die Art, wie Lernende Informationen teilen und Wissen konstruieren. Der Lernprozess eines einzelnen Lerners, der dazu führt, dass sich individuelles Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, lässt sich von Gruppenprozessen abgrenzen, in denen kollektive Wissensbestände entstehen, die sich in der Lerngemeinschaft weiterentwickeln (vgl. Kolbitsch/Maurer 2006, Kimmerle et al. 2015). Bereits in den 1990er Jahren wurden Gruppen als Einheiten zur Problemlösung beschrieben (vgl. Larson/Christensen 1993), deren soziale Interaktion u. a. den Erwerb, die Speicherung, die Weitergabe und Nutzung von Informationen für Bewertungen und Entscheidungen beförderte. Diese Ansätze blieben aber in der Informationsweitergabe verhaftet, die den eigentlichen Wissenszuwachs beim Individuum verorteten (vgl. Kimmerle et al. 2015). Eine Theorie, die die kollaborativen Aspekte des Lernens besonders betont, und die auf Grundlage der Arbeiten von Scardamalia und Bereiter (2006) entwickelt wurde, ist die „Theorie des Wissensaufbaus“ („Theory of Knowledge Building“) (vgl. auch Kimmerle et al. 2015). Ausgehend von Studien zum kollaborativen Schreiben wird Lernen als kollektiver Prozess verstanden, in dem eine Gruppe Lernender im Diskurs gemeinsam neues Wissen generiert. Durch die Nutzung sozialer Netzwerke werden Wissen und Erfahrungen, nicht nur zwischen Individuen, sondern in einer öffentlich zugänglichen Umgebung geteilt. Die Teilnehmenden erfüllen keine vorgegebenen Aufgaben, sondern diskutieren und erklären ihre Ideen, und erreichen so eine gemeinsame Weiterentwicklung und Einsichten, die die Einzelnen zuvor nicht hatten (ebd.).

“It comes along with learners’ understanding that ideas are knowledge-related entities that are not fixed once and for all but may be examined, analyzed, and improved. In this process the group elaborates on problems that the community as a whole considers to be relevant, which in turn leads to the emergence of community knowledge. It is a crucial aspect of the knowledge building account to conceive of knowledge as community property rather than the mental content of an individual” (Kimmerle et al. 2015, S. 195, vgl. auch Scardamalia & Bereiter, 2010).

Auch die aktuellen schnellen und weitreichenden Kommunikationswege bieten Möglichkeiten für ein vernetztes Lernen, das sowohl die Lernenden als auch die Lerninhalte miteinander verbindet. Lernen ist nicht mehr an einen gemeinsamen realen Lernort gebunden, sondern Lernende mit gleichen Interessen können weltweit kurz- oder langfristige Lerngemeinschaften bilden, miteinander in Austausch treten und sowohl kollaborativ als auch kooperativ oder interaktiv an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Lernergebnisse können dokumentiert und mit weiteren Personen geteilt werden. Die Lernenden übernehmen in einer solchen Lernsituation die Verantwortung für den eigenen Lernerfolg und nutzen die Lerngemeinschaft als Diskussionspartner oder als Korrektiv für die eigenen Ergebnisse. Um die

damit verbundenen Potenziale zu nutzen, ist es nicht nötig, neue spezielle Lehr- und Lernmittel zu entwickeln, sondern die vorhandenen technischen Möglichkeiten durch innovative und kreative Aufgabenstellungen in Lehr-/Lernprozesse einzubinden. Obwohl die Potenziale von Anwendungen des Social Web für pädagogische Zusammenhänge häufig herausgestellt wurden, werden sie häufig nicht für konkrete Lernprozesse, sondern eher für unterstützende Aktivitäten wie das Organisieren der Zusammenarbeit, die Information über Termine oder die Sammlung von Materialien genutzt (Kimmerle et. al 2015). Kerres et al. (2010) stellen dar, dass selbst im Hochschulbereich die nachhaltige Verankerung einer innovativen Lehrpraxis noch nicht erreicht wurde.

Wie sich im Rahmen der Studie gezeigt hat, gibt es eine nicht unerhebliche Anzahl von Jugendlichen, die in ihrer Freizeit fiktionale Texte schreiben und sich dazu austauschen. Sie setzen dabei einige Anforderungen einer modernen Schreibdidaktik um und sowohl die Art und Qualität der Kommentare als auch entsprechende Beiträge von Schülerinnen und Schülern deuten darauf hin, dass sich ihre Schreibleistung durch diese Aktivität nachhaltig verbessert.

Anknüpfend an die Forschungsfrage könnte dieses Ergebnis auf zweierlei Weise gedeutet werden. Eine mögliche Schlussfolgerung könnte darauf abzielen, den Jugendlichen den von ihnen entwickelten und gestalteten Raum zu überlassen und die von ihnen entwickelten und selbst verantworteten Zugänge und Strategien nicht für schulische Zwecke zu instrumentalisieren. Durch die Übernahme von Ideen und Ansätzen aus dem privaten Bereich könnten diese ihre Attraktivität und somit auch die positiven und lernförderlichen Eigenschaften verlieren.

Demgegenüber stehen der Wunsch und auch der Anspruch der Bildungsadministration, durch einen stärkeren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler lernförderliche Strukturen zu entwickeln und die Effektivität des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht zu erhöhen. Nach Hattie (2013) ließe sich Letzteres dadurch erreichen, dass

- Lehrkräfte in Aus- und Fortbildung besser für einen zielgerichteten Einsatz digitaler Medien im Unterricht befähigt werden,
- Lernangebote so gestaltet werden, dass sie beispielsweise durch vielfältige Unterstützungsangebote und die Möglichkeit zu einer an den eigenen Bedarfen angepassten Zeiteinteilung, unterschiedliche Lernwege eröffnen,
- Schülerinnen und Schüler eine stärkere Verantwortung für den Lernprozess übernehmen, indem sie u. a. größeren Einfluss auf die Art der Aufgaben, die Häufigkeit der Wiederholung und das Lerntempo erhalten,
- digitale Medien verstärkt in kooperativen Phasen eingesetzt würden, die das Lernen in der Peergroup fördern,

- auch Möglichkeiten des automatisierten Feedbacks durch die Medien, verstärkt genutzt würden.

Die positiven Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen große Übereinstimmungen mit Hatties Ergebnissen. Es ist daher als wünschenswert zu erachten, ähnliche Strukturen auch im schulischen Unterricht zu implementieren. Wie in Kapitel 5.7 dargestellt wurde, gibt es jedoch einige Faktoren, die die Anschlussfähigkeit zwischen informellen und formalen Kontexten behindern. Herzig et al. beschrieben fünf Gestaltungs- und Entwicklungsbereiche auf unterschiedlichen Ebenen, die die Durchlässigkeit medienbezogener Lernumfelder begünstigen (vgl. Herzig/Aßmann/Grafe 2010), die von Aßmann (2010) aufgegriffen und auf Grundlage der von ihr entwickelten Grounded Theorie ausdifferenziert wurden:

1. „Gestaltung von Visionen – Innovationsentwicklung
2. Gestaltung von räumlichen und technischen Rahmenbedingungen – Infrastrukturentwicklung
3. Gestaltung von Lernsituationen – Unterrichtsentwicklung
4. Gestaltung von inhaltlich-konzeptionellen Rahmenbedingungen – Curriculumentwicklung
5. Gestaltung von Organisationsstrukturen – Organisationsentwicklung“ (Herzig/Aßmann/Grafe, S. 272).

Die folgenden Empfehlungen zur Übertragung der ermittelten Gelingensbedingungen werden diesen Gestaltungs- und Entwicklungsbereichen zugeordnet:

5.8.1 Innovationsentwicklung - Schülerpartizipation verstärken

Innovationsentwicklung, die voraussetzt, dass Schulen sich bezogen auf die neuen medialen Entwicklungen und die damit verbundenen Herausforderungen grundsätzlich neu orientieren, kann als übergreifende Gelingensbedingung angesehen werden. Wenn man ernst nimmt, dass Schülerinnen und Schüler in informellen Kontexten bereits vieles von dem, was in bildungspolitischen Initiativen für das Lernen mit digitalen Medien gefordert wird, umsetzen, könnte ein Ansatz für die Schulentwicklung darin liegen, sie viel partizipativer in Entwicklungsprozesse einzubinden. Beispielsweise könnten Vernetzungen, die schulintern jahrgangsübergreifend angelegt sind oder unterschiedliche Schulen landes- und bundesweit miteinander verbinden, nicht nur auf der Ebene der Lehrkräfte angesiedelt werden. Auch Schülerinnen und Schülern könnten organisatorische und moderative Aufgaben übernehmen und ihre Erfahrungen aus der Nutzung sozialer Netzwerke einbringen. Die damit verbundene Wertschätzung ihrer außerschulischen Aktivitäten würde der Forderung Rechnung tragen, die Lernerfahrungen aus informellen Kontexten stärker in institutionalisierte Lernprozesse einzubeziehen und könnte zu einer stärkeren Ausrichtung auf ein gemeinsames Lernziel von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern führen.

5.8.2 Infrastrukturentwicklung - Digitale Lernumgebungen nutzen

schülerVZ lieferte durch die Zugangsbedingungen eine digitale Umgebung, in der die Schülerinnen und Schüler sich geschützt und von Lehrkräften unbeobachtet fühlten. Für den schulischen Einsatz war schülerVZ nicht geeignet, da Lehrkräften der Zugang offiziell nicht möglich war. Aufgrund der Einstellung des Betriebs kann die Plattform inzwischen ohnehin nicht mehr genutzt werden. Auch andere offene Angebote im Netz wie Facebook oder Plattformen wie fanfiction.de sind für schulische Zwecke aufgrund von Datenschutzrichtlinien und der Unzuverlässigkeit, die durch die Schnelllebigkeit des Internets begründet ist, nicht uneingeschränkt nutzbar. Ein institutionell organisierter Eingriff in diese Communities könnte auch die dort vorherrschende Freiwilligkeit und interessengeleitete Philosophie stören und informelle Prozesse negativ beeinflussen. Ähnlich wie bei schülerVZ könnte man jedoch aus schulischer Sicht in einer Lernplattform oder in einem geschlossenen Wiki die Anlage von Themensträngen oder individuellen Arbeitsbereichen durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Die Teilnahme wäre zwar nicht völlig offen, könnte aber beispielsweise auch für Partnerschulen ermöglicht werden. Der Zugriff oder die Einflussnahme durch die Lehrkräfte könnte hierbei nicht ganz ausgeschlossen werden. Mittels einer durchdachten Rechtevergabe könnte jedoch erreicht werden, dass die Schülerinnen und Schüler selbst bestimmen können, für wen ihre Texte zugänglich sind. So könnten sie in Absprache mit der jeweiligen Autorin/dem Autoren einer Gruppe beitreten und diese auch wieder verlassen. Die in den Gruppen ablaufenden Prozesse könnten nach Absprache und abhängig von der Schülerschaft entweder durch die Lehrkraft beobachtet, moderiert oder ganz der Selbststeuerung durch die Gruppenmitglieder überlassen werden.

