

Ist ‚Lernen 2.0‘ ein Schritt in Richtung einer stärkeren Selbst- und Mitbestimmung der Individuen oder werden diese auf eine immer raffiniertere Weise an der Herstellung ihrer eigenen Marktfunktionalität im Sinne eines ‚reibungslosen Kapitalismus‘ beteiligt? Steuern wir damit auf die Erfüllung seit langem angestrebter pädagogischer und gesellschaftspolitischer Visionen zu, oder auf einen sozialdarwinistischen Kampf ‚gläserner Menschen‘ um ihr Überleben in der informationsbasierten Wirtschaft?

# Lernen 2.0 in politökonomischen Kontexten am Beispiel des Portfolioansatzes

Iwan Pasuchin und Thomas Häcker

‚Lernen 2.0‘ – also die Anwendung von Werkzeugen der *social software* in Lern- und Lehrprozessen – wird vielerorts als eine bedeutende Chance zur Realisierung zumeist bereits vor langer Zeit formulierter (reform-)pädagogischer und damit auch gesellschaftspolitischer Visionen betrachtet (Emanzipation, Partizipation etc.). Nicht zuletzt, weil sich damit alternative Methoden der Darstellung und Beurteilung von Lernprozessen besonders gut auf das webbasierte Lernen übertragen lassen. Dafür bilden mit Hilfe von Weblogs erstellte E-Portfolios – Internetauftritte, die Dokumente und Arbeiten beinhalten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der Lernenden aufzeigen – ein Paradebeispiel. In der Diskussion um das Lernen 2.0 wird jedoch häufig die Tatsache ausgeblendet, dass das Web 2.0 eine Entwicklung darstellt, die nicht etwa pädagogischen Überlegungen entspringt, sondern wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Interessen. Nachfolgend werden politökonomische Erwartungen und Forderungen an das ‚neue Lernen‘ dargestellt, ihre soziologi-

schen Hintergründe beleuchtet und einige bedenkliche Auswirkungen des an ihnen ausgeübten Denkens auf das pädagogische Handeln am Beispiel des Portfolioansatzes aufgezeigt.

## Forderungen an die Pädagogik seitens der Wirtschaft und Politik

Zu Beginn der Interneteuphorie der 1990er Jahre veröffentlichte der Mitbegründer der Microsoft Corporation und angeblich reichste Mann der Welt – Bill Gates – ein Buch mit dem Titel *Der Weg nach vorn. Die Zukunft der Informationsgesellschaft* (1995, hier nach 1997). Darin stellt er das Internet als den „Markt in seiner vollkommensten Gestalt“ dar (ebd. S. 27), das den Weg zu einem „reibungslosen Kapitalismus“ (vgl. S. 252ff.) und damit zu einem „Paradies für Konsumenten“ (S. 253) ebnet würde. Eines der Großkapitel seines Buches betitelt Gates mit „Bildung – die beste Investition“ (S. 290ff.). Hier postuliert er, dass die „neue technologische

Revolution" nicht nur die Wirtschaft transformiert, sondern auch das Bildungssystem vor vollkommen neue Aufgaben stellt, weil Ausbildungsstätten Menschen jetzt die Fähigkeiten zu vermitteln haben, die sie für den Erfolg in der gesellschaftlichen Wirklichkeit des Informationszeitalters benötigen (S. 295). Um das leisten zu können, muss die Pädagogik – so Gates – für „raschere Lernerfolge und gründlicheres Wissen“ sorgen, also „Mittel und Wege finden, um bessere Ergebnisse für jeden ausgegebenen Dollar zu bekommen“ (S. 298). Eine derartige Effizienzsteigerung kann seiner Meinung nach vor allem durch einen flächendeckenden Einsatz von Informationstechnologien im Unterricht erreicht werden. Dabei sind in erster Linie die Möglichkeiten zur computerunterstützten Abstimmung von Lerninhalten, -materialien, -stilen, -wegen und -tempi auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Lernerinnen und Lerner zu nutzen (vgl. S. 303f.). Politische Positionspapiere von Industrieländern und Staatenbünden zum Thema Informationsgesellschaft enthalten zahlreiche zum Verwechseln ähnliche Argumentationen und Forderungen. Ein bezeichnendes Beispiel dafür stellt der Aktionsplan *eEurope 2002 – Eine Informationsgesellschaft für alle* dar, den die Europäische Kommission im Jahre 2000 herausgab und dem inzwischen zahlreiche inhaltlich gleichartige Fortsetzungen folgten. Darin postulieren die Autorinnen und Autoren, dass Europa nur dann zur „wettbewerbsstärkste[n] und dynamischste[n] Wirtschaft der Welt“ aufsteigen könnte, wenn es „die Möglichkeiten der Informationswirtschaft, insbesondere des Internet, schnellstens nutze“ (EK 2000, S. 1). Eine der entsprechenden Hauptforderungen lautet, dass sich „Europas Ausbildungssysteme (...) auf den Bedarf der Wissensgesellschaft einstellen“ müssen (ebd. S. 14) und „Europas Jugend ins Digitalzeitalter“ zu führen haben (S. 12). Um allen Bürgerinnen und Bürgern der Union die Fähigkeiten zu vermitteln, die „für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind“ (ebd.), müssen die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass

