Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Ute Holm

Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen

Zur Rolle massenmedialen Hintergrundwissens in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1083

© 2003 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1880-9
D 6

Inhalt

Vorbemerkungen 7

Einleitung 9

I. Teil: Problemstellung und Untersuchungsansatz

1. Impulse für die Weiterbildung vor dem Hintergrund medialer Erfahrungswelten 13
   1.1 Massenmedien und veranstaltete Weiterbildung – ein Spannungsverhältnis 13
   1.2 Mediendiskurs: traditionelle und moderne Relevanzen in der Weiterbildung 17
   1.3 Neue Herausforderungen durch mediengeprägtes Vorwissen 19
   1.4 Begriffsdefinitionen: Medienerfahrungen – Medienwissen 20
   1.5 Wie lassen sich Medienerfahrungen untersuchen? 23
   1.5.1 Annahmen zur Isolierbarkeit von Medienerfahrungen 23
   1.5.2 Grenzen der Identifikation von Medienerfahrungen in der Unterrichtskommunikation 24
   1.5.3 Explifizierbare Dimensionen von Medienerfahrungen 27

2. Untersuchungsansatz: Instrumente und Feldzugang 29
   2.1 Teilnehmende Beobachtungen als Methode zur Erforschung von Medienerfahrungen in Bildungsveranstaltungen 30
   2.1.1 Konstruktion der Beobachterrolle in den Untersuchungsfeldern 31
   2.1.2 Unterrichtsbeobachtungen als Felderschließung 31
   2.1.3 Differenzierung der Beobachtungsprotokolle 33
   2.1.4 Gewinnung zentraler Kategorien 34

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

2.2 Fragebogenuntersuchung: Ausmaß und Intentionen der Mediennutzung ... 34
2.2.1 Fragebogenaufbau und Untersuchungshypothesen ... 35
2.2.2 Auswertung der Fragebogenuntersuchung ... 36
2.3 Feldzugang und Fallauswahl ... 37
2.4 Auswahl und Gewinnung der Daten nach Strategien des Theoretical Sampling ... 37

II. Teil: Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung – Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

3. Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung ... 39
3.1 Häufigkeit und Dauer der Mediennutzung (V 1–5) ... 39
3.2 Spezifisch genutzte Medien, Medienprodukte und Medienthemen (V 6–7) ... 42
3.3 Motive der Mediennutzung (V 8–11) ... 43
3.4 Auseinandersetzung mit Fernsehinformationen (V 12–14) ... 44
3.5 Vorwissen zum Veranstaltungsthema (V 15–23) ... 46
3.6 Beteiligungsverhalten in der Veranstaltung (V 24–27) ... 46
3.7 Zusammenfassung und Bewertung der Fragebogenuntersuchung ... 51

4. Massenmedien als kommunikative Ressource in Unterrichtsgesprächen ... 53
4.1 Medienerfahrungen als „Hintergrundwissen“ ... 54
4.2 Der Forschungsstand zu Medienerfahrungen in den Bezugswissenschaften ... 56
4.3 Formen von Medienreferenzen in Lehr-Lerngesprächen ... 58
4.4 Funktionen von Medienreferenzen ... 60
4.5 Kommunizierte Medieninhalte als gemeinschaftliche Erfahrungsräume ... 64
4.6 Lehr-Lerngruppen als einfache Sozialsysteme ... 66

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

5. Autorität und Expertentum in der Weiterbildung im Kontext massenmedialer Aneignung 68
5.1 Autorität als erwachsenenpädagogische Kategorie 69
5.2 Unterrichtsforschung – Aufbrechen des Autoritätsgefälles zwischen Teilnehmern und Kursleitern 70
5.3 Kursleiter und Teilnehmer als Experten und Laien 72
5.4 Medienwissen als Erscheinung der Wissensgesellschaft 73
5.5 Medienerfahrungen als Deutungswissen 75
5.6 Autoritäts- und Wissenskonstellationen in den Volkshochschulveranstaltungen 76
5.7 Autoritäts- und Wissenskonstellationen in den „Euroveranstaltungen“ 86
5.8 Kontrastierung der Veranstaltungstypen 96

6. Humoreffekte durch Medienerfahrungen 98
6.1 Humor in den Volkshochschulveranstaltungen 98
6.2 Humor in den „Euroveranstaltungen“ 105
6.3 Kontrastierung der Veranstaltungstypen 110

7. Voyeurismuseffekte durch Medienerfahrungen 112
7.1 Voyeurismus in den Volkshochschulveranstaltungen 114
7.2 Voyeurismus in den „Euroveranstaltungen“ 121
7.3 Kontrastierung der Veranstaltungstypen 126

8. Zeithorizonte – Weiterbildung und Medienrezeption 128
8.1 Temporale Strukturen in der Weiterbildung 129
8.2 Massenmedien und individuelles Zeiterleben 132
8.3 Zeitperspektiven: Beschleunigung und Entschleunigung in den Volkshochschulveranstaltungen 134
8.4 Zeitperspektiven: Beschleunigung und Entschleunigung in den „Euroveranstaltungen“ 142
8.5 Kontrastierung der Veranstaltungstypen 148

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

III. Teil: Zusammenfassung und didaktische Perspektiven

9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse 153

10. Stärkung des personalen Bezugs als Antwort auf massenmediale Rezeption 159

11. Vernetzung von Medienwissen und Weiterbildungsinhalten 163

Abkürzungen 168
Anmerkungen 169
Literatur 176

Anhang:
Fragebogen 191
Glossar 196

Autorin 200

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Vorbemerkungen

Medien werden in der gegenwärtigen Literatur zur Erwachsenenbildung gern als „Herausforderungen“ bezeichnet: Das betrifft zum einen die Notwendigkeit, möglichst viele Erwachsene zur sinnvollen Handhabung zu befähigen, zum anderen Überlegungen, wie die künftige Rolle von Lehrenden zu beschreiben ist, die einen Teil ihrer traditionellen Aufgaben an Medien abgeben müssen (oder können). Unter Medien werden meist die modernen Informations- und Kommunikationsmedien verstanden; außer Acht gelassen werden dagegen die klassischen Massenmedien Presse und Fernsehen, die gelegentlich in Veranstaltungen der politischen Bildung zum Thema gemacht, aber kaum einmal in ihrer Bedeutung für die Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung behandelt werden.

Mit der vorliegenden Studie zum Stellenwert von Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen wird diese Beschränkung mehrfach aufgelöst: Unter Medien wird hier das Ensemble von Massenmedien sowie Internet und Computer verstanden; und es werden exemplarische Einblicke in die Praxis von erwachsenenpädagogischen Veranstaltungen gegeben, in denen die Erfahrungen der Beteiligten mit Medien zur Sprache kommen – nicht als fokussiertes Thema, sondern beiläufig und spontan. Es wird also nicht wie üblich gefragt, was die Medien aus der Erwachsenenbildung machen bzw. was die Erwachsenenbildung mit den Medien macht, sondern es wird verfolgt, wie die Lernenden und Lehrenden ihre außerhalb der Veranstaltungen gewonnenen Medienerfahrungen im Lehr-/Lernprozess verbalisieren. Damit wird nur ein Teil der Medienerfahrungen erfasst – aber ein Teil, der meist übergangen oder aber als Beiwerk bzw. Störung empfunden wird. Demgegenüber stellt die Autorin heraus, dass Medienerfahrungen wesentliche, wenn auch meist nicht isolierbare Bezugspunkte für die Aneignungsprozesse von Lernenden darstellen.

Die Arbeit steht damit einerseits im Kontext der These von der Universalisierung des Pädagogischen, andererseits in der Tradition der Lehr-/Lern- bzw. Interaktionsforschung in der Erwachsenenbildung. Es wird somit davon ausgegangen, dass Vermittlungen und Aneignungen von Wissen nicht nur innerhalb des organisatorischen Rahmens institutioneller Erwachsenenbildung stattfinden und dass es Aufgabe von Erwach-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

senenbildungsforschung sei, auch diese Formen von Wissensvermittlung und -aneignung zu berücksichtigen. Weiterhin wird angenommen, dass die Erfassung von Unterrichtswirklichkeit mit Hilfe von Protokollen Aufschlüsse zu geben vermag, die über Befragungen der Beteiligten nicht zu gewinnen sind. Die Autorin kann dabei die Beziehungen zwischen Medienerfahrungen und Weiterbildungsveranstaltungen nach den Funktionen eingebrachter Medienerfahrungen für das Unterrichtsgeschehen, nach der Rolle des Wissenden und nach den in das Lehr-Lerngeschehen hineingetragenen massenmedialen Effekten aufschlüsseln. Die empirische Basis stellen Gesprächsprotokolle von Volkshochschulkursen der allgemeinen Erwachsenenbildung einerseits und von Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung zu einem aktuellen Thema andererseits dar.

Die qualitative Untersuchung wurde begleitet von einer schriftlichen Teilnehmerbefragung über Mediennutzung und Vorwissen zum Veranstaltungsthema, die als konkrete Belege für die Ausgangsthese generell verbreiteter massenmedialer Erfahrungen gelten können. Diese Grundannahme kann dazu führen, die traditionelle Dichotomie zwischen Alltags- und Wissenschafts- bzw. Fachwissen und damit auch die klassische Gegenüberstellung zwischen Laien und Experten abzulösen bzw. zu differenzieren. Indem massenmediale Inhalte als Hintergrundwissen und kommunikative Ressource verwendet werden, wird auf allgemein Bekanntes zurückgegriffen: mit dem Ziel, den Zugang zu dem zu vermittelnden Neuen zu erleichtern, aber auch mit der Funktion, der zunächst anonymen Lehr-Lerngruppe eine gemeinsame Geschichte zu geben und damit zur Vergemeinschaftung beizutragen – ein Befund, der deutlich den Abstand zu Positionen markiert, die in den (Massen-)Medien vor allem Gefährdungen für den einzelnen und die Gesellschaft sehen. Medienerfahrungen umfassen nach der empirisch fundierten Darstellung der Autorin kognitive und emotionale, reflexive und technische und nicht zuletzt gesprächsdramaturgische Momente. Diese Multifunktionalität macht Medienerfahrungen zu einem permanenten, wenn auch meist unbeachteten Bezugspunkt von Unterrichtsgesprächen.

Darauf aufmerksam gemacht zu haben, ist ein Verdienst der vorliegenden Studie, die mit Empfehlungen zur Aus- und Fortbildung von Lehrenden abschließt. Sie ergänzen die aktuelle Diskussion über die Rolle von Lehrenden um den wichtigen Aspekt der angemessenen Berücksichtigung massenmedialer Erfahrung von Lernenden.

Sigrid Nolda

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Einleitung

Die allenthalben zu beobachtende Zunahme von Medienangeboten lässt die Alltagserfahrungen und Sozialisationsprozesse der Menschen nicht unberührt. Massenmedien fungieren als Mittler und Katalysator dafür, dass auf die Neigungen und Vorlieben, die Aufmerksamkeitsbereitschaft und das Informationsverhalten des Publikums Einfluss genommen wird. Diese kulturelle Tendenz wird durch die Konkurrenz der Medien untereinander angeheizt, wobei nicht allein die Marketing- und Wirtschaftsstrategie der Unternehmen, sondern auch die Artikulation des Politischen und der politischen Parteien eine erhebliche Rolle spielen. In allen Lebensphasen ist die Bedeutung der Massenmedien im Alltag der Menschen in den letzten Jahren angestiegen (vgl. Hurrelmann 2002, 255). Vor diesem Hintergrund hat sich in den Humanwissenschaften das Problembewusstsein für die Rolle von Medienerfahrungen in den Kognitions-, Emotions- und Handlungsmustern von Menschen verstärkt. Die Erfahrungen werden – als Bestandteil interner Strukturen von Individuen – in andere Lebenszusammenhänge außerhalb der ursprünglichen Rezeptionssituation hineingetragen. Damit bleibt ein Interesse an der massenmedialen Realität, die sich mittlerweile in allen gesellschaftlichen Interaktions- und Kommunikationszusammenhängen widerspiegelt, nicht auf den Mediensektor beschränkt; vielmehr strahlen das durch Medien vermittelte Informationswissen und die im Umgang mit Massenmedien gewonnenen Erfahrungen in vielfältiger Weise auf kulturelle Aneignungsprozesse ab. Sie tangieren unmittelbar erwachsenenpädagogische Lehr-Lernkonzepte, denn Lernmotivation, Lernatmosphäre, der jeweilige Erfahrungshorizont oder etwa das thematische Vorwissen sind auf vielfältige Weise durch die Medienerfahrungen der Beteiligten an Weiterbildungsprozessen geprägt.

In dieser Arbeit wird untersucht, welche Funktionen massenmediale Erfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen einnehmen. In Anlehnung an Niklas Luhmann (1996, 10) werden unter Massenmedien Einrichtungen der Gesellschaft verstanden, „die sich zur Verbreitung von Kommunikation technischer Mittel der Vervielfältigung bedienen“, insbesondere Zeitungen, Zeitschriften, Radio, Fernseher und Computer/Internet. Nicht schon Schrift und Sprache als solche, sondern „die ma-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

schinelle Herstellung eines Produktes als Träger der Kommunikation" gilt als Kriterium von Massenmedien (ebd., 11). Die mich interessierende Frage lautet, wie sich die Beziehung zwischen institutioneller Weiterbildung und Massenmedien in Gestalt kommunizierter Medienerfahrungen in Unterrichtsgesprächen darstellt. Aus den empirisch gewonnenen Ergebnissen lassen sich Überlegungen für ein erwachsenenpädagogisches Lehr-Lernmodell ableiten. Medieninformationen als Vorwissen in Bildungsveranstaltungen – so die grundlegende These – spielen eine wesentliche Rolle im Aneignungsprozess einzelner Lernsubjekte. Insofern haben institutionalisierte Weiterbildungsprozesse im Sinn eines Anschlusslernens nicht zuletzt an den Kenntnissen anzuknüpfen, die aus dem Umgang mit den Massenmedien gewonnen wurden.

Neuartige erwachsenenpädagogische Brisanz erhält die Thematik im Zuge der sich potenzierenden massenmedialen Möglichkeiten. Fernseher und Computer dienen nicht nur als Mittel der Unterhaltung und Orte der Verwaltung von Daten, sie sind auch zentrale Quellen der Wissensaneignung. Mit dem breit gestreuten Medienangebot gewinnen einerseits Phänomene eines *Digital Divide*, im Sinn einer erweiterten Wissenskluft zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern an Informationen und Wissen, an Bedeutung. Andererseits stellt die Zugänglichkeit von Informationsbeständen kein Vorrecht von privilegierten Bevölkerungsgruppen mehr dar. Die leichte Verfügbarkeit von Informationen geht wiederum mit einer potenziellen Nivellierung von Wissensunterschieden einher. Basiert die Kursleiter-Teilnehmer-Beziehung in Bildungsveranstaltungen traditionell auf einem Wissensgefälle zwischen den Personengruppen, berühren veränderte, massenmedial gestützte Wissensverteilungen die Wirklichkeit des erwachsenenpädagogischen Unterrichtsgeschehens. Neben der Vermehrung der stoffbezogene Kenntnisse der Teilnehmer beeinflussen vielfältigste Erfahrungen aus dem regelmäßigen Umgang mit Massenmedien das Kommunikationsklima im Weiterbildungsgeschehen.

Die nachfolgenden Ausführungen basieren auf einer empirischen Untersuchung, die 1998/1999 in Schleswig-Holstein durchgeführt wurde. Die Studie ist vergleichend angelegt. Die Felder allgemeinbildender und berufsbildender Veranstaltungen im Weiterbildungsbereich werden einander gegenübergestellt. Das erste Untersuchungsfeld setzte sich aus 20 allgemeinbildenden Veranstaltungen an einer kommunalen Volkshochschule mit einem Einzugsgebiet von etwa 120.000 Einwohnern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

zusammen. Berücksichtigt wurden die Programmbereiche „Gesundheit“, „Politik, Gesellschaft, Umwelt“, „Kultur“ und „Sprachen“. Das zweite Untersuchungsfeld ergab sich aus 9 halb- bzw. ganztägigen „Euroschulungen“, die von unterschiedlichen Kreditinstituten in Schleswig-Holstein initiiert wurden. Da die Einführung des Euro in das Rechnungssystem der Banken zu Beginn des Jahres 1999 erfolgen sollte, liefen in der zweiten Jahreshälfte 1998 die Vorbereitungen auf die Währungsunion mittels solcher Schulungen auf Hochtouren. Der Auswahl von Volkshochschulveranstaltungen und Euroschulungen lag die Absicht zugrunde, zwei signifikant unterschiedliche Milieus der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Kontrast zueinander zu stellen. Es handelt sich nicht um eine repräsentative Zusammensetzung von Untersuchungsgruppen. Jedoch spiegeln die einbezogenen Volkshochschulkurse die gesamte Breite soziokultureller Veranstaltungsbereiche an einer kommunalen Volkshochschule wider. Die Euroschulungen hingegen stellen im Untersuchungszeitraum eine bundesweit relevante und typische Form beruflich-betrieblicher Weiterbildung dar. Von daher gilt mein Untersuchungsinteresse nicht allein der Frage, ob und wie Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozesse mit Erwachsenen einfließen, sondern es orientiert sich auch auf charakteristische Unterschiede zwischen soziokultureller Erwachsenenbildung in öffentlicher Trägerschaft einerseits und der Lernkultur beruflich-betrieblicher Weiterbildung andererseits. Diese Betrachtungsweise ist in der bisherigen erwachsenenpädagogischen Medienforschung, soweit diese existiert, noch unberücksichtigt geblieben.

Die Darstellungen gliedern sich in drei Teile. Zuerst beschreibe ich den gewählten Forschungsansatz und ordne meine Fragestellung in den Zusammenhang ein (I. Teil). Danach werden die empirischen Befunde in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Material dargelegt (II. Teil). Dabei werden die eigenen Analysen vor dem Hintergrund erwachsenenpädagogischer sowie bezugswissenschaftlicher – insbesondere medientheoretischer und soziologischer – Konzepte entfaltet. Abschließend fasse ich in einem ausblickenden Teil meine Ergebnisse zusammen und reflektiere didaktische Perspektiven, die sich aus den eigenen Analysen für erwachsenenpädagogische Lehr-Lernprozesse ergeben (III. Teil).

Zur methodologischen Problematik der Studie sei den Ausführungen eine Anmerkung vorausgeschickt: Im Rahmen eines offenen Forschungszugangs wollte ich im Lauf des Untersuchungsprozesses Erkennt-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

nis darüber gewinnen, welche Rolle eingebrachte Medienerfahrungen von Teilnehmern und Lehrenden in Weiterbildungsveranstaltungen spielen. Im Zuge der Bearbeitung der Fragestellung entpuppte sich das Problem einer Isolierbarkeit von Medienerfahrungen aus anderen Erfahrungskontexten als forschungsmethodologisch nur schwer handhabbar. Jedoch ist der Untersuchungsgegenstand als so bedeutsam für das Lehr-Lerngeschehen anzusehen, dass ich mich unter fortlaufender Reflexion methodologischer Besonderheiten vertiefend mit ihm auseinandersetze.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

I. Teil
Problemstellung und Untersuchungsansatz

1. Impulse für die Weiterbildung vor dem Hintergrund medialer Erfahrungswelten

Eingehend auf die Genese der Fragestellung wird zunächst mein Untersuchungsinteresse in den Zusammenhang mit einem auszumachenden Spannungsverhältnis von Massenmedien und Weiterbildung gestellt (Kap. 1.1). Weiterhin wird die sich verändernde erwachsenenpädagogische Relevanz des Medienthemas unter modernen Gesellschaftsentwicklungen dargelegt (Kap. 1.2). Konkret begründe ich die bearbeitete Fragestellung mit der Notwendigkeit einer Ortsbestimmung für die Weiterbildung angesichts der massenmedialen Tendenzen (Kap. 1.3). Es folgt die Definition des Medienerfahrungsbegriffs (Kap. 1.4). Schließlich ist es angebracht, auf die methodologische Kernschwierigkeit zu verweisen, nämlich wie der Untersuchungsgegenstand der „Medienerfahrungen" empirisch zu erfassen sei (Kap. 1.5).

1.1 Massenmedien und veranstaltete Weiterbildung – ein Spannungsverhältnis

Fragt man nach der Rolle von Massenmedien für das Weiterbildungssystem, stellt sich das Verhältnis der beiden Gesellschaftsbereiche als ein spannungsreiches dar. Hierfür können verschiedene Argumente angeführt werden.

a) Die Beziehung zwischen Weiterbildung und Medien kann als ein Konkurrenzverhältnis aufgefasst werden (vgl. Weidenmann/Krapp 1989, 622). Massenmedien ermöglichen es, Bildungsangebote zu Hause – etwa am Bildschirm – statt in speziell aufzusuchenden Institutionen wahrzunehmen; denn neben dem formellen Schul- und Veranstaltungssystem stellen auch Medien informelle Bildung oder zumindest Informationen bereit (vgl. Hachmeister 1994; KBE 1994).[1] In diesem Sinn mag man mit der These übereinstimmen, breiten Bevölkerungsgruppen werden Horizonterweiterungen, die früher privilegierten Schichten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

vorbehalten waren, in erster Linie durch das Fernsehen zugänglich gemacht (vgl. Wittpoth 1998, 15).

b) Ein weiterer Spannungsaspekt von Weiterbildung und Medien betrifft das Verhältnis von personal angeleitetem versus selbstgesteuertes Lernen. Hat man es in der Erwachsenenbildung mit kopräsenten Interaktionsprozessen zu tun, geschieht eine Medienrezeption in jeweiliger Eigenregie (vgl. Kade/Lüders 1997, 911).

c) In der pädagogischen Disziplin ist heute eine Abgrenzung gegenüber bewahrpädagogischen und kulturpessimistischen Ansätzen zu verzeichnen. Diese traditionellen Richtungen warnen vor dem problematischen Einfluss massenmedialer Technologien auf die menschliche Lebensführung (vgl. Anders 1956; Weizenbaum 1982; Benjamin 1972), insbesondere vor den Gefahren der Erzeugung eines falschen Bewusstseins (vgl. Adorno/Becker 1963, 178ff.). Demgegenüber hebt der aktuelle pädagogische Diskurs die mediale Bedeutsamkeit für Alltagsbewältigung und Identitätsbildung hervor (vgl. Aufenanger 1997a, 16). Gleichwohl reklamiert das Bildungssystem für sich die Kompetenz, die Menschen zu einem aktiv-handelnden und selbstgestaltenden Umgang mit Medien zu befähigen. Ein medienpädagogischer Verantwortungs- und Aufgabenbereich begründet sich, indem einerseits identitätsrelevante Gestaltungspotenziale von Massenmedien Anerkennung finden, andererseits von der These ausgegangen wird, den Rezipienten erst durch die Teilnahme an medienpädagogischen Veranstaltungen zu einem souveränen und mündigen Beherrschen der Mediensprache verhelfen zu können (vgl. Buschmeyer 1995; Aufderklamm/Filla/Leichtenmüller 1993; KBE 1999). Einer möglichen massenmedialen Manipulation ist demnach ein kritischer Umgang mit Medien gerade durch eigene Aneignungserfahrungen in der Medienarbeit entgegenzusetzen. Dies geschieht etwa in der eigenhändigen Erstellung von Videos, Fotografien, Fernseh- oder Radiosendungen (vgl. Grieger 1994; Klimitsch 1998; Meisel 1995).

In Folge eines historisch bedingten Spannungsverhältnisses stellt sich die erwachsenenpädagogische Diskussion zum Medienthema facettenreich dar. Eine kulturkritische, zumeist skeptische Einschätzung der Medienentwicklung scheint nicht gänzlich überwunden. Im Vordergrund

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

steht aber das Bemühen, pädagogische Gestaltungschancen aufzunehmen.

Zum Konkurrenzverhältnis von Weiterbildung und Medien (a): Ist das Verhältnis von Weiterbildung und Massenmedien auch durch Konkurrenz geprägt, wird zugleich an Erwachsenenbildner plädiert, sich an der Entwicklung massenmedialer Bildungsangebote zu beteiligen und entsprechende Berufssparten zu besetzen (vgl. Hüther 1997). Selbstkritisch wird angemerkt, dass aus den pädagogischen Disziplinen noch wenig Engagement bei der Mitentwicklung bspw. an Lernsoftware und mediendidaktischen Konzepten zu verzeichnen ist (vgl. Nuissl 2000, 136; Faulstich/Schiersmann 1999). Evaluationsstudien zeigen eine teilweise nur ungenügende pädagogische Qualität der eingesetzten Unterrichts-Software (vgl. Stang 2001; Biermann 1994; Lauterbach 1989). Es wird Handlungsbedarf konstatiert, damit die Pädagogik nicht Gefahr läuft, sich ihre ureigensten vermittelnden Zuständigkeiten durch die Industrie aus der Hand nehmen zu lassen, die doch nur über Kompetenzen zur technischen Herstellung von z. B. Unterrichts-Software verfügt. Ein weiterer Reflexionsaspekt betrifft die Einbindung von Medien in Lehr-Lernprozesse (vgl. Döring/Ritter-Mamczek 1998; Dichanz/Paukens/Soppart-Liese 1999; Klimsa 1993; Vugt 1994; Will 1994). Hier sind medienpädagogische Konzepte für bestimmte Zielgruppen, wie etwa für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen, bedeutsam (vgl. Straka/Fabian/Will 1990).

Zur Rolle der Lehrkräfte in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen (b): Personale Instruktion im Unterrichtsraum und selbstgesteuerte Aneignung von medialen Lernprogrammen werden einander nicht strikt gegenübergestellt. Stattdessen liegt die Betonung auf einer notwendig zu erfolgenden lernberatenden Unterstützung im Rahmen der Selbststeuerung (vgl. Friedrich u. a. 1997, 11ff.). Ansonsten kann es durch ein ausschließlich selbstgesteuertes Lernen zu einer Überforderung von Lernsubjekten kommen (Kuwan 1998, 83). Das Selbstlernen, so die Argumentation, sei in ein didaktisches und methodisches Design einzufügen, das z. B. Navigations- und Selektionsentscheidungen erleichtert. Und so wird ein komplexer Lernmodus eingefordert, in dem der Weiterbildung statt einer wissensvermittelnden zunehmend eine Orientierungsfunktion zukommt (vgl. Donath 1999; Leutner/Brünken 2000; Tymister 1994; Reinmann-Rothmeier 2001). Das trifft etwa auf Formen der Weiterbildung im Medienverbund zu (vgl. Greven 1998; Knobel 1994; Sturm 1992; Hasebrink 1993). Ein anderes Feld ist das der Implementation neuer Medien in berufliche Unterrichtsprozesse sowie eine daran anschließende

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Evaluation des Lernens (vgl. Dörr/Birkel 1998; Pfeil/Hoppe/Hahne 2001; Wagner 2001; Zimmer 1990).

Zur aktiven Medienarbeit versus passive Medienrezeption (c): Die Medienkompetenzdebatte richtet sich nicht allein auf alternative und emanzipatorische Ansätze aktiver Medienarbeit. Für einen mündigen Umgang mit den neuen Medien ist eine kommunikationstechnologische Grundbildung erforderlich (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990). Gerade in der Debatte zur beruflichen Weiterbildung favorisiert man neben der Befähigung zu einer kritischen Medienbeurteilung auch instrumentelle Kompetenzen (vgl. Lippe-Heinrich 1999). In beiden Ausrichtungen der Kompetenzskala reklamiert die Weiterbildung für sich den Bildungsauftrag, einer breiten Bevölkerung Hilfestellungen im Hinblick auf die Bewältigung der umfassenden Mediatisierungstendenzen zu eröffnen. Der als wichtig erachtete Kompetenzerwerb in beruflichen und außerberuflichen Handlungszusammenhängen wird also vielfältig begründet – so durch den Hinweis auf demokratische Mitgestaltung, die Befähigung zur Selbstbestimmung oder auf sich verbessernde berufliche Chancen (vgl. Buschmeyer 1997; Wittpoth/Schäffer 1997). Übergreifend schließt der Medienkompetenzbegriff eine Verbindung von qualifikatorisch-instrumentellen und eigenbestimmten Fähigkeiten im Umgang mit Massenmedien ein.