Die Nutzung einer solchen digitalen Lernumgebung hätte den Vorteil, dass die Gruppenmitglieder zu jeder Zeit und unter Nutzung mobiler Endgeräte auch von unterschiedlichen Orten sowohl auf die eigenen Texte als auch auf die der Lernpartner zugreifen könnten. Durch die Nutzung von Wikis und eine entsprechende Aufgabenstellung könnte der Schwerpunkt auch auf kollaborative Prozesse gelegt werden, an deren Ende ein durch die Gruppe verantwortetes Produkt steht.

Es ist auch denkbar, im schulischen Umfeld Lernräume zu gestalten, die mit Selbstlernzentren vergleichbar sind, gleichzeitig aber eine ansprechende und kreativitätsfördernde Atmosphäre ausstrahlen. Für kreative Arbeitsphasen sollte es hier z. B. möglich sein, Musik zu hören oder die Lernumgebung vergleichbar zum häuslichen Arbeitsplatz individueller als im Klassenzimmer zu gestalten. Verbindliche oder optionale Phasen im Rahmen des Ganztagsangebots einer Schule könnten auf diese Weise für eine schülerorientierte und kreative Zielsetzung vorbehalten bleiben. Grundlegende Voraussetzung hierfür ist eine angemessene Ausstattung von Schülerinnen und Schülern mit digitalen Arbeitsplätzen. Beispielsweise könnte die im privaten

Bereich zu annähernd 100 Prozent vorhandene Ausstattung durch Konzepte aufgegriffen werden, die die Einbindung privater Endgeräte in schulische Netzwerke ermöglichen (vgl. z. B. Kerres et al. 2013).

5.8.3 Unterrichtsentwicklung - Freiräume schaffen, Zeitdruck vermindern

Eine völlige Autonomie lässt sich im schulischen Kontext aufgrund der Vorgaben der Kernlehrpläne nicht gewährleisten. Sie ist auch gar nicht in allen Bereichen wünschenswert, denn die Schule hat den Auftrag, allen Schülerinnen und Schülern vergleichbare grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, die diese später zur Bewältigung unterschiedlichster Aufgaben nutzen können. Dohmen spricht in diesem Zusammenhang von Inhalten, die die Jugendlichen zunächst nicht interessieren, die ihnen aber Orientierungswissen bereitstellen (vgl. Dohmen 2001).⁸⁸

Um die Schreibleistung zu fördern, ist es aber durchaus denkbar, kreative Ansätze einzubeziehen und Freiräume zu schaffen, die der freien Gestaltung des Lernraums in schülerVZ nahekommen. So könnte beispielsweise der Zeitdruck vermindert werden, wenn man im Rahmen einer Halbjahres- oder Jahresaufgabe die Schülerinnen und Schüler selbst über die zeitliche Gestaltung ihres Schreibprozesses entscheiden ließe. Innerhalb dieser Zeit müssten sie die Freiheit erhalten, in eigenverantworteten Lernzeiten an ihren Texten oder anderen Themen zu arbeiten und die Arbeiten zu dem Zeitpunkt abzugeben, an dem sie sie für abgeschlossen erklären. Für Schülerinnen und Schüler, die Probleme mit der zeitlichen Organisation oder dem Abschluss eines Projekts haben, sollten optionale Hilfen, beispielsweise durch eine in der Schule installierte, niedrigschwellige Schülerschreibberatung, angeboten werden. Ebenso sollten verschiedenartige inspirierende Quellen zugänglich sein, durch die Schülerinnen und Schüler sich Anregungen holen können, falls sie in ihrem Schreibprozess blockiert sind. Somit würden mögliche Schreibblockaden, die immer wieder auftreten können, vorausschauend in den Schreibprozess einbezogen.

Sollte der Text zum letzten Abgabetermin nicht fertiggestellt sein, müsste er trotzdem angenommen und die bis dahin erbrachte Leistung gewürdigt werden. Mit Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten damit haben ein Produkt fertigzustellen, könnten im Rahmen eines Lerncoachings bzw. einer Lernberatung Strategien entwickelt werden, die ihnen helfen und die bei der nächsten Aufgabenstellung erprobt werden. Ansätze, die in diese Richtung gehen, sind u. a. in der Dalton-Pädagogik zu finden (vgl. Popp 1995). Nach Beobachtungen der Verfasserin werden Elemente daraus in letzter Zeit vermehrt an Schulen eingeführt. Ein aktuelles Beispiel für die

⁸⁸ Vgl. Kapitel 2.2.

Umsetzung des Konzepts ist die Marie-Kahle-Gesamtschule in Bonn.⁸⁹ Unter dem Leitgedanken von „Freiheit in Gebundenheit“ wird bis zu einem Drittel der Unterrichtszeit in Dalton-Stunden verlagert. Diese Zeit wird durch Dalton-Pläne strukturiert, die sich über einen längeren Zeitrahmen erstrecken, den Schülerinnen und Schülern wird jedoch freigestellt zu entscheiden, was sie wann, an welchem Ort der Schule (z. B. Fachraum, Bibliothek, Selbstlernzentrum) unter Betreuung durch welche Lehrkraft und in welcher Lerngruppe lernen möchten. Sie sind in diesen Stunden zwar weiterhin zum Verbleib im Schulgebäude verpflichtet, könnten aber bei entsprechender Aufgabenstellung nach Absprache mit der Lehrkraft verhältnismäßig frei über ihre Lernzeit entscheiden.

Es hat sich in der Untersuchung gezeigt, dass die Jugendlichen Themen aufgreifen, die sie in ihrer derzeitigen Lebensphase beschäftigen. Im schulischen Kontext weichen die Themenstellungen häufig davon ab oder sprechen nur einen Teil der Schülerschaft an. Für eine länger angelegte Arbeit könnte die Themenwahl freigegeben werden, so dass die Schülerinnen und Schüler auch hier einen Schwerpunkt wählen könnten, der ihren Interessen oder ihren aktuellen Empfindungen entspricht. Da es sich in der Schule nie um eine rein freiwillige Aufgabe handeln kann und manche Schülerinnen und Schüler möglicherweise Schwierigkeiten bei einer eigenständigen Themenfindung haben, könnten hierzu Anregungen in unterschiedlichen Abstraktionsgraden vorgehalten werden, zum Beispiel in Form eines optionalen Themenkatalogs.

5.8.4 Curriculumentwicklung - Prozesse und Prozessentscheidungen bewerten

Der schulische Unterricht ist durch Bewertung geprägt. Nicht nur Klassenarbeiten oder Tests zum Ende einer Unterrichtseinheit, sondern auch die mündliche Mitarbeit sind Bestandteile der Endnote. Schülerinnen und Schüler befinden sich also permanent in der Situation, ihre Leistung beweisen zu müssen. Ein völliger Verzicht auf die Bewertung freier Texte wird dieser Situation nicht gerecht. Schülerinnen und Schüler könnten nur schwer dazu motiviert werden, Zeit und Energie in ein Produkt zu investieren, das später, insbesondere bei gutem Ergebnis, nicht in die Bewertung einfließt. Im Rahmen eines freieren Unterrichtsprojekts könnten jedoch andere Bewertungsmaßstäbe angelegt werden als die üblicherweise praktizierten. Die Schülerinnen und Schüler könnten zu Beginn des Projekts ihre individuellen Ziele definieren und mit der Lehrkraft abstimmen. Sie könnten, je nach Leistungsstand, einen langen oder kurzen Text anstreben oder nur Textpassagen entwerfen, in denen bestimmte Stimmungen oder Inhalte transportiert werden. Die Schülerinnen und Schüler könnten die Texte in

⁸⁹ Vgl. Darstellung auf der Webseite der Marie-Kahle-Gesamtschule Bonn: <http://www.marie-kahle-gesamtschule.de/schulprogramm/thementage/>

einem analogen oder digitalen Portfolio (vgl. zur Portfolioarbeit Engel/Wiedenhorn 2010 und Biermann/Volkwein 2010) sammeln, so dass im Laufe der Zeit Entwicklungen sichtbar werden. Die individuelle Zielerreichung könnte in Verbindung mit der Gestaltung des Schreibprozesses, also z. B. mit der Frage, welche Unterstützungsmechanismen wirksam genutzt wurden, welche Entscheidungen an welcher Stelle getroffen wurden oder wie die Anregungen der Peergroup umgesetzt wurden, zur Grundlage für die Bewertung werden. Die kompetenzorientierten Kernlehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen bieten hierfür bereits eine gute Grundlage. Weitere pädagogische Freiräume können hierdurch jedoch eröffnet werden.

5.8.5 Organisationsentwicklung – Neigungsgruppen ermöglichen

Selbst verfasste Texte können sensible Produkte sein, die man möglicherweise nicht gerne der Kritik einer ganzen, unfreiwillig zusammengestellten Lerngruppe zugänglich machen möchte. Dennoch sollten die Potenziale der konstruktiven Kritik aus der Peergroup genutzt werden. Man könnte dies erreichen, indem man den Schülerinnen und Schülern die Wahl der Lernpartner und die Dauer der Lernpartnerschaften freistellt. Die Anzahl der Lernpartner sollte dabei in einem überschaubaren Rahmen bleiben.

Es wird immer Schülerinnen und Schüler geben, die aus unterschiedlichen Gründen innerhalb einer Klasse keinen geeigneten Lernpartner finden. Möglicherweise kann für diese Person eine klassen-, jahrgangs- oder sogar schulübergreifende, eventuell sogar anonymisierte Lösung gefunden werden. Auch hierzu können Elemente der Dalton-Pädagogik herangezogen werden, die klassen- oder jahrgangsübergreifende Lerngruppen ermöglichen. Grundsätzlich müsste eine Übereinkunft dahingehend erzielt werden, dass innerhalb der Lerngruppen ein kooperatives und konstruktives Arbeitsklima vorherrschen sollte und dass ein Feedback nur auf die Schreibleistungen und nicht auf die Person des Verfassers/der Verfasserin bezogen wird.