sämtliche Ausbildungsstätten in ihrem Einflussbereich so rasch wie möglich Zugang zum Internet und zu multimedialen Hilfsmitteln erhalten. Des Weiteren sind sowohl die Lehrerausbildung als auch die Curricula so umzugestalten, dass „neue Lernformen möglich werden, die sich auf Informations- und Kommunikationstechnologien stützen“ (S. 13).

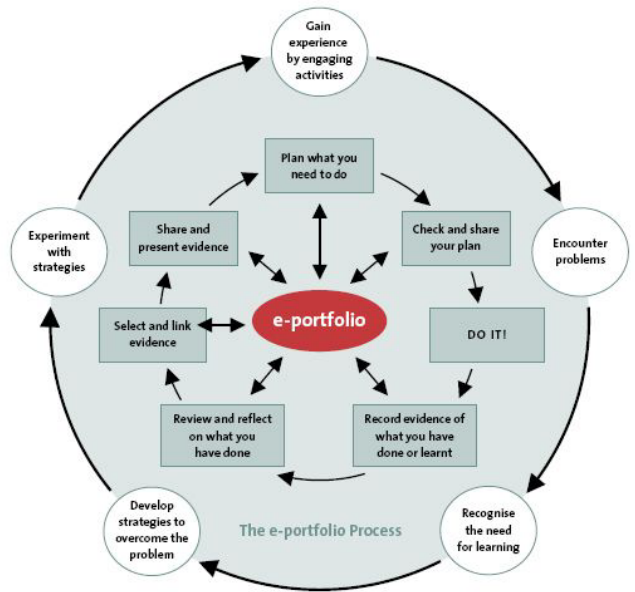
## Soziologische Hintergründe

Die Betrachtung der allgemeinen und beruflichen Bildung als „Schlüsselfaktoren für die Entwicklung des langfristigen Wettbewerbspotenzials (...) sowie für den sozialen Zusammenhalt“ ganzer politischer Systeme (EK 2006, S. 2) beruht nicht zuletzt auf wissenschaftlichen Analysen der Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen, technologischen und ökonomischen Prozessen. Als einer der international renommiertesten Experten auf diesem Gebiet gilt Manuel Castells, der in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ausgehend von der Auswertung einer schier unfassbaren Menge entsprechenden weltweit gesammelten statistischen Datenmaterials seine ca. 1.500 Seiten lange Trilogie *Das Informationszeitalter* verfasste.

Eine der zentralen Schlussfolgerungen dieses Werkes besteht darin, dass die Menschheit global zunehmend auf eine grundlegende Zweiteilung zusteuert: Auf der einen Seite stehen wenig bzw. lediglich auf einzelne spezifische Fertigkeiten qualifizierte „generische Arbeitskräfte“ bzw. „menschliche Terminals“. Diese bevölkern gemeinsam mit Maschinen „die niederen Kreisläufe des Produktionssystems“, wobei sie stets davon bedroht sind, sowohl von Letzteren als auch von anderen ähnlich (un-)qualifizierten Personen, die vergleichbare Leistungen billiger erbringen können, aus Arbeitsprozessen und damit aus dem Erwerbsleben verdrängt zu werden. Die für unsere höchst flexible informations- bzw. wissensbasierte Wirtschaft wertvollen Arbeitskräfte bezeichnet Castells dagegen als „selbst-