Die angeführten Schwerpunkte der Mediendiskussion unterstreichen, dass sich die Beziehung zwischen Weiterbildung und Medien sowohl als ein spannungsgeladenes als auch integratives Verhältnis darstellt (vgl. Baacke/Schäfer/Treumann 1990; Dewe/Sander 1996; OECD 1996). Die in den meisten Abhandlungen eingehaltene bipolare Argumentation erweckt in der Beschäftigung mit dem Medienthema zunächst den Eindruck von positionellen Uneindeutigkeiten. Warnungen vor den massenmedialen Entwicklungen werden parallel zum Plädoyer für einen kompetenten und verantwortungsbewussten Umgang mit den Medien verhandelt. Obwohl die erwachsenenpädagogische Mediendebatte äußerst aspektreich geführt wird, stimmen die Autoren weitgehend darin überein, dass in der Gesellschaft durchgesetzte individualisierte Gewohnheiten der Mediennutzung nicht mehr zurückzuschrauben seien. Eine grundlegende Ablehnung des medientechnologischen Wandels erscheint immer weniger vertretbar (vgl. Petersen/Reinert 1994, 28ff.). Die angeführten Tendenzen in den Diskussionen korrelieren mit der vielfach vertretenen These, Weiterbildung sei im Kontext gesellschaftlicher

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse nicht mehr allein an institutioneller Bildungsarbeit festzumachen (vgl. Brödel 2002). Auch außerhalb von Institutionen – so im Umgang mit Massenmedien – finden Lehr-Lernprozesse statt (vgl. Kade 2000; Apel/Franz-Balsen 1997).

Angesichts des bisher abgesteckten Beziehungsgefüges von Medien und Weiterbildung bleibt die Frage: Wo hat sich die Weiterbildung in ihrem Verhältnis gegenüber den Massenmedien zu verorten?

1.2 Mediendiskurs: traditionelle und moderne Relevanzen in der Weiterbildung

Für die historische Vorgeprägtheit der Bestimmung des Verhältnis von Massenmedien und Weiterbildung spricht, dass hinsichtlich einer *Konkurrenzbeziehung* schon früh die Frage gestellt wurde, ob Massenmedien bilden können (vgl. Brunnen 1965). Empirisch wurde bereits in der Göttinger Untersuchung zum Bildungsbewusstsein (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973) die Meinung von Teilnehmern an Volkshochschulveranstaltungen gegenüber den Massenmedien erfragt. Als Untersuchungsergebnis stellten die Autoren heraus, Volkshochschule und Fernsehen ließen sich in ihrem Zweck und ihrer Arbeitsweise nicht miteinander vergleichen. In den Meinungsäußerungen wurde das Vorurteil widerlegt, „die Teilnahme an Erwachsenenbildung werde durch die Konkurrenz von Kino, Fernsehen oder anderen Veranstaltungen beeinträchtigt“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1973, 207). Hingegen wären Menschen, die lebhaft Massenmedien nutzen, auch leichter für die Volkshochschularbeit zu gewinnen.

Zur Vorgeschichte gehört auch, dass das gegenwärtig propagierte *Prinzip des selbstgesteuerten Lernens* schon im Rahmen der erstmals 1966 durchgeführten Funkkollegs Berücksichtigung fand. In den damals gestarteten Fernstudienangeboten konnten die Nutzer Lehrsendungen im Hörfunk, gedruckte Lehrtexte und Präsenzseminare parallel wahrnehmen. Diese kombinierte Unterrichtsart verlangte dem Einzelnen einen hohen Grad an selbstgesteuerten Lernentscheidungen ab (vgl. Scheuerl 1966, 456ff.).

Auch was die Diskussion um eine *aktive oder passive Mediennutzung* angeht, wurde mit Beginn der zunehmenden Verbreitung des Fernsehens in bewahrpädagogischen und kulturkritischen Beiträgen nicht ausschließlich für massenmediale Enthaltsamkeit plädiert. Hingegen bestanden schon in den 1960er Jahren Bemühungen, einen reflexiven Umgang mit dem Fernsehen bspw. durch Filmgespräche anzuregen (vgl.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Zöchbauer 1974). Wenn sich die Aufmerksamkeit auch speziell auf Kinder und Jugendliche richtete, wurden Erwachsene durch Elternbildung in medienpädagogische Arbeit einbezogen (vgl. Lüdtke/Diehl 1977). Darüber hinaus existierten an den Volkshochschulen Fernsehkreise zur Auseinandersetzung mit der Frage, wie das Bildschirmmedium für die Erwachsenenbildung fruchtbar zu machen wäre.

Obwohl die Wurzeln des Spannungs- und Beziehungsgefüges zwischen Medien und Weiterbildung, das hier nur andeutungsweise aufgezeigt werden kann, weit zurück reichen, gewinnt die Thematik mit dem neuen Medienschub an aktueller Brisanz. Computer und Internet einschließlich daran gekoppelte multimediale Möglichkeiten, aber auch das sich erweiternde Fernsehangebot bewirken eine in diesem Ausmaß vorher noch nicht da gewesene Vielfalt massenmedialer Angebote. Propagierte Effizienz bzw. ökonomische Vorteile der neuen Lernsoftware versprechen, dass selbstgesteuerte Lernaktivitäten eine attraktive, optionale Alternative zu institutionellen Bildungsangeboten darstellen. Insbesondere unter den Bedingungen von Zeitknappheit (vgl. Kuhne 1992, 72) sowie eines mehr und mehr zur privaten Aufgabe werdenden Zeitmanagements (vgl. Garhammer 1999, 480) konkurriert Weiterbildung mit den massenmedialen Nutzungsmöglichkeiten. Fernunterricht über das Internet und E-Learning gelten vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens als wichtige Wachstumsbereiche zukünftiger Bildungsmaßnahmen (vgl. Astleitner/Leutner 1998).

Veränderte Akzentsetzungen in der medienthematischen Literatur lassen sich an ausdifferenzierten Bewertungen über massenmediale Produkte festmachen. Traditionell werden noch folgende auffallende Momente in der erwachsenenpädagogischen Medienrezeption hervorgehoben: die kulturkritische Einstufung der Massenmedien einerseits und die Betonung des reflexiven Moments von organisierten Bildungsveranstaltungen andererseits. Dabei kann eine solche pointierte Gegenüberstellung angesichts der Tatsache, dass sich die Kulturkritik hauptsächlich auf den Film und das Fernsehen bezieht, nur vorsichtig behauptet werden.[2] Lässt man dennoch das kulturkritische Argument als herausragendes Moment vorangegangener Medienthematisierung gelten, verschiebt sich mit dem Aufkommen der neuen Medien die Diskussion. Letztere werden sowohl unter dem Aspekt eines instrumentellen Kompetenzerwerbs als auch unter dem Aspekt autonomer Bildungsaneignung gutgeheißen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die technologischen Entwicklungen legen eine erwachsenenpädagogische Berücksichtigung der neuen Medien in doppelter Weise nahe: die verstärkte Einbeziehung der Medien in jeden Unterricht sowie die kulturtechnische Befähigung zur selbständigen kompetenten Mediennutzung. Anders gesagt kann sich am Medium Computer erneut der zweifache aufklärerische Bildungsauftrag von einerseits Demokratisierung im Sinn der Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation und andererseits Chancengleichheit durch Qualifikation vollziehen. Gleichzeitig erfährt das Fernsehen mit der neuen Mediengeneration eine identitätsrelevante Aufwertung, wobei einstige kulturkritische Einwände zurücktreten. In den Fokus des pädagogischen Interesses rückt somit auch die Frage danach, wie Massenmedien in individuelle Lebenswelten eingebunden sind (vgl. Marotzki 1997). Entsprechend wird nicht mehr dogmatisch zwischen „guten" und „schlechten" Filmen unterschieden (vgl. Baacke 1978, 630). Vielmehr ist die Auffassung verbreitet, dass sich pädagogischer Stoff in den verschiedensten Sendungen identifizieren lässt (vgl. z. B. Dichanz 1992; Seitter 1997; Paukens 1993).

1.3 Neue Herausforderungen durch mediengeprägtes Vorwissen

Mit der Ablösung kulturkritischer Positionen durch integrierende Sichtweisen erwächst die Frage, was institutionelle Erwachsenenbildung angesichts der ausgeweiteten massenmedialen Möglichkeiten (noch) Spezifisches leisten kann. Ungeachtet einer häufig euphorischen Hervorhebung medialer Potenziale in Bezug auf Lernen durch die öffentliche und partiell auch wissenschaftliche Diskussion entscheidet sich ein Großteil von Bildungsadressaten vor allem aus dem Bedürfnis nach Kommunikation und Geselligkeit für die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen. Eine polarisierende Gegenüberstellung von Medien und Weiterbildung allein aus dem Blickwinkel rein lernökonomischer Eindimensionalität greift zu kurz (vgl. Hagedorn 1995).

Was, so möchte die Studie beleuchten, bedeutet das zunehmende Gewicht von Medienwissen für die erwachsenenbildnerische Lehre? Im Verhältnis zur schulischen Pädagogik ist die Frage für die Weiterbildung besonders relevant, weil der Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden hier nicht als Reifeunterschied, sondern als Abstufung in der Fachkompetenz definiert ist (vgl. Brödel 1997). Diese Form der Differenzierung ist gerade durch die massenmedialen Entwicklungen tangiert. Jeder kann sich durch die Inanspruchnahme entsprechen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

der Medienangebote potenziell zum Experten „mausern“ (Kade/Lüders 1997, 908). Damit ist ein möglicher Kompetenzzuwachs unter den Teilnehmern von Weiterbildungsveranstaltungen zu konstatieren, der nicht folgenlos für das erwachsenenpädagogische Veranstaltungsgeschehen bleibt.

Mit der aufgezeigten Blickrichtung setzt sich die Studie von bestehenden Arbeiten ab. Bisherige empirische Studien der Erwachsenenpädagogik thematisieren zwar verschiedene Aspekte, die in einem Zusammenhang mit meinem Untersuchungsinteresse stehen: so das massenmediale System oder Lehr-Lerninteraktionen; aber insofern ich eine kombinierte Analyse des Unterrichtsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung von eingebrachten Medienerfahrungen vorsehe, wird mit der verbindenden Sichtweise eine neuartige Fragerichtung verfolgt. Diese zielt auf die beobachtete Unterrichtsrealität ab, die von der massenmedialen Realität beeinflusst und durchdrungen ist. Bevor mit methodologischen Überlegungen fortgefahren wird, möchte ich an dieser Stelle einen Überblick über die zentrale Begrifflichkeit der Medienerfahrungen geben.

1.4 Begriffsdefinitionen: Medienerfahrungen – Medienwissen

Infolge von Überschneidungen in den Bedeutungen beziehe ich das Medienthema sowohl auf den Erfahrungs- als auch auf den Wissensbegriff. Während in der Definition von Erfahrung mehr noch zeitliche, entwicklungsbedingte und lebensgeschichtliche Komponenten enthalten sind (vgl. Bollnow 1968), bezeichnet Wissen den abgeschlossenen Lern-, Denk- oder Erfahrungsvorgang und nimmt somit einen Produktcharakter an (vgl. Kluwe 1986; Bell 1985; Stehr 1994). Jedoch sind auch Erfahrungen ein Resultat der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit (vgl. Gehlen 1961). Wissen ist eine Basis für die Aneignung neuen Wissens (vgl. Ausubel 1974; Gagné 1969, 28; Gage/Berliner 1986, 374f.), ähnlich wie Erfahrungen ein Vorverständnis für das weitere Leben darstellen (vgl. Bollnow 1968). Schließlich kann Wissen als Handlungsressource betrachtet werden (vgl. Stehr 1994), ebenso wie Erfahrungen zu Fähigkeiten und Fertigkeiten führen können (vgl. Böhme 1982). Ist die Erfahrungsgewinnung in Alltags- und Lebensvollzüge eingebunden, zielt der Wissensbegriff kognitionspsychologisch auf Kompetenzen des Speicherns, Verarbeitens und Abrufens von Informationen (vgl. z. B. Anderson 1989, 103ff.; Klimesch 1995; Schermer 1991, 118ff.). Dabei bezeich-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

net Wissen aus einer erwachsenenpädagogischen Sicht nicht nur eine Ansammlung von Kenntnissen, sondern auch einen „Transfer von Informationen“ (vgl. Fischer 2000, 27). Neben gegenstandsbezogenen Kenntnissen impliziert es Überzeugungen und Begründungen über den jeweiligen Gegenstand (vgl. Hof 1996).

Für ein integratives Verständnis von Erfahrungen und Wissen beziehe ich mich auf anthropologische Ausführungen zu Erfahrungsdimensionen von Arnold Gehlen (1961). Danach kann Medienwissen als Untergruppe von Medienerfahrungen verstanden werden. Erfahrungen enthalten laut Gehlen zwei Dimensionen. Die erste betrifft ein sach- und fachkundiges Bescheidwissen im Sinn eines praktischen Alltagskönnens. Ein „verfügendes Können“ unterscheidet dabei Erfahrung von bloßem Wissen (vgl. Gehlen 1961, 30). Die zweite Dimension bezieht ein Wachstum zur Reife und zur Weisheit in den Erfahrungsbegriff ein. Wissen stellt nach diesen Auslegungen eine Teilkomponente der übergreifenden Erfahrungen dar. Übertragen auf den Untersuchungsgegenstand sind Kenntnisse über massenmedial verbreitete Informationen in der Erfahrungsdimension eines sach- und fachkundigen Bescheidwissens enthalten. Die Fähigkeiten etwa, massenmediale Geräte praktisch zu bedienen oder auch Selektionen in der Inanspruchnahme des massenmedialen Angebots vorzunehmen, sind einem „verfügenden Können“ zuzurechnen. Individuelle Einstellungen über die Medienrealität sowie erfolgte Reflexionen über massenmediale Inhalte weisen auf eine in der zweiten Dimension des Wachstums zur Reife und zur Weisheit eingeschlossene, zeitlich noch tiefere Erfahrungsschicht hin: auf ein inneres Wachstum in der Auseinandersetzung mit der Medienrealität.

Medienerfahrungen lassen sich im Anschluss an die begrifflichen Erörterungen unter kognitive, emotionale, reflexive und technische Aspekte fassen.

- *Kognitives Moment*: Medienerfahrungen sind gespeicherte Informationen über Sachverhalte, Personen, Normen, Werte und Handlungen, die durch Massenmedien mitgeteilt werden. Die verarbeiteten Informationen werden im zwischenmenschlichen Gedankenaustausch weitergegeben und zählen zu den vorhandenen Kognitionen, mit denen neue Informationen vernetzt werden.
- *Emotionales Moment*: Sowohl massenmediale Inhalte als auch erlebte Rezeptionssituationen gehen als mehr oder weniger angenehm in individuelle Erinnerungen ein. Es bilden sich emoti-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

onale Haltungen gegenüber der Mediennutzung, die je nach Medienangeboten und Nutzungssituationen variieren.

- *Reflexives Moment*: Medienerfahrungen bieten auf mehreren Ebenen Reflexionsmöglichkeiten: in der Auseinandersetzung mit den dargebotenen Informationen, in der Herstellung eines persönlichen Bezugs zu wahrgenommenen Medieninhalten sowie in der Betrachtung der Machart und Funktionen von Angeboten. In dem Zusammenhang, dass die wissenschaftliche Diskussion gegenläufige Argumente über aktives und passives Verhalten im Umgang mit Massenmedien bietet, kann von einer reflexiven Kompetenz gesprochen werden.
- *Technisches Moment*: Der Umgang mit elektronischen Massenmedien verlangt Bedienerkompetenzen, die unterschiedliche Anforderungen an das Individuum stellen. Geht es teilweise nur darum, bestimmte Geräte ein- und auszuschalten oder vor- und zurückzuspulen, so verlangt das Medium Computer qualifizierte technische Kompetenzen, die bis zu Programmierfähigkeiten reichen.

Berücksichtigt man all diese Momente, ergibt sich folgende Definition von Medienerfahrungen.

- Medienerfahrungen sind Ergebnisse von kognitiven, emotionalen, reflexiven und technischen Prozessen und Kompetenzen im Umgang mit Medien. Auf der kognitiven Ebene stellen sie Kenntnisse über Sachverhalte, Personen, Normen, Werte und Handlungen dar. Auf der emotionalen Ebene geben sie sich in Haltungen zur Mediennutzung zu erkennen. Auf der reflexiven Ebene bilden sich eigene Meinungen und Perspektiven in Auseinandersetzung mit der Medienrealität. Auf der technischen Ebene stehen Medienerfahrungen für spezifische Bedienerkompetenzen.

Die Beschäftigung mit dem Datenmaterial wird zeigen, dass die Unterrichtskommunikation in institutionellen Weiterbildungsprozessen Bezüge zu den oben entwickelten Bedeutungsaspekten aufweist. Es ist nun zu klären, inwieweit Medienerfahrungen in der Untersuchung erfasst werden können.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

1.5 Wie lassen sich Medienerfahrungen untersuchen?

In der Skizzierung der Problemstellung blieb bisher unberücksichtigt, dass die Erforschung des Untersuchungsgegenstands „Medienerfahrungen“ von einer methodologischen Kernschwierigkeit tangiert ist: der Unmöglichkeit, massenmediale Erfahrungen von Teilnehmern und Kursleitern im sozialwissenschaftlichen Untersuchungsprozess zu isolieren.[3] Hier erhebt sich die Frage, inwiefern eingebrachte Medienerfahrungen im Unterrichtsgeschehen mit Erwachsenen empirisch zugänglich sind.

Daher wird hier zunächst auf die Verwobenheit von Medienerfahrungen mit anderen Erfahrungsebenen einzugehen sein. Massenmediale Erfahrungen lassen sich nicht strikt von anderen Erfahrungsorten und -bereichen abgrenzen. Vor allem im Aneignungsprozess von Wissen verschmelzen die Informationen unterschiedlicher Herkunft zu kognitiven Konstruktionen im Bildungssubjekt (Kap. 1.5.1). Diese Überlegungen werden auf die eigene Fragestellung angewendet (Kap. 1.5.2). Schließlich grenze ich unter Zuhilfenahme theoretischer Bezugskonzepte aus verwendungssoziologischen Betrachtungen und der Wissensphilosophie den Bereich massenmedialer Erfahrungen ein, der mit dem gewählten Instrumentarium erfasst werden kann (Kap. 1.5.3).

1.5.1 Annahmen zur Isolierbarkeit von Medienerfahrungen

Wissensbestände und Erfahrungen, die aus dem Umgang mit Massenmedien gewonnen werden, sind nicht als losgelöste Einzelphänomene identifizierbar. Sie sind immer schon mit anderen Wissensanteilen verwoben und verlieren daher im Vergleich zu anderen Alltagsphänomenen ihren einzigartigen Charakter (vgl. Dewe/Sander 1996, 137). So ist weder eine örtliche Abgrenzung von anderen Erfahrungswelten noch eine Abgrenzung von Medienwissen im Unterschied zu anderen Wissensformen weiterführend, um Medienerfahrungen beschreiben zu können.

Was ist mit solchen örtlichen und wissensbezogenen Verflechtungen gemeint? Eine Wanderung in einem Naturpark kann – z. B. in Form bereitgestellter Lehrfilme oder Plakate – an ein Medienerleben gebunden sein (vgl. Baacke 1990). Auch mag mein Gegenüber mir Informationen mitteilen, die es selbst aus den Massenmedien bezogen hat. Medienwissen mischt sich mit dem je gegebenen Vorwissen der Subjekte. Die Unterscheidung von massenmedialen Sekundärerfahrungen und personalen Primärerfahrungen wird zudem hinfällig, wenn die Interaktion mit Fernsehakteuren als para-soziale Beziehungen bzw. als eine Form

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

der Face-to-face-Kommunikation verstanden wird (vgl. z. B. Meyrowitz 1987, 95).[4] Auch die Abgrenzung von anderen Wissensformen stellt keine tragfähige Unterscheidung dar, um der Begrifflichkeit der Medienerfahrungen eingrenzend näher zu kommen. Medienwissen ist mit Alltags- und Berufswissen verschränkt. Die Beschäftigung mit Massenmedien ist selbstverständlich in alltägliches und berufliches Handeln integriert. Ein Großteil der Bevölkerung informiert sich täglich durch die Tageszeitung oder das Fernsehen. Darüber hinaus kommt man individuellen Interessen und Unterhaltungsbedürfnissen durch den regelmäßigen Gebrauch von Medien nach.

Als Zwischenergebnis der Problemsondierung kann festgehalten werden, dass die Verwendung des Medienerfahrungsbegriffs zunächst auf eine polare Sichtweise schließen lässt. Danach könnte sich der Einzelne im Rahmen alltäglicher Lebensführung für oder gegen eine Inanspruchnahme massenmedialer Informationen entscheiden. Diese Betrachtung ist jedoch nur heuristisch gerechtfertigt. Tatsächlich sind Medien in unserer Gesellschaft omnipräsent und nicht vermeidbar (vgl. Hörisch 1992, 106). Medienwissen tritt vermischt mit allen anderen Wissenssorten des Subjekts auf.

1.5.2 Grenzen der Identifikation von Medienerfahrungen in der Unterrichtskommunikation

Legt man die These einer Verwobenheit verschiedener Erfahrungsebenen zugrunde, bedeutet dies für meine Fragestellung: In der empirischen Untersuchung von Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen lassen sich eingebrachte Medienerfahrungen im Forschungsprozess nicht isolieren. Sie sind mit anderen Erfahrungsebenen verknüpft. Sprachliche Äußerungen können massenmediale Erfahrungen enthalten, ohne dass diese aus der Beobachterperspektive zu erkennen sind oder hierfür eindeutige, zu operationalisierende Indizien sprechen würden. Konkrete Hinweise auf die Nutzung massenmedialer Angebote stellen Ausnahmen dar. Eine Äußerung wie „Neulich war mal so ein Bericht ... im Fernsehen." lässt darauf rückschließen, dass die sprechende Person selbst ferngesehen hat und ihre Medienerfahrungen nun weitergibt. Die Erzählung des Gesehenen ist jedoch bereits mehr oder weniger von der eigenen Interpretation geprägt (vgl. Früh 1990, 159). Gerade die Fähigkeit, alle Wahrnehmungsformen miteinander zu vereinen und sich durch Kommunikation in Beziehung zur Welt zu setzen, macht den Menschen als denkendes und reflexives Subjekt aus. In diesem Sinn sieht man etwa

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Fernsehzuschauer heute, im Gegensatz zu traditionell vorherrschenden passiven Rezeptionsmodellen, oftmals als aktive Teilnehmende an der Rezeptionssituation an (vgl. Schorb 1997, 229). Von den Rezipienten ist sowohl psychische als auch kognitive Aktivität gefordert, um Medieninhalte überhaupt verstehen zu können (vgl. Mikos 1994, 61ff.).

Der Konstruktivismus bestätigt eine Verknüpfung von neuen Informationen mit schon existierenden Wissensstrukturen, die sich im Prozess des Wissenserwerbs vollzieht. Neue Stoffinhalte werden auf der Grundlage bestehenden Vorwissens sowie vorhandener Überzeugungen interpretiert (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1998, 467). Unsere subjektiven Wissenswelten haben eine Selektionsfunktion für neue Wahrnehmungen. Wir können nur etwas mit neuen Informationen anfangen, wenn sie unseren kognitiven Schemata zuordenbar sind. Andersherum werden viele Informationen gar nicht erst aufgenommen, weil sie uns nicht interessieren bzw. weil sie mangels entsprechender Verbindungsknoten keinen Anschluss an bestehende Wissensnetze finden (vgl. Siebert 1999, 112f.). Indem neue Inhalte durch individuelle mentale Aktivität mit den eigenen Wissensstrukturen einen Zusammenschluss eingehen, ist Wissen ein Konstruktionsprozess.

Auch die Rezeption von Medieninhalten ist als Form individuell konstruierter Informationsverarbeitung aufzufassen. In der Unterrichtskommunikation über Medieninhalte sind diese vermischt mit eigenen Konzepten der jeweiligen Sprecher. Daneben bilden massenmediale Erinnerungen selbst einen Teil des Vorwissens bei der Beschäftigung mit einem neuen Wissensstoff. Als Bestandteil individueller Strukturen mögen sie wiederum in Lehr-Lernprozessen nicht expliziert werden. Was tatsächlich in den Köpfen der Anwesenden passiert, bleibt aufgrund der selbstreferentiellen Geschlossenheit sowohl der Untersuchungssubjekte als auch der Beobachterperspektive unbeobachtbar (vgl. Arnold/Siebert 1997, 89f.). Konstruktivistische Konzepte unterstreichen, welche Schwierigkeiten man zu vergegenwärtigen hat, will man Medienerfahrungen in ihrer komplexen Bedeutsamkeit für Lehr-Lernprozesse erfassen.

Während in der untersuchungsmethodologischen Problemerörterung modellhaft zwischen verschiedenen Erfahrungsformen differenziert werden kann (vgl. Schulte 1995, 28),[5] ist empirisch keine getrennte Erfassung von Medienerfahrungen und nicht-medialen Erfahrungen möglich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Neuere Reflexionen zum Aneignungsbegriff unterstreichen das soeben dargestellte Theorem einer subjektiv-autonomen Verarbeitung von Medieninhalten. So arbeitet Jochen Kade (1997) in einer Skizze über die Systembildung des Pädagogischen heraus, in welcher Weise sich heute das Aneignungsverhalten der Adressaten autonomisiert.[6] Während traditionelle, bildungsorientierte Sichtweisen noch eine aus Vermittlung und Aneignung bestehende Einheit annehmen, unterstellt die systemische Perspektive eine Differenz zwischen beiden Seiten. Aneignungsverhalten, so die These, kann nicht aus Vermittlungsangeboten abgeleitet werden. Pädagogisch lässt sich nicht steuern, ob und wie Aneignung stattfindet, denn das pädagogische System ist lediglich über strukturelle Kopplungen mit seinen Adressaten verbunden. Das pädagogische Vermittlungssystem und die biografischen Aneignungssysteme jedoch können einander tatsächlich nicht erreichen.

Bezogen auf meinen Untersuchungsgegenstand der Medienrezeption bedeutet eine Berücksichtigung des Aneignungsbegriffs, dass die Kluft zwischen dem massenmedialen Vermittlungsangebot und subjektiven Aneignungsformen der Rezipienten nicht berechenbar ist. Holzkamp macht ein von der Vermittlung individualisiertes Aneignungsverhalten an der „personalen Situiertheit" fest (vgl. Holzkamp 1993, 263ff.). Dieser Terminus zielt darauf ab, dass die Fähigkeiten zum Lernen abhängig von den biografisch abgesteckten Möglichkeiten sind. Mir, der konkreten Person, zu der ich mich aufgrund spezifischer Lebensverhältnisse entwickelt habe, sind manche Situationen zugänglich, „andere könnte ich mir zugänglich machen, in wieder andere ‚passe' ich nicht hinein" (ebd., 264). Hinsichtlich massenmedialer Rezeptionsgewohnheiten ist zu sagen, dass die personale Situiertheit Ursache dafür ist, dass Rezipienten nur gegenüber bestimmten Inhalten und Präsentationsmodi aufgeschlossen sind. Grenzen der Aufnahmefähigkeit ergeben sich laut Holzkamp dort, wo jemand aufgrund seiner biografischen Befindlichkeit bestimmte Dinge gar nicht lernen will bzw. aufnehmen kann. Die personale Situiertheit bestimmt andersherum, „was mir in welcher Weise überhaupt erst zum Lerngegenstand werden" (ebd., 267) bzw. – beim Fernsehen, Zeitung lesen und während anderer Rezeptionssituationen – in den Fokus meiner Aufmerksamkeit gelangen kann. Was Einzelne sich beim Zeitung lesen oder beim Fernsehen aktiv aneignen, und hiermit wird der Bogen zurück zur systemischen Sichtweise gezogen, wissen nur sie.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Hält man den Systemgedanken als analytischen Referenzrahmen durch, gilt auch für Unterrichtsbeobachtungen: Eingebrachte Medienerfahrungen in das Veranstaltungsgeschehen lassen immer nur den Blick auf die Außenseite von Teilnehmern und Kursleitern zu. Die realitätsverarbeitende Auseinandersetzung mit der massenmedialen Umwelt aufgrund der individuellen systemischen Bedürfnisse lässt sich nur in Teilen äußerlich erschließen (vgl. Hurrelmann 2002, 63ff.). Welche Dimensionen massenmedialer Inhalte können also in der Untersuchung empirisch erfasst werden?

