

Soziologische Forschung und Lehre nach der digitalen Revolution

Frank Welz

In Zeiten der digitalen Revolution ist es ein Glück, der Soziologie zuzuhören. Bologna, Redmond und das WorldWideWeb gönnen der universitären Organisation von Forschung und Lehre keine Ruhe. Angesichts der anstehenden Umwälzungen durch sukzessive Umstellung auf Studiensysteme angelsächsischen Zuschnitts auf der einen Seite und dem noch unberechenbaren Einfluss der Digitalisierung von Publikationen (in der Forschung) und Informationen und sogar der Kommunikation (in der Lehre) auf der anderen Seite, stehen einschneidende, aber noch ganz unklare und ganz gewiss nicht-intendierte Veränderungen an. Herab- und wegsehen, jammern und bedauern und des Weiteren verzehrend zurücksehen auf eine Zeit Humboldtscher Universität, der man selbst nie teilhaben durfte, sind die klassischen Reaktionen in Fächern, denen Massenbetrieb, angewandte Orientierung und Nachfragesteuerung des Studienangebotes immer schon antiuniversitär erschienen sind. Nicht so für die Soziologie. Sie bekommt neuen Stoff, muss beobachten – und sie kann mittun. Was?

Im Publikationswesen, das Rankings und Forschungskarrieren steuert, sieht man eine Umstellung der Finanzierung von der Konsumenten- auf die Produzentenseite und entsprechend einen freien Zugang zum digitalisierten Wissensangebot der Bibliotheken voraus. Für die Zukunft der Disziplinen antizipiert Andrew Abbott (2002: 224) für das US-amerikanische Hochschulsystem im Blick auf neue marktinduzierte, internetbasierte Curricula und Lehrmaterialien eine weitere Verengung in der Spitze privater Liberal Arts Colleges. Diese werden weiterhin klassische disziplinäre Aus-

bildungen (und insbesondere dann noch exklusiver Sozialkapital und Gatekeeper-Kontakte) bereitstellen. Doch komplementär dazu wird der riesige Rest der amerikanischen Tertiärbildung auf einer teils jenseits der Disziplinen platzierten Phalanx von im Internet basierten, teils mit kommerziellen Kursangeboten bestückten Curricula aufrufen. Lernen insgesamt, so ein weiteres Argument, wird im Lebensverlauf an Bedeutung gewinnen. Es wird nicht mehr eine Wissensaneignung auf Vorrat sein, sondern lebensbegleitend organisiert werden müssen (Goertz, Johanning 2007: 254) – dann mit digitaler Rückbindung an die Hochschulen.

Nun hat es die Soziologie auch in diesem Zukunftsausblick wie stets mit besonderem Stoff zu tun. Sie bleibt nicht allein Beobachterin der digitalen Revolution und deren möglichen Folgen für die universitäre Konstellation. Für sie und alle weiteren sozial- und kulturwissenschaftlichen Fächer geht es auch darum, sich zu verhalten in der gegenwärtigen Situation der computerbasierten Reorganisation des Wissens. Doch: Was können sie tun?

Die erste Dekade der informations- und kommunikationstechnologischen (IKT) Euphorie an den Hochschulen gab wenig Vorbild. Statt der multimedialen Archivierung von immer neuen Lehrmaterialien kommt es für die Soziologie und ihre Nachbarwissenschaften auf Anderes an. Erst in der aktuellen Verschiebung der IKT-Aufmerksamkeit von der Archivierung zur Prozessorganisation scheint denjenigen Forschungs- und Lehr-Lern-Prozessen besser Rechnung getragen, für die »Kommunikation« im Forschungsobjekt wie als Medium der Ausbildung zentral ist.

Im Folgenden skizziere ich zunächst einige Herausforderungen gegenwärtiger Wissensaneignungsprozesse angesichts ihrer computerbasierten Reorganisation (1.). Dann gehe ich auf die Spezifik der nicht-natur-, nichtingenieur-, nicht-angewandten Fächer ein, die geltend zu machen ist, um in Entwicklungen wie Blended Learning, Open-Access, Web 2.0 usw. allererst die eigenen Chancen zu sehen und nicht die Gefahr, überrollt zu werden (2.). Zuletzt zeige ich, wie es unter den Realbedingungen des universitären Lebens im Freiburger Beispiel eines internationalen, zunächst virtuellen, dann »realen« universitären Lehrverbunds und interkontinentalen Masterprogramms schon seit 1998 unternommen wurde, den IKT-Einsatz dem Nachfragebedarf anzumessen statt umgekehrt (3.).

1. Von der postmodernen Expansion des Wissens zu seiner computerbasierten Reorganisation

Das »Wissen in den informatisierten Gesellschaften« zu untersuchen, war Ende der 1970er Jahre Jean-François Lyotards (1986: 19) Auftrag im Namen der kanadischen Provinzregierung von Quebec. Lyotard konnte damals nicht wissen, dass seine entsprechende Gelegenheitsarbeit – wie er sie sah – zur intellektuellen Initialzündung des dann ausgerufenen Zeitalters der Postmoderne werden sollte. Erst die Architektur, dann die Kunst, die Kultur, dann ganze Gesellschaften wurden als postmodern bezeichnet. Erst seit der Jahrtausendwende wurde es ruhiger um die Postmoderne. Die Rede von der Globalisierung löste das Modewort ab. Der Sachverhalt bleibt: Die postmoderne Situation, gerade in der Analyse Lyotards, ist zuerst eine Situation der Expansion des Wissens. Wir leben in einer Wissensgesellschaft. An die Heterogenität des Wissens, die Vielfalt der Ansichten haben wir uns bereits gewöhnt. Was heute noch offen ist, sind die Prozesse der gegenwärtigen computerbasierten Reorganisation des Wissens in der Informationsgesellschaft.

Bei aller Rede von der postmodernen Kultur ist oft vergessen, dass Lyotards philosophische Thesen von der zunehmenden Differenzierung und Pluralisierung der Weltanschauungen, Orientierungen und Einstellungen eine techniksoziologische Grundlegung haben. Ausgangspunkt seiner oben genannten Untersuchung ist die »Vervielfachung der Informationsmaschinen« (Lyotard 1986: 22). Diese geben den Anlass für den kulturellen, postmodernen Wandel. Die postmoderne Situation des Wissens, so argumentiert Lyotard, der die Ausweitung der ersten experimentellen Videokonferenzen zwischen Universitäten in Quebec und Paris gutachterlich bewerten sollte, geht zurück auf informationstechnologische Transformationen, die den Status des Wissens verändern. Die allwärtige Verfügbarkeit der Daten und Informationen untergräbt die Autorität der wissenschaftlichen Wahrheit. Sie delegitimiert das Wissen.