programmierbar“, weil sie dazu in der Lage sind, „beständig die notwendigen Fertigkeiten für eine bestimmte Aufgabe neu zu bestimmen und sich Zugang zu den Quellen zu verschaffen, um diese Fertigkeiten zu erwerben.“ (Castells 2003, S. 392; vgl. Castells 2005, S. 102). In der immer tiefer werdenden Kluft zwischen den beiden Gruppierungen sieht Castells eine der größten globalen Gefahren für den wirtschaftlichen Fortschritt und die soziale Stabilität. Jedoch ist eine solche Entwicklung keinesfalls unumkehrbar. Castells Meinung nach könnte und sollte mit „der Verbreitung von Wissen und Information durch die gesamte Gesellschaft und weltweit (...) die gesamte Erwerbsbevölkerung selbst-programmierbar werden“ (Castells 2005, S. 107).

Dass mit solchen Überlegungen enorme und auch ganz bestimmte Ansprüche an das Bildungssystem einhergehen, versteht sich von selbst. Laut Castells besteht eine der zentralen Herausforderungen des Informationszeitalters darin, „die Kompetenz zur Informationsverarbeitung und Herstellung von Wissen in jeder und jedem von uns zu installieren – und zwar insbesondere in jedem Kind.“ Dabei geht es Castells vor allem um die Vermittlung der Fähigkeiten, „lebenslanges Lernen zu lernen, auf digital gespeicherte Information zuzugreifen, sie neu zusammen zu stellen und für die Produktion von Wissen für jeden Zweck zu nutzen, den wir anstreben.“ Um dies zu erzielen, reicht es laut Castells jedoch nicht, die (Unterrichts-)Technologie zu verändern, die Schulen umzubauen und die Lehrkräfte umzuschulen. Seiner Meinung nach benötigen wir darüber hinaus grundsätzlich „eine neue, auf Interaktivität, Personalisierung und [auf die] Entwicklung der autonomen Kompetenz zu lernen und zu denken ausgerichtete Pädagogik.“ (ebd., S. 291f.).



## Korrespondierende pädagogische und didaktische Zugänge

Manuel Castells schließt die oben zitierten Ausführungen mit der Aussage ab, dass eine solche Pädagogik ein „unbekanntes Terrain“ darstellen würde (ebd. S. 292). Dem wird wohl niemand, der sich intensiver mit dem historischen und erst recht aktuellen pädagogischen bzw. didaktischen Diskurs auseinandergesetzt hat, zustimmen können. Sofern in der Pädagogik davon ausgegangen wird, dass der Mensch befähigt ist, „sein Leben vernünftig, frei und kommunikativ zu gestalten und selbst zu bestimmen“ (Böhm 2004, S. 124), unterschreitet die von Castells propagierte „Entwicklung der autonomen Kompetenz zu lernen und zu denken“ sogar die aufklärerische Bildungsvorstellung, die darauf zielt, das Individuum zur autonomen Lebensführung in einer mündigen Gesellschaft zu befähigen. Die zentralen Begriffe der entsprechenden Fachdiskussion lauten Selbstbestimmung und Selbstregulierung (bzw. Selbststeuerung), wobei hinter diesen auf den ersten Blick austauschbaren

Termini bei genauerer Betrachtung höchst unterschiedliche, wenn nicht sogar gegensätzliche Zugänge stehen.

*Selbstbestimmung* kann als ein Grundbegriff der (auf Aristoteles zurückgeführten) „praktischen Philosophie“ bezeichnet werden. Immanuel Kant, der diesen Terminus in den philosophischen Diskurs der Neuzeit einführte, fasste Selbstbestimmung sowohl als Ausdruck als auch als Ziel menschlicher Freiheit und koppelte die Idee der Autonomie des Willens unmittelbar an das Konzept der Menschenwürde (ausführlich siehe Häcker 2007a, S. 13f.). Auf die Pädagogik übertragen bedeutet dies, dass von Selbstbestimmung in Bildungskontexten nur dann gesprochen werden kann, wenn Lernende tatsächlich wesentliche, das heißt, bedeutungstragende und sinnhaltige Aspekte ihrer Lernprozesse (mit-)bestimmen dürfen – also die Auswahl der Lerninhalte und Lernziele. Das entsprechende Bildungsideal einer Orientierung des Lernens an den Interessen der Lernenden stellte die treibende Kraft hinter sämtlichen pädagogischen Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts dar und wurde zudem auch immer direkt an die Vision einer tief greifenden Demokratisierung sozialer Strukturen gekoppelt (vgl. z. B. Dewey 1916).