1.5.3 Explifizierbare Dimensionen von Medienerfahrungen

In Anlehnung an die von dem Wissensphilosophen Polanyi (1985) vertretene Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen konzentriert die Untersuchung sich auf einen Teil des expliziten Medienwissens von Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen. Implizites Wissen dient der bedeutungsbezogenen Wahrnehmung unserer Umwelt, kann aber nicht ausgedrückt werden (vgl. auch Forneck 1992, 175).[7] Nur explizites Wissen ist artikulierbar und damit einer Beobachtung zugänglich.

In der Analyse von Medienerfahrungen beschränke ich mich erstens auf explizites Medienwissen von Personen in Weiterbildungsveranstaltungen. Zweitens erfolgt im Rahmen von Beobachtungen eine Hinwendung zu dem Teil des expliziten Wissens, der tatsächlich geäußert wird. Drittens orientiere ich mich bei der Identifizierung von Medienwissen an festgelegten Beobachtungsitems (s. Kap. 2.1.2). Mit der Untersuchungsperspektive wird eine bestimmte soziale Wirklichkeit vorgestellt (vgl. Kriz 1985, 84). Dabei bleibt bewusst, dass es eine verborgene, nicht beobachtbare Seite von Medienerfahrungen gibt.

In der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Medienwissen liegen Analogien zu Aussagen vor, welche die Verwendung soziologischen Wissens betreffen. So stellt Lau (1989, 397) für eine makrogesellschaftliche Ebene heraus, dass eine Begründung des verwendeten soziologischen Wissens in öffentlichen Diskursen häufig nicht mehr erfolgt. Hingegen ist das wissenschaftlich-soziologische Argumentationswissen in das Alltagsbewusstsein integriert und lässt sich kaum noch von diesem absondern. Es wird hinsichtlich seiner Prämissen und seiner Herkunft entweder absichtlich nicht erläutert oder ist vom Bewusstseinsstatus des Individuums her auch gar nicht mehr explizierbar. Ebenso kann

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

man für die mikrogesellschaftliche Ebene von Unterrichtsprozessen davon sprechen, dass massenmediale Erfahrungen häufig nicht mehr expliziert werden. Sie sind Bestandteil von übrigem expliziten und impliziten Wissen. Analog zur Verwendung soziologischen Wissens gilt auch für Medienerfahrungen, dass sie mit dem Alltagsbewusstsein verwoben sind (vgl. Schütz/Luckmann 1991, 244). Was für die Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens in öffentlichen Argumentationen gilt, betrifft im Grundsatz auch kommunizierte Medieninhalte in Weiterbildungsveranstaltungen. Das verwendete Wissen ist „‚verbeult', gespalten und letztlich neu konstituiert" (Beck/Bonß 1989a, 38). Die eigentliche Wissenschaft (im Fall der öffentlichen Argumentation) sowie das ursprüngliche massenmediale Erlebnis (im Fall der Unterrichtskommunikation) verschwinden hinter solchen Neukonstitutionen. In diesem Zusammenhang stellt etwa Dann (1983, 82f.) fest, dass objektive, also wissenschaftlich fundierte Theorien nur unter „unangemessenen Verkürzungen" bzw. „verallgemeinernder Einseitigkeit" als subjektive Theorien übernommen werden. Lediglich subjektive Theorien haben einen für den Alltagsmenschen relevanten Erklärungscharakter, um die wahrgenommene Realität verstehen zu können. Sie ermöglichen eine Orientierungsgewissheit in einer vielfältigen Lebenswirklichkeit und sind im Gegensatz zu objektiven Theorien handlungswirksam.

Sicherlich sind Öffentlichkeit und Lehr-Lernsituationen in ihrer Verwendung von Wissen trotz der herausgestellten Parallelen nicht gleichzusetzen. Für die Öffentlichkeit – z. B. für den politischen Bereich – muss von selektiv-strategisch geformten Argumentationsmustern ausgegangen werden, die einer Parteilichkeit oder zumindest einer überindividuellen Zwecksetzung dienlich sind (vgl. Beck/Bonß 1989b, 4). Hingegen ist die Neukonstituierung von erfahrenen Medieninhalten im Unterrichtsgespräch stärker an den subjektiven Deutungsstrukturen der Sprechenden sowie an der Eigendynamik erwachsenenbildnerischer Seminardiskurse festzumachen. Kommunikationsinhalte in Weiterbildungsveranstaltungen sind in der Regel stärker an die Interessen einzelner Personen gekoppelt als der Argumentationsstoff in öffentlichen Diskussionen.[8]

Aus den bisherigen Erörterungen zur Struktur von Medienerfahrungen leite ich folgende Überlegungen für meine Studie ab: Wenn massenmediale Erfahrungen von Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen nicht als Einzelphänomen betrachtet werden können und aus heuristischen Zwecken hilfsweise auf eine dualistische Argumentation – Medienerfahrungen in Abgrenzung zu anderen Erfahrungsebenen – zurückge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

griffen wird, stellt das ein forschungsmethodologisches Problem dar.[9] Dessen bin ich mir bewusst. Dennoch erlangt die Frage danach, welche Rolle eingebrachte Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen spielen, im Zuge der rasanten technologisch-massenmedialen Entwicklungen erwachsenendidaktische Relevanz und Dringlichkeit. Bisher ist die Wissensvermittlung durch Massenmedien als Bedingung für kopräsente organisierte Lehr-Lernprozesse noch ungenügend für die Erwachsenenbildung erkannt (vgl. Nolda 2001, 112ff.). Wie ist Weiterbildung, hierüber besteht ein Aufklärungsbedarf, innerhalb der Strukturumbrüche zu gestalten?

2. Untersuchungsansatz: Instrumente und Feldzugang

Die Untersuchung fand in Schleswig-Holstein in der Zeit von Juli 1998 bis März 1999 statt. Aus dem allgemeinbildenden Feld wurden je 5 Veranstaltungen der Fachbereiche „Gesundheit", „Politik, Gesellschaft, Umwelt", „Kultur" und „Sprachen" an einer kommunalen Volkshochschule einbezogen. Als maximales Kontrastfeld dienten aus dem berufsbildenden Feld 9 halb- bzw. ganztägige „Euroschulungen" im Rahmen von Sparkassenfortbildungen. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf die immer wieder an unterschiedlichen Stellen des Unterrichtsgeschehens einfließenden Medienerfahrungen, die als Hintergrund- und Deutungswissen die laufende Unterrichtskommunikation mit bestimmen. Diese Perspektive trägt der Verwobenheit von gewohnten massenmedialen Erfahrungen mit Lehr-Lerninteraktionen Rechnung.

Das Ziel der Untersuchung lag darin, Aufschluss über die Rolle von Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen zu gewinnen. Die erhobenen Daten sollten auf theoretische Konzepte bezogen und der Untersuchungsgegenstand so im disziplinären wie im interdisziplinären Bezugsrahmen verortet werden. Darüber hinaus wurden Rückschlüsse für ein erwachsenenpädagogisches didaktisches Konzept erwartet, das massenmediale Vorerfahrungen von Teilnehmenden an Weiterbildungsveranstaltungen ernst nimmt.

Die Analyse der Beziehung zwischen Massenmedien und organisierten Lehr-Lernprozessen basiert nicht auf hypothetischen Vorannahmen darüber, auf welche Art und Weise Medienerfahrungen einfließen. Mit einem solchen Vorgehen orientierte ich mich an der von den amerikanischen Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelten *Grounded Theory* (vgl. Glaser/Strauss 1967). Gemäß der von Glaser/

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Strauss aufgestellten Prinzipien des *Theoretical Sampling* sollte der Fortgang der eigenen Datenerhebung jeweils auf der Grundlage der Analyseinteressen, Hypothesen und Kategorien entwickelt werden, die sich im Lauf des Forschungsprozess ergeben. Weitere Hypothesen galt es nach dem komparativen Analysemodus durch die Kontrastierung von ähnlichen, aber auch stark voneinander abweichenden Fällen zu generieren (ebd., 45).

Erhebungsinstrumente waren die Methoden der teilnehmenden Beobachtung und der schriftlichen Teilnehmerbefragung. Während die Daten der Fragebogenuntersuchung einen regelmäßigen Mediengebrauch bestätigen sollten, lag der Analyseschwerpunkt auf dem Beobachtungsmaterial. Nachfolgend werden die Instrumente der Unterrichtsbeobachtung (Kap. 2.1) sowie der schriftlichen Teilnehmerbefragung (Kap. 2.2) begründet. Es werden Aspekte zum Feldzugang sowie zur Fallauswahl ausgeführt (Kap. 2.3). Exemplarisch lege ich Auswahlentscheidungen nach dem Theoretical Sampling dar (Kap. 2.4).

2.1 Teilnehmende Beobachtungen als Methode zur Erforschung von Medienerfahrungen in Bildungsveranstaltungen

Angesichts eines offenen Forschungsvorgehens wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung als geeigneter Zugang angesehen, die Unterrichtsrealität „von innen“ verstehen zu lernen (vgl. Voigt 1997, 786). Die Beobachtung dient etwa laut Friebertshäuser (1997) dazu, eine Kultur – hier: Unterricht – zu begreifen. Es geraten erwachsenenpädagogisches Alltagshandeln und Seminarsituationen in den Blick, die den Betroffenen häufig nicht bewusst sind und daher kaum erfragt werden können. Für die teilnehmende Beobachtung als Strategie der ethnographischen Feldforschung zur Gewinnung von Erkenntnissen spricht, dass sie sich für das Alltägliche, Gewöhnliche und Wiederkehrende interessiert, „um auch für solche Handlungspraktiken zu sensibilisieren, die als selbstverständlich betrachtet werden und damit leicht aus den Reflexionen und Analysen ausgeblendet bleiben“ (Friebertshäuser 1997, 510). Da es sich auch beim Mediengebrauch um alltägliche Erfahrungen handelt, können durch Unterrichtsbeobachtungen diese Erfahrungen ihrer heute selbstverständlichen Position ein Stück weit enthoben werden und hinsichtlich ihres Einflusses auf Lehr-Lernprozesse beleuchtet werden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

2.1.1 Konstruktion der Beobachterrolle in den Untersuchungsfeldern

Handelte es sich bei den Volkshochschulveranstaltungen um offene Beobachtungen, wurden in den Euroschulungen verdeckte Beobachtungen durchgeführt. Bei der Reflexion über meine Rolle in den Gruppen muss zwischen den beiden Weiterbildungsfeldern unterschieden werden. So brachte ich mich in der allgemeinen Erwachsenenbildung, angesichts der teilweise sehr kleinen Gruppen von z. B. vier Teilnehmern, aktiv in den Unterricht ein. Damit wollte ich erreichen, dass die Teilnehmer mich nicht als „Voyeurin" wahrnahmen. In der beruflichen Weiterbildung trat ich als verdeckte Beobachterin auf. In den Pausen hatte ich die Gelegenheit zur persönlichen Unterhaltung mit den Teilnehmern. Hier gab ich mich als Erwachsenenbildnerin zu erkennen, ohne jedoch mein konkretes Anliegen kund zu tun.

Der praktizierte Beobachtungszugang gilt als ethisch umstritten (vgl. Flick 1996, 153). Dennoch schien mir die Beobachtungssituation durch die Art der verdeckten Beobachtung am wenigsten beeinflusst. Meine Doppelrolle als „normale" Akteurin und als Forscherin (Merkens 1984, 34) war – die Pausensituationen ausgenommen – leichter zu koordinieren als unter Offenlegung meines Anliegens in den allgemeinbildenden Veranstaltungen.

Die Formen der offenen und verdeckten Beobachtungen sind in ihrem Einfluss auf das Datenmaterial zu beleuchten. Im Unterschied zu den offenen Beobachtungssituationen verlangte die Form der verdeckten Beobachtung eine äußerste Zurückhaltung im Lehr-Lerngeschehen. Die Beobachterperspektive konnte auf diese Weise konsequenter eingehalten werden. Geht man davon aus, dass die Gewinnung empirischer Daten in jedem Fall beobachterabhängig ist, besteht jedoch eine stärkere Involvierung der Person in das Geschehen während der offenen Beobachtungen. Auf die Datengewinnung kann sich das in Form einer stärkeren subjektiven Färbung des Materials ausgewirkt haben.

2.1.2 Unterrichtsbeobachtungen als Felderschließung

In der allgemeinen Erwachsenenbildung betrug die Veranstaltungslänge durchschnittlich zwei Zeitstunden, wohingegen sich Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung über sechs Zeitstunden erstreckten. Die Teilnehmerzahlen variierten in der allgemeinen Erwachsenenbildung von 4 bis 19 Personen, in der beruflichen Weiterbildung von 12 bis 45 Personen. Alle teilnehmenden Beobachtungen der allgemeinen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Erwachsenenbildung wurden in Veranstaltungsräumen der Volkshochschule durchgeführt. Die Beobachtungen in der beruflichen Weiterbildung fanden entweder direkt in Sitzungssälen der Kreditinstitute oder in eigens für den Seminarzweck organisierten Sitzungsräumen in Hotels statt. Gemeinsam war allen untersuchten Veranstaltungen, dass die Teilnahme freiwillig erfolgte und keine Abschlusszertifikate ausgestellt wurden.

Während der zunächst unsystematischen teilnehmenden Beobachtungen lag die Aufmerksamkeit auf Äußerungen von Teilnehmern und Kursleitern. Speziell konzentrierte ich mich auf Beiträge, die aus Beobachtersicht massenmediale Erfahrungen vermuten ließen. Sie wurden sowohl stichwortartig als auch in ganzen Zitaten in Gesprächsmitschriften festgehalten. In dieser Perspektive lieferten bestimmte Äußerungen – beispielsweise die Nennung einer Fernsehmoderatorin, das Einbringen eines Werbeslogans oder die inhaltliche Wiedergabe einer Familienserie – Indizien zur Erschließung des Untersuchungsgegenstands. Im Fortgang der Untersuchung ergaben sich systematische Beobachtungspunkte. Dazu zählte die Nennung von Medien wie „Zeitung“, „Fernseher“ oder „Computer“. Weiterhin wurden konkrete Medienprodukte – z. B. die Zeitschrift „Stern“, die Fernsehserie „Lindenstraße“ oder „Textverarbeitungs-Computerprogramme“ – erwähnt. Es fielen bekannte Namen, die ihren Bekanntheitsgrad den Massenmedien zu verdanken haben. Dabei handelte es sich um Personennamen (Altbundeskanzler „Kohl“), Firmennamen („Kühne“) und Produktnamen („Yogurette“). Schließlich wurde über allgemein bekannte Medienthemen kommuniziert. Im Untersuchungszeitraum betrafen solche Themen z. B. die „Bundestagswahlen“, die „Rechtschreibreform“ oder die Diskussion um die „Rentenkassen“. In Form offener Beobachtungsitems nahmen diese Kriterien im weiteren Verlauf Signalfunktion für zu protokollierende Inhalte an (vgl. Friedrichs 1980, 281).

Insgesamt basiert das eigene Vorgehen auf der Auffassung eines personenabhängigen Charakters von Forschung. Danach geben wissenschaftliche Erkenntnisse ein Bild der Wirklichkeit aus einer bestimmten Herangehensweise wieder (vgl. z. B. Kelly 1986, 59ff.; Maturana 1985, 264; Lenk/Maring 1997, 210ff.). In diesem Sinn belehrt der Konstruktivismus darüber, dass Forschung – qualitative wie quantitative – beobachterabhängig ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

2.1.3 Differenzierung der Beobachtungsprotokolle

Im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen wurden aus den Mitschriften Beobachtungsberichte verfasst. Dieses Material diente als Grundlage der Kodierung und Kategorisierung der erhobenen Daten. Zur Analyse orientierte ich mich an den Kodierschritten des offenen, axialen und selektiven Kodierens, an dem Kodierparadigma sowie an den Strategien des minimalen und maximalen Kontrasts nach Glaser/ Strauss.

Den Ausgangspunkt der Analyse bildeten fünf Beobachtungsprotokolle aus dem allgemeinbildenden Programmbereich „Gesundheit" an einer kommunalen Volkshochschule. Dieses Datenmaterial wurde im Vorgang des offenen Kodierens mit Kategorien – wie „Massenmedien als didaktisches Material", „die Nennung einer Medienquelle" oder „Meinungen über Medien" – belegt (vgl. Strauss 1998, 57ff.). Memos, die den Zusammenhang von Beobachtungsmaterial und medientheoretischen Konzepten betrafen, wurden skizziert. Erste Formulierungen im Sinn des axialen Kodierens entstanden. Auf dieser Stufe wurden einzelne Kategorien in den Mittelpunkt der Betrachtungen gestellt und in ihrer Komplexität beschrieben. Beispielsweise konnte die Kategorie „Meinungen über Medien" in die Punkte „Meinungen über Inszenierungen von Medien", „Meinungen über in den Medien dargestellte Personen" und „negative Meinungen über Medien" differenziert werden. Weiterhin wurde das Material mit Daten aus der zweiten und dritten Feldphase überprüft. Es galt zu untersuchen, ob zuvor bezeichnete Kategorien und Dimensionen in den allgemeinbildenden Programmbereichen „Politik, Gesellschaft, Umwelt", „Kultur" und „Sprachen" und schließlich in der beruflichen Weiterbildung wiederzufinden bzw. hier noch neue Phänomene auszumachen waren.

Im Rahmen der kontinuierlich vergleichenden Analyse konnte die Beschreibung der Daten nach und nach verdichtet werden (Strauss 1998, 276). Aufbauend auf die Vorarbeiten des Kodierens, des Dimensionalisierens, des Anreicherns, Vergleichens und Kontrastierens stellte sich eine Gesamtinterpretation der Untersuchung heraus. Diese stützt sich zum einen auf Interaktionsstrukturen, welche das kommunizierte Medienthema im Unterrichtsgeschehen zu erkennen gibt. Zum anderen hebt sie auf einzelne massenmediale dramaturgische Phänomene – wie Humor oder Voyeurismus – ab, die sich im zwischenmenschlichen Unterrichtsgespräch über Medieninhalte widerspiegeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

2.1.4 Gewinnung zentraler Kategorien

In der Phase des selektiven Kodierens kam es zur Zusammenführung der Schlüsselkategorie und der drei zentral bedeutsamen Kategorien. Die Schlüsselkategorie betrifft die „Beziehung zwischen Medienerfahrungen und Weiterbildungsveranstaltungen". Die zentralen Kategorien, die im Hinblick auf die Schlüsselkategorie integriert wurden, sind:

1) *Funktionen eingebrachter Medienerfahrungen für das Unterrichtsgeschehen:* Der massenmediale Gesprächsstoff erfüllt vielfältigste Funktionen in Unterrichtsgesprächen. Auf einer inhaltlichen Ebene verleiht er Wortbeiträgen etwa den Anschein von Aktualität oder erfüllt eine exemplifizierende Funktion. Auf einer personenbezogenen Ebene unterstreicht er Meinungsäußerungen und Belehrungen. Gruppendynamisch prägen kommunizierte Medieninhalte die Gemeinschaft und haben eine sozialintegrative Funktion.
2) *Die Rolle des Wissenden:* Sowohl Teilnehmer als auch Kursleiter geben sich unter der Bezugnahme auf Medieninhalte als Wissende aus. Die Art und Weise individueller Präsentationen hängt dabei von Rollenkonstellationen in Lehr-Lerngruppen ab.
3) *Hereingetragene massenmediale Effekte in das Lehr-Lerngeschehen:* Durch Gespräche über Massenmedien werden die im Mediensystem erzeugten Effekte – speziell „Humor", „Voyeurismus" und eine mediale „Zeitdynamik"[10] – in den zwischenmenschlichen Gesprächskontext der Unterrichtskommunikation transportiert.

2.2 Fragebogenuntersuchung: Ausmaß und Intentionen der Mediennutzung

Ergänzend zu den teilnehmenden Beobachtungen wurde jeweils im Anschluss eine schriftliche Teilnehmerbefragung durchgeführt. Der hierzu konstruierte Fragebogen (s. Anhang), der sich in ca. 15 Minuten ausfüllen lässt, wurde an 180 Teilnehmer der allgemeinen sowie an 168 Teilnehmer der beruflichen Weiterbildung ausgegeben. Die Rücklaufquoten (74% und 68%) waren außerordentlich hoch. Das erklärt sich u. a. durch die jeweilige Ankündigung des Fragebogens durch die Dozenten einschließlich der Bitte um Mitarbeit. Die Befragung schloss lediglich Teilnehmer ein, weil bei den Kursleitern von einer vorhandenen (massenmedial gewonnenen) Fachkompetenz ausgegangen werden konnte. Die Untersuchung sollte belegen, dass Teilnehmer von Weiterbildungs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

veranstaltungen erwartungsgemäß häufig Medien nutzen und dass daraus ein Wissen abzuleiten ist, das im Sinn eines Anschlusslernens für Lehr-Lernprozesse von Relevanz ist.

2.2.1 Fragebogenaufbau und Untersuchungshypothesen

Der Fragebogen besteht aus den Bereichen „Mediennutzung“ und „Vorwissen zum Veranstaltungsthema“. Hypothetisch wurde zum Fragekomplex der „Mediennutzung“ davon ausgegangen, dass

1. ein regelmäßiger Gebrauch von Medien durch die Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen stattfand;
2. spezifische Medien, Medienprodukte und Medienthemen konsumiert wurden;
3. sich individuelle Motive der Mediennutzung herausstellen lassen würden;
4. es unterschiedliche Grade der Auseinandersetzung mit Medienthemen gab.

Angaben zur regelmäßigen Beschäftigung mit Medien (1.) sollten die Bedeutung des Medienkonsums innerhalb des alltäglichen Zeitbudgets von Individuen aufzeigen. Annahme war, dass Mediennutzung eine wesentliche Alltagserfahrung von Bildungsadressaten darstellte. Der Konsum spezifischer Medien, Medienprodukte und Medienthemen (2.) würde Folgerungen über eventuelle gemeinsame Medienerfahrungen von Teilnehmern zulassen. Geteilte Erfahrungen wiederum hätten Auswirkungen auf das Gruppen- und Lernklima in Weiterbildungsveranstaltungen. Individuelle Motive der Mediennutzung (3.) könnten Hinweise darauf geben, inwieweit Medien als nicht-institutionalisierte Bildungsinstanz als solche in Anspruch genommen werden. Daran würden im Weiteren Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede von institutionalisierter und massenmedialer Weiterbildung erörtert werden können. Schließlich sollte der Grad der Auseinandersetzung mit einzelnen Medienthemen (4.) Interpretationen darüber zulassen, ob ein reflexiver und autonomer Rezeptionsstil bereits verfolgt wurde oder noch stärker durch erwachsenenpädagogische Prozesse zu unterstützen wäre.

Hypothesen zum Fragenkomplex „Vorwissen zum Veranstaltungsthema“ betrafen Annahmen, dass

5. ein Teil des Vorwissens zum Veranstaltungsthema aus den Medien bezogen wurde;
6. trotz vorhandenen Vorwissens aus Medien dieses Wissen in der Veranstaltung nicht unbedingt eingebracht wurde.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Über die Frage zum Vorwissen hinsichtlich der Kursinhalte (5.) würde die Beziehung zwischen Medienerfahrungen und Weiterbildung auf das jeweilige konkrete Veranstaltungsthema eingegrenzt werden können. In der Hervorhebung einer möglichen Nicht-Mitteilung persönlichen Wissens (6.) könnte schließlich auf ein Ungleichgewicht zwischen bestehendem Medienwissen und Unterrichtsbeteiligung verwiesen werden.

Im Einzelnen zielten die Fragen des ersten Teils (V 1–14) auf folgende Punkte:

- Nutzungsdauer von Medien
- konkret genutzte Medienprodukte
- Vorlieben aus dem Medienangebot
- Gründe für die Nutzung von Medien
- Auseinandersetzung mit Medieninformationen
- kommunikativer Austausch über Medieninformationen mit anderen Menschen

Der zweite Frageteil (V 15–27) behandelte:

- Vorwissen der Teilnehmer zum Veranstaltungsthema
- Einbringen von Wissen in die Veranstaltung

2.2.2 Auswertung der Fragebogenuntersuchung

Insgesamt wurden 100 Fragebogen pro Untersuchungsfeld in die Auswertung einbezogen. Diese Zahl war für die „Euroveranstaltungen“ nach den Rücksendungen der ersten acht Veranstaltungen erreicht, so dass die neunte Veranstaltung nicht mit in die Auswertung einfloss. Im allgemeinbildenden Feld fand eine Aufsplittung in die vier beobachteten Fachbereiche – „Gesundheit“, „Politik, Gesellschaft, Umwelt“, „Kultur“ und „Sprachen“ – statt. In den Datenpool flossen hier jeweils die ersten 25 eingegangenen Fragebogen eines Fachbereichs ein.

Die Fragebogenuntersuchung, die mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS ausgewertet wurde, bestätigt einen häufigen Mediengebrauch als alltägliche Nutzungsroutine von Teilnehmern an institutionellen Weiterbildungsveranstaltungen. Neben deskriptiven statistischen Verfahren kamen Signifikanztests zum Errechnen von geschlechtsspezifischen Antworten zur Anwendung. Aufgrund der äußerst geringen Signifikanzunterschiede wurde im weiteren Verlauf der Analysen auch in der Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen auf entsprechende Differenzierungen verzichtet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

2.3 Feldzugang und Fallauswahl

Die Kontaktaufnahme zu den Verantwortlichen ab Sommer 1998 gestaltete sich in den beiden Stichprobensegmenten auf unterschiedliche Weise. Im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung nahm ich zunächst offiziell Kontakt mit der Volkshochschulleitung auf. Nach erfolgter Absprache knüpfte ich Verbindungen zu einzelnen Dozenten der Volkshochschule und vereinbarte konkrete Beobachtungstermine. Im Feld der beruflichen Weiterbildung wendete ich mich an eine Aus- und Weiterbildungsinstitution von Kreditinstituten. Über diese gelangte ich an einen Dozenten, der im Weiteren zu meiner Kontaktperson wurde. Er stellte die Verbindung zu anderen Dozenten der zu untersuchenden Weiterbildungsveranstaltungen her.

Die ausgewählten Fälle waren in der ersten Feldphase fünf Veranstaltungen des Programmbereichs „Gesundheit". In der zweiten Feldphase kamen zur Anreicherung des Materials jeweils weitere fünf Veranstaltungen aus den Programmbereichen „Politik, Gesellschaft, Umwelt", „Kultur" und „Sprachen" hinzu. In der dritten Phase wurden teilnehmende Beobachtungen in neun „Euroveranstaltungen" der beruflichen Weiterbildung von Kreditinstituten durchgeführt.