Wenn die Universitäten heute daher Computer und Internet als neue Bildungsmedien heranziehen, dient dies vordergründig der besseren, schnelleren, flexibleren Verfügbarkeit des Wissens. Auf der Hinterbühne indessen unterhöhlen die technischen Prozesse – so kann man Lyotards Argumentation erneut anwenden – die Relevanz der Informationen in einem dissonanten Konzert von unendlich vielen Stimmen. Die Quantität des immer mehr und immer besser verfügbaren Wissens muss nicht seine Qualität erhöhen. Was also tun?

Neben der angedeuteten strukturellen *Differenzierung des Wissens* gibt es heute eine zweite bedeutsame Eigenart der Informationsgesellschaft, die die Stellung des Wissens in der Gesellschaft berührt. Während im zwanzigsten Jahrhundert die mediale Repräsentation von Sachverhalten und Erfahrungen in Zeitung, Radio und Fernsehen noch so verstanden werden konnte, als wäre die symbolische Ebene nur virtuell und als referierten die in den Medien transportierten Zeugnisse und Bilder auf eine reale, tatsächlich und außerhalb der Medien existierende Wirklichkeit »dahinter«, zeigt sich heute eine andere Lage. Die gewaltige Expansion der synchronen Verfügbarkeit von Informationen durch das Internet führte zu einer Situation, in welcher die symbolische Repräsentation immer weniger Repräsentation und immer mehr aktive Präsentation ist. Das Neuartige an unseren neuen IKT-vermittelten Kommunikationsweisen ist nach Manuel Castells (2001: 425) daher »nicht die Einführung einer virtuellen Realität, sondern die Konstruktion realer Virtualität«. Die konstruierten Botschaften und Bilder in den allgegenwärtigen Medien um uns herum sind genauso »reak und Teil unserer Erfahrungswelt wie Erfahrungen in der sozialen Interaktion und face-to-face Kommunikation.

Für den Umgang der Wissenschaft mit den Medien Computer und Internet bringt dies zweierlei Schwierigkeiten. *Strukturell* bedeutete der IKT-Einsatz im Rahmen der Hochschullehre während der vergangenen andert-halb Jahrzehnte zuerst und bestimmend, möglichst viel an Lehrinhalten möglichst allzeit und überall, zunächst auf PC-Speichermedien, später im Internet verfügbare zu halten – eine Strategie, die die Differenzierung und postmoderne Segmentierung des Wissens nurmehr verstärkt. In *inhaltlicher Hinsicht* erschwert die zunehmende elektronische Absorption und Vermittlung von symbolischer Repräsentation, Botschaften und Erfahrung, in der Allgegenwart multimedialer Speicher und Sendungen, *Wissen* und *Information* auseinander zu halten.

Insofern ist es vielleicht nicht nur die Technikferne oder Innovationsfeindlichkeit der Geistes- und Sozialwissenschaften (Schiltz, Langlotz 2004: 245), die diese in der IKT-Euphorie der ersten Jahre in Kontrast zu den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fächern merklich zurückhaltend auftreten ließen. Schon in den 1990er Jahren hat sich die verfügbare wissenschaftliche und technische Informationsmenge ca. alle 5,5 Jahre verdoppelt (Pollak, Kammerl 2000: 239). Aber die kulturbezogenen Fächer blieben skeptisch. Sie haben in der Technikeuphorie multimedialen Lernens nicht mittun wollen.

2. Von der multimedialen Archivierung zur Kommunikation und Prozessorganisation

Es wundert daher nicht, dass die ersten Bestandsaufnahmen universitärer IKT-Projekte praktisch Fehlanzeige festhielten, was geistes- und sozialwissenschaftliche Beteiligung betrifft (Keil-Slawik et al. 1998). Wissenschaften, deren Material des Wissens und deren Theoriesprache weithin textlich fixiert sind, haben im alten Medium Buch ihren flexibelsten Speicher. Warum ist das so? Um besser zu verstehen, worauf es im Lehren wie auch im Forschen und Lernen der Wissenschaften der Kultur ankommt, hilft ein Blick auf Formen und Funktionen im Szenario des Lernens:

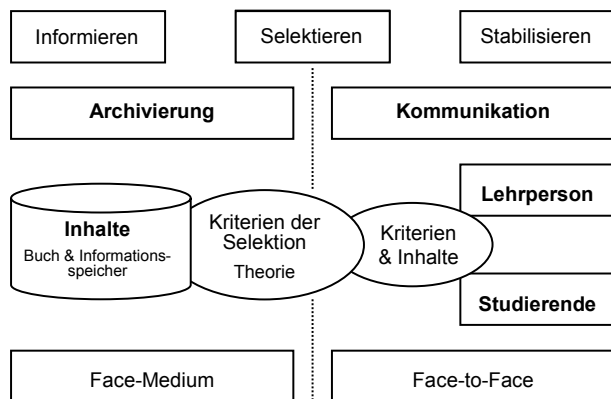


Abb. 1: Funktionen der Mediennutzung

Ohne Einbezug der digitalen Medien findet Lehren und Lernen an der Hochschule der verbreiteten Vorstellung nach ebenso wie an der Schule im Klassenzimmer statt. In der obenstehenden Abbildung 1 ist dies im rechten Teil der Grafik typisiert. In der kommunikativen Situation wird vorgetragen und face-to-face kommuniziert. Allerdings ist dies auch ohne IKT-Innovation nur die halbe Wahrheit. Zumindest an der Universität und zumindest in den Wissenschaften diskursiven Charakters, die es nicht mit Experimenten oder im Labor, sondern mit Texten zu tun haben, ist die Präsenzzeit im Seminarraum begrenzt. Der Hauptteil der Ausbildung findet in individueller Vor- und Nachbereitung, im individuellen zeit- und ortsunabhängigen Ler-