*Selbstregulierung bzw. Selbststeuerung* kann insofern als ein Gegenkonzept zum interessenorientierten, selbstbestimmten Lernen betrachtet werden, als hinter diesen Begriffen die Überzeugung steht, dass gesellschaftlich vorgegebene Zielsetzungen – wie zum Beispiel ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ (employability) – mittels selbstbestimmtem Lernen nicht verlässlich erreicht werden können. Da jedoch aus der Lehr- und Lernforschung bekannt ist, dass gewisse Freiheiten im Lernprozess dem Lernerfolg zuträglich sind, soll Schülerinnen, Schülern und Studierenden ein Mitspracherecht auf der regulativ-operativen Ebene des Lernens (z. B. im Methodischen) eingeräumt werden. Sie dürfen also nicht mitentscheiden, was zu lernen ist, durchaus aber noch dabei mitreden, wie sie ein vordefiniertes Lernziel erreichen wollen (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 239).

Der zentrale Unterschied zwischen diesen beiden Ansätzen besteht darin, dass Selbstbestimmung ganzheitlich auf die Humanisierung des Lernens abzielt, das heißt, auf die Wahrung des motivational wichtigen Sinn- und Bedeutungsaspekts aus der Sicht der Lernenden, während Selbststeuerung auf den spezifischen Aspekt der Optimierung des Lehrerfolgs (durch Effektivierung des Lernens) ausgerichtet ist (vgl. Häcker 2007b).

### Selbstbestimmung vs. Selbststeuerung am Beispiel des Portfolio-Ansatzes

Die praktischen Auswirkungen des gerade dargestellten Diskurses lassen sich besonders gut anhand der aktuellen Entwicklungen rund um den Portfolioansatz veranschaulichen. Das Portfolio ist ein bereits seit Jahrhunderten genutztes Medium, das in den 1980er Jahren für die Pädagogik ‚entdeckt‘ wurde und neuerdings im Kontext von Web 2.0 unter dem Begriff ‚E-Portfolio‘ enorm an Bedeutung gewinnt (vgl. z. B. Barrett 2001).

Bereits zur Zeit der Renaissance stellten Künstler und Architekten für Auftragsbewerbungen Portfolios zusammen – also Mappen mit Dokumenten und Skizzen, aus denen nicht nur die Qualität ihrer Arbeiten, sondern zugleich auch die Entwicklung ihrer Fähigkeiten im Laufe der Zeit ersichtlich war. Ähnliche Dokumentationsformen und Arbeitsprinzipien wurden unter anderen Begrifflichkeiten bereits in der Reformpädagogik des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts in Lern-/Lehrkontexten angewandt. Dabei stand das Ziel im Vordergrund, sowohl Lehrenden als auch den Lernenden selbst mittels authentischer Artefakte ein ganzheitliches Bild der Fortschritte eines Lernprozesses zu vermitteln und gleichzeitig eine umfassende Reflexion dieser Entwicklungen zu ermöglichen (ausführlich siehe Häcker 2007a, S. 84ff./S. 136ff.).