2.4 Auswahl und Gewinnung der Daten nach Strategien des Theoretical Sampling

Die Datenerhebung erfolgte in drei Phasen, wobei jede Phase mit einer Datenanalyse verbunden war (vgl. Strauss 1998, 276). Auswahlentscheidungen, nach denen weiteres Datenmaterial analysiert und neues Material erhoben wurde, werden exemplarisch dargestellt.

a) Durch Pausengespräche und durch erste beantwortete schriftliche Fragebogen war offensichtlich, dass Teilnehmer ihr Vorwissen zum Veranstaltungsthema unter anderem aus Medien bezogen. Es wurde hypothetisch angenommen, dieses Wissen werde zur Argumentation und zum Hinterfragen in die Veranstaltungen eingebracht. Nach den ersten Beobachtungen verfestigte sich jedoch der Eindruck, Teilnehmer würden sich überwiegend rein fachlich an den vorangegangenen Äußerungen der Kursleiter orientieren, ohne dass aus der Beobachterperspektive in ihren Äußerungen Medienerfahrungen identifizierbar waren. Entgegen den ursprünglichen Erwartungen griffen Kursleiter häufig Beispiele aus Medien auf, um daran die Kursthematik zu erläutern. Das Ausgangsinteresse, lediglich Teilneh-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

meräußerungen auf Medienerfahrungen hin zu analysieren, wurde erweitert. Der Fokus richtete sich nunmehr auch auf Äußerungen der Kursleiter.

b) Was die Auswahl theoretischer Konzepte anging, deuteten Beobachtungen darauf, dass geschilderte massenmediale Erfahrungen die Gesprächskultur im Lehr-Lerngeschehen mit prägten. In Verbindung mit kommunizierten Medieninhalten entstand eine gewisse Intensität in den thematischen Auseinandersetzungen bzw. eine gegenteilige „Hektik" im Unterrichtsgespräch. Diese Beobachtungen stärkten das analytische Interesse an zeittheoretischen Konzepten.

c) Der „vorläufige Plan" (Strauss 1998, 347) sah lediglich teilnehmende Beobachtungen im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung vor. In diesen Veranstaltungen wurden Medienerfahrungen aus den unterschiedlichsten Programmbereichen geäußert.[11] Die „Medienwelt" als Ganzes spielte eine Rolle. Um die Annahme prüfen und das Datenmaterial weiter anreichern bzw. kontrastieren zu können, gingen nun die beobachteten Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung als maximales Kontrastfeld in das Analysekorpus ein. Unterschiede zu den bisherigen Erkenntnissen ergaben sich, indem das neue Untersuchungsfeld überwiegend Medieninhalte aus dem Programmbereich der „Nachrichten und Berichte" (vgl. Luhmann 1996, 53ff.) sowie der Computerthematik aufwies. Das bereits analysierte Datenmaterial wurde erneut unter dem Aspekt der verschiedenen Programmbereiche beleuchtet, um Aufschluss über deren unterschiedliche Gewichtung in den beiden Bildungsfeldern zu gewinnen.

Insgesamt handelte es sich in der Erhebungsphase der Untersuchung in Abgrenzung zu den eigentlichen Intentionen nach der Grounded Theory um eine stärker vorstrukturierte Vorgehensweise. Aus forschungsökonomischen Gründen kam es zu Abweichungen in dem Sinn, dass keine ständige Wechselbeziehung von Felderkundungen und Datenanalyse, wie sie von Glaser/Strauss für Feldstudien favorisiert werden, erfolgte. Eine Vorabbegrenzung der einzelnen Feldphasen war notwendig, weil die Abstimmung von Beobachtungsterminen einen erheblichen zeitlichen Vorlauf erforderte. Die einzelnen Feldzugänge mussten geplant werden und konnten nicht spontan erfolgen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

II. Teil
Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung – Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

3. Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

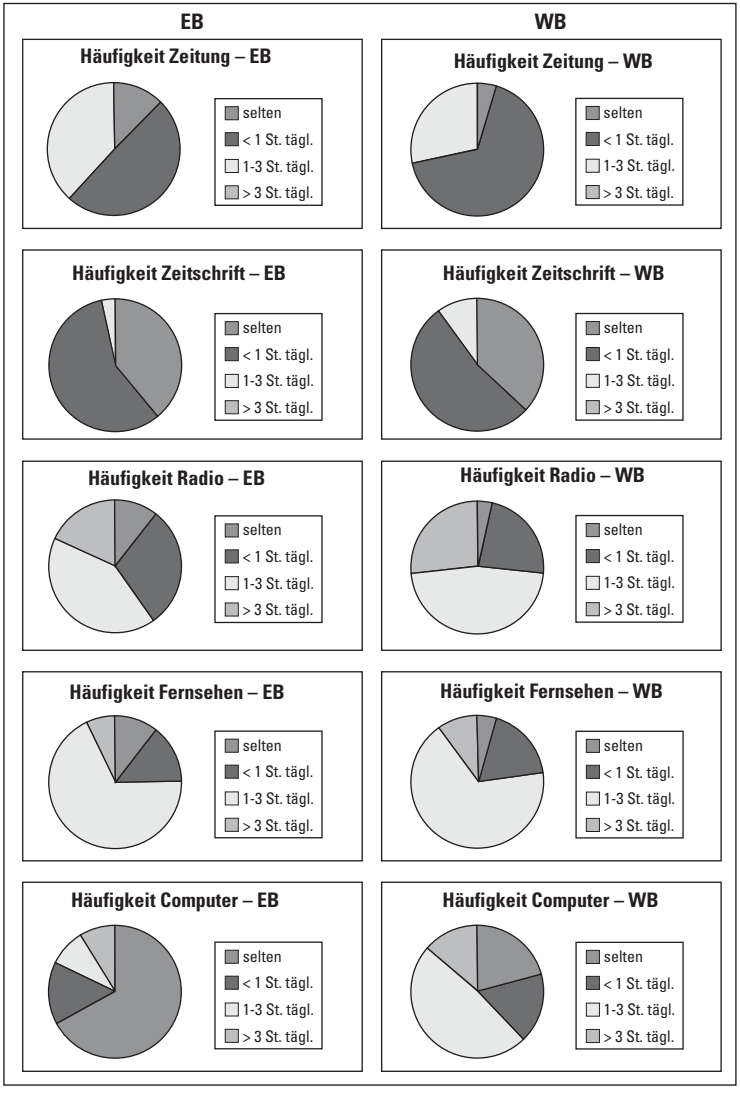
Nach den Vorannahmen, die an die Untersuchung herangetragenen wurden, gehen Medienerfahrungen als Hintergrundwissen von Lernenden in Unterrichtsgespräche ein (vgl. Loeber 1994, 241ff.). Es war anzunehmen, dass Medienerfahrungen von Teilnehmern neben dem Wissen von Kursleitern während des Unterrichts in Erscheinung treten. Mit dem Fragebogen sollte das massenmediale Vorwissen aus der Einschätzung der Lernenden erforscht werden. Nachfolgend werden einzelne Ergebnisse vorgestellt.

3.1 Häufigkeit und Dauer der Mediennutzung (V 1–5)

Die statistische Analyse bestätigt, dass die Medien Zeitung, Zeitschrift, Radio, Fernsehen und Computer von den meisten der Befragten täglich genutzt werden (s. Abb. II.1). In den beiden Untersuchungsfeldern der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung mit je 100 ausgewerteten Fragebögen sind für die Medien Zeitung, Zeitschrift, Radio und Fernsehen keine herausragenden Unterschiede in den zeitlichen Nutzungsspannen zu verzeichnen. Für das Zeitungsmedium wird mit 48% der Antworten im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie 66% der Ankreuzungen in der beruflichen Weiterbildung angegeben, dieses weniger als 1 Stunde täglich zu nutzen. Ebenfalls werden Zeitschriften von den meisten Befragten (58% bzw. 53%) weniger als 1 Stunde täglich gelesen. Weiterhin wird für das Radio in beiden Untersuchungsfeldern vom größten Anteil der Befragten (42% bzw. 46%) angegeben, dieses zwischen 1 und 3 Stunden täglich zu nutzen. Dasselbe trifft, mit 68% in der allgemeinen Erwachsenenbildung und 67% in den Euroschulungen, für den Fernsehgebrauch zu.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Abb. II.1: Häufigkeit und Dauer der Mediennutzung von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Von kleinen Abweichungen abgesehen entsprechen die Zahlen dem Durchschnitt des für 1998 und 1999 für die Bundesrepublik ermittelten Mediennutzungsverhaltens (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 1998, 199; Darschin/Kayser 2001; Medien Basisdaten 2001).[12] Insofern unterscheiden sich die befragten Weiterbildungsteilnehmer in ihrem Mediengebrauch nicht wesentlich von anderen Bevölkerungsgruppen.

Auffällige Unterschiede zwischen den untersuchten Feldern ergeben sich hinsichtlich der Nutzung des Mediums Computer (s. Tab. II.1). Mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmer der allgemeinen Erwachsenenbildung nutzt den Computer selten, nicht einmal täglich. Befragte im Feld der beruflichen Weiterbildung geben mit 48% der Antworten an, dass das Medium 1 bis 3 Stunden täglich in Gebrauch ist.[13]

Die unterschiedlichen Werte für die Computernutzung spiegeln sich auf der Ebene der Unterrichtskommunikation, wie die Beobachtungsprotokolle zu erkennen geben, wider. Anwesende in den Euroveranstaltungen werden mit der Einführung der neuen Währung damit konfrontiert, dass sie für ihren jeweiligen Betrieb neue Computer- bzw. Techniklösungen finden müssen. Damit verbundene Themenaspekte nehmen einen großen Teil der Gespräche ein.

Tabelle II.1: Computernutzung von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung

Computernutzung	Teilnehmer der EB und WB		
	TN der EB	TN der WB	Gesamt
„selten“ „< 1 Std. tägl.“	82	38	120
„1-3 Std. tägl.“ „> 3 Std. tägl.“	18	62	80
Gesamt	100	100	200

Insgesamt spricht die häufige Nutzung der im Fragebogen zur Auswahl gestellten Massenmedien dafür, dass Teilnehmer an allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen über Vorerfahrungen und Wissen aus den Medien verfügen. Ungeklärt bleibt noch die Spezifik vorhandenen massenmedialen Wissens zum Veranstaltungsthema.

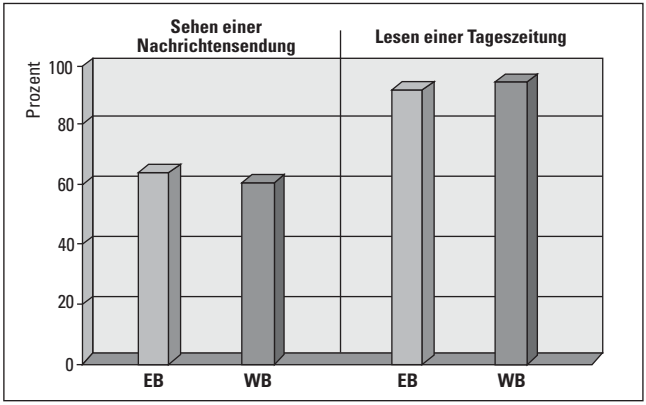
Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

3.2 Spezifisch genutzte Medien, Medienprodukte und Medienthemen (V 6–7)

Die Angaben zu „konkret genutzten Medien und Medienprodukten“ (V 6) sowie zu „Fernsehthemen des besonderen Interesses“ (V 7) verdeutlichen: Vorlieben hinsichtlich des massenmedialen Angebots variieren nach einzelnen Personen, sprechen jedoch nicht für die untersuchten Gruppen als Ganzes.

Auffällig in der Auswertung der hier diskutierten Variablen sind dennoch zwei Punkte: die Rezeption von Nachrichtensendungen und Tageszeitungen (s. Abb. II.2).

Abb. II.2: In Anspruch genommene Nachrichtensendungen und Tageszeitungen von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



In beiden Untersuchungsgruppen geben erstens über die Hälfte der Befragten an (64% in der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie 61% im Bereich der Euroschulungen), am Vortag Nachrichten im Fernsehen gesehen zu haben. Zu den Nachrichten zählen dabei Sendungen wie die „Tagesschau“ (ARD, N3), die „Tagesthemen“ (ARD) oder das „heute-journal“ (ZDF), die über das aktuelle Tagesgeschehen informieren. Zweitens geben fast alle Befragten (92% für die allgemeine Erwachsenenbildung und 95% für die berufliche Weiterbildung) an, am Vortag eine Tageszeitung gelesen zu haben. Für den Bundesdurchschnitt trifft eine solche hohe Zeitungsnutzung auf die Altersgruppe ab 60 Jahren zu.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Bei jüngeren Altersgruppen liegen die Zahlen etwas niedriger (vgl. Medien Basisdaten 2001).

Die eigenen Ergebnisse zeugen von gleichen Medienerfahrungen – über bspw. das tagespolitische Geschehen – der meisten Befragten, die in der Rezeption von Nachrichtensendungen sowie von Tageszeitungen gewonnen werden. Die teilnehmenden Beobachtungen bestätigen, dass Anwesende wechselseitig von sich annehmen, über aktuell in den Nachrichten behandelte Aspekte Bescheid zu wissen. Ohne thematische Einführungen wie etwa in die *Clinton-Affaire* oder die *Bundestagswahl* baut das Unterrichtsgespräch auf ein gemeinsames massenmediales Hintergrundwissen auf.

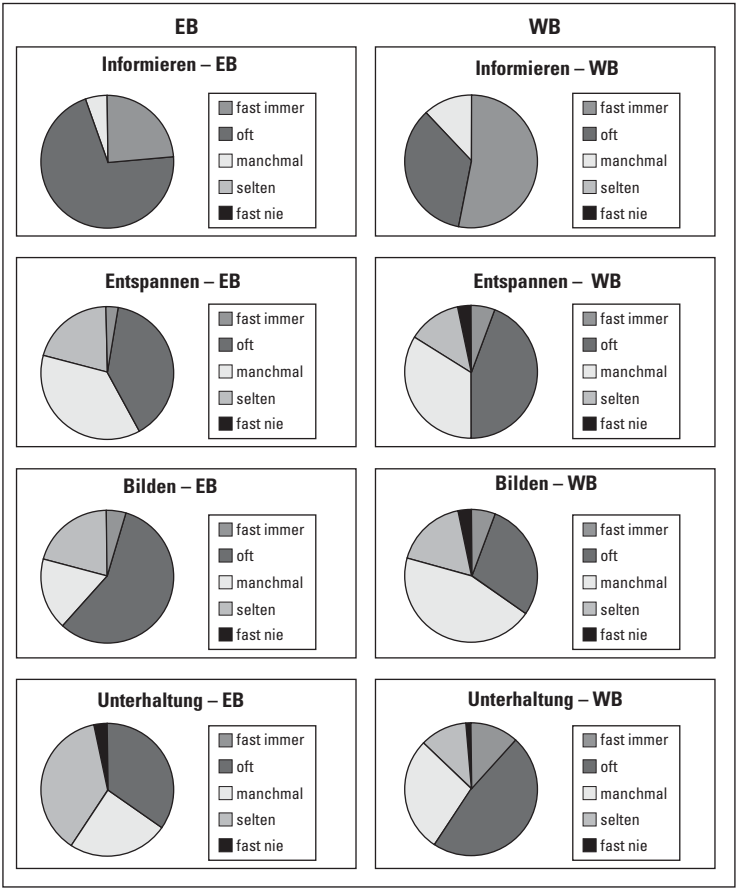
3.3 Motive der Mediennutzung (V 8–11)

Die insgesamt geringe Streuung der Antworten in beiden untersuchten Bildungsfeldern lässt auf ein multidimensionales Rezeptionsverhalten der Befragten schließen. Wenn alle Rezeptionsmotive „Information“, „Entspannen“, „Bildung“ und „Unterhaltung“ zu großen Teilen mit „oft“ eingestuft werden, verweisen die Antworten auf kein spezifisches Rezeptionsmotiv, sondern deuten auf verschiedene und nebeneinander bestehende Motive hin (s. Abb. II.3).

Es kommt zu Motivmischungen. Dabei ist die Beziehung zwischen 1. Informationsmotiv und Entspannungsmotiv, 2. Informationsmotiv und Unterhaltungsmotiv, 3. Bildungsmotiv und Entspannungsmotiv sowie 4. Bildungsmotiv und Unterhaltungsmotiv jeweils gering korreliert (Korrelationskoeffizienten zwischen 0,208 und 0,231). Die Korrelationswerte sind nach Kendall auf der 5%-Stufe jeweils signifikant von Null verschieden. Sind Informations- und Bildungsmotive mit massenmedialen Rezeptionsmotiven verwoben, erweist sich die Mediennutzung nicht nur als Freizeitbeschäftigung, sondern stellt auch ein außerinstitutionelles Bildungsfeld dar. Die errechneten Motivbeziehungen erhärten die Vermutung, dass Teilnehmer institutioneller Weiterbildung sich nicht erst in den besuchten Veranstaltungen mit dem Unterrichtsgegenstand beschäftigen. Vielmehr ist durch eine breite Mediennutzung und die dort bedeutsamen Informations- und Bildungsmotive bereits ein gewisser Kenntnisstand hinsichtlich vielfältiger Veranstaltungsthemen erreicht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Abb. II.3: Motive der Mediennutzung von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



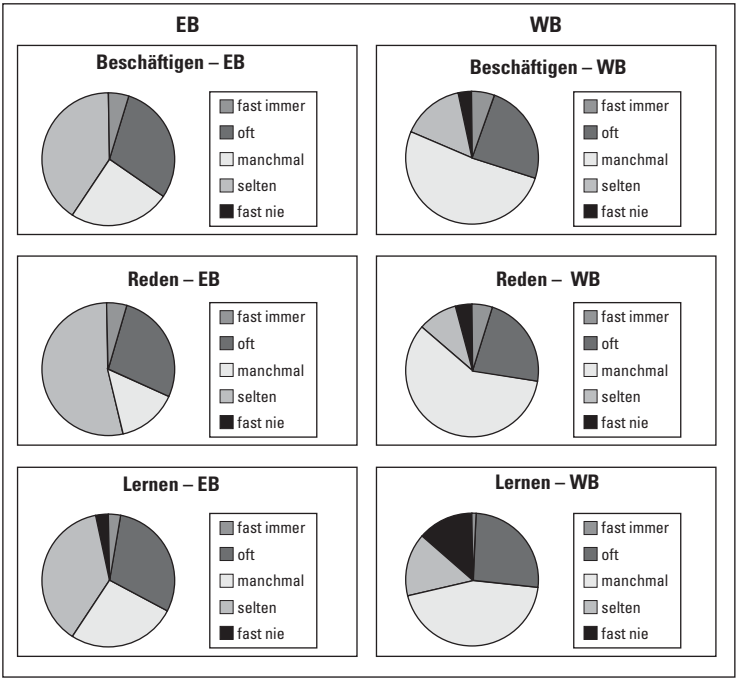
3.4 Auseinandersetzung mit Fernsehinformationen (V 12–14)

Die Kriterien „sich mit Fernsehinformationen beschäftigen“ (V 12), „mit anderen Menschen über Fernsehinhalte reden“ (V 13) und „im Umgang mit dem Fernseher etwas lernen“ (V 14) galten hypothe-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

tisch als Variablen eines autonomen und reflexiven Umgangs mit dem Massenmedium Fernsehen. In beiden Untersuchungsfeldern wurde darauf äußerst uneinheitlich bzw. indifferent geantwortet: in der allgemeinen Erwachsenenbildung mit den jeweils häufigsten Ankreuzungen „oft“ und „selten“ und in den Euroschulungen überwiegend mit der Ausprägung „manchmal“ (s. Abb. II.4). Die Antworten deuten auf ein sozial erwünschtes Antwortverhalten (vgl. Diekmann 1998, 383). So mag man das durch Massenmedien zur Verfügung gestellte Reflexionspotenzial im Rahmen einer pädagogischen Befragung als gering einstufen (vgl. Hurrelmann/Hammer/Stelberg 1996, 78). Auch räumen Befragte den Medien ein unterschiedliches Prestige ein (vgl. Böhme-Dürr 1988, 100).

Abb. II.4: Auseinandersetzung mit Fernsehinformationen von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Während die Konzentration auf mittlere Antwortmöglichkeiten in der beruflichen Weiterbildung für eigentlich nicht vorhandene Antworten steht (vgl. Friedrichs 1980, 168), nehmen Volkshochschulteilnehmer mit ihren Einstufungen auch skeptische Positionen ein. Vorsichtig können die Ankreuzungen negativer Skalenwerte, die auch im Bereich der Euroschulungen bei der Variable „Lernen durch Fernsehen" (V 14) auffällig oft gewählt wurden, als Höherbewertung institutioneller Weiterbildung im Verhältnis zum Fernsehmedium gedeutet werden. Zur Erhärtung dieser Aussage sind weitere Untersuchungen durchzuführen.

3.5 Vorwissen zum Veranstaltungsthema (V 15–23)

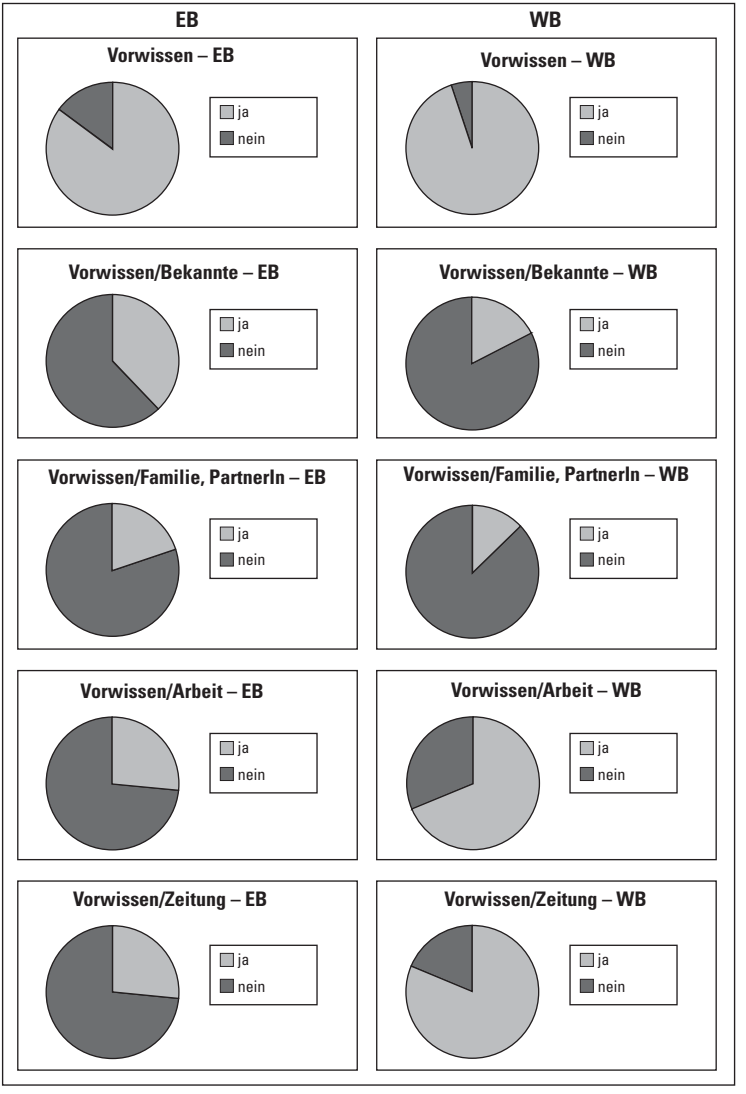
Der Großteil der Befragten (85% in der allgemeinen und 95% in der beruflichen Weiterbildung) gibt an, über Vorwissen zum jeweiligen Veranstaltungsthema zu verfügen (V 15). Die Auswertung der einzelnen Bereiche des Wissenserwerbs (V 16–23) zeigt auf: Die Aneignung von Vorwissen erfolgt sowohl im privaten zwischenmenschlichen Kontakt als auch in der Arbeitswelt und über die Massenmedien (s. Abb. II.5). Im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung sind die am häufigsten angegebenen Bereiche des Erwerbs von Vorwissen der Bekanntenkreis (38%), der Fernseher (37%) und Zeitschriften (33%). Im Feld der beruflichen Weiterbildung beziehen die meisten Befragten durch Zeitungen (81%), über die Arbeit (68%) sowie das Fernsehen (56%) ihr thematisches Vorwissen. Über den Computer/das Internet wird kaum Vorwissen zu Veranstaltungsthemen gewonnen. Die Antworten deuten darauf hin, dass der Computer weniger als Medium zum Wissenserwerb genutzt und eher für die Datenverwaltung eingesetzt wird. Das erklärt die beobachtbaren bedienungstechnischen Frageinteressen von Teilnehmern an den Euroschulungen, die Kursleitern konkrete instrumentelle Informationen abverlangen.

3.6 Beteiligungsverhalten in der Veranstaltung (V 24–27)

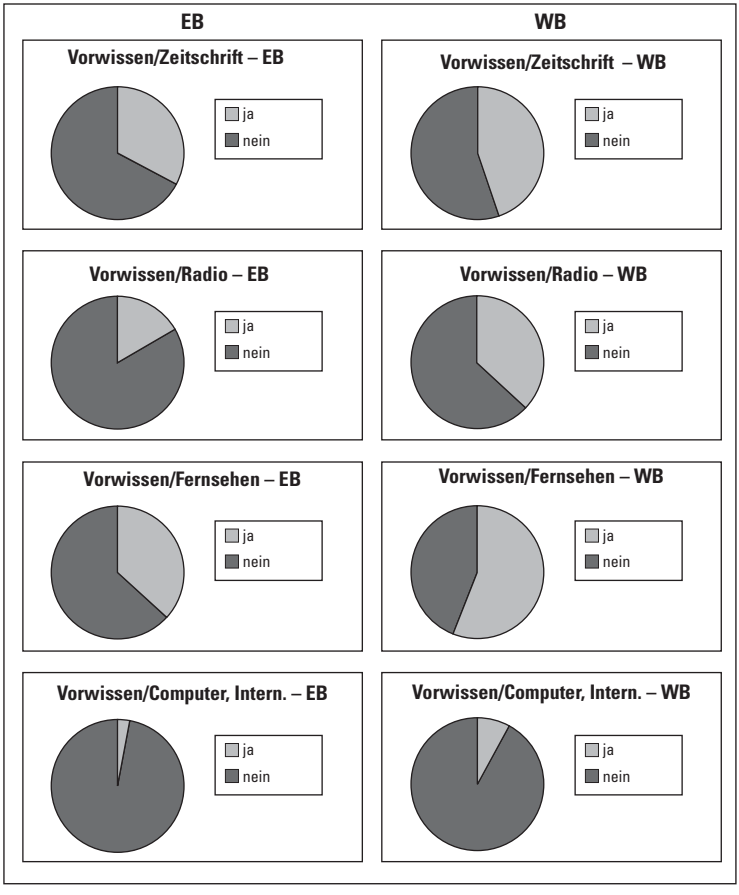
Aus den Angaben zur Situation in den Veranstaltungen geht hervor, dass nicht unbedingt eine Beteiligungsbereitschaft bei Teilnehmern von Weiterbildungsveranstaltungen zu verzeichnen ist. Obwohl Lernende über Vorwissen zum Veranstaltungsthema verfügen, das zum großen Teil aus Massenmedien gewonnen ist, wird dieses nicht notwendigerweise in die Veranstaltungen eingebracht. Dabei liegt die Beteiligungsbereitschaft (V 24) im Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung höher als in den Euroschulungen (s. Tab. II.3). Befragte beteiligen sich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Abb. II.5: Thematisches Vorwissen von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf



hier „fast immer“ (37%) bzw. „oft“ (42%) gern in einer Veranstaltung. Im Feld der beruflichen Weiterbildung geben die meisten Befragten an, sich „manchmal“ (46%) bzw. „selten“ (20%) gern zu beteiligen.