nen mit einem extrem zeit- und ortsflexiblen und zudem preiswerten Lernmedium statt: dem Buch. Unschlagbar scheint dies heute. Gerade komplexer zum Erfolgsmodell Buch ist die *Kommunikation im Universitätsraum* so entscheidend. Denn gerade weil das Buch seinen Stoff so flexibel für die individuelle Lernperson bereithält, ist die unidirektionale Vorhaltung oder Präsentation von ›Wissen‹ in Vortrag und Vorlesung keine wirkliche Alternative. Angesichts eines schier unendlichen Stoffgebietes im fachwissenschaftlichen Studium kommt es für die Lernenden gerade nicht auf die Masse immer neuer Informationen an. Vielmehr interessiert: Welche Informationen, welche Sachverhalte, welche Argumentationen, welche Thesen sind die wichtigen? Obgleich auch der Buchmarkt hier mittels Theorie- und Lehrbüchern die Auswahlentscheidung erleichtert, kommt der gesuchte Überblick vonseiten der Lehrperson. Ihr Vorbild orientiert. Ihre Funktion ist, diejenigen Prozesse zu initiieren und zu leiten, welche die je individuelle Wissensselektion aus einem zunächst übermächtig und undurchsichtig scheinenden unendlichen Informationsfluss erst ermöglichen. Ein Fakt allein macht noch kein Wissen. Erst durch die Sprache der Bezeichnung und die Brille der Interpretation selektierte und so in die eigene denkende Verarbeitung gehobene Elemente sind *Wissen*. Über die in medialer Kodifizierung vorliegende *Information* geht Wissen demnach weit hinaus. Kriterienbildung, Vergleichsraster, Verknüpfungswissen und Theorie entscheiden. Wissen meint ein Potenzial. Es birgt die Möglichkeiten zum Umgang mit Informationen. Nicht auf die Menge und das Vorhandensein, auf die *Selektion* kommt es hier an. Die Universität ist kein großes Buch. Sie ist nicht Museum. Sie gleicht keiner Online-Enzyklopädie des Wissens. Universität heißt: Forschung. Stets wird Neues generiert. Der Prozess der Wissensvermittlung besteht nicht nur aus der Konservierung und der Verfügbarmachung fachlicher Inhalte. Er umfasst auch eine ständige Auswahl und notwendige Stabilisierung des Stoffs. Die Mechanismen der Auswahl zu erlernen: darauf kommt es an. Blickschulung zählt. Das Memorieren der Sachverhalte kann das Buch – und heute die Online-Datenbank – besser.

Neben der nie endenden *Sachinformation* (2.1.) sind es daher die *Selektion* (2.2.) und *Stabilisierung* (2.3.) des Wissens, die die universitäre Lehre bieten muss. Wo setzen E-Learning und Mediennutzung hier an? Wo müssen sie ansetzen, wenn sie zur »alltagstaugliche[n] Innovation« (Seiler Schiedt et al. 2006) und zum Medium werden sollen, das den im Weltmaßstab erwarteten Studierendenbergen zur Tertiärbildung wenigstens die Tür auf tun kann (Tomlinson-Keasey 2002: 135)?

2.1 Informieren

Der elektronische ist ein glänzender Speicher. Angetrieben durch die Ingenieur-, Technik- und Naturwissenschaften wurde die Gründerphase des universitären eLernens konsequenterweise nicht allein durch Projekte nach dem Prinzip der Selbstanwendung durch die Entwickler getragen. Charakteristisch waren zudem solche Initiativen, die auf die elektronische Speicherung und Archivierung von Lerninhalten setzten. Was für die (virtuelle) Operation am offenen Herzen, für das interaktiv variierbare physikalische Experiment oder das dreidimensionale Flussdiagramm meteorologischer Veränderungen aber sinnvoll und richtig ist, stößt bei den Wissenschaften, die mit Textarbeit befasst sind, schnell an Grenzen, so hilfreich es auch sein mag, die Weltgeschichte auf DVD, Seminarmaterialien auf der Homepage und den Bibliotheksbestand online verfügbar zu haben.

Wenn 70 nahe den Kunstwissenschaften angesiedelte Institutionen sich im Projekt Prometheus, einem verteilten digitalen Bildarchiv für Forschung und Lehre, zusammenschließen und ihre 208.000 Bilder in 22 Bilddatenbanken unter einer gemeinsamen Oberfläche nutzbar machen (Brenne, Pflüger 2005), so ist das sachadäquat und sinnvoll. Wenn an der Universität Stanford renommierte Philosophen sich zusammentun, Spenden einwerben, um die *Stanford Encyclopedia of Philosophy (SEP)* zu erarbeiten und diese dann auch im Internet öffentlich und kostenfrei anbieten, ist dies nicht nur ebenfalls sachadäquat, sondern eine große Bereicherung – ganz im Sinne von Lyotard (1986: 192), der seine o.g. Schrift bereits 1979 mit dem Aufruf schloss, die »Öffentlichkeit müsste freien Zugang zu den Speichern und Datenbanken erhalten.« Als ähnliches, nur ungleich breiteres, aber weniger selektives und doch immens genutztes Informationsangebot hat sich in den letzten Jahren die ganz allgemeine, freie Online-Enzyklopädie *Wikipedia* entwickelt. Wikipedia hat sich faktisch auch als Basisinformationsquelle im universitären Grundstudium etabliert. Das mag bedauerlich sein angesichts der Legionen von Hand- und Lehrbüchern und besonders auch, weil viele der mittlerweile 620.000 Stichworteinträge in Wikipedia teils nicht zitierfähig und oft zweifelhafter Herkunft sind (Hodel, Haber 2007: 45). Aber sie sind frei und besonders schnell zugänglich: Ein Fall für eine Studie zum neuen heimlichen Lehrplan durch die Entstehung freier Online-Archive.

Die aktuellen Entwicklungen im Internet, wie im Beispiel der Wikipedia-Enzyklopädie, unterstreichen die interaktive und partizipative Seite des

Web, das immer mehr zum Mitmachmedium wird. Immer weniger sind die Internet-Nutzer reine Content-Konsumenten. Immer mehr treten sie auch als vernetzte Content-Produzenten auf. Die oft *Web 2.0* oder auch *Social web* genannte neuere Organisationsform der offenen Informationsaufbereitung, die auf das freiwillige Engagement der Nutzerinnen und Nutzer setzt, kann als organisatorisch-technischer Versuch verstanden werden, der die spektakulär flexible, allseits erreichbare und kostengünstige Online-Vorhaltung von Informationen bereits mit dem nachfolgenden zweiten Punkt zu verknüpfen sucht: dem Problem der notwendigen Selektivität des Wissens.