5.9 AUSBLICK

Durch die Analyse von Schreib- und Feedbackprozessen in schülerVZ ließen sich neue Einblicke in informelle und durch Jugendliche selbst gesteuerte und verantwortete Lernprozesse gewinnen. Das grundsätzliche Fazit, dass hier Kompetenzen sowohl auf fachlicher als auch auf sozialer Ebene erworben wurden, lässt es sinnvoll erscheinen, daran anzuknüpfen und Ansätze, die zum Gelingen beitragen, auch auf schulische Zusammenhänge zu übertragen. Erste Empfehlungen hierzu wurden bereits in Kapitel 5.8 vorgestellt. Es wurden jedoch auch neue Fragen aufgeworfen, zu deren Beantwortung weitere empirische Studien beitragen könnten.

So wäre es von Interesse, die in Kapitel 5.8 formulierten Empfehlungen in experimentellen Settings auf Umsetzungsmöglichkeiten und Wirksamkeit zu prüfen. Dabei könnten unterschiedliche Schulformen berücksichtigt werden, um zu prüfen, ob sich eine freie und selbst regulierte Lernumgebung, wie sie im Rahmen von schülerVZ hauptsächlich von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten genutzt wurde, auch für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler eignet bzw. welche Anpassungen sie ggf. benötigten, um dadurch Unterstützung für ihren Lernerfolg zu erhalten.

Eine weitere interessante Frage bezieht sich auf die Verteilung der Geschlechter im Rahmen der beobachteten Prozesse. Im Gegensatz zu den Beobachtungen von Schmidt et al. (2011) waren an der als kreativ-engagiert einzuordnenden Nutzung der Schreibgruppen überwiegend Mädchen beteiligt. Bereits die ICILS-Studie (vgl. Bos et al. 2014) zeigte, sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich einen Leistungsvorsprung von Mädchen bezogen auf computer- und informationsbezogene Kompetenzen. Diesem Ergebnis könnte man weiter nachgehen, indem beispielsweise typische Verwendungszusammenhänge der unterschiedlichen Geschlechter noch genauer in den Blick genommen werden. Es könnte die Frage fokussiert werden, ob der thematische Kontext Auswirkungen auf die Nutzungsart und -häufigkeit hat, aber – bezogen auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit – auch welche digitalen Lernumgebungen Jungen bei der Entwicklung ihrer Schreibkompetenz in besonderer Weise unterstützen könnten.

Darüber hinaus wäre es von Interesse, die Weiterentwicklung der sozialen Medien hinsichtlich ihrer Nutzung und Nutzbarkeit für mit der Studie vergleichbare Lernzusammenhänge zu verfolgen. Es liegt nahe, der Frage nachzugehen, wohin sich die Schreibgruppen aus schülerVZ nach der Schließung der Plattform verlagert haben. Andere Online-Plattformen wie Facebook oder Fanfiction-Webseiten könnten daraufhin geprüft werden, ob Jugendliche auch hier entsprechende Räume gemäß ihrer Interessen gestalten.

Im Rückblick auf die digitale Entwicklung der letzten Jahre, ist anzunehmen, dass auch neue Anwendungen entstehen werden, die durch kreative Nutzerinnen und Nutzer als Lernwelten erschlossen werden. Die Frage, ob und wie es der Schule gelingt, entsprechende Impulse aufzugreifen, die damit verbundenen Potenziale zu nutzen und einen stärkeren Bezug zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und institutionellen Lehr-/Lernprozessen herzustellen, wird den Diskurs innerhalb der Medienbildung voraussichtlich auch weiterhin bestimmen.

In diesem Zusammenhang wäre es auch von Interesse, der Frage von Frederking et. al (2008) genauer nachzugehen, die sich mit den Zugangsweisen der Lehrkräfte zum Unterricht mit digitalen Medien beschäftigt. Es wäre zu prüfen, ob neben strukturellen Hindernissen, wie beispielsweise einer unzureichenden technischen Ausstattung, bei Lehrerinnen und Lehrern vorherrschende ablehnende Haltungen bzw. Widerstände nachzuweisen sind, die sie daran hindern, ihre Unterrichtsgestaltung in Richtung einer Nutzung digitaler Medien in Schülerhand zu öffnen. Sollte sich diese Annahme bestätigen, könnten gezielte Unterstützungsleistungen oder Fortbildungskonzepte entwickelt werden, die an diesen Stellen ansetzen.

6. VERZEICHNISSE

6.1 LITERATUR

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010). *Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens*. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Auflage Ausg., S. 713-734). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Androutsopoulos, Jannis K. (2007). *Neue Medien – neue Schriftlichkeit?*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Nr. 1. S. 72–97.
- Aplar, Paul/Blaschke, Steffen (Hrsg.) (2008). *Web 2.0 - Eine Empirische Bestandsaufnahme*. Vieweg + Teubner.
- Aßmann, Sandra (2013). *Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity*, Wiesbaden: VS Verlag
- Aufenanger, Stefan (1997). *Medienpädagogik und Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme*. In: Enquete-Kommission: ‚Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft‘ Deutscher Bundestag (Hrsg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*.
- Augst, Gerhard (1988). *Schreiben als Überarbeiten - „Writing is rewriting“*. Der Deutschunterricht, S. 51-62.
- Azevedo, Roger/Bernard, Robert M. (1995). *A meta-analysis of the effects of feedback in computerbased instruction*. Journal of Educational Computing Research, 13(2), 109-125.
- Baacke, Dieter (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation, 1).
- Bangert-Drowns, Robert L./Rudner, Lawrence M. (1991). *Meta-analysis in educational research*. Practical Assessment, Research & Evaluation 2(8). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=8> abgerufen am 15.08.2015.
- Barnes, John Arundel (1979). *Who should do what? Social Science, privacy and ethics*. Harmondsworth.
- Barthelmes, Jürgen (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: Bildungsorte und Lernwelten*. In: DJI Bulletin 73 (S. 22).
- Bastians, Frauke (2001). *Soziale Netzwerke*. http://www.home.uni-osnabrueck.de/pwurster/netzwerkkapitel_frauke.pdf abgerufen am 29.03 2015.
- Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (3/2005). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Baumert, Jürgen et al. (kein Datum). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Hrsg.) <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/CCCdt.pdf> abgerufen am 30.10. 2013.

-
- Baurmann, Jürgen (2002). *Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze.
- Baurmann, Jürgen (2005). *Überarbeiten von Texten: Sieben Fragen, sieben Antworten und ein Praxisbeispiel*. *Der Deutschunterricht*, 1, S. 4-9.
- Baurmann, Jürgen/Ludwig, Otto (1985). *Schüler revidieren Texte*. In: Boueke/Hopster (Hrsg.), *Schreiben lehren – Schreiben lernen*. Paderborn.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006/2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Beile, Werner (1996). *Kreatives Schreiben in der Fremdsprache*. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, S. 4 - 10.
- Beyer-Kessling, Viola (1996). *The pen is mightier ... Impulse für Kreatives Schreiben (Sekundarstufe I)*. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, S. 19 - 24.
- Bereiter, Carl [1980](2014). *Entwicklung im Schreiben. Schreiben als kognitiver Prozess*. In: Dreyfürst/Sennewald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen, S. 87-93.
- Biermann, Christine/Volkwein, Karin (Hrsg.) (2010). *Portfolio-Perspektiven: Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Beltz Weinheim-Basel.
- Bilodeau, Edward A. (1969). *Principles of Skill Acquisition*. Academic Press. New York.
- Björk, Lennart (2000). *Über Textmuster und Schreibprozesse in der Oberstufe*. In: *Deutschunterricht* 1,1 S. 33-42.
- Blatt, Inge (2004). *Schreiben und Schreiben lernen mit neuen Medien*. In: Blatt/Hartmann (Hrsg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel* (S. 31ff.). Baltmannsweiler.
- Blömeke, Sigrid (2002). *Empirische Forschung zum Einsatz von Medien im Unterricht*. Fern-Universität Hagen, Universität Paderborn: Kurseinheit 6.2 festum.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005). *12. Kinder – und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn.
- Bobsin, Julia (1995). *Textlupe: neue Sicht aufs Schreiben*. *PRAXIS Deutsch*, 137, S. 45-49.
- Boekaerts, Monique (1997). *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers policy makers, educators, teachers, and students*. *Learning and Instruction*. Elsevier, S. 161-186.
- Boekaerts, Monique (1999). *Self-regulated learning: Where we are today*. *International Journal of Educational Research*, 31, S. 445-475.
- Böttcher, Ingrid (Hrsg.) (1999). *Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Böttcher, Ingrid (2010). *Kreatives Schreiben*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Böttcher, Ingrid/Becker-Mrotzek, Michael (2009). *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bos, Wilfried et al. (2014). *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann Münster.
- Boyd, Danah M./Ellison, Nicole. B. (2008). *Social network sites: Definition, history, and scholarship*. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Bräuer, Gerd (2006). *Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule* in FORUM Schulstiftung 45 - Zeitschrift für die Katholischen Freien Schulen der Erzdiözese Freiburg i. Br., S. 24-37.
http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/forum/pdf/pdf_215.pdf
abgerufen am 16.07.2015.
- Bräuer, Gerd (2014). *Grundprinzipien der Schreibberatung*. In: Dreyfürst/Sennwald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Opladen.
- Breiter, Andreas/Welling, Stephan/Stolpmann, Björn (2010). *Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen*. (B. 6. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM), Hrsg.) Berlin: Vistas.
- Brinker, Klaus (2005). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 6., überarbeitet und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik).
- Brommer, Sarah (2015). *Schreibkompetenz in medialen Umgebungen messen und beurteilen*. In: Knopf, Julia. *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 56 – 65.
- Brommer, Sarah (2007). „*Ein unglaubliches Schriftbild, von Rechtschreibung oder Interpunktion ganz zu schweigen*“ – *Die Schreibkompetenz der Jugendlichen im öffentlichen Diskurs*. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 3 (35), S. 315–345.
- Brookes, Arthur/Grundy, Peter (1998). *Beginning to Write*. Cambridge: CUP.
- Buchanan, Elizabeth A. (2012). *Internet Research Ethics: Past, Present, and Future*. In: Burnett/Consalvo/Ess. *The Handbook of Internet Studies*. Wiley-Blackwell, S. 83 – 108.
- Bundesdatenschutzgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 14. Januar 2003 (BGBl. I S. 66), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 25. Februar 2015 (BGBl. I S. 162) geändert worden ist. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bdsg_1990/gesamt.pdf abgerufen am 12.12.2015.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006). *IT-Ausstattung der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland*. Bonn, Berlin.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987). *BLK Materialien zur Bildungsplanung*. Heft 6 Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft16.pdf> abgerufen am 30.10.2013.
- Burger, Harald (2005). *Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.
- Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph (2011). *Web 2.0: aktive Mitwirkung verbleibt auf niedrigem Niveau: Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2011*. In: *Media Perspektiven* (S. 360-369).
- Busemann, Katrin/Gscheidle, Christoph (2012). *Web 2.0: Habitualisierung der Social Communities. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2012*. In: *Media Perspektiven* 7-8/2012 (S. 380-390).
- Busemann, Katrin (2013). *Wer nutzt was im Social Web? Ergebnisse der ARD/ ZDF-Online-Studie 2013*. *Media Perspektiven* 7-8/2013, S. 391-399. <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie/PDF/Busemann.pdf> abgerufen am 08.08.2015.
- Chinn, Clark A./Clark, Douglas B. (2013). *Learning through collaborative argumentation*. In: Hmelo-Silver/Chinn/Chan/O'Donnell (Hrsg.). *International handbook of collaborative learning* (S.314-332). New York, NY: Taylor & Francis.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brüssel.
- Czerski, Piotr (2012). *Wir, die Netzkinder Der Text ist in der polnischen Originalfassung sowie in der englischen Übersetzung unter CC BY-SA 3.0 erschienen*. Zeit-Online: <http://www.zeit.de/digital/internet/2012-02/wir-die-netz-kinder/komplett> abgerufen am 22.11.2012.
- Degott, Anette (1995). *Kreatives Schreiben und produktive Erarbeitung literarischer Kurztexte*. *Neusprachliche Mitteilungen* 48, S. 180 - 185.
- Dehn, Mechthild (1991). *Stil von Grundschulern? Schülertexte verstehen lernen und die Folgen für den Unterricht*. *Der Deutschunterricht*, S. S. 37-51.
- Dehnborstel, Peter (1999). *Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalen Lernen*. In: Dehnborstel/Markert/Novak (Hrsg.), *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung – Beiträge zu einem kontroversen Konzept* (S. 184-195). Neusäß.
- Dehnbostel, Peter (2013). *Perspektiven für betriebliches und eLearning: Informelles Lernen im Prozess der Arbeit*. *eLearning Journal*, 10.Jg, Heft 17, 12 - 17.
- Deutscher Bundestag (2011). *Zweiter Zwischenbericht der Enquete-Kommission „Internet und digitale Gesellschaft“*. *Medienkompetenz*.