Die Beteiligungsbereitschaft kann vor dem Hintergrund von Teilnahmemotiven gedeutet werden. Die Wahrscheinlichkeit der Beteiligung liegt bei einem rein freiwilligen Veranstaltungsbesuch in der all-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tabelle II.2: Beteiligungsbereitschaft von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung

Beteiligungsbereitschaft	Teilnehmer der EB und WB		
	TN der EB: Eigeninitiative Teilnahme	TN der WB: Einladung	Gesamt
„fast immer“ „oft“	79	25	104
„manchmal“ „selten“ „fast nie“	21	75	96
Gesamt	100	100	200

gemeinen Erwachsenenbildung um 54% höher als bei offiziell erfolgten Einladungen in der beruflichen Weiterbildung. In den Euroschulungen ist eine stärkere Konsumhaltung, die nicht mit aktiver Beteiligung einher geht, zu verzeichnen.

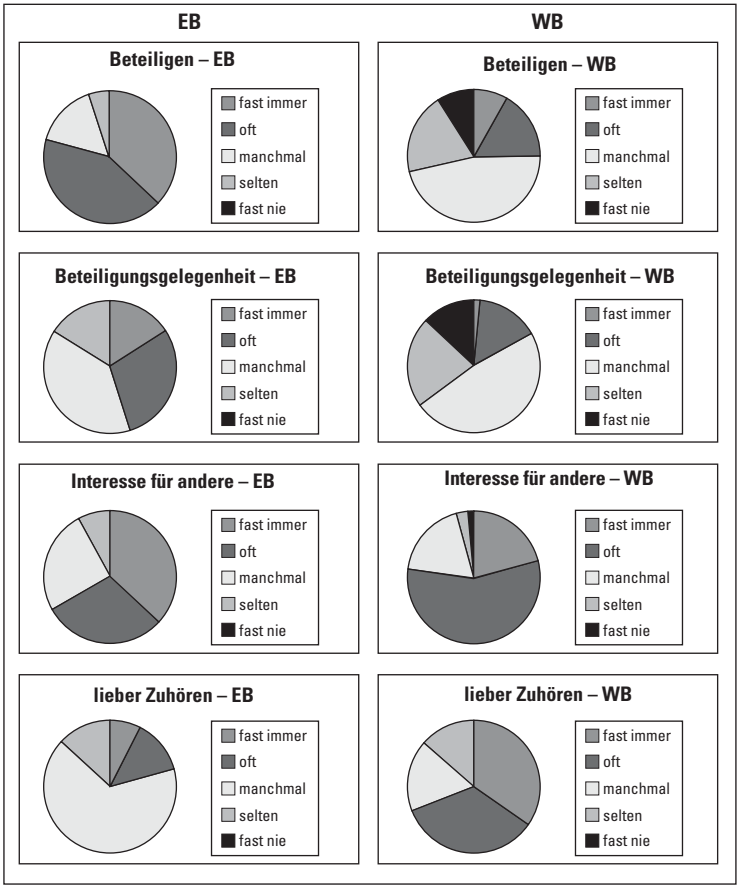
Die Antwortverteilung hin zur Skalierungsstufe „selten“ begründet sich im letzten Feld jedoch auch mit den wahrgenommenen Konzeptualisierungen von Unterricht (s. Abb. II.6). So geben im Verhältnis zur allgemeinen Erwachsenenbildung weniger Befragte aus dem beruflichen Bildungsfeld an, dass überhaupt Beteiligungsgelegenheiten bestehen (V 25). Während die meisten Befragten der allgemeinen Erwachsenenbildung antworten, es bestehen „oft“ (29%) bzw. „manchmal“ (39%) Gelegenheiten, ihr Wissen in die Veranstaltungen einzubringen, lauten die Angaben für das Feld der beruflichen Weiterbildung, dass „manchmal“ (48%) bzw. „selten“ (22%) eigenes Wissen eingebracht werden kann. Entsprechend sind in beiden Untersuchungsfeldern die Variablen „sich gern beteiligen“ (V 24) und „Beteiligungsgelegenheit“ (V 26) mittelmäßig korreliert (Korrelationskoeffizienten: 0,623 für EB; 0,672 für WB). Die Korrelationswerte sind nach Kendall auf der 0,1%-Stufe jeweils höchst signifikant von Null verschieden.

Einschätzungen des Zuhörerverhaltens (V 27) unterstreichen die unterschiedlichen Wahrnehmungen der Veranstaltungen im allgemeinbildenden und berufsbildenden Feld. Wenn die meisten Teilnehmer der beruflichen Weiterbildung angeben, „fast immer“ (35%) bzw. „oft“ (33%) lieber zuzuhören als sich selbst zu beteiligen, mögen Befragte damit auf einen instrumentellen Dozentenstil reagieren. Im Feld der allgemeinen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Erwachsenenbildung wird diese Frage indifferent beurteilt, indem die meisten Befragten (66%) den mittleren Skalencode „manchmal“ wählen. Analog zu den wahrgenommenen Rollen- und Beteiligungskonstellationen sind die Variablen „Beteiligungsgelegenheit“ (V 25) und „lieber Zuhören“ (V 27) lediglich im beruflichen Weiterbildungsfeld korreliert

Abb. II.6: Beteiligungsverhalten von Teilnehmern der allgemeinen Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung



Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

(Korrelationskoeffizient: –0,262). Der Korrelationswert spricht für eine Signifikanz auf der 1%-Stufe.

Die geringe Beteiligungsbereitschaft in der beruflichen Weiterbildung verweist nicht auf ein daran geknüpftes mangelndes Interesse an Teilnehmerbeiträgen (V 26). In beiden Untersuchungsfeldern geben die meisten Befragten an, sich „fast immer“ (EB: 37%; WB: 21%) bzw. „oft“ (EB: 29%; WB: 56%) für Beiträge von anderen Teilnehmern zu interessieren.

Eine geringe Beteiligung im Feld der beruflichen Weiterbildung ist nicht in Richtung einer Erwünschtheit einseitiger Redeanteile auf der Kursleiterseite zu deuten. Ein bekundetes Interesse für Teilnehmerbeiträge weist hingegen auf den Wunsch einer Einbeziehung von Lernenden hin. Entsprechende Beteiligungsgelegenheiten sind in den beobachteten Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung aus Befragtensicht nicht gegeben.

3.7 Zusammenfassung und Bewertung der Fragebogenuntersuchung

Die schriftliche Befragung der Teilnehmer in den von mir beobachteten Weiterbildungsveranstaltungen brachte folgende Ergebnisse:

- Ein häufiger Mediengebrauch zählt zu der Nutzungsroutine der Befragten. Mehr noch verfügen sie über ein konkretes massenmediales Vorwissen zum Veranstaltungsthema. Die durch den extensiven Medienkonsum gewonnenen, mehr oder weniger fachbezogenen Eindrücke werden als Vorerfahrungen in institutionell organisierte Bildungsveranstaltungen hereingetragen.
- Was individuelle Präferenzen des Mediengebrauchs betrifft, werden verschiedene Programmbereiche – wie Unterhaltung und Nachrichten – konsumiert. Dabei rezipieren die meisten Befragten Nachrichtensendungen und Tageszeitungen. Für Unterrichtsgespräche bieten also gerade diese Angebote einen gemeinsamen Gesprächsstoff. Je nach dem Grad ihrer allgemeinen Bekanntheit – in den Gesprächen scheinen hierüber stillschweigende Übereinkünfte zu herrschen, ohne dass explizite interaktive Abklärungen stattgefunden hätten – bedürfen massenmediale Inhalte zum Verständnis nur selten einführender Erläuterungen.
- Wenn die Befragten analog zur Vielfältigkeit genutzter Medien-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

angebote keine eindeutigen Präferenzen hinsichtlich der Rezeptionsmotive „Information“, „Entspannen“, „Bildung“ und „Unterhaltung“ angeben, zeugt das von Motivmischungen. Sind zudem Informations- und Bildungsmotiv mit den übrigen Motiven korreliert, werden die Massenmedien im Rahmen der unterschiedlichsten Angebote gewissermaßen als Bildungsinstanz genutzt.

- Was eine autonome, unabhängig von organisierten Bildungsprozessen erfolgende Auseinandersetzung mit Fernsehinhalten angeht, geben die Antworten keine für die Gesamtheit der Befragten geltenden Tendenzen zu erkennen. Aussagen, die für eine Höherbewertung institutioneller Weiterbildung gegenüber dem Fernsehen sprechen, sind noch eingehender zu prüfen.
- Trotz vorhandenen Wissens zeigen Teilnehmer oftmals keine Beteiligungsbereitschaft. Eine Bereitschaft korreliert dabei mit den individuell wahrgenommenen Beteiligungschancen und ist entsprechend im berufsorientierten Weiterbildungsfeld geringer als im allgemeinbildenden Feld. Eine Herausforderung für die Unterrichtspraxis liegt darin, einem allgemein angegebenen Interesse an Teilnehmerbeiträgen in Unterrichtsgesprächen nachzukommen.

Zusammenfassend hat die Fragebogenuntersuchung bestätigenden Charakter hinsichtlich der folgenden Aussagen:

- Teilnehmer nutzen häufig Massenmedien.
- Sie beziehen Wissen aus Medien.
- Sie verfügen über massenmediales Vorwissen zum Veranstaltungsstoff.
- Das Vorwissen der Teilnehmer aus dem Umgang mit Medien ist häufig größer als sie das in der Veranstaltung zu erkennen geben.

Die wichtigsten Ergebnisse mit den höchsten Antwortbelegungen werden in der nachfolgenden Abbildung (s. Abb. II.7) dargestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Abbildung II.7: Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung „Nutzung von Medienwissen in Weiterbildungsveranstaltungen“

	TN der allgemeinen WB		TN der beruflichen WB	
Mediengebrauch				
Zeitungen	<1 St. tägl.:	48%	<1 St. tägl.:	66%
Zeitschriften	<1 St. tägl.:	58%	<1 St. tägl.:	53%
Radio	1–3 St. tägl.:	42%	1–3 St. tägl.:	46%
Fernsehen	1–3 St. tägl.:	68%	1–3 St. tägl.:	67%
Computer/Internet	selten:	66%	1–3 St. tägl.:	48%
Nutzung spezifischer Medien				
Sehen einer Nachrichtensendung am Vortag	64%		61%	
Lesen einer Tageszeitung am Vortag	92%		95%	
Nutzungsmotive („Information“, „Entspannung“, „Bildung“, „Unterhaltung“)	Motivmischungen			
Wichtigste Quellen des Vorwissens zum Veranstaltungsthema	Bekanntenkreis:	38%	Zeitungen:	81%
	Fernsehen:	37%	Arbeit:	68%
	Zeitschriften:	33%	Fernsehen:	56%
Beteiligung in den Veranstaltungen	Massenmediales Vorwissen führt nicht notwendig zu einem Beteiligungsverhalten.			

4. Massenmedien als kommunikative Ressource in Unterrichtsgesprächen

Medieninhalte dienen in Unterrichtsgesprächen als *kommunikative Ressource*; das heißt, sie stellen durch ihren hohen Bekanntheitsgrad ein gemeinsames Wissen in Interaktionen dar, auf das sich Gesprächsteilnehmer beziehen. Wenn in diesem Kapitel der Ressourcengedanke erläutert wird, geschieht dies schwerpunktmäßig unter Bezugnahme auf die Studie „Tischgespräche“ von Angela Keppler (1995). Wenngleich der Untersuchungsgegenstand der medientheoretisch und familiensoziologisch orientierten Autorin familiale Tischgespräche sind, gilt auch für die eigene Untersuchung: Medieninhalte stehen für einen bedeutsamen Gesprächsstoff im Unterrichtsgeschehen. Dennoch lassen sich charakteristische Unterschiede zwischen Familiengesprächen und Unterrichtsgesprächen festmachen.

Zunächst erläutere ich die Kategorie des Hintergrundwissens, zu der Medienerfahrungen zählen. Ein Bezugskonzept für das Hinter-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

grundwissen stellt die Relevanztheorie von Alfred Schütz (1982) dar, mit der ich mich daher im Lichte meiner Fragestellung kurz auseinandersetze (Kap. 4.1). Die Forschungsergebnisse zum Medienstoff als kommunikative Ressource werden dargelegt (Kap. 4.2). Darauf aufbauend differenziere ich in Anlehnung an Keppler auch für die eigenen Untersuchungsfelder zwischen „eigenständigen“ und „eingebauten“ Medienreferenzen (Kap. 4.3). Da es sich im Rahmen meiner Studie lediglich bei eingebauten massenmedialen Verweisen um eine kommunikative Ressource im eigentlichen Sinn handelt, wird der Ressourcengedanke weiterhin anhand dieser Form der Medienreferenzen entfaltet (Kap. 4.4). Schließlich erörtere ich die doppelte Funktion von kommunizierten Medieninhalten zum einen als ausgreifende und zum anderen als bewahrende Themen (Kap. 4.5). Für diese Unterscheidung beziehe ich mich neben der Keppler-Studie auf das Luhmannsche Modell (1975) über einfache Sozialsysteme (Kap. 4.6).

4.1 Medienerfahrungen als „Hintergrundwissen“

Alltäglich gesammelte Medienerfahrungen und Medienwissen bleiben nicht vor der Unterrichtstür stehen. Hingegen sind sie an Bildungsveranstaltungen gestaltend beteiligt. Indem Lernen gerade im Erwachsenenalter immer nur als Anschlusslernen zu verstehen ist (vgl. z. B. Lompscher 1991; Klimsa 1998, 78), knüpfen Lernprozesse u. a. an massenmediales Vorwissen der Teilnehmer an.

Obwohl Medienerfahrungen unweigerlich in Lehr-Lernprozesse eingehen, kommen sie hier in unterschiedlicher Deutlichkeit zur Geltung. Zum einen werden sie explizit in Unterrichtsbeiträgen geäußert. Zum anderen bleiben sie als Anteile systeminterner Kognitionen des Individuums unausgesprochen und deswegen für den Beobachter unerkannt. Unabhängig davon, ob Medienerfahrungen artikuliert werden oder nicht, liegen sie in unterschiedlicher inhaltlicher Nähe zum Unterrichtsstoff. Sie weisen direkte Verbindungen zu Stoffinhalten auf. Daneben werden in Unterrichtsprozessen Impulse vermittelt, welche die Kognitionen der anwesenden Individuen weg vom Unterrichtsstoff hin in andere Richtungen lenken. Nur teilweise wird gelernt, was gelehrt wird (Loser/Terhart 1977, 30).

Aufgrund des systemischen Eigensinns von Denk- und Lernprozessen werden Medienerfahrungen je nach persönlicher Relevanzauslese einzelner Teilnehmender in kognitive Prozesse einbezogen. Alfred

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Schütz beschreibt diese Dynamik als Thema-Horizont-Modell. Danach geben Medienerfahrungen in der Weiterbildung den Horizont für das Veranstaltungsthema ab. Sie stehen mit dem Unterrichtsstoff in einem „Wechselverhältnis der Relevanzstrukturen“ (vgl. Schütz 1982, 42). Zunächst handelt es sich beim Medienwissen um marginale Themen des Bewusstseinsfeldes[14] einer Person. In Wahrnehmungs- und Aneignungsprozessen wird es mit dem thematischen Zentrum in Bezug gesetzt. Spezieller sind Medienerfahrungen unter Rückgriff auf den Autor als Teil des gegenwärtigen „zuhandene(n) Wissensvorrat(s)“ (ebd., 102) von Beteiligten an Bildungsveranstaltungen zu sehen. Der zuhandene Wissensvorrat umfasst bestehendes Wissen, das in einer mehr oder weniger relevanten Beziehung zum Thema steht. Medienwissen wird zur Auseinandersetzung mit jeweils aktuellen Themen herangezogen. Es wird fallengelassen, wenn es zur weiteren Auseinandersetzung nicht mehr benötigt wird. Eine andere Medienerinnerung findet die Verknüpfung zu einem nächsten Gedankengang usw. Die Verarbeitung neuer Impulse verläuft in einem solchen Prozess des ständigen Abgleichs mit bereits bestehenden Kognitionsstrukturen. Neue Informationen werden so mit dem vorhandenen Wissensvorrat vernetzt. Laut Luhmann stellen Medien ein Hintergrundwissen bereit, weil sie einen riesigen Bereich von Möglichkeiten anbieten, aus dem für die Kommunikation temporär relevante Inhalte ausgewählt werden (vgl. Luhmann 1996, 122). Selbst wenn massenmediale Inhalte in der Kommunikation nicht benannt werden, laufen sie doch als Hintergrundannahmen mit. Direkte Bezugnahmen auf mediale Informationen mögen variieren, sind jedoch potenziell jederzeit möglich (ebd., 121).

Gelangen Medienwissen und Medienerfahrungen in das Seminargeschehen, steht dieses allgemeine Hintergrundwissen hier wiederum für verschiedene Wissensebenen sowie Funktionen. Es gilt als Vorwissen

Tabelle II.3: Dimensionen des massenmedialen Hintergrundwissens im Lehr-Lerngeschehen

	Teilnehmer	Kursleiter
Fachthematisches Medienwissen	Vorwissen	Fachwissen
Übriges Medienwissen	Erfahrungen und Wissen: sind lerntheoretisch relevant	Erfahrungen und Wissen: sind didaktisch relevant

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

oder als Fachwissen. Es erfüllt lerntheoretische oder didaktische Funktionen im Aneignungsprozess.

Angesichts einer verbreiteten massenmedialen Informiertheit und einer damit verbundenen „Entzauberung der Experten“ (Dewe/Ferchhoff 1987) werden die Grenzen zwischen den Feldern im obigen Schema fließend. Auch die Teilnehmerseite verfügt über Fachwissen. Darüber hinaus unterlegen etwa die von Kade (1992) herausgestellten Aneignungsmotive „Tätigkeit“ und „soziale Zugehörigkeit“ eine Erweiterung der Matrix. Einige Teilnehmer verfolgen eher Motive, sich didaktisch-lehrend zu betätigen (Tätigkeit) bzw. soziale Kontakte zu knüpfen (soziale Zugehörigkeit) als sich die Veranstaltungsthematik lernend anzueignen. Häufig sind Mischformen verschiedener Aneignungsmotive zu beobachten. Die Kategorie des massenmedialen Hintergrundwissens lässt sich nun folgendermaßen fassen:

Tabelle II.4: Erweitertes Modell über Dimensionen des massenmedialen Hintergrundwissens im Lehr-Lerngeschehen

	Teilnehmer	Kursleiter
Fachthematisches Medienwissen	Vorwissen/Fachwissen	Fachwissen
Übriges Medienwissen	Erfahrungen und Wissen: sind lerntheoretisch relevant + didaktisch relevant + sozial relevant	Erfahrungen und Wissen: sind didaktisch relevant

Auch Lehrende können als Lernende auftreten und Motive sozialer Zugehörigkeit verfolgen. Diese Perspektive wird jedoch nicht weiter verfolgt.

Wurde hier zunächst die Kategorie des Hintergrundwissens entfaltet, geht es im Folgenden um massenmediales Hintergrundwissen als kommunikative Ressource.

4.2 Der Forschungsstand zu Medienerfahrungen in den Bezugswissenschaften

Die Bedeutung der massenmedialen Wirklichkeit als Bezugspunkt für zwischenmenschliche Gespräche wurde in der medientheore-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

tischen und soziologischen Literatur bereits herausgestellt, so für Familien, Wohngemeinschaften, Kollegengespräche am Arbeitsplatz oder Kneipen (vgl. Kepplinger/Martin 1986; Weber-Kellermann 1974; Ulmer/Bergmann 1993; Keppler 1995). Was dabei für alltägliche Gesprächskontexte gilt, kann teilweise auf Unterrichtskommunikationen übertragen werden. Situationen der organisierten Weiterbildung weichen jedoch von anderen alltäglichen Gesprächskontexten ab, indem sich Teilnehmer oftmals vorher nicht kennen und es sich zunächst um anonymere Beziehungsstrukturen handelt.

In ihrer Untersuchung über familiale Tischgespräche unterscheidet Keppler (1995) zwischen „eingebauten Medienreferenzen" und „eigenständigen Medienrekonstruktionen". Eingebaute Medienreferenzen stehen für eingeknüpfte massenmediale Informationen in beliebige Gesprächsbeiträge. Eigenständige Medienrekonstruktionen handeln im Wesentlichen über Medienbeiträge (vgl. Keppler 1995, 228ff.). Diese Unterteilung trifft ebenso auf Unterrichtskommunikationen mit Erwachsenen zu. So kann ein Medienthema aus dem Gesprächsprozess heraus zeitweise in das thematische Zentrum einer Bildungsveranstaltung rücken. Auch kommt es vor, dass ein Medienbeitrag zum offiziellen Unterrichtsthema deklariert wird, was ebenfalls für eine eigenständige Medienrekonstruktion spricht. Daneben erfolgen an den verschiedensten Gesprächsstellen kurze Bezugnahmen auf massenmediale Inhalte, wobei es sich dann um eingeknüpfte Medienverweise handelt.

Weiterhin betont Keppler den Unterschied zwischen massenmedialem und familiengeschichtlichem Gesprächsstoff. Während die Rekonstruktion der eigenen Geschichte als bewahrende Vergemeinschaftung fungiere, führe die Rekonstruktion von Medienereignissen durch die öffentlichen Themen zu einer ausgreifenden Vergemeinschaftung. Im ersten Fall werde der Familienhorizont – z. B. in der Bezugnahme auf frühere Familienereignisse – vergegenwärtigt, im zweiten Fall werde der Horizont erweitert (ebd., 263). Analog stellt Bettina Hurrelmann für die Rolle des Fernsehens in der Familie heraus, dass es als Anregungspotenzial diene für die Zuwendung zu „Anderem als dem, was der Alltag wiederholt und vorhersehbar an gemeinsamen ... Themen für die Familie bietet" (Hurrelmann 1989, 88). Schließlich präsentieren ausgewählte Studien vielfältige detaillierte Untersuchungsergebnisse über die Funktionen von Medieninhalten für alltägliche Gespräche. Dazu zählt, dass Medienverweise zur Wissensdemonstration, zur Autorisierung der eigenen Meinung, zur Erinnerungspflege oder zum Vergnügen, zum Über-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

brücken von Gesprächsflauten, für Belehrungen und Erklärungen eingesetzt werden. Teilweise werden Medienereignisse dabei ansatzweise nachgespielt, wodurch „der Unterhaltungswert der Kommunikation erhöht wird“ (Ulmer/Bergmann 1993, 100). In Auseinandersetzung mit dem eigenen Material werden die bezugswissenschaftlichen Forschungsergebnisse in den nächsten Abschnitten auf Übereinstimmungen, Abweichungen und Spezifika in meiner Untersuchung überprüft.

4.3 Formen von Medienreferenzen in Lehr-Lerngesprächen

Handelt es sich laut Keppler bei eingebauten Referenzen um kurze, massenmediale Verweise, gelangen Medienthemen bei eigenständigen Rekonstruktionen für längere Gesprächsstrecken in das thematische Zentrum (vgl. Keppler 1995, 234). Da in den beobachteten Bildungsveranstaltungen eine durchgehende Konzentration auf das Unterrichtsthema herrscht, werden massenmediale Themen hier überwiegend in Form eingebauter Referenzen, als einzelne thematische Bezugspunkte eingebracht. Bei eigenständigen Medienreferenzen entspricht der Medieninhalt dem Unterrichtsthema, so dass wiederum eine Konzentration auf den Veranstaltungsstoff im Vordergrund steht. Dies ist in allgemeinbildenden Englischkursen der Fall. Allseits bekannte Medieninhalte werden als Kommunikationsthemen ausgewählt, um daran die Fremdsprache zu trainieren.

KLw: (hält das örtliche Tageblatt vom Vortag hoch) Ich habe das hier gefunden. Im Tageblatt stand folgende Überschrift: „Chinesen stehen Schlange für Snoopies“. Was ist ein Snoopy?
Tw1: Ein Hund, ein kleiner Hund.
KLw: Ja, wie sieht der aus?
Tw2: Er hat eine lange Nase.
KLw: Ja, er gehört zu der Gruppe der Peanuts. Kennen Sie die Peanuts?
Tw3: Ich habe von ihnen gehört.
KLw: Wer sind die Peanuts?
Tw4: Also, zuerst gehört da Charly Brown zu. Er ist der perfekte Verlierer. Dann gibt es dort Linus. Dann Lucy, die sagt jedem, was er zu tun hat. Und dann Snoopy. Er ist ein sehr kluger Hund. Er gehört zu Charly Brown. Und dann gibt es schließlich so einen kleinen Vogel, einen kleinen gelben Vogel mit dem Namen Woodstock.
KLw: Ein langer Name für so einen kleinen Vogel.
Tw1: Ja und dann gibt es noch eine Menge mehr kleiner Kinder. Es passieren viele Abenteuer usw.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLw: Ich glaube, Snoopy ist ein sehr freundlicher Hund. Warum stehen Chinesen für ihn Schlange?
(SP4/12)[15]

In der Sequenz lassen sich bestimmte Merkmale identifizieren, die Keppler für das kommunizierte Medienthema in Familien herausstellt. Die Äußerung von vierten Teilnehmerin enthält etwa Wissensdemonstrationen und Bewertungen im Zusammenhang mit eingebrachten Medieninhalten (vgl. Keppler 1995, 222ff.). Gleichwohl sind die Merkmale Nebeneffekte des übergreifenden Zwecks, überhaupt miteinander zu sprechen. In Abweichung zu anderen zwischenmenschlichen Gesprächskontexten liegt weniger das eigentliche Medienthema, sondern die Fremdsprache als Unterrichtsgegenstand im Bewusstseinsfeld der Lehr-Lerngruppe (vgl. Schütz 1982, 28).[16] Gemeinsam tragen die Gesprächsteilnehmer ihr Wissen zur *Peanuts*-Familie zusammen, das ihnen vermutlich ohne die mittlerweile breit gestreuten Medienangebote sowie das Merchandising rund um die Zeichentrickfamilie nicht bekannt wäre. In diesem Sinn sind beliebige bekannte Medienthemen geeignet, um daran die englische Sprache zu üben. Während dem Sprachtraining die primäre Aufmerksamkeit zukommt, ist das kommunizierte Medienthema von sekundärer Relevanz, so dass wir es in Anlehnung an Schütz (1982) sozusagen mit einem zweifachen Bewusstseinsfeld zu tun haben. Im Rahmen einer eingespielten Lehr-Lerninteraktion reagieren dabei obige Teilnehmer entsprechend eines erwünschten Beteiligungsverhaltens. Das Thema entwickelt sich – anders als in Familien oder Freundeskreisen beobachtbar – nicht aus dem natürlichen Gesprächsverlauf, sondern ist von der Kursleitung gelenkt. Insofern zeigt sich am Beispiel eigenständiger Medienrekonstruktionen die für alle Unterrichtsverläufe geltende asymmetrische Interaktion (vgl. Nolda 1996a, 198). Nichtsdestotrotz bereitet die gemeinsame Medienrekonstruktion den Beteiligten ein offensichtliches Vergnügen. Es macht ihnen Spaß, die Peanuts durch bestimmte Zuschreibungen zu charakterisieren und dadurch massenmediale Erfahrungen zu visualisieren. Der Austausch von unterhaltsamen Medienerinnerungen trägt zu einer aufgelockerten Unterrichtsatmosphäre bei.