2.2 Selektieren

Was im Klassenzimmer geschieht und was die Rolle der Lehrperson trotz neuer Medien unersetzbar bleiben lässt, ist die orientierende, gewichtende Selektion des Stoffes. Eben daran scheitern die autodidaktisch Lernenden. Im Meer der Informationen unter Tausenden von Büchern wissen sie nicht, welche die wichtigen sind. Meist trifft daher auch ihre akribische Belesenheit den Fachdiskurs einer Fachgemeinschaft nicht. Was die universitäre Bildung – genauso wie das schulische Lernen – betrifft, steht außer Frage, dass, worauf es ankommt, nur in einem *kommunikativen Prozess* angeeignet werden kann. Wenn die neuen Medien bislang nur marginal in den kulturwissenschaftlichen Disziplinen hatten Eingang in das Lernszenario finden können, dann liegt das weniger an einer oft unterstellten Technikfeindlichkeit der Textarbeiter, sondern daran, dass Kommunikation und Kooperation in den mediengestützten Lernarrangements meist ein Randdasein führten. Wenn IKT-Medien also sinnvoll und nachhaltig Anwendung finden sollen, kann dies nicht ohne Integration in kommunikative Prozesse und Seminarformen gelingen.

Während in der Hauptsache der Lehrer und die Professorin durch Lehre und Vorbild in die hochselektive, je aktuelle Wissenswelt eines Faches einführen, bestehen daneben zwei weitere Formen, die Wissen sondieren und dem Lerner die Vorauswahl abnehmen: Lehrbücher und Verlage. Lehrbücher fassen aus allem das Wichtigste zusammen. Verlage unterscheiden publikationsreife von unfertigen Manuskripten. Insbesondere bringen sie Prestige und eine Hierarchie in die Dauerproduktion neuer Publikationen. Lehrbücher sind bereits oft durch Online-Materialien ergänzt,

in manchen Wissenschaften teils durch Online-Angebote ersetzt. Dies ist besonders dort der Fall, wo die Online-Archivierung gegenüber dem flexiblen Buch einen Mehrwert einträgt: zum Beispiel bei dreidimensionalen Darstellungen oder bei videoaufgezeichneten zeitbezogenen Veränderungsprozessen, bei Sachverhalten also, die sinnvoll visualisierbar sind. Was die Rolle der Verlage betrifft, stehen hingegen tiefgreifende Veränderungen an. Solange für die etablierte Scientific Community die Selektivität der Publikationen allein bei den wichtigen Verlagen und deren wichtigen Zeitschriften gegeben war, konnten noch so viele freie Internetseiten mit den Verlagen nicht konkurrieren. Die bisherigen Material-Repositoryn waren meist als Dokumentenserver für Hochschulschriften – bei geringer Selektivität – konzipiert und demnach zur Publikation neuer Forschungsergebnisse nicht wirklich attraktiv.

Dies könnte sich ändern. Manche wissenschaftlichen Interessenverbände arbeiten daran. Zum Beispiel kooperiert in Deutschland die Max-Planck-Gesellschaft mit dem Fachinformationszentrum Karlsruhe im Aufbau einer wissenschaftlichen Informations- und Kommunikationsplattform *eSciDoc* (Lossau, Timmermann 2006). Sofern es gelingt, der notwendigen Selektivität des Wissens auch in universitätseigenen Repositoryn oder institutseigenen elektronischen Zeitschriften wirklich Rechnung zu tragen, könnten auch außerhalb der Verlage neue Orte entscheidender Publikationen mit hohem Verbreitungsgrad entstehen. Dass solche Arbeitsverlagerung aus der Privatwirtschaft zurück in die Hochschulen denkbar wird, liegt zuerst an einem einfachen technischen Umstand. Vor der elektronischen Revolution waren Schriftverkehr, Texterstellung und Druckformatierung Sache von Sekretariatspersonal und Verlagen. Heute sind diese Aufgaben faktisch in hohem Maße auf die Computerarbeitsplätze der Forschenden zurückgefallen – was die Selbstproduktion einer Online-Publikation oder selbst eines eJournals erst denkbar macht. Die traditionelle Funktion kommerzieller Verlage wird daher eine Umdefinition erfahren. Womöglich wird in Zukunft weniger Druck und Distribution einer Publikation als Ware die Leistung sein, sondern die wie immer geartete neuartige Organisation der Selektivität des Wissens wird trotz einfachster Online-Archivierung geleistet und bezahlt werden müssen. Es spricht manches dafür, dass in diesem Prozess die derzeit so extrem teuren Subskriptionspreise der Fachzeitschriften fallen und die universitätsseitigen Kosten vielmehr verstärkt auf die Förderung der Publikationen, also in die Organisation selektiver Veröffentlichungsforen, umgeschichtet werden müssen.