- Drucksache 17/7286. Deutscher Bundestag.
http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/DBV/themen/2011_Zweiter_Zwischenbericht.pdf. abgerufen am 14.03.2016.
- Dietrich, Reinhard (2008). *Weblogs im schulischen Umfeld*. In: LOG IN, Jg. 28, H. 152, S. 16 – 21.
- Dohmen, Günther (1996). *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: BMBF.
- Dohmen, Günther (2001). *Das informelle Lernen Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dohmen, Günther (2002). *PISA als Anstoß für „natürliches“ Lernen*. DISKURS, 2, 39-44.
- Döring, Nicola (1997). *Lernen mit dem Internet*. In: Issing/Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 305-336). Weinheim: Beltz.
- Döring, Nicola (2001). *Virtuelle Gemeinschaften als Lerngemeinschaften!?! Zwischen Utopie und Dystopie*. <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/32001/positionen4.htm> abgerufen am 18.07.2015.
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen-Bern-Toronto-Seattle: Hofgrede – Verlag für Psychologie.
- Dreyfürst, Stephanie/Dieter, Sascha/Fassing, Dennis (2014). *Online Schreibberatung. Ein neues Feld für das (Peer) Tutoring*. In: Dreyfürst/Sennewald (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Opladen.
- Dreyfürst, Stephanie/Sennewald, Nadja (Hrsg.) (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Verlag Barbara Budrich Opladen.
- Dürscheid, Christa (2003). *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 37-56.
- Dürscheid, Christa (2004). *Netzsprache - ein neuer Mythos*. In: Beißwenger/Hoffmann/Storrer: *Internetbasierte Kommunikation*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 68. S. 141-157.
- Dürscheid, Christa (2005). *Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen*. In: Linguistik online 22, 1/05. http://www.linguistik-online.de/22_05/duerscheid.html abgerufen am 08.08.2015.
- Dürscheid, Christa/Brommer, Sarah (2009). *Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen*. In: *Linguistik online 37* (1). http://www.linguistik-online.de/37_09/duerscheidBrommer.pdf abgerufen am 01.08.2015.

-
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. (Linguistik - Impulse & Tendenzen 41). Berlin u.a.
- Düx, Wiebken/ Sass, Erich (2005). *Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3), S. 394-411.
- Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2005). *Wiki Tools*. Berlin: Physica-Verlag.
- Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard (2011). *Social Web*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2010). *Qualität für digitale Lernwelten: Von der Kontrolle zur Partizipation und Reflexion*. In: Hugger/Walber Hugger/Walber. *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 85-73). Wiebaden: VS Verlag.
- Emig, Janet (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Research Report, 13 Urbana (IL).
- Engel, Anja/Wiedenhorn, Thomas (2010). *Stärken fördern - Lernwege individualisieren. Der Portfolio-Leitfaden für die Praxis*. Beltz Weinheim-Basel.
- Ens, Nelli (2011). *Social Networking von Jugendlichen im schülerVZ Entwicklungen, Riskiken und Anforderungen an die Soziale Arbeit*. VDM Verlag.
- Eshach, Haim (2007). *Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal and Informal Education*. Journal of Science Education and Technology, 2, S.171-190
- Ess, Charles (2002). *Ethical decision-making and Internet research: Recommendations from the aoir ethics working committee*. <http://www.aoir.org/reports/ethics.pdf> abgerufen am 21.11.2015.
- Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. (kein Datum). <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ethikkodex.html> abgerufen am 30.10.2013.
- Europäische Kommission (2001). *Mitteilungen der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel.
- Feierabend, Sabine (2008). *Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest. Von Nahaufnahmen Jugend und Medien: JIMplus 2008*: <http://www.mpfs.de/fileadmin/Tagung2008/Charts/Feierabend.pdf> abgerufen am 30.10.2013.
- Feierabend, Sabine/Karg, Ulrike/Rathgeb, Thomas (2012). *JIMplus Nahaufnahmen 2011. Qualitative Zusatzbefragung zur Jim-Studie 2011*. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIMplus/2011/JIMplusNahaufnahmen2011.pdf> abgerufen am 02.04.2015.
- Fengler Jörg (2009). *Feedback geben: Strategien und Übungen*. Beltz: Weinheim und Basel.

- Ferchhoff, Wilfried/Hugger Kai-Uwe (2010). *Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen. Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen*. In: Hugger K.-U. (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen*. (S. 89-101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fileccia, Marco (2009). *Social Communities - Ein Leben im Verzeichnis*. Initiative „klicksafe“.
- Fitts, Paul M. (1962). *Factors in complex skill training*. In: Glaser, R., *Training Research and Education*. University of Pittsburgh Press. Oxford S. 177-197.
- Flick, Uwe (1995). *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*. In: Flick (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (S. 148-173). München.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1977). *Problem-solving strategies and the writing process*. *College English*, S. 449-461.
- Flower, Linda/Hayes, John R. (1980). *The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints*. In: Gregg/Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing: An inter-disciplinary approach* (S. 31-50). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Fraunhofer Institut (2008). *"Privatsphärenschutz in Soziale-Netzwerke-Plattformen"*.
http://testlab.sit.fraunhofer.de/downloads/Publications/Fraunhofer_SIT_Poller_Privatsphaereschutz_in_Soziale-Netzwerke-Plattformen.pdf veröffentlicht am 23. September 2008, abgerufen am 12.12.2015.
- Frederking, Volker (2008). *Ignorieren statt Integrieren. Die Randstellung neuer Medien in der Deutschdidaktik bzw. im Deutschunterricht - Ursachen und Konsequenzen*. In: Frederking/Jonas. *Neue Medien im Deutschunterricht - eine Zwischenbilanz*. Neue Medien im Deutschunterricht http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf abgerufen am 29.12.2015, S. 13 – 31.
- Frederking, Volker/Jonas, Hartmut (Hrsg.) (2008). *Neue Medien im Deutschunterricht - eine Zwischenbilanz*. Neue Medien im Deutschunterricht http://www.ag-medien.de/dokumente/Online%20Zeitschrift/Online-Zeitschrift-Komplett_2009-08-25.pdf abgerufen am 29.12.2015.
- Frees, Beate/Busemann, Katrin (2012). *Internet goes Community*. In: Dittler, U./Hoyer, M. (Hrsg.), *Aufwachsen in sozialen Netzwerken* (S. 15-27). kopaed.
- Götz, Thomas (2011). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Groeben, Norbert (2002). *Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte*. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa Verlag (Lesesozialisation und Medien), S. 160 – 197.
- Hansen, Klaus-Henning/Lang, Manfred (1993). *Computer in der Schule. Ergebnisse der deutschen IEA-Studie, Phase I 1989*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.