Medien als ein spezifisches Veranstaltungsthema (eigenständige Medienreferenzen) stellen keine eigentliche kommunikative Ressource dar, auf die man sich jederzeit und spontan im Unterrichtsgespräch beziehen könnte. Inhaltliche Bezugnahmen auf massenmediale Themen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

liegen hier in der Logik der thematisch vorgeplanten Unterrichtseinheiten. Eingebaute Medienreferenzen sind hingegen nicht mit dem Veranstaltungsthema identisch, sondern werden als einzelne thematische Relevanzpunkte aus dem massenmedialen Erfahrungshorizont in das Gespräch eingebracht (vgl. Schütz 1982, 61). Als kleine Anknüpfungspunkte werden sie kurzzeitig in den thematischen Kern gezogen, um gleich darauf wieder in den äußeren Bewusstseinshorizont abgegeben zu werden. Diese eingebauten Bezugnahmen erfüllen vielfältige Funktionen in Unterrichtsgesprächen.

4.4 Funktionen von Medienreferenzen

Eine häufig zu identifizierende Funktion ist der exemplifizierende Aspekt eingebrachter Medienerfahrungen.

KLw: ... Talkshows im Fernsehen. An diesem Beispiel sehen Sie sehr gut das Auftreten von Moderatoren.
(KU4/9)

Der explizite massenmediale Verweis der Kursleiterin auf Talkshows stellt ein Beispiel für die Unterrichtsthematik der „Selbstbehauptung" dar. Es wird eine Beziehung zu der allen Anwesenden bekannten Medienrealität aufgebaut. Die Referenzen auf Talkshows und Moderatoren sind weniger fachthematisch denn didaktisch relevant. Zum einen ermöglichen sie dem einzelnen Zuhörer, den neuen Unterrichtsstoff in elaborativer Weise aktiv in bestehende Erfahrungs- und Kognitionsstrukturen einzuknüpfen (vgl. Mandl/Friedrich 1986, 42f.). Zum anderen wird durch die Anspielung auf eine zwar individuell gewonnene, aber dennoch gleiche Medienerfahrung ein Gruppen-Wir gefestigt. Wenngleich die Lehr-Lerngruppe neu zusammengesetzt ist, verweist doch die allen bekannte Medienkategorie „Talkshow" auf eine gemeinsame Geschichte der Gruppenmitglieder (vgl. Luhmann 1975, 27).

Exemplifizierende Medienreferenzen, die auf einen gleichen massenmedialen Erfahrungshorizont aufbauen, finden sich auch in den Euroveranstaltungen.

KLm: ... wie Sie jetzt überall lesen können. Zum Beispiel Lufthansa. Keine Fluggesellschaft wird über den Jahreswechsel in der Luft sein.
(EU6/213)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Mit der verbreiteten Erfahrung des Zeitungslesens sowie dem u. a. durch Massenmedien bekannten Unternehmen Lufthansa wird an die mediale Informiertheit der Zuhörenden angeknüpft. Das Unterrichtsthema, das von der Problematik der Computerumstellungen zum Jahreswechsel 2000 handelt, wird in den Zusammenhang mit dem Erfahrungshorizont der anwesenden Personen gebracht. Erneut zeigt sich hieran die besondere Stellung der Massenmedien für zwischenmenschliche Kommunikationskontexte. Die gesellschaftliche Funktion des Mediensystems liegt mit Luhmann in der Bereitstellung einer gesellschaftsweit bekannten und akzeptierten Gegenwart, die in allen weiteren Kommunikationen auch außerhalb des Mediensystems eine Hintergrundrealität abgibt (vgl. Luhmann 1996, 173ff.). In diesem Sinn orientiert sich die gesamte moderne Gesellschaft und auch Weiterbildungsinteraktion an der Medienrealität.

In exemplifizierender Weise wird weiterhin auf den gewohnten technischen Umgang mit massenmedialen Geräten verwiesen.

KLw: Gefühle kann man wie einen Suchlauf zurückschicken. Wie beim Radiosender. Man kann daran drehen und es bleibt irgendwo stehen. (G5/4)

Die Kursleiterin beschreibt den Vorgang des Aufspürens von Gefühlen an der technischen Sendereinstellung. Indem wahrscheinlich alle Zuhörenden im Lauf ihrer massenmedialen Sozialisation damit vertraut gemacht worden sind, einen Radiosender zu suchen, können bestehende Vorstellungen über den Suchvorgang auf das Unterrichtsthema übertragen werden. Die Analogie zum Radiosender dient in auslegungsrelevanter Weise dem Zugang zur Stoffthematik. Um ein Verständnis über den Stoffinhalt zu entwickeln, kann ein Aufspüren von alten Gefühlen unter die typische Erfahrung der Radiosendersuche subsumiert werden (vgl. Schütz 1982, 67).[17]

An anderen Stellen dienen massenmediale Verweise dazu, eigene Meinungen zu unterstreichen.

Tm: Ich sehe da ein Problem. Leider leben wir in einer Zeit, wo viele Jugendliche nicht ausgelastet sind. Wo dann auch viel Vandalismus geschieht, wie man immer lesen kann. Haben Sie damit Erfahrungen? (PGU5/49)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Bei dem Unterrichtsthema „Naturnahes Spielen“ äußert sich der Teilnehmer aufgrund des ihm bekannten Verhaltens von Jugendlichen skeptisch hinsichtlich der Erhaltung natürlicher Spielplätze. Um seine Position glaubhaft zu machen, bezieht er sich auf den Medienstoff „Vandalismus“.

Auch die nachfolgende Sequenz aus einer Euroveranstaltung zeigt, dass insbesondere Teilnehmer auf Medieninhalte zurückgreifen, um die eigene Meinung zu unterlegen.

> Tm: Ich denke, dass das Jahr-2000-Problem nicht nur ein Problem der Software ist, sondern auch ein Problem der Chips im Computer. Das habe ich gelesen. Wenn Sie noch vor einem halben Jahr einen PC gekauft haben, können Sie Pech haben, dass der Chip nicht 2000-fähig ist.
> (EU5/102)

Der Teilnehmer beruft sich im Rahmen seiner Meinungsbekundung auf Leseerfahrungen. Kursleiter beziehen sich zur Unterlegung von Glaubwürdigkeit kaum explizit auf massenmediale Wissensquellen. Sie lassen hingegen ihre Darstellungsinhalte als ein quasi-natürliches Wissen erscheinen (vgl. Nolda 1996a, 304). Jedoch erwähnen Lehrende Medienquellen, wenn sie ihren Äußerungen einen Aktualitätsanschein verleihen wollen.

> KLm: Am letzten Wochenende habe ich gerade in der Zeitung gelesen. Man hat sich jetzt verpflichtet, doppelt auszuzeichnen.
> (EU2/40)

Die Betonung liegt hier nicht in der Bestärkung des eigenen Wissens durch eine hinzugezogene Medienquelle, sondern auf dem zeitlichen Aspekt. Der Verweis auf eine gerade erst in den Massenmedien verbreitete Information („am letzten Wochenende“, „gerade“, „jetzt“) unterstreicht den hohen Aktualitätsgrad des Kursleiterwissens.

Weiterhin knüpfen Kursleiter Belehrungen an massenmediale Inhalte an.

> KLm: ... wenn Sie heute in die Zeitung gucken. Sie suchen heute einen Programmierer, ist nicht, ne? Es ist wirklich sinnvoll, sich [für die Umstellung auf den Euro, U. H.] einen Zeitplan zu machen.
> (EU4/237)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Mit dem Hinweis auf Stellenausschreibungen in der Zeitung hebt der Kursleiter hervor, dass Unternehmen aktiv werden müssen. Er legt den Zuhörenden nahe, sich angesichts der nur wenigen kompetenten Programmierer auf dem Arbeitsmarkt rechtzeitig um eine Projekt-Planung für die erforderlichen Umstellungsschritte zu kümmern. Im Rahmen seiner Rollenautorität nimmt er eine belehrende Haltung gegenüber den Teilnehmern ein. Ähnliches zeigt sich am folgenden Beitrag aus dem allgemeinbildenden Bereich.

KLw: Man sollte das essen, was zur Jahreszeit passt. Nicht irgendetwas aus zum Beispiel tropischen Ländern. *Fit for Life*, kennen Sie vielleicht.
Tw1: Ja.
Tw2: Das war das Erste, was ich darüber, über Ernährung gelesen habe, wie ich in diese ganze Geschichte hineingekommen bin, dass ich mich für so etwas interessiere. Und ich dachte, ist ja alles gut und schön, aber die Sachen kriegt man hier gar nicht.
Tw1: Ja.
KLw: Zuviel Obst kühlt aus. Das ist auch nicht gut.
(G2/55)

Gemäß der Kursleiterbelehrungen entspricht es eher dem Biorhythmus des Menschen, die Ernährung auf die Jahreszeit abzustimmen als sich auf eine populäre Gesundheitsauffassung auszurichten, die regionale Lebens- und Essgewohnheiten missachtet. In diesem Zusammenhang stellt der den Zuhörerinnen bekannte Bestseller *Fit for Life*[18] ein Beispiel für eine unangemessene Ernährung dar. Die obige Sequenz enthält Ansatzpunkte einer reflexiven Betrachtung des Medienprodukts. In Übertragung auf individuelle und regionale Situationen stellen die Gesprächsteilnehmerinnen kritisch fest, das erwähnte kommerzialisierte Gesundheitskonzept sei unbrauchbar.

Ein Rückgriff auf den Stand er Literatur zum Einfluss massenmedialer Inhalte auf zwischenmenschliche Kommunikation zeigt: Die Funktionen von Medienreferenzen in Unterrichtsgesprächen weisen Parallelen zu anderen Kommunikationskontexten auf. Eingebrachte Medienverweise haben exemplifizierende Funktion in Lehr-Lerngesprächen. Sie dienen der Bekräftigung eigener Meinungen und sind in Belehrungen eingeknüpft (vgl. für Familiengespräche Keppler 1995, 222ff.). Darüber hinaus liegt eine Besonderheit massenmedialer Verweise in Unterrichtsgesprächen darin, dass sie Äußerungen einen Anschein von Aktualität zu geben vermögen. In Abgrenzung zu Familiengesprächen werden

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

mediale Gesprächsthemen zudem nicht zum Füllen von Gesprächsflauten verwendet. Die Unterrichtsthematik bietet genügend Kommunikationsstoff, so dass Medienerfahrungen hier nicht die „Gesprächsmühle am Laufen“ halten müssen (ebd., 234).

Obwohl Parallelen auszumachen sind, ergibt sich für die untersuchten Weiterbildungsveranstaltungen ein wesentlicher Unterschied zu bestehenden Ergebnissen. Dieser betrifft typische Interaktionsstrukturen. So spiegeln die angeführten Beispielsequenzen in den untersuchten Lehr-Lernprozessen gegebenen Autoritäts- und Rollenverteilungen wider. Liegt die Verantwortlichkeit für den Veranstaltungsverlauf bei der Kursleitung, verwenden Lehrende im Rahmen ihrer Rollenautorität exemplifizierende sowie instruierende Medienreferenzen. Teilnehmer sind über weite Strecken auf die Kursleitung fixiert und nehmen selten eine vermittelnde Rolle ein. Sie greifen überwiegend zur Beglaubigung ihrer Aussagen auf Medienerfahrungen zurück.

In diesem Zusammenhang fällt für Unterrichtsgespräche – im Gegensatz zu Familiengesprächen – der nur seltene Einsatz von Medienverweisen zwecks gegenseitiger Belehrungen unter Teilnehmern auf (vgl. Keppler 1995, 230ff.). Eine Erklärung hierfür lautet, dass in relativ formellen Gruppenbeziehungen Belehrungen anmaßend erscheinen können. Daneben sind tatsächlich bestehende Wissensniveaus aus der Beobachterperspektive, die Anwesende im Lehr-Lerngeschehen gegenseitig einnehmen, kaum ersichtlich. Demgegenüber können in ganzheitlichen Beziehungen wie in familialen Strukturen mehr Kenntnisse über bestimmte Wissensniveaus vorausgesetzt werden. Auch versichern sich Beteiligte hier in expliziter Weise bestehender Kenntnisstände und das vorhandene Wissen wird interaktiv abgeklärt (vgl. Ulmer/Bergmann 1993, 89). In rollentheoretischer Hinsicht gelten in Familien- und Lehr-Lerninteraktionen unterschiedliche Verhaltensregeln (vgl. Geller 1994, 19f.). Die dargelegten Punkte veranschaulichen, dass ein breites, in die Weiterbildungsveranstaltungen hereingetragenes Medienwissen nicht zu einem Belehrungsverhalten innerhalb von Teilnehmergruppen führt.

4.5 Kommunizierte Medieninhalte als gemeinschaftliche Erfahrungsräume

Was die kommunikative Ressource von Medienerfahrungen im Unterrichtsgeschehen angeht, erfolgte bisher eine Unterscheidung in eingebaute und eigenständige Medienreferenzen. Weiterhin wurden Funktionen von kommunizierten Medienerfahrungen für Lehr-Lernge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

spräche beschrieben. Schließlich wurde vor dem Hintergrund des bezugswissenschaftlichen Forschungsstands der massenmediale Gesprächsstoff von familialen Gesprächsthemen unterschieden. Nach Keppler (1995, 263) kommt Familienthemen eine bewahrende und Medienthemen eine ausgreifende Vergemeinschaftungsfunktion zu. Dabei steht „bewahrend" für eine Vergewisserung der gemeinsamen personalen Geschichte. Ausgreifende Vergemeinschaftung erweitert den Gesprächshorizont um die massenmediale Öffentlichkeit.

Meine These lautet, dass sich die Initiierung von Gemeinschaft für Unterrichtssituationen differenzierter darstellt. Zunächst trifft eine durch Medienthemen erwirkte Horizonterweiterung auch für Lehr-Lerngruppen zu. Dabei ist eine Trennung zwischen familieninternen und familienexternen (massenmedialen) Themen, wie sie Angela Keppler vornimmt, methodologisch konstruiert; denn der Umgang mit Massenmedien spielt in der Regel im Rahmen des Familienalltags eine wesentliche Rolle, so dass Medienthemen gewissermaßen zu Familienthemen werden (vgl. Merkert 1992, 110ff.). Lässt man sich dennoch zu Analysezwecken auf die konstruierte Vorstellung von außerhalb der Familie stehenden Medienangeboten ein, kann das Keppler-Modell einer ausgreifenden vergemeinschaftenden Funktion kommunizierter Medienerfahrungen auf Lehr-Lerngruppen übertragen werden. Auch hier heben sich massenmediale Verweise von der Unterrichtsthematik ab, indem sie im Kontrast zum eingegrenzten Unterrichtsraum und der dort behandelten Stoffthematik die Perspektive auf die weltweit vermittelte Medienrealität erweitern. In obigen Beispielen wird in den allgemeinbildenden Veranstaltungen etwa den Unterrichtsthemen „Selbstbehauptung", „Gesunde Ernährung" oder „Naturnahes Spielen" durch die massenmedialen Aspekte „Talkshow" (KU4/9), „Fit for Life" (G2/55) oder „Vandalismus" (PGU5/49) eine öffentliche Dimension verliehen (vgl. Kap. 4.4). Ähnliches bewirken in Euroveranstaltungen Hinweise auf das „Zeitunglesen" (EU4/237) oder auf bekannte Unternehmen wie „Lufthansa" (EU6/213).

Neben den horizonterweiternden, ausgreifenden Effekten ist es plausibel, dass Medienerfahrungen im Unterrichtsgeschehen mangels einer gemeinsamen persönlichen Vergangenheit gerade an die Stelle einer Gruppengeschichte treten. Blicken Familien qua Liierung und Geburt auf Gemeinsames zurück, sind sich Mitglieder von Lehr-Lerngruppen vor ihrer ersten Zusammenkunft oftmals unbekannt. In Abgrenzung zu Familien kann in Weiterbildungsveranstaltungen nicht in gleicher Weise zwischen inneren und äußeren, d. h. zwischen privaten und öf-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

fentlichen Themen unterschieden werden. Medienthemen beliefern hier beide Erfahrungskontexte. Sie beziehen zugleich Öffentlichkeit und Privatsphäre in die Kommunikation ein. Im letzten Fall stehen sie für gemeinsame Vergangenheitserlebnisse. Die Gesprächsteilnehmer machen „das Medienereignis, das sie ja in der Regel unabhängig voneinander rezipiert haben, nachträglich zu einem gemeinsamen Erlebnis“ (Ulmer/Bergmann 1993, 98). So entsteht eine affektive Bindung zwischen den Anwesenden (ebd., 99f.).

Die These einer am Medienstoff festzumachenden Gleichzeitigkeit von ausgreifender und bewahrender Vergemeinschaftung im Unterrichtsgeschehen möchte ich in Bezugnahme auf die Arbeit „Einfache Sozialsysteme“ von Niklas Luhmann (1975) erhärten.

4.6 Lehr-Lerngruppen als einfache Sozialsysteme

Nach Luhmanns Interaktionsmodell gelten die räumliche Anwesenheit und eine gewährleistete wechselseitige Wahrnehmbarkeit der Interaktionsbeteiligten als Kriterien für einfache Sozialsysteme (vgl. Luhmann 1975, 22ff.). Darauf aufbauend beginnt mit der Konstitution eines gemeinsamen Themas eine eigene Geschichte für die Interaktionen; denn das Thema beliefert das „Gedächtnis“ des Systems und es kann nun erwartet werden, dass sich die Beteiligten an vorangegangene Beiträge zum Thema erinnern (ebd., 27). Diese Aussage führt in der Übertragung auf Unterrichtsgeschehen zu folgender Überlegung: Über gemeinsame Medienerfahrungen beginnt eine „Geschichte“ von Weiterbildungsseminaren, bereits bevor eine erste Zusammenkunft der Beteiligten stattfindet.

Lehr-Lerngruppen erfüllen die Definition einfacher Sozialsysteme. Geht man von dieser Annahme aus, so sind Medienerfahrungen als wesentliche Konstitutionsbedingung der Systemgeschichte in Unterrichtsinteraktionen anzusehen. Sie tragen zum Gedächtnis von Lehr-Lerngruppen bei, wobei zwei Fälle unterschieden werden können. Zum Ersten gehören Medienerfahrungen mit der erstmaligen Erwähnung im Unterrichtsgespräch zur Geschichte der Lehr-Lerngruppe. Unter den Bedingungen gruppeninterner Entwicklungs- und Gesprächsdynamik ist ein erneut aufgegriffenes Medienthema nur der jeweils bestehenden Lehr-Lerngruppe zugänglich. Außenstehende, die lediglich einem einzelnen Gesprächssegment beiwohnen, können hervorgerufene Gesprächsreaktionen eventuell nicht nachvollziehen. In diesem Sinn sind Medienerfahrungen Teil der Interaktionsgeschichte, die mit dem Beginn der Ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

anstaltung ihren Anfang hat. Im zweiten Fall können viele Medienthemen durch ihre öffentliche Zugänglichkeit als bekannt vorausgesetzt werden. Sie sind von Beginn an Inhalt des Systemgedächtnisses in Lehr-Lerngruppen, schon bevor durch das Zusammensein in der Gruppenkonstellation eine eigene Geschichte entfaltet werden kann. Dieser systemgeschichtliche Aspekt von Medienerfahrungen stellt eine Erweiterung des Interaktionsmodells von Luhmann dar. Durch die Einbeziehung gemeinsamer Medienerfahrungen in das Unterrichtsgespräch wird der Beginn der Interaktionsgeschichte quasi in die Vergangenheit zurückverlegt. Zwar wurden diese Medienerfahrungen zwar nicht unter den Bedingungen von Anwesenheit und wechselseitiger Wahrnehmung gewonnen, doch stehen Medieninhalte schon vor dem Gruppenbeginn für eine gemeinsame Thematik.

Überträgt man das Luhmannsche Modell auf den Gegenstand der Medienerfahrungen, kann für Unterrichtssituationen von einer doppelgleisigen Systemgeschichte gesprochen werden. Sie resultiert aus dem, was seit Beginn der Interaktionen in die Unterrichtskommunikation eingebracht wird. Darüber hinaus prägen zurückliegende Medienerinnerungen die Systemgeschichte von Lehr-Lerngruppen. Sie leisten als Erfahrungshorizont eine gruppendynamisch relevante Verbindung zwischen verschiedenen Vergangenheiten der Anwesenden und gegenwärtiger Unterrichtssituation. Damit wird die „Geschichtslosigkeit von Anfangssituationen“ (Geißler/Ebner 1995, 168) in der Weiterbildung ein Stück weit relativiert. Gemeinsame Medienerfahrungen der Anwesenden verleihen Weiterbildungsveranstaltungen eine Quasi-Vorgeschichte, die zur Stabilisierung von Lehr-Lerngruppen gerade in Anfangssituationen beiträgt.

Eine Trennung, wie sie für Familien zwischen inneren und äußeren bzw. familien- und medienspezifischen Gesprächsstoffen vorgenommen werden kann, ist für das Lehr-Lerngeschehen vor dem Hintergrund des Modells *Einfacher Sozialsysteme* (Luhmann 1975) hinfällig. Medienthemen sind hier zugleich innere und äußere Themen. Sie haben ausgreifende Funktion, indem sie auf die Öffentlichkeit verweisen. Daneben werden Massenmedien als Teil der lebensweltlichen Realität in das Unterrichtsgespräch mit einbezogen und als implizites Hintergrundwissen wechselseitig von den anwesenden Personen vorausgesetzt. Mediale Bezugspunkte treten an die Stelle einer vertrauten Familiengeschichte. Sie sorgen für eine Integration der Lebenswelt in die Unter-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

richtskommunikation. Es kommt zu mitlaufenden Verknüpfungen zwischen Unterrichtsstoff, Medienrealität und Beziehungsstrukturen. Die Profilierung des jeweiligen Veranstaltungsthemas entwickelt sich auf der Grundlage dieser integrativen Dynamik.

5. Autorität und Expertentum in der Weiterbildung im Kontext massenmedialer Aneignung

Anhand des Medienthemas lassen sich Autoritäts- und Expertenkonstellationen in Weiterbildungsveranstaltungen beschreiben. Während die Autoritätskategorie Rollengefüge umschließt, zielt die Frage nach dem Expertentum auf fachliche Wissensverteilungen und die Qualität von eingebrachten Wissensbeständen. Was Lehr-Lernprozesse angeht, sind beide Kategorien in ihrem Wechselverhältnis zueinander zu betrachten.

Traditionell werden sowohl Autorität als auch Expertentum mit der Personengruppe der Kursleiter verbunden. So waren vergangene Sozialisationsprozesse laut Oesterreich (1993, 11f.) noch stärker dahingehend ideologisch gefärbt, dass Unterordnung auch unter lehrende Autorität offen propagiert wurde und eine unterwürfige Haltung das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen bestimmte (vgl. Oesterreich 1993, 11f.). Mit der Individualisierung von Aneignungsprozessen und der verbreiteten Vermittlung von Wissen durch die Massenmedien finden sich Autorität und Expertentum auch auf der Teilnehmerseite.[19]

Voraussetzend für die Anwendung der Autoritäts- und Expertenkategorie auf die eigene Fragestellung umreiße ich die Problematik des Autoritätsbegriffs (Kap. 5.1). Es folgt die Darlegung des empirischen Forschungsstands zu Autoritätsverteilungen in Lehr-Lernprozessen an ausgewählten Studien (Kap. 5.2). Daran anschließend wird die Kategorie des Expertentums für Lehr-Lerninteraktionen entfaltet (Kap. 5.3). Anhand von wissenssoziologischen Betrachtungen wird die am Expertenbegriff aufgezeigte wissensbezogene Enthierarchisierung relativiert (Kap. 5.4). Eine Theoriefolie für ein sowohl Orientierung als auch Orientierungslosigkeit verleihendes Medienwissen bietet der Deutungsmusteransatz (Kap. 5.5). Vor dem Hintergrund der theoretischen Konzepte erfolgt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Material für die Bereiche der allgemeinbildenden Volkshochschulveranstaltungen (Kap. 5.6) und der berufsorientierten Euroschulungen (Kap. 5.7). Charakteristische Unterschiede der Bildungsfelder werden herausgestellt (Kap. 5.8).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

5.1 Autorität als erwachsenenpädagogische Kategorie

Den Autoritätsbegriff zur Beschreibung von Rollenkonstellationen in Weiterbildungsveranstaltungen heranzuziehen, stellt ein nicht unproblematisches Unterfangen dar, ist er doch ursprünglich in der Struktur des erzieherischen Verhältnisses angelegt. Dort kommt dem älteren Erzieher als dem reifen Menschen gegenüber dem jüngeren Zögling als dem werdenden Menschen eine naturhaft vorgegebene, biologisch bedingte Autoritätsposition zu (Dilthey 1934, 193). Höhere Fähigkeiten werden ihm durch seinen Alters- und Erfahrungsvorsprung zugesprochen. Diese Auffassung wurde für die Erwachsenenbildung nicht übernommen. Einhergehend mit der Annahme, Erwachsenenbildung habe es mit bereits sozialisierten bzw. erzogenen Personen zu tun (vgl. Groothoff 1968, 49), wurde hier von gleichberechtigten Erwachsenen in Bildungsveranstaltungen ausgegangen.[20] Um dennoch die vielfach in Anspruch genommene Autoritätskategorie nutzen zu können, ist es erforderlich, sie erwachsenenpädagogisch zu profilieren.

Das ursprünglich in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik herausgearbeitete Konstrukt des erzieherischen Verhältnisses lässt sich mit Brödel (1997, 524) an zwei Kristallisationspunkten festmachen. Zum einen stellt es eine Stärker-schwächer-Beziehung dar. Zum anderen soll, daran anknüpfend, der überlegene Lehrer den schwachen Schüler zur Mündigkeit erziehen. In Abgrenzung zu einer solchen Beziehungsauffassung kommt aus erwachsenenpädagogischer Sicht der Lehrkraft eine begrenzte Autorität zu. Sie hat die Aufgabe, den prinzipiell gleichberechtigten Lernenden ein Sachthema nahe zu bringen. Auch das Mündigkeitspostulat ist weniger an einer dyadischen Kursleiter-Teilnehmer-Interaktion denn am gesamtheitlichen erwachsenenbildnerischen Setting ausgerichtet (ebd., 525ff.). Mündigkeit wird weniger erzieherisch erzeugt, sondern vielmehr in der Initiierung von Selbstbildungsprozessen ermöglicht (vgl. Dewe 1997, 715).

Die Bestimmung der Autoritätskategorie verlangt die Beschäftigung mit der Lehrerpersönlichkeit. In Folge der geisteswissenschaftlichen Tradition und der nicht in Frage gestellten Funktionen des institutionalisierten Schulsystems spielt die Expertenkritik in der allgemeinen und der Schulpädagogik lediglich eine marginale Rolle (vgl. Hornstein/Lüders 1989, 754). Hingegen ist die Seminarleitung in der Weiterbildung von zentralem Interesse. Wesentliche Impulse, einen pädagogischen Führungsstil betreffend, kommen von dem psychoanalytisch orientierten Sozial-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

wissenschaftler Tobias Brocher. Er legt dar, dass reale Lernmöglichkeiten erst unter Verzicht auf einen autokratischen Lehrstil ermöglicht werden. Eine angstfreie Lernatmosphäre werde nicht unter einem illusorischen Gruppenkonformismus – wie im autokratischen Stil herbeigeführt –, sondern unter wechselseitiger Akzeptanz vorhandener Verschiedenheiten der Gruppenmitglieder geschaffen (vgl. Brocher 1967, 62ff.).