Kosten fallen dennoch an. Zwar argumentiert auf der einen Seite die immer stärker werdende Open-Access-Bewegung ökonomisch, dass im bisherigen Kreislaufsystem von Autor, Medium und Verlag die in universitärer Anstellung geschaffenen, steuerfinanzierten Produkte in den Verlagen kommerziell verarbeitet werden, dieser Umstand aber heute weder länger notwendig noch hinnehmbar sei. Auf der anderen Seite aber würde auch die universitätsseitig bei den Autoren und Fachverbänden organisierte digitale Publikation nicht ohne Mitteleinsatz zu organisieren sein, z.B. für Peer Review Begutachtungsverfahren. Entsprechend deutet sich unter dem Vorzeichen des Open-Access eine Umlagerung der Kosten von den Lesern und ihren Bibliotheken auf die Autoren und ihre Institutionen an. Als goldener Weg vor dem Horizont neuer Publikationsmodelle gelten dabei frei zugängliche wissenschaftliche elektronische Zeitschriften, von denen es heute ca. 2700 gibt (Müller, Schirnbacher 2007: 183). Open-Access-Zeitschriften sind demnach solche, die keine Einnahmen aus dem Verkauf generieren und also zum Beispiel nicht allein für Personen mit Universitätszugang zur Verfügung stehen und genauer: nicht allein für Wissenschaftler an solchen Universitäten, welche die entsprechenden elektronischen Zeitschriften abonniert haben. In der Praxis ist diese reine Form des Open-Access sicher nicht der erste Schritt. Den bildet vielmehr der »grüne Weg« (Müller, Schirnbacher 2007: 183), also die an eine Verlagspublikation anschließende zusätzliche, öffentlich zugängliche, digitale Archivierung seitens der Autoren, sei es in institutionellen, sei es in fachspezifischen so genannten Repositorien.¹ Klar ist, dass die digitale Revolution in die Dreierbeziehung von Autor, Medium und Verlag verändernd eingreifen wird. Noch ist das Wie allerdings offen. Auch hängt es noch von der Reaktion und den Interessen der Wissensproduzenten und ihren Institutionen ab. Klar ist allerdings auch, dass ein wirklicher Open-Access, ein weltweit freier Zugang zum Wissen nur dann gelingen kann, wenn der notwendigen Selektivität des Wissens bzw. des Publikationsangebots Rechnung getragen wird.

¹ Das Verzeichnis aller institutionellen Repositorien, das Directory of Open Access Repositories (Open DOAR, <http://www.opendoar.org>), weist derzeit 109 solcher elektronischen Depots für Deutschland aus, was die zweithöchste Anzahl weltweit bedeutet (Müller, Schirnbacher 2007: 186).

2.3 Stabilisieren

Die hochselektiven Kenntnisse, deren Erwerb lohnt, müssen allerdings auch auf Seiten der Lernenden, der jungen Forschenden, stabilisiert werden. Auch diese Funktion ist ohne Einbettung in eine kommunikative Situation nicht erfüllbar. Zumindest im Erststudium muss Wissen nicht nur gelehrt oder gelesen, sondern mittels Vorbildern und Diskursen auch stabilisiert werden. Erst in der face-to-face Kommunikation im Rahmen der Wissenschafts- oder Studiengemeinschaft und darin besonders in Gruppen entsteht die Chance, die eigenen Orientierungen an den fachlichen Diskursen zu erproben und letztlich jenen anzupassen. Hier stehen nun zweierlei Hilfsinstrumente zur Verfügung. Seitens des wissenschaftlichen Faches sind dies zum einen die Theorien. Ohne Verstand keine Erkenntnis. Ohne Theorie kein Wissen. Ohne Denkraum keine Informationsbewältigung. Theorien organisieren die Fakten in Denkmustern. Erst durch sie wird Gelerntes *Bildung*. Ohne kommunikative Verständigung über erstere in Interaktion mit den Lehrpersonen und unter den Lernenden sind diese Denkmuster, wie man weiß, kaum zu haben. Schwer ist alle Theorie. In den nordamerikanischen Eliteinstitutionen ist der Sachverhalt klar. Das gilt auch und besonders am *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), obgleich dies als Vorreiter der frei zugänglichen Online-Veröffentlichung sämtlicher Lehrmaterialien hervortrat: »Real education requires interaction, the interaction that is part of American teaching« (Vest 2001).

In der öffentlichen Diskussion zur Bildungskrise und besonders in der über den Einsatz der neuen Medien in der Bildung ist dieser Sachverhalt wenig belichtet. Dies gilt neben der Theorie auch für eine weitere Form, die die Aufgabe der Stabilisierung des Wissens leistet: die Kompetenz auf Seiten der Lernenden. Meist sind die Herausforderungen der Informationsgesellschaft in der Bildungsdiskussion noch immer so beantwortet, als ginge es im Bildungssystem um Wissensvermittlung im Trichtermodell. Es kommt aber nicht auf den Umfang der Informationsmenge an. Was zählt, ist nicht die ausschließliche Produktion auch noch so hochwertigen Inhalts. Die Herausforderung liegt vielmehr in der Entwicklung von adäquaten, face-to-face- und face-to-medium-Interaktionen verbindenden Lernarrangements. Auf Seiten der Lernenden kommt es auf die Förderung von entsprechenden Schlüsselqualifikationen bzw. Medienkompetenzen an. Der Informationstechnologie nützt, dass

ihre Entwicklung hin zum Web 2.0 und zu interaktiven Elementen, eben die Kompetenzbildung der Lernenden und ihre wissensorganisatorische Fähigkeiten besser in das Blickfeld rückt. Man kann nur gespannt sein, wie die Ankunft der digitalen Revolution in den Wissenschaften auch das Instrumentarium und die Organisation der Wissensarbeit verändern wird. Zuerst in der Universität (vgl. Schneider et al. i.E.; Welz i.E). Im Weiteren werden sich auch neue Felder beruflicher Anwendungen auftun.

3. Von der Virtualität zur Realität eines globalen Studiengangs Freiburg-Durban-Delhi

»It's a logistical revolution in facilitating learning of social sciences.«
A. Kumar²

Was bedeuten die obenstehenden Überlegungen für eine sinnvolle Anwendung der neuen Bildungsmedien Computer und Internet? Besonders: Was bedeuten sie für einen solchen IKT-Einsatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung und Lehre, der seinem Gegenstand angemessen und nicht Selbstzweck auf Entwicklerseite ist?

Was den Erwerb von Schlüsselkompetenzen betrifft, muss die Interaktivität des Lernens berücksichtigt sein. Was den Theoriebezug sozialwissenschaftlichen Wissens betrifft, muss die kommunikative Situation lernender Aneignung durch die Medien unterstützt werden. Sie kann nicht ersetzt werden. Im Blick auf den Mehrwert, den die Selektivität des Wissens gegenüber der planen Vorrathaltung von Materialien betrifft, müssen kommunikative Elemente eingebaut werden. Was schlussendlich die am wenigsten anspruchsvolle Form der IKT-Mediennutzung betrifft, die bloße Archivierung der Informationen, ist dies in Wissenschaften, die mit Texten zu tun haben, schnell und leicht getan. Doch sollte auch bei dieser Nutzung nach dem Mehrwert gefragt werden, also danach, was mediengestützte Materialarchivierung dem bewährten Medium Buch an Vorteilen hinzufügen kann: Der IKT-Einsatz muss seinen Inhalten sachlich angepasst sein.