In den 1980er Jahren wurden solche Zugänge vom „alternative assessment movement“ aufge-

griffen, einer Bewegung, die sich gegen die „assessment mania“ (Testmanie) im US-amerikanischen Bildungssystem wehrte. Ein Teil dieser Bewegung postulierte, dass die in den Schulen regelmäßig flächendeckend zur Leistungsüberprüfung eingesetzten standardisierten Multiple-Choice-Tests zu einer Abkoppelung des Unterrichts von der Beurteilung führten, was sich negativ auf die Lehrqualität, die Lernhaltungen und damit auch auf die Lernfortschritte auswirkte. Sowohl Lehrende als auch Lernende unterwarfen sich notgedrungen den von außen gesetzten Zielen und richteten all ihre Lehr- und Lernbemühungen auf das Endprodukt aus – das möglichst gute Abschneiden beim Test. Tests waren von einem *Mittel* zur Erhebung des Lernstandes zum eigentlichen *Zweck* des Unterrichts geworden. Dabei blieben das Lernen, die Reflexion der Lernprozesse aber auch die persönlichen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden auf der Strecke. Ein Flügel innerhalb der alternative assessment-Bewegung versprach sich von einem pädagogischen Einsatz von Portfolios eine Abkehr von der üblichen fremdbestimmten *Leistungsfeststellung* hin zu einer möglichst selbstbestimmten *Leistungsdarstellung*. Damit sollten Lernende verstärkt sowohl in die Gestaltung als auch Reflexion und folglich in die Beurteilung ihrer eigenen Lernprozesse eingebunden werden. Vor allem innerhalb der Schreibpädagogik wurde von einzelnen Vertreterinnen und Vertretern die Portfoliomethode als ein möglicher Hebel für die Reform des US-amerikanischen Bildungswesens und in weiterer Folge der gesamten Gesellschaft in Richtung einer stärkeren Emanzipation und Selbstbestimmung der Subjekte betrachtet (ausführlich siehe Häcker 2007a, S. 90ff.).

Als sich Anfang des 21. Jahrhunderts der Portfolioansatz aus dem anglo-amerikanischen Bereich kommend auch im deutschsprachigen Raum zu verbreiten begann und ebenso die Idee des E-Portfolios aufkam, wurden jedoch die gerade angesprochenen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Visionen nicht übernommen. Im Vordergrund standen und stehen die – auch

von Anfang an mit diesem Ansatz verbundenen (vgl. z. B. Paulson/Paulson/Meyer 1994) – Absichten, das Lernen durch Erhöhung der Selbststeuerung zu optimieren. Denn das entspricht viel eher der eingangs dargestellten heute dominanten bildungspolitischen Maxime, die Menschen für den Überlebenskampf in der Ökonomie des Informationszeitalters zu rüsten und damit die jeweiligen Wirtschaftsstandorte zu sichern. Aus dieser Sicht hat die Pädagogik insofern dafür zu sorgen, dass Lernende befähigt werden, sich selbst zu ‚steuern‘, zu ‚regulieren‘ bzw. zu ‚programmieren‘, als sie auf berufliche Situationen vorzubereiten sind, in denen sie in einem sich ständig wandelnden (technologischen) Arbeitsumfeld innerhalb kürzester Zeit selbstständig entscheiden müssen, wie sie definierte Vorgaben möglichst schnell und (kosten-)effizient erreichen. Eine (Mit-)Bestimmung dieser Vorgaben durch die Beschäftigten ist in der heutigen Wirtschaftswelt nicht gefragt. Und so werden auch im Bildungssystem Leistungsanforderungen strikt von oben verordnet, die für alle Lernenden einer bestimmten Altersgruppe zunehmend global zu gelten haben (Stichworte PISA, Bologna ...). Um eine möglichst effiziente und flächendeckende Durchsetzung dieser Standards zu erreichen, setzt man darauf, Lernleistungen so oft und so einheitlich wie möglich abzutesten. Ob dafür ‚alternative‘ Instrumente (wie das Portfolio) oder ‚klassische‘ (wie Multiple-Choice-Tests) eingesetzt werden, ist von einem solchen Standpunkt aus, der lediglich Selbststeuerung ermöglicht und aufnötigt, inhaltlich-thematische Mit-/Selbstbestimmung im Lernen jedoch verweigert, mehr oder weniger austauschbar.