- Hattie, John (2013) *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Schneider Verlag, Hohengehren GmbH.
- Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Hedge, Tricia (1999). *Writing. 11th Impression*. Oxford: OUP.
- Herzig, Bardo (2015). *Digitale Medien in der Lehr-Lernforschung. Ergebnisse und Herausforderungen aus interdisziplinärer Sicht*. In: Knopf, Julia. *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 17-35.
- Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2012). *Medienpädagogik und Schule*. In: Meister/von Gross/Sander (Hg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Fachgebiet Medienpädagogik. Weinheim: Beltz/ Juventa. Online verfügbar unter: <http://www.erzwissonline.de/#> (DOI 10.3262/EEO18120260).
- Herzig, Bardo/Aßmann, Sandra (2014). *Entgrenzung von Schule in der digitalen Welt*. In: Aßmann/Meister/Pielsticker. *School's out? Informelle und formelle Medienbildung* (S. 43-55). München: kopaed.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010). *Digitale Medien in Schule und Alltagswelt*. In: Ben Bachmair (Hrsg.). *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S.183–195). Wiesbaden: VS.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2007). *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft*. Bonn: Deutsche Telekom AG.
- Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2009). *Digitale Lernwelten und Schule*. In: Hugger/Walber. *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 115-127). Wiesbaden: VS Verlag.
- Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2010). *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Hildenbrand, Bruno (1999). *Was ist für wen der Fall? Problemlagen bei der Weitergabe von Ergebnissen von Fallstudien an die Untersuchten und mögliche Lösungen*. Psychotherapie und Gesellschaft, Heft 4, S. 265-280.
- Holding, D. H. (1965). *Principles of training*. Pergamon Press. Oxford.
- Hopf, Christel (2000). *Forschungsethik und qualitative Forschung*. In: Flick/Kardoff/Steinle (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 589-599). Reinbek.
- Hung, David (2001). *Theories of Learning and Computer-Mediated Instructional Technologies*, Educational Media International, 38:4, 281-287, <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09523980110105114> abgerufen am 11.01.2016.

- Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.) (2010). *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Iske, Stefan/Meder, Norbert (2010). *Lernprozesse als Performanz von Bildung in den Neuen Medien*. In: Hugger/Walber. *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jimoyiannis, Athanassios/Angelaina, Sophia (2012). *Towards an analysis framework for investigating students' engagement and learning in educational blogs*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 222–234.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00467.x> abgerufen am 18.03.2016
- Kaiser, Sabine/Sander, Uwe (2013). *Lernen mit neuen Medien aus theoretischer Perspektive*. In: Karpa/Eickelmann/Grafe (Hrsg.). *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. Prolog-Verlag, S. 36-48.
- Kellogg, Ronald T. [2008](2014). *Schreibkompetenz schulen. Eine Perspektive der kognitiven Entwicklungspsychologie*. In: Dreyfürst/Sennwald (Hrsg.). *Schreiben. Grundlagen zur Theorie, Didaktik und Beratung*, Opladen.
- Kelly, Alison (1989). *Education or Indoctrination? The Ethics of School Based Action Research*. In: Burgess, R. *The ethics of educational research*. (S. 100-113). Basingstroke.
- Kerres, M./Heinen, R./Schiefner-Rohs, M. (2013). *Bring your own device: Private, mobile Endgeräte und offene Lerninfrastrukturen an Schulen*. In: Karpa/Eickelmann/Grafe (Hrsg.). *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. Schriftenreihe "Theorie und Praxis der Schulpädagogik", Bd. 19, S. 129-145, Immenhausen: Prolog
- Kerres, Michael et al. (2010). *Digitale Lernwelten in der Hochschule*. In: Hugger, Kai-Uwe/Walber, Markus (Hrsg.) (2010). *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Keul, Alexander G. (1993). *Soziales Netzwerk - System ohne Theorie*. In: Laireiter (Hrsg.). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung: Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 45-54.). Göttingen: Huber.
- Kimmerle, Joachim/Moskaliuk, Johannes/Oeberst, Aileen/Cress, Ulrike (2015). *Learning and Collective Knowledge Construction With Social Media: A Process-Oriented Perspective*, *Educational Psychologist*, 50:2, 120-137, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2015.1036273> abgerufen am 13.03.2016
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994). *Schriftlichkeit und Sprache*. In: Günther/Ludwig (Hrsg.). *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin/New York: de Gruyter (=Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10,1). S. 587-604.
- Koh, Andy et al. (Hrsg.) (2005). *Ethics in Blogging*. The Singapore Internet Research Centre.

- <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/apcity/unpan026247.pdf> abgerufen am 08.08.2015.
- Krause, Ulrike-Marie (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.) (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kruse, Otto/Ruhmann, Gabriela (2006). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung*. In: Kruse/Berger/Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Bern: Haupt Verlag.
- Larson, James R., Jr./Christensen, Caryn (1993). *Groups as problem-solving units: Toward a new meaning of social cognition*. *British Journal of Social Psychology*, 32, 5–30. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.1993.tb00983.x> abgerufen am 18.03.2016
- Lehnen, Katrin (1999). *Textproduktion als Aushandlungsprozess. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben*. In: Jakobs/Knorr/Pogner (Hrsg.), *Textproduktion: HyperText, Text, KonText* (S. 75-92). Frankfurt am Main.
- Livingstone, David W. (1999). *Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. WALL Working Paper No 10 Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
- Livingstone, David W. (1999a). *Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.), *Kompetenz für Europa - : Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen: Referate auf dem internationalen Fachkongress Berlin* (S. 65-92). Berlin.
- Magenheim, Johannes/ Meister, Dorothee M. (2011). *Potenziale von Web 2.0-Technologien für die Schule*. In: Albers/ Magenheim/Meister (Hrsg.). *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 19-42.
- Marsick, Victoria. J. /Volpe, Marie/Watkins, Karen E. (1999). *Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era*. In: Marsick/Volpe (Hrsg.), *Informal Learning on the Job. Advances in Developing Human Resources*. Baton Rouge, San Francisco. S. 80-95.
- Mayring, Philipp (1990). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, Philipp (2005). *Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse*. In: Mayring/Gläser-Zikura (Hrsg.), *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim, Basel.
- Mayring, Philipp (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aktualisierte und überarbeitete Auflage, erste Auflage 1983 Ausg.). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Mayring, Philipp/Brunner, Eva (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Friebertshäuser/Langer/Prengel. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323). Juventa.
- Medienpädagogischer Forschungsbund Südwest (2013). *JIM Studie*. <http://www.mpfs.de/index.php?id=624> abgerufen am 28.3.2015.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). *JIM Studie*. http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf08/JIM-Studie_2008.pdf abgerufen am 27.12.2012.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010). *JIM-Studie*. <http://www.mpfs.de> Abgerufen am 27.12.2012.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *JIM-Studie, Zusammenfassung*. <http://www.mpfs.de/index.php?id=527> abgerufen am 27.12.2012.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (1998). *JIM-Studie*. <http://www.mpfs.de> abgerufen am 27.12.2012.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010). *KIM-Studie*. <http://www.mpfs.de> abgerufen am 27.12.2012.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014). *JIM-Studie 2014*. <http://www.mpfs.de/index.php?id=631> abgerufen am 01.04.2015.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014). *KIM-Studie 2014*. <http://www.mpfs.de/index.php?id=657> abgerufen am 02.04.2015.
- Meister, Dorothee M./Pielsticker, Anja/Abmann, Sandra (Hrsg.) (2014). „School's out?“ *Informelle und formelle Medienbildung*. München: kopaed.
- Miethe, Ingrid (2003). *Das Problem der Rückmeldung. Forschungsethische und – praktische Erfahrungen und Konsequenzen in der Arbeit mit hermeneutischen Fallrekonstruktionen*. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (4. Jg. Heft 2).
- Miethe, Ingrid (2010). *Forschungsethik*. In: Friebertshäuser/Langer (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 927-938). Weinheim: Juventa.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004). *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Englisch*. Frechen: Ritterbach.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a). *Kernlehrplan für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Deutsch*. Düsseldorf: Ritterbach Verlag GmbH.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (Hrsg.) (2008). *Ergebnis der Lernstandserhebungen Klasse 8*.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (14. 5. 2008). *Kernlehrpläne – Element schulischer Qualitätsarbeit*.

- <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplan-navigator-s-i/einfuehrung/einfuehrung.html> abgerufen am 27.12.2012.
- Moser, Heinz (2006). *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz (2008). *Medien und Reformpädagogik*. In: Sander/Gross/Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 15 - 21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Munzinger Online/Brockhaus (kein Datum). *Enzyklopädie in 30 Bänden*. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion. <http://www.munzinger.de/document/12600170696> abgerufen am 17.11.2012.
- Munzinger Online/Brockhaus. (kein Datum). *Enzyklopädie in 30 Bänden*. 21. Auflage. Aktualisiert mit Artikeln aus der Brockhaus-Redaktion: <http://www.munzinger.de/document/12600132594> abgerufen am 17.11.2012.
- Murray, Donald (1998). *The Craft of Revision*. New York.
- Narciss, Susanne (2006). *Informatives tutorielles Feedback*. Münster: Waxmann.
- Negroponte, Nicholas (1995). *Being digital*. Hodder & Stoughton, London.
- Neuberger, Christoph/Nuernbergk, Christian/Rischke, Melanie (2007). *Weblogs und Journalismus: Konkurrenz, Ergänzung oder Integration?* Von Media-Perspektiven: http://www.mediaperspektiven.de/uploads/tx_mppublications/02-2007_Neuberger.pdf abgerufen am 17.11.2012.
- Niegemann, Helmut M. (1995). *Computergestützte Instruktion in Schule, Aus- und Weiterbildung: theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Probleme der Entwicklung von Lehrprogrammen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Noller, Peter/Paul, Gerd (1991). *Jugendliche Computerfans. Selbstbilder und Lebensentwürfe*. Frankfurt am Main: Campus.
- Nüberlin, Gerda (2002). *Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien*. Herbolzheim: Centaurus.
- O'Reilly, Tim (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the*. http://mediaedu.typepad.com/info_society/files/web2.pdf abgerufen am 29.03.2015.
- Ortner, Hanspeter (2000). *Schreiben und Denken*. Tübingen.
- Overwien, Bernd (2005). *Stichwort: Informelles Lernen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (3), S. 339 - 355.