² Anand Kumar, National secretary, Indian Sociological Society; Jawaharlal Nehru University, New Delhi.

An der Universität Freiburg wurde dies am Institut für Soziologie durch den Verfasser des vorliegenden Beitrags bereits seit 1998 versucht. Unmittelbaren Anlass gab zu Zeiten des IT-Hypes der ausgehenden 1990er Jahre die Feststellung, dass die faktische Abnahme der damals hohen staatlichen Fördermittel für IT-Innovationen an Hochschulen nicht nur zuerst, sondern auch prozentual ganz wesentlich in den ingenieur-, technik- und naturwissenschaftlichen Studiengängen erfolgte. Sollte es demgegenüber nicht auch möglich sein, IKT in den technikfernen Fächern sinnvoll einzusetzen? Eine entsprechende Idee einer virtuellen Kooperation zur Internationalisierung von Forschung und Lehre entstand bereits Ende 1997. Kleine Selbstversuche im Rahmen einer eigenen Lehrveranstaltung wie z.B. eine organisierte elektronische Kommunikation von Studierenden in Freiburg mit dem Kollegen William Outhwaite in Sussex gingen voraus. Nicht einmal ahnen ließ sich damals, dass aus einer vergleichsweise kleinen Idee virtueller Universitätsseminarkooperation bereits fünf Jahre später ein interkontinentales reales Master-Studienprogramm werden konnte. Das anfänglich »virtuelle« Lehrprogramm, ein internationaler Verbund mehrerer Universitäten zu den Themen europäische Sozialstruktur und kulturelle Globalisierung, wurde vom Autor 1998 initiiert und im Rahmen des Programms »Multimedigestützte Studiengänge an Hochschulen«, welches vom baden-württembergischen Wissenschaftsministerium in Gemeinschaftsinitiative mit der Deutschen Telekom ausgeschrieben und unterstützt wurde, beantragt und geleitet.³ Das Projekt hatte nicht nur »virtuellen« Erfolg, wie er sich in einer ganz überraschend starken Medienaufmerksamkeit niederschlug.⁴ Es führte vielmehr zu einem unübersehbar faktischen Resultat. Denn im April 2002 ging es nahtlos in einen »realen« Masterstudiengang über, der in Freiburg als »Global Studies Programm« im Fach Social Sciences eingeführt wurde und von Beginn an den akademischen Grad gemeinsam mit der Universität KwaZulu-Natal im südafrikanischen Durban verleiht. Dabei ist die Lehre sogar trikontinental realisiert: in Freiburg, Durban und Neu Delhi (Jawaharlal Nehru Universität).

3 Das LEC-Projekt (Welz 2000) wurde 2000 in Stuttgart mit dem Wolfgang-Heilmann-Preis für humane Nutzung der Informationstechnologie ausgezeichnet. Im Medida-Prix der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft erreichte es, ebenfalls auf dem Höhepunkt der IT-Euphorie und ebenfalls in 2000, das Innsbrucker Finale der zehn Finalisten.

4 Zum Beispiel in »Soziologen ohne Angst vor dem Netz«, Badische Zeitung, 11.05.1999. Vgl. zahlreiche weitere Beiträge unter <http://www.zmk.uni-freiburg.de>, Media Review.

3.1. Virtuelle Lehre: Lehrverbund European Social Structure & Cultural Globalization (LEC)

Drei Unterscheidungen waren in der Projektkonzeption und sicher auch für den Erfolg des virtuellen Universitätsnetzwerkes zwischen Lehrinhalten in Freiburg, Neu Delhi, Sussex, Brno und Wrocław entscheidend. Erstens wurde die IT-Technologie nicht allein als große Datenbank für Lehrinhalte verstanden. Gleichrangig zur *Archivierung* der Materialien war *Kommunikation* zentrale Schnittstelle der Projektorganisation. In der einen Hinsicht wurden Kursressourcen erstellt und veranstaltungsbegleitend im Netz verfügbar gemacht. Die Multimedia-Datenbank *Faust* bildete im Kern des Projekt-Lehrservers das Herzstück. *Faust* speichert und referenziert nicht nur Texte, Literaturangaben und Adressen, sondern kann auch alle weiteren Datenqualitäten enthalten und im Internet anbieten. Im Projektfall waren dies zum Beispiel Interviews zum Thema kulturelle Globalisierung, die Anand Kumar von der Jawaharlal Nehru Universität gemeinsam mit dem Autor des vorliegenden Beitrags im Sommer 1999 in Paris mit Immanuel Wallerstein und in 2000 in Freiburg mit T.K. Oommen durchführte. Die Textfassung der Interviews wurde später editiert und in einer internationalen Zeitschrift publiziert (Kumar, Welz 2001, 2003). Die Videofassungen selbst sind bis heute im Internet. Natürlich war die Wahl strategisch. Tatsächlich erzeugt die entsprechende Homepage zahlreiche Zugriffe von Netzflaneuren, die eben zum Beispiel nach Immanuel Wallerstein suchen. Auch wird, wohl durch die Einzigartigkeit eines frei zugänglichen Videoprodukts, die Quelle des Lehrservers vielerorts und sogar in knappen, eher lexikalischen Eintragungen zu Wallerstein und dessen Büchern benutzt.

Navigation in: LEC_2
 Navigation über: Wallerstein, Immanuel
 gefundene Objekte: 9
 angezeigt wird: 5 (Sortieren)

5	Object	Title	Interview with Prof. Immanuel Wallerstein
		Author/Wallerstein, Immanuel	
		Creator/	
		Name	
		Contributor	Kumar, Anand; Welz, Frank
		URL	Video/wallerstein.asx
		Date	25.06.1999
		Format	
		Language	eg English
		Is part of	has parts
		Faustadmin	08.02.2000