## Gefahren aus pädagogischer Perspektive

Die Gefahr eines zunehmend sozialdarwinistisch geprägten gesamtgesellschaftlichen Klimas liegt auf der Folie der hier aus pädagogischer Perspektive skizzierten Prozesse auf der Hand. Zwar

beteuern die Autorinnen und Autoren sämtlicher eingangs angeführter Publikationen, sie wünschten sich eine ‚Informationsgesellschaft für alle‘, in der die gesamte Weltbevölkerung ‚selbst-programmierbar‘ wäre. Die üblichen Verheißungen des neoliberalen, globalisierten Marktes von ökonomischer Prosperität, Erfolg, Karriere, Macht, Ansehen usw. werden sich jedoch im sogenannten ‚Informationszeitalter‘ absehbar bestenfalls für den einen kleinen von Castells diagnostizierten Teil der Menschheit erfüllen. Die Stärkeren (Flexibleren, vielseitig Gebildeteren, an wirtschaftliche Normen Angepassteren) werden auch künftig zunehmend rasantere Entwicklungen des Marktes für sich nutzen können, während der große ‚Rest‘ auf der Strecke zu bleiben droht. Auf dem Hintergrund eines im-mer härter werdenden Existenz- und auch Konkurrenzkampfes lässt sich die Idee der Selbststeuerung schnell in Richtung der Übernahme von ‚Selbstverantwortung‘ bis zur letzten Konsequenz (um-)interpretieren. Eine Pädagogik, die einen Schwerpunkt auf individualisierende Methoden legt, läuft in einem solchen gesellschaftlichen Klima Gefahr, den Lernenden die Endverantwortung für das Gelingen ihrer eigenen (von ihnen ja selbst ‚regulierten‘) Lernprozesse aufzubürden. Niemand hinterfragt dann mehr, welche Rolle die Lehrenden, die Bildungsinstitutionen und erst recht die Gesellschaft beim Misserfolg oder Versagen eines Menschen in der Ausbildung und davon ausgehend in der Berufswelt spielt. Das Individuum wird somit „zur Achse der Selbstregulation erhoben“, während Bildungsstätten zu Orten avancieren, an denen „der ‚flexible Mensch‘ im Rahmen des schulischen Wettbewerbs an seiner potenziellen ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ arbeitet und wo er zum Alleinverantwortlichen seiner etwaigen Arbeitslosigkeit wird“ (Mattelart 2003, S. 115).

Die zweite sich zeigende Gefahr hat nicht nur allgemein mit dem ‚Informationszeitalter‘, sondern direkt mit aktuellen Entwicklungen auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologien zu tun und wird unter dem Begriff ‚gläserner Mensch‘ diskutiert. Bill Gates‘

Vision der computer- und webbasierten individuellen Abstimmung von Lerninhalten, -materialien, -stilen, -wegen und -tempi liest sich zwar auf den ersten Blick wie die wörtliche Übernahme historischer wie auch aktueller pädagogischer bzw. didaktischer Ideale. Sie stimmt jedoch gleichzeitig passgenau mit seinem Traum von der Durchsetzung des „reibunglosen Kapitalismus“ mit Hilfe neuer Technologien überein. Beide seiner Vorstellungen beruhen auf den steigenden Möglichkeiten der digitalen Sammlung, Speicherung und Organisation (zum Teil intimster) personenbezogener Daten. Von ihnen ausgehend können sowohl Kunden- als auch Lernerprofile abgeleitet werden, die die Erstellung individuell zugeschnittener Produkt-, Dienstleistungs- und auch Lernangebote erlauben (vgl. Gates 1997, S. 261ff.; S. 303f.). Im Zeitalter des Web 2.0, in dem Menschen nicht (wie davor) größtenteils anonym im Web ‚surfen‘, sondern ganz bewusst ihre Persönlichkeiten über das Internet der Weltöffentlichkeit präsentieren, potenzieren sich solche Möglichkeiten ins Unermessliche. Bedenklich ist diese Entwicklung im Kontext des ‚Lernens 2.0‘ vor allem vor dem Hintergrund der oben dargestellten (neuerlichen) Test- und Kontrollmanie. Denn entsprechende Werkzeuge – wie zum Beispiel tagebuchartige weblogbasierte E-Portfolios – sind höchst mächtige Instrumente der Gewinnung vertraulichster Informationen über einzelne Lernende. Fließen solche Informationen in die externe Evaluation von Lernprozessen ein, wird der Bereich dessen, was Basis einer Beurteilung werden kann, vollkommen entgrenzt. Mit der zunehmenden Einsehbarkeit von allen Seiten (im Sinne des Panoptismus bei Foucault) wird die Grundlage für eine nahezu uneingeschränkte Bewertungsuniversalität geschaffen. Damit avancieren Werkzeuge der Selbstregulierung potenziell zu Instrumenten einer beispiellosen (Selbst-)Kontrolle bzw. (Selbst-)Überwachung von Schülerinnen, Schülern und Studierenden (siehe auch Robins; Webster 1999, S. 179ff.).