Bei grundsätzlicher Anerkennung gleichberechtigter Beziehungen in Lehr-Lernprozessen greift der Weiterbildungsdiskurs die Frage nach erwachsenenpädagogischer Professionalität auf.[21] Es werden zum einen Begründungsmuster darüber angeführt, was denn ein professionelles Handeln ausmacht (vgl. Schorr 1987). Zum anderen wird der Frage nachgegangen, wie Transformationsprozesse vor dem Hintergrund dennoch vorhandener Kursleiter-Teilnehmer-Differenzen handlungspraktisch aussehen können (vgl. Schulenberg 1975; Schäffter 1998). Ein professionelles Wissen, so von Dewe (1997, 715f.) herausgearbeitet, gebe sich syntheseartig auf einer fachlichen und einer Interaktions- und Situationsebene zu erkennen. Dabei hat fachlich-systematisches Wissen für erwachsene Lerner gerade keine unbestrittene autoritative Verbindlichkeit. Entscheidend ist die lebensweltliche Relevanz neuer Wissensbestände für einzelne Lerner. Erwachsenenbildner sind hier eher als Anbieter eines Spezialwissens denn als Autorität anzusehen. In diesem Zusammenhang kommt ihren moderierenden Kompetenzen hohe Bedeutung zu.

Zusammenfassend folgere ich aus der Auseinandersetzung mit dem Autoritätsbegriff für meine Untersuchung: entgegen einem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entfalteten Autoritätsbild wird von einem andragogischen Autoritätsverständnis ausgegangen (vgl. Brödel 1997, 525). Eine hier angenommene Rollendivergenz konzentriert sich auf ein den Lehrenden abverlangtes Professionswissen im Sinn sach- und fachwissenschaftlicher Kompetenzen sowie pädagogischer Handlungskompetenz. Autoritätsbeziehungen im Lehr-Lerngeschehen mit Erwachsenen, wie sie in den folgenden Unterkapiteln nachgezeichnet werden, sind vor dem Hintergrund einer solchen andragogischen Perspektive zu verstehen.

5.2 Unterrichtsforschung – Aufbrechen des Autoritätsgefälles zwischen Teilnehmern und Kursleitern

Betrachtet man ausgewählte empirische Studien zur Unterrichtsforschung der Weiterbildung in der chronologischen Reihenfolge ihrer Entstehung, büßt die Kursleitung ihren ursprünglich deutlichen Autori-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

tätsstatus zunehmend zugunsten einer gleichberechtigteren Teilnehmer-Kursleiter-Beziehung ein.

In Vontobels (1972) Untersuchung „Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung“ liegt die Autorität sowie die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens noch eindeutig bei der Kursleitung. Befragte Teilnehmer aus verschiedenen Erwachsenenbildungskursen erkennen die Kompetenz und Autorität der Kursleitung unabhängig von der inhaltlichen Gestaltung als unbestritten an. In der sogenannten Hannover-Studie (Siebert/Gerl 1975) über allgemeinbildende soziokulturelle Veranstaltungen gibt sich die Beziehung von Kursleitern und Teilnehmern bereits als ein Aushandlungsprozess zu erkennen. Beide Seiten reagieren wechselseitig auf die Impulse des jeweiligen Gegenübers (vgl. Siebert 1975, 428). Jedoch stellen auch Siebert/Gerl fest, dass der hauptsächliche Redeanteil bei der Kursleitung liegt. Insgesamt herrscht in den meisten Veranstaltungen eine Kursleiter- und Stofforientierung (vgl. Siebert 1977, 674f.).

Über die bisherigen Ergebnisse hinausgehend nehmen Teilnehmer in der Studie zum Bundesurlaubs-Versuchs-und-Entwicklungsprogramm (Kejcz u. a. 1979-1981) eine Gegenposition zur Autorität der Kursleitung ein, wenn ihre Deutungen ungenügend berücksichtigt werden (ebd., Bd. 4, 281f.; Bd. 5, 202ff.). Das engagierte Einstehen für eigene Deutungsmuster erklärt sich im BUVEP-Projekt durch das Umfeld gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Im Unterschied zu den von Vontobel und Siebert/Gerl untersuchten allgemeinbildenden Veranstaltungen werden in den Bildungsurlauben zur politischen Bildung insbesondere berufliche Interessen artikuliert. Individuelle Überzeugungen hinsichtlich der beruflichen Identität sind besonders gefestigt (vgl. Gieseke 1997, 293), so dass dissonante Kursleiteraussagen hier oftmals auf Ablehnung treffen (vgl. Festinger 1992, 17ff.).[22]

Eine qualitative Analyse der Interaktion in allgemeinbildenden Veranstaltungen unter machttheoretischen Perspektiven legt Sigrid Nolda (1996a) vor. Als ein Fazit der Untersuchung wird eine Abkehr von autoritären Formen der Unterrichtsinteraktion herausgestellt. Wie schon von Vontobel (1972) und Siebert/Gerl (1975) herausgestellt, kommt es zwar zu einer asymmetrischen Interaktion, indem sich im Wesentlichen die Kursleitung initiativ verhält (vgl. Nolda 1996a, 198). Innerhalb dieses Gefüges fordern aber auch Teilnehmer Rollenautorität für sich ein. Auch sie sind informiert und präsentieren ihr Wissen im Unterricht. Machtverhältnisse im Kurs werden phasenweise entschieden und können auch umgekehrt werden (ebd., 360).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die angeführten Studien geben unter autoritätstheoretischen Aspekten Interaktionskonstellationen zu erkennen, die in der Veränderung begriffen sind: Neben der Kursleiterseite kommt heute der Teilnehmerseite durch ihr präsentiertes Wissen ebenfalls Rollenautorität zu. Veränderte Rollenverteilungen werden durch ein Expertentum, das ebenfalls einer gesellschaftlichen Veränderung unterliegt, unterstrichen.

5.3 Kursleiter und Teilnehmer als Experten und Laien

Vor dem Hintergrund der Relativierung von Erkenntnisansprüchen durch massenmediale Entwicklungen ist neu festzustellen, ob erwachsenendidaktische Modelle nicht von veränderten Wissensverteilungen ausgehen müssen (vgl. Faulstich 1997, 25). Traditionell stand der lehrende Experte als Vertreter wissenschaftlicher Wahrheit den lernenden Laien mit ihrem lediglich alltagsweltlichen Wissen gegenüber (vgl. Weingart 1983, 233). Im Verlauf des Unterrichtsgeschehens sollte eine Transformation von wissenschaftlichen Wissensbeständen im Sinn einer technokratischen Wissensübertragung stattfinden (vgl. Döring 1974, 195ff.). Dies Modell der „einfachen Verwissenschaftlichung" (Beck/Bonß 1989b, 4) ist für die institutionalisierte Weiterbildung hinsichtlich eines durch Massenmedien beeinflussten Umgangs mit Wissenschaft nicht mehr tragbar.[23] In Anlehnung an Beck/Bonß kann erstens gesagt werden, dass durch den ansteigenden Zugriff der Massenmedien auf Expertenmeinungen Fehlerquellen und Widersprüche im uneinheitlich auftretenden Expertenlager offensichtlich werden. Damit wird ein natürliches Vertrauen auf Experten- bzw. Kursleiteraussagen erschüttert. Zweitens können ursprünglich als Laien geltende Bildungsadressaten durch die spezifische Nutzung massenmedialer Angebote punktuelles Expertentum erwerben (vgl. Gross 1985, 64). Daran anknüpfend ist drittens ein genereller Wissensvorsprung der Kursleiter als sogenannte Experten nicht mehr selbstverständlich.

Wurde die fachliche Kursleiterprofessionalität im Zusammenhang mit Dewes (1997) Professionsmodell u. a. als ein fachlich-systematisches Spezialwissen bezeichnet, liegt es nahe, dieses Spezialwissen mit einem Expertentum gleichzusetzen. Indem jedoch ein solches Wissen in soziokulturell ausgerichteten Weiterbildungsveranstaltungen aufgrund der schwachen inhaltlichen Grenzstärke zu öffentlichem Wissen teilweise entfällt und problemorientierte Zugänge hier vorherrschen (vgl. Tietgens 1997, 470),[24] stellt sich für weite Bereiche allgemeinbildender Veranstaltungen die Frage: Woran lässt sich Expertentum im Unterrichtsgeschehen festmachen? Ist angesichts des alltäglich werdenden wissenschaftlichen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Wissens die Trennung von Experten- und Laientum in manchen Veranstaltungstypen hinfällig (vgl. Schelsky 1961)? Auch Lehrende nehmen Wissen nur selten in seiner ursprünglichen Form – etwa der schriftlichen Darstellung eines neuen naturwissenschaftlichen Phänomens durch den Entdecker selbst – auf und sind keine Primärrezipienten (vgl. Merkert 1992, 126). Sie gehen mit Wissen um, das bereits Popularisierungs- oder zumindest Transformationsprozessen unterlegen ist (vgl. Nolda 1996a, 300). Die Arbeit in Weiterbildungsinstitutionen findet in der Gemengelage von Laien- und Expertentum statt (vgl. Tenorth 1989, 818). Folgt man Nolda (1996b), gelten Kursleiter nicht als reine Experten, wenn sie nicht den Personengruppen der Wissenschaftler, Forscher oder generell der Publizierenden zugehören.[25] Viele Lehrkräfte haben niemals eine wissenschaftlich orientierte, fachspezifische „Ausbildung zum Experten" genossen.[26] Sie stützen sich auf selbst angeeignete (massenmediale) Kenntnisse. Es besteht ein gradueller Wissensunterschied zu den Teilnehmern, nicht aber eine dichotome Zweiteilung in Experten und Laien.

Experten-Laien-Beziehungen sind nicht als starre Konstellationen zu verstehen. Herrscht ein Kontinuum individuell verfügbaren Wissens auf unterschiedlichen Spezialisierungsstufen, sind letztere nicht mehr nur an bestimmten Personengruppen festzumachen. Sowohl Teilnehmer als auch Kursleiter der organisierten Weiterbildung sind wissenschaftlich und fachlich vorgebildet. So verändern sich mit dem ausgeweiteten massenmedialen Angebot Voraussetzungen institutioneller Weiterbildung. Diese These unterstreichen Kade/Lüders (1997) in ihrer Analyse des Fernsehprogramms. Mit den vielfältigen massenmedialen Bildungsangeboten gelte wissenschaftliches Wissen nicht mehr als tragfähige Unterscheidung zwischen (Kursleiter-)Experten und (Adressaten-)Laien. Teilnehmer würden sich gegenüber dem Kursleiterwissen als autonom ausgeben (vgl. Kade/Lüders 1997, 907). Es kommt jedoch nicht nur zu Tendenzen der Enthierarchisierung, sondern auch zu einem zunehmenden wissensbezogenen Orientierungsbedarf auf der Teilnehmerseite. Das wird deutlich, wenn man Medienwissen zur mehr und mehr sich realisierenden Wissensgesellschaft in Bezug stellt.

5.4 Medienwissen als Erscheinung der Wissensgesellschaft

Nach dem soziologischen Konzept der Wissensgesellschaft ist es für die Lebenschancen von Individuen, Wirtschafts- und Sozialsystem wesentlich, an technischem Wissen zu partizipieren (vgl. Willke 1998).[27]

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Dieser Ansatz zielt bereits auf die Verwertbarkeit von Wissen insbesondere als Eintrittskarte für beruflichen und unternehmerischen Erfolg. Vor dem Hintergrund der eigenen Untersuchung bedeutet eine leichte Verfügbarkeit von Informationen in Massenmedien nicht notwendig eine erfolgreiche Wissensverwendung. So kann es sich bei rezipierten Informationen gemäß einer reinen Wissensakkumulation auch um fragwürdiges Wissen handeln (vgl. Nolda 1996c, 10). Die zweckrationale Verwendung von Informationen für eine berufliche Karriereplanung, die Umsetzung von Informationen für private Interessen sowie Momente der Unterhaltung, Entspannung oder „Berieselung" (Haselauer 1986) können gleichermaßen den Umgang mit Massenmedien bestimmen.[28] Gewöhnlich resultieren Mediennutzungsgewohnheiten aus verschiedenen Interessen und Erwartungen, so dass es sich um gemischte Gebrauchsmuster handelt (s. hierzu die eigene Teilnehmerbefragung in Kap. 3). Dabei ist die Erarbeitung und Verwendung medialen Wissens immer auch abhängig von Aufnahme- und Verarbeitungskapazitäten einzelner Rezipienten (vgl. Saxer 1993, 185f.; vgl. hierzu auch die These der Wissenskluft bei Bonfadelli 1994).

Daher sind Aussagen zur Einebnung von Wissenshierarchien, wie sie im Kontext der Diskussion um die Wissensgesellschaft getroffen werden (vgl. Delphi-Befragung 1996, 11ff.), nicht verallgemeinernd auf Lehr-Lernkonstellationen zu übertragen. In diesem Sinn halten Waschbüsch/Kuwan (1999, 269ff.) als Ergebnis einer empirischen Befragung von Bildungsexperten fest: Erstens haben Informationstechniken nicht automatisch ein Wachstum von Wissen zur Folge. Vielmehr werden für ein Wissenswachstum immer Verarbeitungs- und Selektionskompetenzen im Umgang mit Informationen vorausgesetzt. Zweitens potenzieren sich mit den Medientechnologien zwar die Möglichkeiten des Zugriffs auf Wissen, jedoch gibt es ungleiche Chancen hinsichtlich des Zugangs zu Informationen und Wissen. Drittens handelt es sich bei informationstechnisch verbreiteten Meldungen tendenziell um manipulierte Aussagen. Viertens vervielfältigen sich in der Wissensgesellschaft zwar Möglichkeiten des Lernens, zur gleichen Zeit wächst aber die Gefahr von Informationsüberflutung.

Die Weiterbildung ist mit massenmedial bedingten Enthierarchisierungstendenzen konfrontiert. Gleichwohl sieht sie sich einer Wissensspaltung und somit verstärkten Hierarchisierung der Teilnehmenden an Wissen gegenübergestellt. Beide Phänomene klangen in der Auseinandersetzung mit „Autorität" und „Expertentum" an. Ein theoretisches

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Hintergrundmodell für die Unterscheidung von Medienwissen in ein die Persönlichkeit festigendes oder verunsicherndes Wissen liefert der Deutungsmusteransatz.

5.5 Medienerfahrungen als Deutungswissen

Traditionell wurde in der Erwachsenenbildung die Herausbildung von Deutungen schwerpunktmäßig in den Zusammenhang mit sozialen Interaktionsprozessen in Face-to-face-Situationen gestellt. Diese Sichtweise schloss nicht generell aus, dass auch Medienerlebnisse als Deutungssituationen verstanden werden können. Jedoch konzentrierte sich die Debatte auf Situationen sozialer Anwesenheit und die Medienthematik spielte nur eine untergeordnete Rolle. Seit den letzten Jahrzehnten steht unsere Gesellschaft nun inmitten einer „Medienrevolution". In heutigen Lebensentwürfen ist die Mediennutzung oftmals an die Stelle personaler Interaktionen getreten (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung 1990, 22). Erwachsenenpädagogische Theoriebildung und Forschung muss sich unvoreingenommen mit den medialen Wirklichkeiten als Bestandteil des modernen Erwachsenenlebens auseinandersetzen und im Hinblick auf das Lehr-Lernhandeln in Weiterbildungsveranstaltungen reflektieren. Laut Arnold sind Deutungen „konstitutiver Ansatzpunkt bei der Erschließung der Bildung Erwachsener" (Arnold 1996, 164). Indem der Deutungsmusteransatz das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Umwelt und subjektivem Bewusstsein zu erschließen hilft und die Massenmedien einen gewichtigen Teil gesellschaftlicher Umwelt abgeben, gewinnen Medienerfahrungen als Teil von Deutungserfahrungen an Gewicht.

In der frühen Untersuchung von Dybowski/Thomssen (1976) über gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit betrieblichen Interessenvertretern wird der ursprünglich in der Soziologie behandelte Deutungsmusterbegriff in die Bildungsdiskussion eingeführt (vgl. Meuser/Sackmann 1992, 14). Dabei schränken die Autoren die Entfaltung von Deutungen noch auf Interaktionssituationen zwischen Menschen ein. Stärker noch stellen Dybowski/Thomssen Deutungsmuster und Medieninformationen einander gegenüber. Danach sind Deutungen als Ergebnis einer konsistenten Verarbeitung einzelner Erlebnissituationen äußerst stabil. Sie werden durch „Sozialisation und die sie begleitenden Interaktionsprozesse vermittelt" (Dybowski/Thomssen 1976, 56). Dagegen seien aus öffentlichen Medien aufgegriffene Informationen lediglich oberflächlichen Ad-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

hoc-Erfahrungen gleichzusetzen (ebd., 58). Der Mediennutzung als eigene Sozialisationsform kommt keine Aufmerksamkeit zu.

Betrachtet man Massenmedien als einen eigenständigen Sozialisationsbereich und erkennt man deren Einfluss auch auf das Erwachsenenhandeln an (vgl. Schorb/Mohn/Theunert 1991), verliert der von Dybowski/Thomssen aufgestellte Gegensatz zwischen Deutungen und Medienerlebnissen an Plausibilität. Auch in dem alltäglichen Umgang mit Massenmedien entstehen Deutungsmuster, die sich für den Einzelnen als soziale Tatsachen darstellen und ihm Orientierung für die Interpretation gesellschaftlicher Lebenszusammenhänge bieten (vgl. Dybowski/Thomssen 1976, 56ff.).[29] Die von Rolf Arnold (1985, 27ff.) herausgearbeiteten Dimensionen der Deutungsmusterkategorie lassen eine auf massenmediale Erfahrungen gerichtete Lesart zu. Bezogen auf Weiterbildungsveranstaltungen werden Deutungen dazu verwendet, wahrgenommene Situationen zu verarbeiten und zu strukturieren. Neu gewonnene Eindrücke können in bestehende massenmediale Deutungsstrukturen, in das „legitime Alltagsbewußtsein" (Schäffter 1985, 44), eingepasst werden. Im Lehrhandeln ist nach einer konstruktivistisch ausgerichteten Erwachsenenbildung als „Aufklärung in Kontexten" (Arnold/Siebert 1997, 6) auch der jeweilige Medienkontext der Lernsubjekte zu berücksichtigen. Inwiefern massenmediale Vorerfahrungen für die Erschließung des Unterrichtsstoffs eine Rolle spielen, verdeutlicht sich bei der Beschäftigung mit dem eigenen Material.

5.6 Autoritäts- und Wissenskonstellationen in den Volkshochschulveranstaltungen

In den Veranstaltungen der allgemeinen Weiterbildung kommt der Kursleitung die meiste Redezeit zu. Es werden vielfältige Medienbeispiele im Zuge von stofflichen Erläuterungen verwendet. Dabei handelt es sich weniger um fachbezogene Verweise als um allgemein bekannte massenmediale Inhalte. Die Beispiele knüpfen an den Erfahrungshorizont der Lehr-Lerngruppe an und mögen deren Lernmotivation anregen (Verres-Muckel 1974, 130). Geäußerte Medieninhalte gelangen in Folge persönlicher Relevanzauslesen in individuelle Bewusstseinsfelder der Zuhörenden, die so die Stoffthematik in Anschluss an bestehende Erfahrungen erfassen können.[30] Insofern erfüllen Medienbeispiele in didaktischer Hinsicht eine Brückenfunktion. Sie vermitteln zwischen Vorerfahrungen und der behandelten Unterrichtsthematik.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLw: ... Körpersprache der Daumen. Bei Politshows kann man wunderbar das Spiel der Politiker mit ihren Fingern beobachten. Daumen miteinander kreisen heißt Langeweile. Daumen nach oben heißt für gut befinden. Wie es die früheren Herrscher auch gemacht haben – die früheren Herrscher haben nichts gesagt, sie haben nur den Daumen nach oben gezeigt: lasst ihn leben, oder den Daumen nach unten gezeigt: in den Kerker mit ihm. Wenn Politiker ihre Daumen in Politshows nach unten machen, heißt es ebenfalls, etwas desavouieren.
(PGU1/21)

Zur Verdeutlichung des Unterrichtsthemas greift die Kursleiterin auf das allgemein bekannte Beispiel „Politshow" zurück. Sie befindet es als ein geeignetes Beispiel, um daran Körpersprache beobachten zu können. Während sie Verantwortung für die Gesprächsführung und die stofflichen Präsentationen übernimmt, verhalten sich die Teilnehmer zunächst rein rezeptiv. Erst bei einem weiteren Medienbeispiel hilft eine Teilnehmerin mit der Nennung einer Sendungskategorie, als die Kursleiterin mit ihren Ausführungen ins Stocken gerät. Im nachfolgenden Beispiel ergänzen sich Kursleiter- und Teilnehmeraussagen gemäß einer wechselseitigen Reaktion auf die Impulse der jeweils anderen Seite (vgl. Siebert 1975, 428).

KLw: Heinz Rühmann kann sehr schön gestisch und mimisch spielen. Seine Filme liegen nicht so weit weg vom ...
Tw: ... vom Stummfilm.
KLw: Ja genau.
(PGU1/29)

Wiederum greift die Kursleiterin in ihren Darstellungen auf ein als bekannt vermutetes Medienbeispiel zurück. In ihren Ausführungen wird sie von einer Teilnehmerin unterstützt, die die frühen Filme mit Rühmann in die Kategorie der Stummfilme einzuordnen weiß. Die Kursleiterin reagiert erfreut auf diese Hilfestellung. Erneut liegt in obiger Sequenz die Autorität für die Gesprächsführung bei der Kursleiterin, wobei die Teilnehmerin lediglich mit einer fehlenden Vokabel einhilft. Gleichwohl zeugt die Teilnehmerreaktion von einer massenmedialen Erfahrungsgeschichte über die Ära Heinz Rühmann, die als ein gemeinsames Gedächtnis der Lehr-Lerngruppe fungiert. Auf dieses Gedächtnis kann man sich in der Unterrichtskommunikation beziehen.

An anderer Stelle derselben Veranstaltung konkretisiert ein Teilnehmer die Ausführungen der Kursleiterin.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLw: Den Mittelfinger nach oben zeigen ist aus dem Amerikanischen übernommen worden als fuck-finger, Effenberg-Finger. Sie kennen den Skandal um den Finger von Effenberg.
Tm: (lacht) Ich kann dazu beitragen, dass Effenberg ein Fußballer ist.
KLw: In Europa hat der Mittelfinger aber eine ganz andere Tradition.
(PGU1/35)

Während die Kursleiterin davon ausgeht, dass alle Zuhörenden mit der Person Effenberg vertraut sind, präzisiert der Teilnehmer die Ausführungen und beschreibt Effenberg als einen Fußballer. Er nutzt sein Wissen, um die Aussagen der Kursleiterin zu kontrollieren und zu vervollständigen. Indem die Kursleiterin anschließend unbeirrt mit ihren Erläuterungen fortfährt, akzeptiert sie den Teilnehmer als gleichberechtigt Wissenden. In einem nicht-konkurrierenden Gesprächsklima wird sowohl der Kursleiter- als auch der Teilnehmerseite Rollenautorität zugestanden.

Kursleiter verweisen nicht nur auf allgemein bekannte Medienpersönlichkeiten und -inhalte, um eine Verbindung zwischen den vermuteten Medienerfahrungen der Teilnehmer und der Unterrichtsthematik zu erzielen. Auch knüpfen sie an gewohnte Medienrezeptionserlebnisse der Zuhörer an. So geht im nachfolgenden Beispiel die Kursleiterin nicht davon aus, dass die Zuhörerinnen das geschilderte Medienerlebnis mit ihr teilen.

KLw: Neulich war mal so ein Bericht von der Polizei im Fernsehen. Und sie wurde gefragt, wie kann man sich am besten gegen Einbrecher schützen? Und die Polizei sagte, schaffen Sie sich am besten eine Heckenrose an.
Tw1: Ist auch wahr.
Tw2: Ja.
KLw: Das ist der beste Schutz.
(G4/42)

Zwar steht der geschilderte Medieninhalt in Verbindung mit der Unterrichtsthematik, die Wirkungen verschiedener Pflanzen behandelt, der wiedergegebene Medieninhalt ist aber nicht als Fachwissen einzustufen. Der vorab im Unterrichtsgespräch besprochene Sachverhalt über die Stacheligkeit der Heckenrose wird in den Zusammenhang mit einer rezipierten Polizeireportage gestellt, wobei allein die Begrifflichkeit der Heckenrose eine Verbindung zum Unterrichtsstoff darstellt. Durch die Bezugnahme auf ein Fernseherlebnis erweitert die Kursleiterin den Ge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

sprächshorizont um die Dimension der Medienrealität (vgl. Luhmann 1996, 184ff.).

Von Teilnehmern werden Medieninhalte neben unmittelbaren Einhilfen (Keppler 1995) und Konkretisierungen zur Wissensdemonstration herangezogen. In diesem Zusammenhang dienen Verweise auf Medienquellen dazu, die Glaubwürdigkeit eingebrachten Wissens zu unterlegen.

Tw: Ich habe einen Artikel gelesen. Große Unternehmen aus Hongkong haben Kontakt zu chinesischen Unternehmen aufgenommen.
KLw: In China muss man sehr viel Kontakt haben, wenn man auf dem Markt etwas werden will.
(SP4/99)

Die Kursleiterin zeigt eine akzeptierende Haltung gegenüber dem Teilnehmerwissen. Sie knüpft an den Beitrag an, ohne dass dieser inhaltlich in Frage gestellt wird. Jedoch nimmt sie eine vertiefende Interpretationsleistung vor und stellt das massenmediale Wissen der Teilnehmerin in einen übergreifenden Zusammenhang.

An anderen Stellen können Dozenten sich zeitweilig aus ihrer Rollenautorität zurückziehen. Dies gelingt, wenn Teilnehmer sich aktiv mit ihrem Wissen in die Unterrichtskommunikation einbringen. Auch müssen sie so in die Gesprächsthematik involviert sein, dass darüber eine Fixierung auf die Kursleiterperson aufgehoben wird.

KLw: ... Clinton – ich finde es schlimm, wie es in den Medien geschieht.
Tm1: Ich habe beruflich unaufgefordert ein Exzerpt aus dem Protokoll zugeschickt bekommen.
Tm2: 40 Millionen Amis haben sich in das Netz eingeklinkt, um das Protokoll zu lesen.
KLw: Hillary hat sich ausgezeichnet gehalten. Die Wahlentscheidung der Amerikaner hat sich anscheinend nicht geändert. Der Starr ist doch krank im Kopf.
Tw3: Ich finde, solche Sachen gehen keinen etwas an. Sie gehen drei Leute etwas an, Ms. Lewinsky, Clinton und seine Frau.
Tw4: Ich finde das Schlimme daran, dass Clinton einen Meineid geleistet hat.
Tw5: Ich finde auch, das geht keinen etwas an.
Tm2: Die Stelle, die die Internet-Adresse für das Clinton-Protokoll freigegeben hat, ist die Bildzeitung. Das passt ja.
(KU3/93)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Im Rahmen ihrer Gesprächsführung erteilt die Kursleiterin durch das eröffnete Thema „Clinton“ quasi die Erlaubnis dazu, ein massenmediales Randthema kurzzeitig in das thematische Zentrum des Gesprächs zu holen (vgl. Schütz 1982, 157ff.). Im weiteren Verlauf erweckt das Thema soviel Interesse, dass sich verschiedene Gesprächsteilnehmer unaufgefordert einbringen. Die Clinton-Affaire ist Teil einer massenmedialen Erfahrungsgeschichte der Anwesenden und im Gespräch werden die unterschiedlichen Wissens- und Bewertungsaspekte zusammengetragen, ohne dass zum gegenseitigen Verständnis eine grundlegende Einführung in das Thema erforderlich wäre (vgl. Luhmann 1975, 27).

Das kommunizierte Clinton-Thema zeugt von einem vorübergehenden Positionstausch des Unterrichtsthemas und des Randthemas „Clinton“ (vgl. Schütz 1982, 158). Wurden bisher Medienerfahrungen als Horizont des Veranstaltungsthemas betrachtet, können massenmediale Inhalte auch das Veranstaltungsthema unterbrechen und selbst in das Zentrum des Interesses gelangen. Dieser Positionstausch entspricht in Schützes Terminologie der „Hypothese der Ichspaltung“ (ebd., 39). Der Ausdruck meint, dass Themen wechselseitig den Horizont des jeweils anderen Themas abgeben. Auf diese Weise gelingt es, verschiedene Themen gleichzeitig zu verfolgen. Wir müssen „eine künstliche Spaltung unserer Persönlichkeitseinheit annehmen (...), um überhaupt etwas thematisch und ein anderes zum Horizont zu machen“ (ebd.).