Anzahl Objekte auf einer Seite: 5

zur Indexseite |

Wiedergabe 01:18 / 30:00

Abb. 2: I. Wallerstein über kulturelle Globalisierung

Gut zu beobachten war daher, dass das Medium in diesem Falle tatsächlich einen Mehrwert in die Forschungsgemeinschaft und besonders in die Lehre einbrachte. Der Wissenschaftler aus Yale ist oft zitiert und selten gesehen – im Video einfach und kostenneutral dann schon. Zur Gewährleistung der Kommunikation dienten synchrone und asynchrone Internet-Kommunikationsformen, eine Multiuser-Domain, virtuelle Studierendengruppen, z.B. zur gemeinsamen Vortragsvorbereitung in studentischen Tandempaaaren Freiburg-Neu Delhi (für gemeinsame real-lokale Workshops an beiden Plätzen im Sommer 2000) bis hin zum virtuellen Klassenzimmer, das in Seminarinteraktionen zwischen Freiburg und Neu Delhi, Freiburg und Brno, Sussex und Wroclaw konstruiert worden war. Als weitere Form der kommunikativen Integration von Lehrinhalten und Studierenden in eine motivierende Umgebung erwies sich das so genannte »Author Online Colloquium«, welches zwischen Freiburger Studierenden und Loïc Wacquant in Berkeley durchgeführt wurde. Die Motivation der Studierenden im Internet-Chatdialog one-to-many war hoch, die Kosten des Kolloquiums niedrig und nur eine Sache schwierig: die Zeitdifferenz Kalifornien – Westeuropa.

Die hohe Bedeutung der kommunikativen Einbettung hat aber noch eine andere und nicht nur technische Seite. Als entscheidend erwies sich die weitere Strategie der *Integration der IT-Nutzung* in den regulären, bestehenden Lehrbetrieb. Keine Technikveranstaltung am Rande sollte geschaffen werden. Die Bildungsmedien sollten vielmehr nur Mittel und Werkzeuge und keinesfalls Selbstzweck sein. Daher waren sämtliche genannten Aktivitäten *institutionell* in Curricularveranstaltungen integriert. Sie waren trotz internationaler Kooperation im Sinne des Blended Learning *sozial* jeweils in den lokalen Seminaren verankert und *fachlich* zudem auf komparative oder internationale Fragestellungen fokussiert, die die Medienutzung und z.B. globale Kooperation zwischen Freiburger und indischen Seminargruppen sachlich sinnvoll und bereichernd machen (vgl. Tomlinson-Keasey 2002: 141): zum Thema kulturelle Globalisierung. Im Effekt für die Lehre standen eine neue *Multinationalität* im Studiengang, *Multilingualität* in der Seminarpraxis sowie der extrafunktionale Erwerb von Medienkompetenz durch *Multimedialpraxis* (Noel 2000). Im Arrangement entscheidend ist, dass es nicht darum geht, den Computer in die Klassenzimmer zu holen, sondern umgekehrt das Klassenzimmer in den Computer, d.h. die Interaktivität des Klassenzimmers ist in einem neu konstruierten, internationalisierten Studienraum computergestützt abzubilden.

3.2. Top 10 Master's Made in Germany: Global Studies Programm Freiburg-Durban-Delhi

Ohne diesen virtuellen Vorläufer – aber auch ohne IKT überhaupt – wäre das 2001 in Freiburg vom Verfasser für eine Förderantragstellung konzipierte und bis 2006 geleitete Master-Studienprogramm Global-studies.de undenkbar. Natürlich basiert die Faszination des zweijährigen sozialwissenschaftlichen Studiengangs⁵ zuerst auf seinen realen Teilnehmern aus bereits

5 Der Aufbau dieses Studienganges wurde vom DAAD von Ende 2001 bis einschließlich 2004 im Rahmen des Programms »Auslandsorientierte Studiengänge« gefördert. Die vom Verfasser – typisch: in prekären universitären Beschäftigungsverhältnissen – entwickelte Idee, Initiative und Antragstellung griff nicht nur zur Einwerbung der Partnerinstitute auf persönliche, aus elektronischer Kooperation entstandene Arbeitsbeziehungen zu Kollegen in Durban und New Delhi zurück. Sie bezog vielmehr die Nutzung der IKT-Medien jeweils basal in die verschiedensten Konzeptionen und Umsetzungen ein. Mit Erfolg: Für das Jahr 2004 erhielt das Kooperationsprogramm in München den

45 Ländern und vor allem auf den realen, integrierten Gastsemestern in Südafrika und Indien. Und dennoch wäre diese internationalisierte Variante eines Studienprogramms ohne die neuen Bildungsmedien und insbesondere ohne das Internet undenkbar. Nicht nur die Vorgeschichte und die Kontakte nach Delhi und Durban wurden in vorgängigen virtuellen Kooperationen erarbeitet. Auch nicht die verbindlich per Blockkurs unterrichtete Informationskompetenz ist hier entscheidend, die für englischsprachige Studierende noch unerlässlicher ist als für deutschsprachige lokale Studierende, um eben auch im deutschsprachigen Bibliothekskontext die entsprechende Spezialliteratur für die Masterthesen in den Online-Datenbanken adäquat finden zu können. Gleiches gilt für die Freiburger eCampus-Installation Clix, die im Studiengang strategisch und gut benutzt wurde, auf der Lehrveranstaltungs-Tests online angeboten und bearbeitet wurden, Whiteboards online verwaltet und Gruppenabstimmungsprozesse über das Internet organisiert wurden. Selbst die Master-Abschlussprüfungen, dutzendfach zwischen Freiburg und Durban und einmal auch Freiburg-Durban-Auckland per Videokonferenz durchgeführt, hätten eventuell alternativ organisiert werden können. Der zentrale Punkt der Unerlässlichkeit der IKT für den so erfolgreichen, *realen* internationalen Masterstudiengang scheint vielmehr der folgende Sachverhalt zu sein: Ein so internationales Programm, das unvergleichlich dichte Kommunikation und Bindungen zwischen den Studierenden über die Standorte hinweg erzeugt, wäre faktisch und praktisch undenkbar ohne die informelle und schnelle Internet-Kommunikation zwischen den drei Lehr- und Forschungsstandorten. Der Kitt des Ganzen scheint die eKommunikation zu sein, und zwar einerseits zwischen den Studierenden untereinander, z.B. aus ihren Praktika-Stationen verteilt um den Globus, und andererseits zwischen den Studierenden und ihren Herkunftsorten, Familien und Freundschaften. Für international kooperierende, neuartige *Joint-Degree Studienprogramme* existieren demnach unübersehbare *softe* Voraussetzungen, die außerhalb fachlicher Fragen liegen. Nur durch den logistischen Einsatz und die Möglichkeit der neuen Medien sind diese erfüllbar.