## Fazit

Die dem vorliegenden Beitrag vorangestellten Fragen konnten und sollten hier nicht beantwortet werden. Das Ziel dieses Artikels bestand darin, eine möglichst intensive diesbezügliche Diskussion innerhalb der (Medien-)Pädagogik auszulösen. Denn die weitere Entwicklung hängt nicht zuletzt von uns selbst ab – von angehenden oder im Beruf stehenden Pädagoginnen und Pädagogen, die entsprechende Methoden und Instrumente einsetzen bzw. einzusetzen vorhaben. Ein besonderes Augenmerk gilt es dabei darauf zu richten, sich dagegen zu verwehren, dass im Zuge der vermeintlichen Realisierung reformpädagogischer Visionen mit Hilfe der Nutzung der Möglichkeiten von Web 2.0 das ihnen zugrunde liegende Ideal des Vorrangs der Würde des Kindes und damit des Menschen vor allen anderen (insbesondere auch politökonomischen) Zielsetzungen in sein Gegenteil verkehrt wird.

## Literatur

- Barrett, Helen C. (2001). *Electronic Portfolios – A Chapter in Educational Technology*. ABC-CLIO.1-7. [www.electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm](http://www.electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm). [Zugriff: 16.06.2003]
- Böhm, Winfried (2004). *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck
- Castells, Manuel (2003). *Jahrtausendwende. Teil 3 der Trilogie Das Informationszeitalter*. Übersetzt von Reinhard Kößler. Opladen: Leske + Budrich
- Castells, Manuel (2005). *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
- EK – Europäische Kommission (Hg.) (2000). *eEurope 2002. Eine Informationsgesellschaft für alle – Aktionsplan*. [www.ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/2002/action\\_plan/pdf/actionplan\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_de.pdf) [Zugriff: 14.06.2007]
- EK – Europäische Kommission (Hg.) (2006). *Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung*. [www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481\\_de.pdf](http://www.ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf) [Zugriff: 10.08.2007]
- Friedrich, Helmut F./Mandl, Heinz (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Hg.). *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe, S. 237-293
- Gates, Bill (1997<sup>2</sup>). *Der Weg nach vorn. Die Zukunft der Informationsgesellschaft*. München: Wilhelm Heyne
- Häcker, Thomas (2007a). *Portfolio: Ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Hohengehren: Schneider
- Häcker, Thomas (2007b). Portfolio – ein Medium im Spannungsfeld zwischen Optimierung und Humanisierung des Lernens. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 63-85
- Mattelart, Armand (2003). *Kleine Geschichte der Informationsgesellschaft*. Berlin: Avinus
- Paulson, F. Leon./Paulson, Pearl R./Meyer, Carol A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. *Educational Leadership*, 48 (5). S. 60-63
- Robins, Kevin/Webster, Frank (1999). *Times of the Technoculture: From the Information Society to the Virtual Life: Information, Communication and the Technological Order*. London: Routledge
- Quelle Grafik: Attwell, Graham/Chrzaszcz, Agnieszka/Hilzensauer, Wolf/Hornung-Prähauser, Veronika/Pallister, John (2007). *Grab your future with an e-portfolio – Study on new qualifications and skills needed by teachers and career counsellors to empower young learners with the e-portfolio concept and tools – Summary report*. Poland. [www.mosep.org/study/mosep\\_study.pdf](http://www.mosep.org/study/mosep_study.pdf) [Zugriff 12.2.2008]
- Dr. Iwan Pasuchin ist Komponist und Medienpädagoge. Er unterrichtet im Medienbereich der Universität Mozarteum Salzburg. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt: Politökonomische Hintergründe des Informationalismus in Bildungskontexten.*
- Dr. Thomas Häcker ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Rostock. Er beschäftigt sich unter anderem mit Portfolioarbeit, pädagogischer Professionalität, Widerständen in Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsentwicklung.*