- Popp, Susanne (1995). *Der Daltonplan in Theorie und Praxis : ein aktuelles reformpädagogisches Modell zur Förderung selbständigen Lernens in der Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preußler, Annabell (2008). *Wir evaluieren uns zu Tode Möglichkeiten und Grenzen der Bewertung von Online-Lernen*. (F. i. Hagen, Herausgeber)
http://deposit.fernuni-hagen.de/505/1/Wir_evaluieren_uns_zu_Tode.pdf
abgerufen am 30.10.2013.
- Rösner, Ernst/Bräuer, Heidrun/Riegas-Staackmann, Antje (2004). *Neue Medien in den Schulen Nordrhein-Westfalens: Ein Evaluationsbericht zur Arbeit der e-initiative.nrw*. IFS-Verlag, Dortmund.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2001). *Bildung mit digitalen Medien*. In: Schindler/Bader/Eckmann (Hrsg.). *Beiträge zur Medienpädagogik, Band 6 Bildung in virtuellen Welten* (S. 275 – 300). Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, Abt. Verl.
- Rheinberg, Falko (2006). *Motivation*. Grundriss der Psychologie Band 6. Kohlhammer.
- Richter, Alexander/Koch, Michael (2008). *Funktionen von Social-Networking-Diensten*. (Forschungsgruppe Kooperationsysteme, Hrsg.).
- Röll, Franz Josef (2003). *Pädagogik der Navigation – Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien*. München: kopaed.
- Röll, Franz Josef (2010). *Social Network Sites*. In: Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 209-224). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rüddigkeit, Volker (2006). *Web 2.0 – das „neue“ Internet macht Schule!*
<http://www.mediensprache.net/archiv/pubs/3698.pdf> abgerufen am 28.10.2013.
- Ruhmann, Gabriela (2003). *Präzise denken, sprechen, schreiben. Bausteine einer prozessorientierten Propädeutik*. In: Ehrlich/Steets (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben - lehren und lernen*. Berlin u.a., S. 211-231.
- Ruhmann, Gabriela/Kruse, Otto (2014). *Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven*. In: Dreyfürst, S./Sennewald, N. (Hrsg.). *Schreiben, Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. (S. 15-34) Opladen, Verlag Barbara Budrich.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (2006). *Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology*. In: Sawyer (Hrsg.). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, New York 2006, S. 97–115.
- Scardamalia, Marlene/Bereiter, Carl (2010). *A brief history of knowledge building*. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36, Article 2.
- Schaffert, Sebastian/Bry, François/Baumeister, Joachim/Kiesel, Malte (2009). *Semantische Wikis*. In: Blumauer, Andreas/Pellegrini, Tassilo. *Social Semantic Web. Web 2.0 - Was nun?* Springer Verlag, Berlin Heidelberg.

-
- Schett, Alois (2008). *Selbstgesteuertes Lernen*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Schiefele, Hans (1991). *Von Sinnen und Medien*. In: Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.), Reihe Medienpädagogik (S. 11-24).
- Schmidt, Jan (2006). *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2009). *Braucht das Web 2.0 eine eigene Forschungsethik*. (Hans-Bredow-Institut, Herausgeber)
<http://www.slideshare.net/JanSchmidt/forschungsethik-im-web20-2009>
abgerufen am 30.10.2013.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2010). *Netzwerkplattformen als Räume des Heranwachsens*. In: Fuhs (Hrsg.). *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen* (S. 163- 177). München.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2013). *Social Media*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (2011). *Schriftenreihe Medienforschung der LfM Band 62*. <https://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf> abgerufen am 02.04.2015.
- Schmitz, Bernhard (2001). *Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung*. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 15, 179-195.
- Schönberger, Klaus (2006). *Weblogs: Persönliches Tagebuch, Wissensmanagement-Werkzeug*. In: Schlobinski (Hrsg.), *Von *hdl* bis *cul8r**. *Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien* (S. 233-248). Mannheim: Dudenverlag .
- Schorb, Bernd (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander/Gross/Hugger (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik* (S. 75-85). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH.
- Schorb, Bernd/Kießling, Matthias/Würfel, Maren/Keilhauer, Jan (2010). *Medienkonvergenz Monitoring. Soziale Online-Netzwerke-Report 2010*. http://www.uni-leipzig.de/mepaed/sites/default/files/MeMo_SON10.pdf abgerufen am 30.04.2015.
- Schulmeister, Rolf (2002). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. Oldenbourg, München u. a.
- Schulmeister, Rolf (2003). *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München: Oldenbourg.
- Schulz von Thun, Friedemann (1981). *Miteinander reden 1 – Störungen und Klärungen: allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Sennewald, Nadja (2014). *Schreibstrategien. Ein Überblick*. In: Dreyfürst/Sennewald (Hrsg.) *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Verlag Barbara Budrich Opladen.

- Silbermann, Alphons (1974). Systematische Inhaltsanalyse. In: König (Hrsg.). *Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 4* (S. 253-339). Stuttgart.
- Sitta, Horst (2001). *Sprachwandel, Sprachverfall – oder nur die ganz alltägliche Schlamperei*. In: Adamzik, Kirsten/Christen, Helen (Hg.). *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation*. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen, S. 345-356.
- Skinner, Burrhus F. (1938). *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, Massachusetts: Skinner Foundation.
- Skinner, Burrhus F. (1958). *Teaching machines*. In: *Science* 128 (S. 969–977).
- Sommerlad, Elizabeth/Stern, Elliot (1999). *Workplace Learning, Culture and Performance*. London: Institute of Personnel and Development.
- Spiegel online. (5. 12. 2007). *Wikipedia schlägt die Profis*.
<http://www.spiegel.de/netzwelt/web/vergleichstest-wikipedia-schlaegt-die-profis-a-521457.html> abgerufen am 30.10.2013.
- Spitta, Gudrun (1999). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4: ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Stegbauer, Christian/Rausch, Alexander (2001). *Die schweigende Mehrheit - "Lurker" in internetbasierten Diskussionsforen*. In: Zeitschrift für Soziologie. 1/30/2001, S. 47-64
- Stoeckl, Ralph/Rohrmeier, Patrick/Hess, Thomas (2007). *Motivations to produce User Generated Content: difference between webloggers and videobloggers*. In: 20th Bled eConference eMergence.:
<http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=bled2007> abgerufen am 29.03.2015.
- Storrer, Angelika (2000). *Schriftverkehr auf der Datenautobahn: Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet*. In: Voß et al. *Neue Medien im Alltag*. Leverkusen, S. 253-177.
- Storrer, Angelika (2013). *Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde*. In: *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2013. Berlin/New York: de Gruyter. S. 171-196.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen Christine W. (2013): *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Swartz, Stanley L. et al. (2001). *Interactive editing and interactive writing*. Dominie Press/Pearson Learning.
- Thelen, Tobias/Gruber, Clemens (2005). *Textproduktions- und Kommunikationsprozesse in WikiWiki-Webs*. In: Huneke. *Geschriebene Sprache: Strukturen, Erwerb, Modellbildung*.
- Thimm, Caja (2000). *Einführung: Soziales im Netz - (Neue Kommunikationskulturen und gelebte Sozialität*. In: Thimm (Hrsg.). *Soziales*

- im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Internet.* Westdeutscher Verlag Wiesbaden, S. 7-17.
- Thorndike, Edward L. (1913). *Educational psychology, Vol 1: The original nature of man.* New York, NY, US: Teachers College.
- Tully, Claus J./Winklhofer, Ursula/Six, Ulrike (1992). *Informalisierungsprozess im Jugendalter: Neue Informationstechnologien und neue Wege und neue Anforderungen für Lernen und Bildung (Projekt Darstellung).* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Tully, Claus/Wahler, Peter (2006). *Neue Lernwelten Jugendlicher. Ergebnislinien einer empirischen Untersuchung.* In: Tully, *Lernen in flexibilisierten Welten* (S. 59-75). München und Weinheim: Juventa.
- Tulodziecki, Gerhard (1997). *Medien in Erziehung und Bildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage von „Medienerziehung in Schule und Unterricht“.
- Tulodziecki, Gerhard (2005). *Medienpädagogik in der Krise?.* In: Hubert Kleber (Hrsg.): *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis.* (S. 22-37) München: kopaed verlagsgmbh.
- Tulodziecki, Gerhard (2005a). *Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland.* MedienPädagogik <http://www.medienpaed.com/11/#tulodziecki0510> abgerufen am 10.10.2015.
- Tulodziecki, Gerhard (2015). *Dimensionen von Medienbildung: Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln.* MedienPädagogik <http://www.medienpaed.com/2015/#tulodziecki1506> abgerufen am 10.10.2015.
- Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke (2013). *Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung.* In: Grafe/Karpa/Eickelmann (Hrsg.). *Digitale Medien und Schule Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung* (Bde. Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 19, S. 11-35). Prolog-Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004). *Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen.* Stuttgart: Klett-Cotta (Handbuch Medienpädagogik, Bd. 2).
- Tuor, Nadine (2009). *Online-Netzwerke. Eine kommunikationstheoretische, sozialpsychologische und soziolinguistische Analyse.* In: Networx. Nr. 55. Rev. 2009-08-25.: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-55.pdf> abgerufen am 29.03.2015.
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2006). *Schnelle Zugänge, neue Anwendungen, neue Nutzer? ARD/ZDF-Online-Studie 2006.* Media Perspektiven 8/2006, S. 402-415. [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/ Onlinestudie_2006/ Online06_Nutzung.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2006/Online06_Nutzung.pdf) abgerufen am 08.08.2015.
- van Eimeren, Birgit/Frees, Beate (2014). *79 Prozent der Deutschen online - Zuwachs bei mobiler Internetnutzung und Bewegtbild.* ARD/ZDF-Online-

-
- Studie 2014. Media Perspektiven 7-8/2014, S.378-396. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2014/PDF/0708-2014_Eimeren_Frees.pdf abgerufen am 08.08.2015.
- Wahler, Peter (2008). *Jugendphase als Zeit des Lernens*. In: Wahler/Tully/Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lebenswelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (S. 23-47). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.
- Wahler, Peter/Tully, Claus/Preiß, Christine (2008). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2., erweiterte Auflage Ausg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watkins, Karen/Marsick, Victoria (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Wikimedia (kein Datum). *User:Stu/comScore data on Wikimedia/June 2008*. http://meta.wikimedia.org/wiki/User:Stu/comScore_data_on_Wikimedia/June_2008 abgerufen am 30.10.2013.
- Weinreich, Frank/Schulz-Zander, Renate (2000). *Schulen am Netz – Ergebnisse der bundesweiten Evaluation. Ergebnisse einer Befragung der Computerkoordinatoren und -koordinatorinnen an Schulen*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft(4), 577-593.
- Welker, Martin/Taddicken, Monika/Schmidt, Jan-Hinrick/Jacob, Nikolaus (Hrsg.) (2014). *Handbuch Online-Forschung. Sozialwissenschaftliche Datengewinnung und -auswertung in digitalen Netzen*. Herbert von Halem Verlag, Köln.
- Winkler, Katrin/Mandl, Heinz (2005). *Kognitions- und lernpsychologische Zugänge zum informellen Lernen*. In: Künzel, *Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Bd. 31/32 Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (S. 47-60). Köln: Böhlau.
- Zimmerman, Barry J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In: Zimmerman/Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (S. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmermann, Barry J. (2000). *Self-regulatory cycles of learning*. In: Straka (Hrsg.). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and concetional considerations*. (S. 221-235) Waxmann, Berlin