BMW Group Award for Intercultural Learning. In 2006 wurde das neue Qualitätslabel Top 10 International Master's Degree Courses made in Germany durch den Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und den DAAD dem Global Studies Programm verliehen.



Abb. 3: Mündliches Master-Examen Freiburg-Durban

4. Fazit

Die institutionellen Bedingungen des Forschens sowie die Lehre in den Sozialwissenschaften gewinnen durch Computer und Internet mächtige Ressourcen, die sich anschicken, in beiderlei Bereichen tiefgreifende Veränderungen zu initiieren, deren Ausgang noch offen ist. Jedoch zeigt sich bereits: Sollen die zu handhabenden Veränderungen sinnvoll werden, müssen die neuen Bildungsmedien als das verstanden werden, was sie zu sein beanspruchen: Medium und nicht Zweck. Sollen Veränderungen wie im Verlagswesen oder der jetzt ganz neuartig möglichen internationalen Kooperation nicht nur ertragen, sondern gestaltet werden, dürfen die digitalen Möglichkeiten sich nicht in der Material-Archivierung erschöpfen. Vielmehr müssen organisationelle Prozesse bedacht, digital konzipiert und integriert werden. Nicht zuletzt bleibt unverrückbar, dass interpretative Wissenschaften, Wissenschaften, die mit kulturellen Erzeugnissen zu schaffen haben, auch Lernformen der Studierenden, stets noch angewiesen bleiben auf: Kommunikation.

Literatur

- Abbott, A. 2002: The Disciplines and the Future. In S. Brint (Hg.), *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press, 205–230.
- Brenne, S., Pflöging, B. 2005: prometheus – Strukturveränderungen in den Kunstwissenschaften? In D. Tavangarian, K. Nölting (Hg.), *Auf zu neuen Ufern! E-Learning heute und morgen*. Münster: Waxmann, 137–146.
- Castells, M. 2001: *Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur*, Bd. 1: *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Goertz, L., Johanning, A. 2007: OER – Deutschlands Hochschulen im internationalen Vergleich weit abgeschlagen? Eine systematische Bestandsaufnahme von OER-Initiativen im Hochschulsektor weltweit. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer, I. van den Berk (Hg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann, 253–263.
- Hodel, J., Haber, P. 2007: Das kollaborative Schreiben von Geschichte als Lernprozess. Eigenheiten und Potenzial von Wiki-System und Wikipedia. In M. Merkt, K. Mayrberger, R. Schulmeister, A. Sommer, I. van den Berk (Hg.), *Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken*. Münster: Waxmann, 43–53.
- Keil-Slawik, R. et al. 1998: Multimedia-Projekte an deutschen Hochschulen. Ein Überblick. In I. Hamm, D. Müller-Böling (Hg.), *Hochschulentwicklung durch neue Medien. Erfahrungen – Projekte – Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung, 199–259.
- Kumar, A., Welz, F. 2001: Culture in the World-System. An Interview with Immanuel Wallerstein. *Social Identities. Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 7. Jg., Heft 2, 221–231.
- Kumar, A., Welz, F. 2003: Approaching Cultural Change in the Era of Globalisation. An Interview with T.K. Oommen. *Social Identities. Journal for the Study of Race, Nation and Culture*, 9. Jg., Heft 1, 93–115.
- Lossau, N., Timmermann, D. 2006: Institutionelle Repositorien. Offene Wissenspeicher. *Wissenschaftsmanagement. Zeitschrift für Innovation*, Heft 1, 10–11.
- Liotard, J.-F. 1986: *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Graz, Wien: Böhlau.
- Müller, U., Schirnbacher, P. 2007: Der ›Grüne Weg zu Open Access‹ in Deutschland. *Zeitschrift für Bibliothekswesen und Bibliographie (ZfBB)*, 54. Jg., Heft 4–5, 183–193.
- Noel, Y. 2000: Lehren und Lernen online. Möglichkeiten des Lehrens und Lernens via Internet am Beispiel des Hochschulprojekts LEC. Haar: VDD.
- Pollak, G., Kammerl, R. 2000: ›To know or not to know – erziehungswissenschaftliche Bemerkungen zur Wissensgesellschaft. In R. Kammerl (Hg.), *Computerunterstütztes Lernen*. München, Wien: Oldenbourg, 232–248.

- Schneider, G., Couné, B., Gayer, C., Vögele, E., Weber, Ch. (Hg.) (i.E.): Neue Medien als strategische Schrittmacher an der Universität Freiburg. Wie Informations- und Kommunikationstechnologien Studienangebote, Verwaltungsabläufe und Forschungsmöglichkeiten verändern. Freiburg i.Br.: Universitätsbibliothek.
- Schiltz, G., Langlotz, A. 2004: Zum Potential von E-Learning in den Geisteswissenschaften. In D. Carstensen, B. Barrios (Hg.), Campus 2004. Kommen die digitalen Medien an den Hochschulen in die Jahre? Münster: Waxmann, 245–254.
- Seiler Schiedt, E., Kälin, S., Sengstag, Ch. (Hg.) 2006: E-Learning – alltagstaugliche Innovation? Münster: Waxmann.
- Tomlinson-Keasey, C. 2002: Becoming Digital: The Challenge of Weaving Technology throughout Higher Education. In S. Brint (Hg.), The Future of the City of Intellect. The Changing American University. Stanford: Stanford University Press, 133–158.
- Vest, C. M. 2001: MIT to make nearly all course materials available free on the World Wide Web, <http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw.html> (letzter Aufruf 16.11.2007).
- Welz, F. 2000: Uni Online. Der LEC-Lehrverbund ›European Social Structure & Cultural Globalization«. In H. Krahn, J. Wedekind (Hg.), Virtueller Campus '99. Heute Experiment – morgen Alltag? Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann, 275–280.
- Welz, F. (i.E.): Forschen und Lehren in der Informationsgesellschaft: Der Fall der Sozialwissenschaften. In G. Schneider et al. (Hg.), Neue Medien als strategische Schrittmacher an der Universität Freiburg. Wie Informations- und Kommunikationstechnologien Studienangebote, Verwaltungsabläufe und Forschungsmöglichkeiten verändern. Freiburg i.Br.: Universitätsbibliothek, 49–59.