6.2 WEBSEITEN, BLOGS UND WIKIS

Bundesdatenschutzgesetz

<http://dejure.org/gesetze/BDSG/3a.html> abgerufen am 24.03.2016

Detektiv werden – Geschichten selber schreiben

<http://www.detekteigeschichten.de/selbstschreiben/category/ratekrimi/kriminalgeschichten/> abgerufen am 30.08.2009

Deutscher Bundestag

http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2010/28851941_kw09_de_enquete/201096 abgerufen am 20.03.2016

E-Teams NRW

<https://web.archive.org/web/20051024032239/http://www.medienberatung.nrw.de/fachthema/e-teams/> im Webarchiv, Abruf 17.01.2016

GESCHICHTENNETZ.DE - Die Autoren- Community

<http://www.geschichtennetz.de/> abgerufen am 30.08.2009

HöGy-Wiki des Hölderlin-Gymnasiums Nürtingen

<http://www.hoegy.de/wiki2/index.php/Hauptseite> abgerufen am 30.08.2009

Heise Newsticker

<http://www.heise.de/newsticker/meldung/Rechtschreibrat-Chef-Twitter-und-SMSschaden-der-Sprache-1773445.html> abgerufen am 24.03.2016

Literarisches Schreiben - ein Werkzeugkasten

http://de.wikibooks.org/wiki/Literarisches_Schreiben abgerufen am 30.08.2009

Marie-Kahle-Gesamtschule Bonn, Dalton-Pädagogik

<http://www.marie-kahle-gesamtschule.de/schulprogramm/thementage/> abgerufen am 06.03.2016

Medienführerschein Bayern

<https://www.medienfuehrerschein.bayern.de/Konzept.n29.html> abgerufen am 23.03.2016

Medienkompass Rheinland-Pfalz

<http://medienkompass.bildung-rp.de/gehezu/startseite.html> abgerufen am 23.03.2016

Medienpass NRW

<http://www.medienpass.nrw.de> abgerufen am 23.03.2016

NRW 4.0 – Lernen im digitalen Wandel

<https://www.bildungviernull.nrw/landnrw/de/home> abgerufen 30.01.2016

Psychotherapie.org

<http://www.psychotherapie.org> abgerufen am 23.03.2016

Schreibschule VHS-Duisburg

<http://www.lemontree.de/schreibschule/> abgerufen am 30.08.2009

Schulen ans Netz

<https://web.archive.org/web/20030811073121/http://www.schulen-ans-netz.de/san/index.php> im Webarchiv, abgerufen am 17.01.2016

schülerVZ

www.schuelervz.net (Die Seite wurde eingestellt)

Übersicht zur Erlaubnis der facebook-Nutzung für schulische Zwecke in den Bundesländern

<http://pb21.de/2014/08/facebook-der-schule-erlaubt-oder-verboden/> abgerufen am 20.03.2016

upsteech

<http://www.upsteech.de/> abgerufen am 30.08.2009

Wikimedia

http://meta.wikimedia.org/wiki/User:Stu/comScore_data_on_Wikimedia/June_2008 abgerufen am 30.08.2009

Wer weiß was?

<http://wer-weiss-was.de> abgerufen am 30.08.2009

Wiki der Glarnerschule in der Schweiz

<http://www.prowiki2.org/glarnerschulen/wiki.cgi> abgerufen am 30.08.2009

Wiki-Anbieter:

<http://www.pbwiki.com> 30.08.2009

<http://de.wikia.com/wiki/Hauptseite> abgerufen am 30.08.2009

<http://wikicities.com/wiki/Wikicities> abgerufen am 30.08.2009

<http://wikihost.org> abgerufen am 30.08.2009

Xanga

<http://www.xanga.com> abgerufen am 30.08.2009

Zeit Online zur Schließung von schülerVZ

<http://www.zeit.de/digital/internet/2013-04/schuelervz-ende> abgerufen am 10.03.2016

6.3 ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Nutzerzahlen in sozialen Netzwerken 2012.....	31
Abbildung 2: Dreischichtenmodell des Selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449), übersetzt von Götz 2011, S. 154.....	61
Abbildung 3: Selbstregulations-Prozessmodell (Schmitz 2001, S. 181)	63
Abbildung 4: Beispielhafter Beginn der Kommunikation in einer Schreibgruppe. ..	98
Abbildung 5: Allgemeines Ablaufbild der qualitativen Inhaltsanalyse, Mayring 2010, S. 60.....	105
Abbildung 6: Regeln der Gruppe "geschichten schreiben ... ihr auch!?" Screenshot 1, 14.11.2009.....	140
Abbildung 7: Typischer Kommunikationsverlauf 1	141
Abbildung 8: Typischer Kommunikationsverlauf 2	142
Abbildung 9: Regeln der Gruppe "Junge Autoren schreiben". Screenshot 2, 18.10.2009	142

Abbildung 10: Themenliste der Gruppe „Junge Autoren schreiben“. Screenshot 3, 18.10.2009.....	143
Abbildung 11: Typischer Kommunikationsverlauf 3	144
Abbildung 12: Verteilung der Teilnehmenden nach Geschlecht, Angaben in absoluten Zahlen, N=50	145
Abbildung 13: Verteilung der Teilnehmenden nach Schulformen, Angaben in absoluten Zahlen, N=50	146
Abbildung 14: Verteilung der Teilnehmenden nach Alter, Angaben in absoluten Zahlen, N=20.....	146
Abbildung 15: Vergleich von Umfrageteilnehmern und Stichprobe nach Geschlecht, Angaben in Prozent.....	148
Abbildung 16: Vergleich von Umfrageteilnehmern und Stichprobe nach Schulform, Angabe in Prozent	148
Abbildung 17: Verteilung der Stichprobe nach Klassenstufe, Angaben in absoluten Zahlen N=22	149
Abbildung 18: Häufigkeit der Beschäftigung mit Schreibgruppen in schülerVZ, Angaben in Prozent, N=23	150
Abbildung 19: Verteilung der Textgenres, Angaben in Prozent.....	151
Abbildung 20: Verteilung der Kritikpunkte, Angaben in Prozent, N=23.....	151
Abbildung 21: Übersicht Art der Kritik, Angaben in Prozent, N=23	152
Abbildung 22: Thread 001, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=14.....	156
Abbildung 23: Thread 001, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=6	156
Abbildung 24: Thread 002, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=14.....	158
Abbildung 25: Thread 002, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=4	158
Abbildung 26: Thread 003, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=19.....	160
Abbildung 27: Thread 003, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen, N=13	160
Abbildung 28: Thread 004, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=42.....	162
Abbildung 29: Thread 004, Übersicht der Reaktionen auf Kommentare, Angaben in absoluten Zahlen N=21	163
Abbildung 30: Thread 005, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=36.....	165
Abbildung 31: Thread 005 Übersicht der Reaktionen, Angabe in absoluten Zahlen, N=5	165
Abbildung 32: Thread 006, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=19.....	166
Abbildung 33: Thread 006, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=12.....	166
Abbildung 34: Thread 007, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=32.....	168
Abbildung 35: Thread 007, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=26.....	168
Abbildung 36: Thread 008, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=74.....	170
Abbildung 37: Thread 008, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=27.....	170

Abbildung 38: Thread 009, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=6	172
Abbildung 39: Thread 009, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=4	172
Abbildung 40: Thread 010, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=24.....	173
Abbildung 41: Thread 010, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=6	173
Abbildung 42: Thread 011, Übersicht zum Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=24.....	175
Abbildung 43: Thread 011, Übersicht der Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N=83.....	176
Abbildung 44: Gesamtübersicht über das Feedback, Angaben in absoluten Zahlen, N=300	178
Abbildung 45: Gesamtübersicht Reaktionen, Angaben in absoluten Zahlen, N= 227	179


6.4 TABELLEN

Tabelle 1: Übersicht über die verbreitetsten Online-Communities 2009	29
Tabelle 2: Korrespondenz von Entwicklungsaufgaben und Social-Web-Praktiken, Schmidt 2010, S. 164	36
Tabelle 3: Deutungen zur Schule II. Tully/Wahler 2006, S. 76.....	53
Tabelle 4: Lernprozesse und -situationen in polarer Gegenüberstellung. Wahler 2008, S. 40.....	54
Tabelle 5: „Häufig zitierte Modelle zum selbstregulierten Lernen“, vgl. Götz, 2011, S. 153	60
Tabelle 6: Gruppennamen in schülerVZ	98
Tabelle 7: Bezeichnungen ausgewählter Themenstränge.....	99
Tabelle 8: Erstes Kategoriensystem	115
Tabelle 9: Überarbeitetes Kategoriensystem	123
Tabelle 10: Übersicht der analysierten Threads zu fiktionalen Texten	154
Tabelle 11: Threads zur Metakommunikation	179

7. ANHANG

7.1 VEREINBARUNG ZUR NUTZUNG VON SCHÜLERVZ

Zur Nutzung von schülerVZ für die empirische Untersuchung wurde die folgende Vereinbarung abgeschlossen:⁹⁰



schülerVZ
DAS SCHÜLERVERZEICHNIS

studVZ Ltd., Saarbrücker Straße 38, 10405 Berlin

Name : **Dagmar Missel**

Firma

Anschrift:

Name: **Ansprachpartner eVZ**

Telefon: **030-4050427-...**

Telefax: **030-4050427-...**

Email: ...@studvz.net

Verpflichtungserklärung

Die oben genannten Personen verpflichtet sich für die Nutzung der Plattform schülerVZ folgende besonderen Nutzungsrichtlinien einzuhalten:

- Die Mitgliedschaft wird ausschließlich zu „Testzwecken“ genutzt. Die Mitgliedschaft wird auf **Vorname Nachname** angemeldet.
- Der Mitgliedsname ist: **Vorname Nachname**; Die E-Mail Adresse zum Login ist: **E-Mail Adresse TestAccount Inhaber**; Das Passwort lautet: **bitte festlegen**
- Die Mitgliedschaft darf nur von **Vorname Nachname** genutzt werden.
- Das Passwort zur Mitgliedschaft darf unter keinen Umständen an Dritte weitergegeben werden.
- Die oben genannte Person verpflichtet sich, die Einstellungen unter der Rubrik „Privatsphäre“ im Mitglieds-Account wie im Beiblatt beschrieben zu übernehmen und nicht zu verändern.
- Das Anlegen von weiteren Profilen ist nicht zulässig. Außerdem darf die oben genannte Person keine Einladungen zur Mitgliedschaft an andere versenden.
- Personenbezogene Daten von Mitgliedern des schülerVZ werden nicht weitergegeben oder für Werbe- oder Marketingzwecke genutzt.
- Die Privatsphäre der angemeldeten Mitglieder bei schülerVZ wird gewahrt.
- Mitgliedsgebühren oder sonstige Kosten für die oben dargestellte Nutzung werden nicht fällig.

Die oben genannte Person erkennt mit der Nutzung Ihrer Mitgliedschaft die AGB und den Verhaltenskodex von schülerVZ an. schülerVZ hat das Recht, den vorbenannten Account jederzeit und ohne Angabe von Gründen zu sperren. Die schülerVZ-AGB bleiben von diesen besonderen Nutzungsrichtlinien unberührt. Im Falle von Widersprüchen gehen diese besonderen Nutzungsbedingungen den Regelungen der schülerVZ-AGB vor.

Ort/Datum: Soest, 01.07.2009

Unterschrift: Dagmar Missel

Anlage:
Einstellungen unter „Privatsphäre“

studVZ Limited	Amtsgericht Charlottenburg	Bankverbindung	Executive Director
Saarbrücker Straße 38	Händlerregister: HRB 151454	Deutsche Bank	Clemens Riedl
D-10405 Berlin	USt-Ident-Nr.: DE248189947	BLZ 100 700 24	Hauptniederlassung studVZ Limited
Konto 0671465 00	Konstantin Urban Martin Weber	info@studvz.net	5 New Street Square, London EC4A 3TW
Clara van Delden			
Telefon +49(0)30-4050427-100	Companies House Cardiff No. 5607971		
	Place of Registration: England and Wales		

⁹⁰ Es wird nur die erste Seite angezeigt. Das vollständige Dokument befindet sich auf der dieser Arbeit beiliegenden CD-ROM.

7.2 MITTEILUNG ZUR SCHLIEßUNG VON SCHÜLERVZ

Zur Einstellung von schülerVZ wurde im Mai 2013 folgende Mitteilung auf der Startseite eingestellt: ⁹¹

Liebe schülerVZ-Nutzer,

Wir machen's kurz: Es ist vorbei. schülerVZ wurde am 30. April 2013 geschlossen.

Für immer. Deine Mitgliedschaft endete dementsprechend zum 30. April 2013.

Wichtig ist: Mit der Schließung wurden alle deine Inhalte und Daten vollständig und unwiederbringlich gelöscht. Dies gilt für Bilder, Nachrichten, Links, Pinnwandeinträge und alle anderen Daten, die du bei uns gespeichert hast. Uns bleibt nichts Weiteres mehr, als euch zu danken, für sechs Jahre voller pinker Luftballons, Sofas, Krawall-Affen, Plaudereien, witzigen Gruppen, Aktionen und Konfetti. Es war die schönste Zeit für uns und wir hoffen, dass es das auch für euch war. Wir haben uns gefreut, euch eine Weile zu begleiten. Und statt dem üblichen " Lebewohl", sagen wir: Man sieht sich.

Euer schülerVZ-Team

studiVZ und meinVZ sind natürlich weiterhin für euch verfügbar und werden von der poolworks (Germany) Ltd. betrieben.

Bleibe bei VZ und nutze eine unserer anderen Plattformen.

⁹¹ Text auf <http://www.schuelervz.net/>, Abruf 01.05.2013

7.3 ONLINE-FRAGEBOGEN ZUM SCHREIBEN IN SCHÜLERVZ

Herzlich willkommen bei der Online-Umfrage zum Schreiben in schülerVZ.

Mein Name ist Dagmar Missal und ich arbeite zurzeit an einer wissenschaftlichen Untersuchung zum kreativen Schreiben von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. Ziel ist es, das Schreiben und Kommentieren von Texten in unterschiedlichen Situationen zu vergleichen.

Wenn du an dieser Umfrage teilnimmst, trägst du dazu bei, dass ich echte Angaben von den Beteiligten sammeln kann. Dies ist zum Beispiel für die weitere Gestaltung des Deutschunterrichts interessant. Ich würde mich sehr freuen, wenn du mir in dem folgenden Fragebogen einige Informationen zu den Erfahrungen geben würdest, die du beim Schreiben eigener Texte und beim Kommentieren der Texte von anderen Mitgliedern deiner Schreibgruppe gemacht hast.

Wenn du noch Nachfragen hast, kannst du dich über die Adresse dagmarmissal@yahoo.de an mich wenden.

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

I. Allgemeine Fragen:

1. Wie oft schreibst du durchschnittlich an eigenen Texten für schülerVZ?

- täglich
 mehrmals pro Woche
 einmal pro Woche
 einmal pro 14 Tage
 mehrmals im Monat
 einmal im Monat
 nie

2. Wie oft kommentierst du durchschnittlich die Texte anderer Autorinnen bzw. Autoren?

- täglich
 mehrmals pro Woche
 einmal pro Woche
 einmal pro 14 Tage
 mehrmals im Monat
 einmal im Monat
 nie

3. Warum bist du Mitglied einer Schreibgruppe?

4. Schreibst du auch in anderen Zusammenhängen (z. B. in einem Blog, bei Twitter, in einer Schreibwerkstatt)?

- ja
 nein

5. Wenn ja, wo?

II. Eigene Texte:

6. Wie viele eigene Texte hast du schon in eine Schreibgruppe eingestellt?

- keinen
 1 - 5
 5 - 10
 mehr als 10
 mehr als 20

> Wenn du "keinen" angekreuzt hast, mach weiter bei Frage 14.

7. Welcher Textart würdest du deine Texte zuordnen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Gedicht
 Songtext
 Kurzgeschichte
 Erzählung
 Roman
 Sonstiges

8. Wie viele Reaktionen auf deine Texte erhältst du im Durchschnitt?		
<input type="radio"/> keine		
<input type="radio"/> 1 - 5		
<input type="radio"/> 5 - 10		
<input type="radio"/> mehr als 10		
<input type="radio"/> mehr als 20		
9. Wie wurden deine Texte bewertet?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eher positiv	eher negativ	unterschiedlich
10. Worauf bezog sich die Kritik hauptsächlich?		
<input type="radio"/> Sprache (z. B. Grammatik)		
<input type="radio"/> Inhalt		
<input type="radio"/> Stil		
<input type="radio"/> Sonstiges		
<input type="text"/>		
11. Wie schätzt du die Kritik ein?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
als hilfreich	als wenig hilfreich	als gar nicht hilfreich
12. Wie hast du die Kritik empfunden?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ermutigend	neutral	frustrierend
13. Hast du die Kritik für die Überarbeitung deiner Texte verwendet?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja	nein	teilweise
III. Eigene Kommentare:		
14. Wie viele Texte anderer Autorinnen und Autoren in einer Schreibgruppe hast du schon kommentiert?		
<input type="radio"/> keinen		
<input type="radio"/> 1 - 5		
<input type="radio"/> 5 - 10		
<input type="radio"/> mehr als 10		
<input type="radio"/> mehr als 20		
Wenn du "keinen" angekreuzt hast, mach weiter bei Frage 18.		
15. Wie ist deine Kritik ausgefallen?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
eher positiv	eher negativ	unterschiedlich
16. Worauf bezog sich deine Kritik hauptsächlich?		
<input type="radio"/> Sprache (z. B. Grammatik)		
<input type="radio"/> Inhalt		
<input type="radio"/> Stil		
<input type="radio"/> Sonstiges		
<input type="text"/>		
17. Wie hat der Autor/die Autorin auf deine Kritik reagiert? Hierzu kannst du ein Beispiel auswählen		
<input type="text"/>		
<input type="text"/>		
<input type="text"/>		
IV. Schreiben und Schule:		
18. Glaubst du, dass du durch das Schreiben von Geschichten etwas lernst?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja	nein	weiß nicht

19. Wenn ja, was?		
<input type="text"/>		
20. Hat das Schreiben von Geschichten nach deiner Einschätzung positive Auswirkungen auf deine Note im Fach Deutsch?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja	nein	weiß nicht
21. Sollten deiner Meinung nach auch in der Schule öfter Geschichten geschrieben werden?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ja	nein	weiß nicht
22. Welche Möglichkeiten siehst du, damit Schülerinnen und Schüler sich auch im Unterricht durch Kommentare beim Schreiben von Texten unterstützen?		
<input type="text"/>		
V. Fragen zur Person		
23. Bist du ein Junge oder Mädchen?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Junge	Mädchen	
24. In welche Klasse gehst du?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 5	Klasse 6	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 7	Klasse 8	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 8	Klasse 9	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 9	Klasse 10	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 10	Klasse 11	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 11	Klasse 12	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 12	Klasse 13	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Klasse 13		
25. Welche Schulform besuchst du?		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Hauptschule	Realschule	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Realschule	Gymnasium	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Gymnasium	Gesamtschule	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Gesamtschule	Förderschule	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Förderschule	Berufsschule / Berufskolleg	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Berufsschule / Berufskolleg		
26. Vielen Dank für deine Unterstützung! Deine Antworten werden mir bei meiner Untersuchung sehr helfen.		
Falls es während der Auswertung noch Nachfragen gibt, wäre es schön, wenn ich mich per E-Mail noch einmal bei dir melden könnte. Wenn du damit einverstanden bist, gib bitte hier deine Mail-Adresse an:		
<input type="text"/>		
<input type="button" value="Abschicken"/> <input type="button" value="Eingaben löschen"/>		
<p style="text-align: center;">Dieses Formular wurde mit GrafStat (Ausgabe 2009 / Ver 4.16) erzeugt. Ein Programm v. Uwe W. Diener 10/2009. Informationen zu GrafStat: http://www.grafstat.de</p>		