Wenn Teilnehmer sich nicht eigenaktiv für ein Thema engagieren, reagieren sie im Sinn eines erwünschten Antwortverhaltens auf Kursleiterfragen.

KLw: Wer von Ihnen liest lieber *Stern* und wer *Frankfurter Allgemeine*? Stern steht für eine bildliche Wahrnehmung und Frankfurter Allgemeine dafür, dass man gut mit Texten arbeiten kann.
Tw: Ich lese lieber Frankfurter Allgemeine.
KLw: Dann sind Sie ein Text-Typ.
(PGU2/64)

Die gesprächsführende Autorität liegt hier auf Seiten der Kursleiterin, die zudem mit ihrer Einschätzung der genannten Produkte eine normative Bewertung der Medien vornimmt. Mit ihrem Antwortverhalten bekundet die Teilnehmerin ihre Bereitwilligkeit zur Mitarbeit und ordnet sich der vorgegebenen Beurteilungslinie der Kursleiterin unter. Dabei sagen Titel von Zeitschriften und Zeitungen noch wenig über daraus

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

gewonnene Kenntnisse aus. Es bleibt offen, welches Wissen die Teilnehmerin aufgrund ihrer Medienerfahrungen in den Lehr-Lernprozess hereinträgt.

Obwohl in dem folgenden Beispiel das Teilnehmerwissen konkreter benannt ist, lässt es doch keine Aussagen über den Umfang und die Tiefe des erworbenen Medienwissens zu.

KLw: ... grüner Tee, kennen Sie den?
Tw: Den trinkt man hauptsächlich in Japan und China. Das habe ich einmal in einem Reformhaus-Heft gelesen.
KLw: Ja, aber kann man auch sehr gut hier trinken. Gerade jetzt zum Winter kann das Immunsystem gut solche reinigenden Tees gebrauchen. (G1/12)

Erneut obliegt die gesprächsleitende Autorität der Kursleiterin, indem sie Fragen stellt und Antworten kommentiert. Sie nutzt ihre Rollenautorität, um die Teilnehmerantwort zu relativieren. Während die Wissensquellen der Kursleiterin unerwähnt bleiben, hat die Teilnehmerin ihre Kenntnisse offensichtlich aus einer Zeitschrift bezogen. Die genannte Quelle unterstreicht die Richtigkeit ihrer Aussage. Die Kursleiterin dokumentiert Souveränität im Umgang mit Wissen. Dass es sich beim Unterrichtsstoff um ein ihr zugehöriges quasi-natürliches Wissen handelt (vgl. Nolda 1996a, 304), zeigt sich gerade in dem ausbleibenden Verweis auf außerhalb ihrer Person stehende Medienquellen.

Neben der Anführung von Wissensquellen reflektieren Teilnehmer ihr Medienwissen bezogen auf die eigene Person.

KLw: Fasten sollte man nur, wenn man genügend Eiweiß zugeführt bekommt.
Tw1: Ich habe mal gelesen, es gibt so Fastenwandern. Einen festen Platz und dann tagsüber wandern, Sanatorium oder so. Das dachte ich mir für mich vielleicht ganz gut, weil man sich ja den ganzen Tag dann mit Essen beschäftigt, wenn man nichts essen darf. Dann wäre es vielleicht in einer Gruppe einfacher.
Tw2: Ja, kann ich mir auch vorstellen.
KLw: Gedanken an Essen kommen nur, wenn man ein Mangelgefühl hat. (G3/25)

Die Kursleiterin bestimmt die Gesprächslinie. Sie bringt das Thema des Fastens in die Gruppe ein. An die Teilnehmerreflexionen knüpft

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

sie wiederum mit einem sachbezogenen Beitrag an und demonstriert so ihre stoffbezogene Autorität (vgl. Sennett 1990, 22). Gleichsam zielt sie mit ihrer Reaktion an den Teilnehmerbeiträgen vorbei. So gibt die erste Teilnehmerin ihre instabilen, auf massenmedialen Erfahrungen beruhenden Meinungen („Das dachte ich mir für mich vielleicht ...“; „Dann wäre es vielleicht ...“) zu erkennen und signalisiert damit einen Orientierungsbedarf (vgl. Dybowski/Thomssen 1976, 53ff.). Die Kursleiterin geht nicht darauf ein. Statt an das Thema einer organisierten Fastenveranstaltung anzuknüpfen, lenkt sie das Gespräch durch den Vermerk auf „Mangelgefühle“ weg von der Teilnehmerbetroffenheit zurück in eine stärker fachlich orientierte Richtung.

Teilnehmer hinterfragen Medienwissen auch auf seine Glaubwürdigkeit.

KLw: Johanniskraut hat einen Boom.
Tw1: Da liest man viel von in letzter Zeit. Ist es sinnvoll, Dragees von Johanniskraut zu nehmen?
KLw: Kommt auf die Dosierung an. Aber das natürliche ist besser.
Tw1: Ach so, das ist immer besser.
(G1/121)

Der Kursleiterin wird hier eine Expertenrolle zugeschrieben.[31] Mit der Beantwortung der Teilnehmerfrage leistet sie Orientierungshilfe im Umgang mit massenmedial gewonnenen Kenntnissen.

Konkreter noch wird die Kursleitermeinung als Expertenmeinung im folgenden Beispiel nachgefragt.

Tw: Ich kenne Echinazin aus der Werbung. Ich habe es eine ganze Zeit lang genommen. Jetzt wollte ich es erst einmal nicht mehr nehmen. Was halten Sie davon?
(G1/87)

Die Teilnehmerin hat durch selbst gewonnene Erfahrungen im Umgang mit Echinazin eine kritische Einstellung zu der Arznei, was zumindest deren dauerhafte Einnahme angeht, entwickelt. Trotzdem nutzt sie in der Bildungsveranstaltung die Gelegenheit, die Expertenmeinung der Kursleitung einzuholen und ihre Position zu reflektieren. Ihre selbst konstruierte Wirklichkeit kann im Abgleich mit dem Dozentenwissen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

gemäß eines Deutungslernens überprüft, gefestigt bzw. modifiziert werden (vgl. Forneck 1987, 54ff.). An obigem Beispiel wird eine Überlagerung von eigenen Deutungserfahrungen mit unorganisierten, massenmedial vermittelten Ad-hoc-Erfahrungen demonstriert. Letztere betreffen etwa die vielfältigen, gemäß des Gesetzes der Werbung manipulativen Kriterien, die Echinazin in den Medien zukommen (vgl. Luhmann 1996, 86). Obwohl die Teilnehmerin ein erfahrungsgeprägtes Deutungswissen über Echinazin aufweist, traut sie diesem angesichts der verbreiteten Medieninformationen nicht. Im Zusammenhang mit Medienangeboten vermischen sich konsistente Deutungsstrukturen und inkonsistente Ad-hoc-Erfahrungen. Deutungserlebnisse unterschiedlicher Verarbeitungstiefe müssen in Einklang gebracht werden. Wie das letzte Beispiel zeigt, wird institutionelle Weiterbildung aufgefordert, Integrationshilfe zu leisten.

Unterliegen Deutungsmuster generell einer konsistenten Struktur, gilt dies jedoch nur eingeschränkt für Medienerfahrungen. Rezipienten sind in der Verarbeitung von Medienerlebnissen auch überfordert (vgl. Welsch 1997, 17). Das erklärt sich u. a. durch die in den Medien – im Verhältnis zur eigenen Körperphysiologie – verschnellerte Zeitdynamik. Werden Medienerfahrungen unter das Deutungskonzept gefasst, stößt man dort an Grenzen, wo es sich bei der Mediennutzung tatsächlich lediglich um Ad-hoc-Erfahrungen handelt bzw. eine deutungsprägende Verarbeitungstiefe der Informationen nicht erreicht wird (vgl. Dybowski/Thomssen 1976, 53). Insofern beinhalten Medienerfahrungen Deutungserfahrungen, gehen aber nicht in ihnen auf. Massenmediale Erfahrungen etablieren einerseits Deutungswissen und erfüllen eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der Realitätswahrnehmung. Sie konfrontieren andererseits Rezipienten mit einer Vielzahl konkurrierender Interpretationen, erschweren so eine konsistente Erlebnisverarbeitung und tragen zur Orientierungslosigkeit bei. In diesem Fall verdichten sie sich nicht zu dauerhaften Deutungsstrukturen. Sicherlich gibt es auch in personalen Kommunikationsgefügen widerspruchsvolle Deutungsangebote. Jedoch kann sich das selbstbestimmte Individuum hier eher Reflexionsräume zur Erlebnisverarbeitung schaffen als in der massenmedialen Kommunikation.

Ein offensichtlicher Unterschied von Deutungssituationen, im zwischenmenschlichen Kontext einerseits und in der Beschäftigung mit Massenmedien andererseits, liegt in dem Element der Konsistenz begründet. Dieser Unterschied lässt sich an dem technischen Charakter der Medien – so hinsichtlich der weiten Verbreitung, der Allgegenwär-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

tigkeit und der Schnelligkeit von Medieninformationen – und der damit verbundenen Tatsache festmachen, sich kaum der permanenten Konfrontation mit der Medienrealität entziehen zu können.

Einige Teilnehmer nutzen ihr Medienwissen dazu, um die Veranstaltungsthematik zu hinterfragen. Wiederum handelt es sich um Expertenbefragungen, wobei die Teilnehmerseite bereits über fundierte eigene Kenntnisse verfügt.

Tm1: ... noch mal zum Begriff Programmieren. Beim Computer gibt es ja auch Programmieren. Aber in der NLP scheint der Begriff irgendwie verschwommen zu sein.
KLw: Nicht das Programmieren ist wichtig, sondern die Linguistik, wenn Sie sich die NLP einmal genau anschauen.
Tm1: Programmieren kommt ja wohl auch aus Amerika, programming eben. Es ist so aus den 60er Jahren und hat sich damals in Amerika wohl ganz schick angehört.
KLw: Grinder und Bandler[32] sind heute selbst nicht mehr mit dem Wort Programmieren einverstanden. Aber es hat sich wohl so festgesetzt.
Tm1: Ist wohl auch Wortklauberei.
(PGU2/18)

Der Teilnehmer möchte eine fachliche Begrifflichkeit verstehen und fordert entsprechende Erläuterungen von der Kursleitung. Die Dozentin kann die Frage nicht klar beantworten und ihre Rollenautorität wird durch den Teilnehmerauftritt zunächst scheinbar untergraben. Ihre Position wird jedoch gerettet, indem der Teilnehmer nicht in seiner Fragehaltung verharrt, sondern versucht, selbst eine Antwort zu liefern. Dies geschieht mit Hilfe seines Wissens über das Computer-Vokabular. Die Gesprächsführung in der Sequenz liegt auf der Teilnehmerseite. Zwar beginnt die Sequenz mit einer Frage, der Teilnehmer ergreift aber in seinem zweiten Einsatz selbst die Rolle des Wissenden. Trotzdem bleibt die Rollenautorität der Kursleiterin erhalten, indem der Teilnehmer schließlich die Wichtigkeit der Frage relativiert und sich grundsätzlich kooperativ verhält. Die beobachtete Unterrichtsrealität knüpft an eine subjektwissenschaftliche Perspektive an. Danach lässt sich Bildung aufgrund einer nicht mehr vorhandenen letzten Gewissheit nur mehr als zwischenmenschliches Handeln bestimmen (vgl. Ludwig 2000, 312). Dies setzt eine gegenseitigen Achtung zwischen den Handlungssubjekten voraus.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Der Forschungsstand zum Autoritätsgefälle in Lehr-Lernprozessen sowie zum Expertentum, das durch den Einfluss der Massenmedien in Veränderung begriffen ist, zeugt wie die eigenen Beobachtungen von einer Tatsache: Der Kursleitung in allgemeinen Bildungsveranstaltungen kommt nach wie vor eine Rollenautorität zu. Diese wird lediglich durch eine phasenweise Rollenautorität von Teilnehmern relativiert. Während Kursleiter ihre Positionsmacht über ihre gesprächsleitende Verantwortlichkeit im gesamten Unterrichtsverlauf ausfüllen, profilieren sich Teilnehmer punktuell über ihr eingebrachtes massenmediales Wissen.

Die Kursleiterautorität bestimmt sich durch ein fachliches sowie ein Interaktionsmoment und insgesamt durch ein professionelles Wissen (vgl. Dewe 1997, 719). Teilnehmer sollen u. a. durch medienbezogene Fragen in Unterrichtsgespräche einbezogen werden (vgl. Mischke/Raapke 1994, 134). Auch setzen Kursleiter Medienverweise ein, um an Vorerfahrungen der Teilnehmer anzuschließen. Dabei stellen massenmediale Inhalte – wie z. B. über den Schauspieler Heinz Rühmann – einen äußerst unverbindlichen Gesprächsstoff bereit, der zu permanenten kurzen Bezugnahmen auf den gemeinsamen Erfahrungshintergrund anregt, selten jedoch eine reflektierende Aufmerksamkeit in Unterrichtsgesprächen erhält. Medienverweise sind ein unbestimmtes Angebot an einzelne Lernsubjekte, sich die Unterrichtsthematik konstruktiv unter Anbindung an Bekanntes selbst zu erschließen. Nicht angestrebt ist eine Bedeutungsdifferenzierung und Perspektivenvielfalt im Zusammenhang mit kommunizierten Medienerfahrungen.

In Abgrenzung zur Kursleiterkompetenz konzentriert sich Teilnehmerautorität auf eingebrachte sachbezogene Kenntnisse. Das zeugt von vielfältigen Anknüpfungspunkten zwischen massenmedialen Teilnehmer-Vorerfahrungen und erörterten Unterrichtsthemen. Weiterhin ergreifen Teilnehmer vereinzelt die Gesprächsführung.

Die eigenen Beobachtungen führen hinsichtlich kommunizierter Medienerfahrungen zu der Schlussfolgerung: Medien tragen in der allgemeinen Weiterbildung zu einer veränderten Wissensordnung bei, wenn diese auch nur subtil zum Ausdruck kommt. Massenmediale Bezugnahmen dokumentieren die selbstverständliche Akzeptanz eines medienvermittelten Hintergrundwissens. Neben Kursleitern präsentieren Teilnehmer Medienwissen in Lehr-Lerngesprächen. Übergreifend orientiert man sich aber an traditionellen Rollenverteilungen. Kursleitern kommt die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts zu. Darüber

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

hinaus wird ihnen oftmals eine überlegene fachliche Wissenskompetenz abverlangt.

Bilden sich verbreitete Medienerfahrungen in der Unterrichtsrealität ab, werden sie doch als wissensbezogene Vorerfahrungen von Teilnehmern vernachlässigt. Kursleiter knüpfen an die Medienrealität „an sich“ an, wobei die Wissensniveaus der Teilnehmer unerforscht bleiben. In diesem Zusammenhang schreibt Kade, ein Fremdverstehen in Bildungsveranstaltungen gelinge um so besser, je mehr über die wahrgenommenen Personen, deren Motive und Absichten gewusst werde (vgl. Kade 1991, 51). Bleiben Informationen über das massenmediale Vorwissen der Teilnehmer unspezifisch, werden einem Fremdverstehen Grenzen gesetzt.

In der genaueren Bestimmung mediengeprägter Wissensniveaus liegt eine Herausforderung für die Weiterbildung, um in kognitiver Hinsicht an Vorerfahrungen der Teilnehmer anknüpfen zu können. Dabei merkt Schäffter (1992) aus systemtheoretischer Perspektive an, dass die Lehrkompetenz „Sensibilität für Fremdheit“ nicht darauf abziele, alle wahrnehmbaren Differenzen in Lehr-Lernprozessen zu thematisieren. „Vielmehr geht es um den Versuch, die latent verlaufenden Prozesse des ‚Reading & Flexing‘ (Hunt) bewußter wahrzunehmen und durch sensibles Reagieren zu fördern“ (Schäffter 1992, 58). Eine Schwierigkeit im Umgang mit Medienerfahrungen liegt in der Tatsache, dass sie als Hintergrund jeglicher Gesprächskontexte anzusehen sind. Sowohl stoffbezogene als auch Randgespräche in Unterrichtsprozessen sind von massenmedialen Verweisen durchdrungen. Es ist noch zu klären, ob auch unabhängig vom Kernthema einer Veranstaltung eingebrachte massenmediale Erfahrungen Berücksichtigung finden sollten.

5.7 Autoritäts- und Wissenskonstellationen in den „Euroveranstaltungen“

Die Euroveranstaltungen sind überwiegend im Vortragsstil gehalten. Greifen Kursleiter bekannte massenmediale Themen auf, bringen sich Teilnehmer jedoch über weite Vortragsstrecken nicht ein. Sie kommentieren lediglich die Kursleiterdarstellungen mit kurzen zustimmenden oder ironischen Reaktionen. Auch ist an manchen Stellen ein loyales Lachen als Teilnehmerreaktion auszumachen. Insgesamt zeugen die Haltungen der Teilnehmer davon, dass Weiterbildung als Dienstleistung begriffen wird. Kursleiter erfüllen ihre Rollenautorität durch den häufigen Gebrauch von Imperativen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLm: Und da müssen Sie dann drauf achten, dass Sie das in Ihren kleinen Kisten [Computern, U. H.] alles richtig drauf haben. Sie müssen also mal Ihren Computer prüfen. Befragen Sie Ihren Softwarelieferanten, ihren Hardwarelieferanten.
(EU1/82)

Ein solches Auftreten eines Kursleiters mag bei Teilnehmern wiederum die Tendenz unterstützen, sich im Unterrichtsgespräch zurückzuhalten. Im Sinn einer widersprüchlichen Interpunktion von Ereignisabläufen schaukeln sich das instruktive Verhalten der Kursleiter und die rezeptive Zurückhaltung der Teilnehmer gegenseitig auf (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1990, 92ff.). Übertragen auf das beobachtete Unterrichtsgeschehen verstehe ich das Phänomen der Interpunktion, das Watzlawick, Beavin und Jackson für zwischenmenschliche Kommunikationsprozesse erläutern, folgendermaßen: Indem in Interpunktionen jedes Verhalten sowohl Ursache als auch Wirkung ist (ebd., 93), sehen Teilnehmer in den Euroveranstaltungen ihre rezeptive Haltung als eine Reaktion auf den instruktiven Stil der Kursleiter an, während diese ihre Gesprächsführungsweise als Reaktion auf die Konsumhaltung der Teilnehmer entfalten. Diese konfliktäre Kommunikationsstruktur – Konflikte offenbaren sich etwa an impulsiven Gesprächsstellen, an denen Teilnehmer und Kursleiter in ihren Meinungen miteinander konkurrieren – kann in Analogie zum Wesen widersprüchlicher Interpunktion solange nicht verändert werden, bis metakommuniziert wird.

Während der instruierende Vortragsstil den Zuhörenden kaum die Möglichkeit bietet, sich am Gespräch zu beteiligen, sind Kursleiter an anderer Stelle scheinbar bemüht, Teilnehmer durch Fragen einzubeziehen. Dabei wird an den vermuteten Erfahrungshintergrund der Zuhörenden angeknüpft.

KLm: Ich glaube, alle von Ihnen benutzen Datev,[33] oder?
TN: Mm
KLm: Dieses Programm ist (...)
(EU4/173)

Obwohl der Kursleiter Interesse an der Situation der Teilnehmer vorgibt, stellt er kaum genügend Raum zur Verfügung, um auf die Frage antworten zu können. Beteiligungsaufforderungen werden im Sinn einer Scheinmitbestimmung der Teilnehmer zu einer Farce (vgl. Brödel/Buschmeyer/Jütting/Niggemann 1981, 279f.). Wenn Befragte bestätigend

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

im Sinn eines erwünschten Beteiligungsverhaltens reagieren, fällt ihre Antwort doch sehr kurz und quasi nonverbal aus.

Neben dem Computerthema wird mit Verweisen auf gewohnte Medienrezeptionssituationen kurzweilig der massenmediale Erfahrungshorizont in das thematische Zentrum der Unterrichtskommunikation gehoben.

KLm: Sie sollten mal in die Presse gucken. Vom Euro lesen Sie gar nicht mehr viel. Aber hier, über das Jahr-2000-Problem werden Sie jetzt viel lesen. (EU7/236)

Kursleiter nutzen ihre Rollenautorität, um den Zuhörenden Themengewichtungen in der Presse zu erläutern. Ihre gesprächsleitende Positionsmacht lässt gerade die von ihnen ausgewählten Medienbeispiele als besonders bezeichnend für die Stoffthematik erscheinen. Hierin spiegelt sich eine Dialektik von scheinbarem Kursleiter-Expertenwissen und Teilnehmer-Laienwissen (vgl. Lachenmann 1994, 292). Verdeckt bleibt, dass es sich bei den ausgewählten Medienbeispielen, analog zu den Teilnehmern, ebenfalls um subjektive Relevanzauslesen eines prinzipiell allen zugänglichen Medienwissens handelt.

In obigem Beispiel holt der Dozent mit seiner knappen, unkonkreten Einschätzung der Themengewichtungen „Euro“ und „Jahr-2000-Problem“ die Medienrealität als temporär relevanten Bezugspunkt in das Unterrichtsgespräch herein (vgl. Luhmann 1996, 122). Dabei bestärkt sein instrumenteller Gesprächsstil die Relevanzzuschreibung der aufgegriffenen Medieninhalte. Diese Beobachtung schließt nicht ein, dass die Zuschreibung notwendig von den Teilnehmern übernommen wird. Hingegen haben wir es in Lehr-Lerngesprächen mit doppelten Relevanzauslesen zu tun. Zum einen wählt der Sprecher Medienerfahrungen als relevant für den Gesprächskontext aus. Zum anderen bestimmen die Zuhörenden eigenständig und selektiv den individuellen Relevanzgrad des Gehörten für ihre eigenen Konstruktionen (vgl. Kösel 1997, 259f.).

Anders als in der direkten Medienrezeption finden in Unterrichtsgesprächen Relevanzauslesen massenmedialer Inhalte auf unterschiedlichen Rezeptionsstufen statt. Verhalten sich Teilnehmer in den Euroveranstaltungen äußerst zurückhaltend, laufen Kursleiter daher Gefahr, mit ihren eigenen Relevanzauslesen Teilnehmerinteressen unberührt zu lassen. In diesem Zusammenhang beschreibt Nittel (2000) Alltagswissensbestände und wissenschaftliches Wissen als disparate Einheit ei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

nes Professionswissens. Für unseren Untersuchungsgegenstand ist Medienwissen oftmals unter den Alltagswissensbeständen zu subsumieren, während das eurothematische Fachwissen einem wissenschaftlichen Wissen zuzuordnen ist. Gerade die Gleichzeitigkeit der Wissensformen könne produktive Lernprozesse, jedoch gegebenenfalls auch einfaches „kognitives Rauschen" hervorrufen, ohne dass dieses sich im letzten Fall als individuell relevant aus der Fülle von Äußerungen abhebt, aufmerksam zur Kenntnis genommen wird und produktiv den Lernprozess fördert (Nittel 2000, 82). In dieser Perspektive bezeichnet Nittel Professionalität als „die Fähigkeit, ein und denselben Gegenstand aus unterschiedlichem Blickwinkel ... anzuschauen und mit divergierenden, ja widersprüchlichen Wissens- und Urteilsformen souverän umzugehen" (ebd.). Professionalität kann danach beinhalten, massenmediale Alltagswissensbestände zur Unterstützung von Lernprozessen aufzugreifen. Das wiederum erfordert eine genaue Vorstellung über tatsächlich relevantes Medienwissen für die Bildungssubjekte.

Über computerbezogene Anwendungen sowie massenmediale Rezeptionserfahrungen hinaus werden einzelne medienvermittelte Informationen als gemeinsames Wissen der anwesenden Personen eingebracht.

KLm: Sie haben das sicherlich auch gelesen. Man überlegt, ob man die Flugzeuge dann [beim Jahreswechsel 2000, U. H.] starten lässt, weil die meisten prozessorgesteuert sind.
(EU7/262)

Die Äußerung des Kursleiters lässt weniger auf ein Spezialwissen als auf eine allgemeine Informiertheit schließen, die aus den Massenmedien gewonnen ist. In Anlehnung an Luhmann tritt als ein Merkmal der Kommunikation zu Tage, dass ein gemeinsamer massenmedialer Erfahrungshorizont wechselseitig unterstellt wird und jederzeit präsentiert werden kann, um darauf aufbauend das weitere Gespräch zu entfalten (vgl. Luhmann 1975, 27).

Teilweise zeugen computerbezogene Kursleiteräußerungen stärker von einem fachlichen Wissen.

KLm: Das Ganze ist ja auch ein DV-Problem. Wenn ich später umstelle, ist die Datenverarbeitung eventuell mehr ausgereift. Eine frühe Umstellung ist ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Signalgewinn nach außen, sowohl extern als auch intern. Es ist ein Wettbewerbsvorteil durch den Imagegewinn. Wir wollen den Geschäftspartnern zeigen, dass wir ein innovatives Unternehmen sind.

Tm1: Am besten sollte man seine Mitarbeiter in Lire bezahlen.

Tm2: Und beim Finanzamt keine Steuererklärung abgeben.

Tm3: Bis die sich geeinigt haben.

KLm: So einfach ist das leider nicht.

(EU2/95)

Am Thema der Datenverarbeitung entfaltet der Kursleiter die Problematik um verschiedene Umstellungszeitpunkte. Er gibt seine Fähigkeit zu erkennen, die Stoffthematik multiperspektivisch beurteilen zu können. Während die Teilnehmer die allgemein unklare Situation der Euroumstellung scherzhaft ironisieren, übernimmt der Kursleiter im Rahmen seiner Rollenautorität Verantwortung für die Rückführung des Gesprächs auf den ernsthaften thematischen Kern („So einfach ist das leider nicht."). Damit gibt er sich als Wissender aus und stellt seine Problemeinschätzung über den lockeren Austausch der Teilnehmer.

Lernende unterstreichen den Expertenstatus der Kursleitung, wenn sie Orientierungsfragen stellen. Nachfolgend wird dem Kursleiter eine Beurteilungskompetenz hinsichtlich der systematischen Einschätzung über die öffentliche Themenbehandlung abverlangt.

Tm: Ich habe noch eine allgemeine Frage. Was das Verhältnis zwischen Dollar und Euro angeht. Was einem in der Presse so erzählt wird, dass der Euro eine so hohe Nachfrage haben wird. Ich gehe mal davon aus, dass das nicht so sein wird. Wie ist die Meinung dazu?

(EU4/371)

Obwohl sich der Teilnehmer durch Massenmedien informiert, hegt er einen Manipulationsverdacht gegen dort verbreitete Aussagen. Er verfügt über eigene Kenntnisse aus der Fachpresse und fragt dennoch beim Kursleiter Orientierungshilfe zur Strukturierung seiner medialen Vorerfahrungen nach. Wie bereits für die allgemeinbildenden Veranstaltungen beschrieben, stellen Medienkenntnisse hier kein orientierungsverleihendes Deutungswissen dar. Der Teilnehmer präsentiert seine massenmedialen Erfahrungen als Ad-hoc-Wissen, das erst eine konsistente Integration in bestehende Interpretationsmuster erfahren soll. Weiterbildung wird als Konsistenzhilfe genutzt. Indem die Glaubwürdigkeit massenmedialer Berichterstattung auch hinterfragt wird, bietet die Eurothematik medienpädagogische Reflexionsimpulse.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die Anerkennung des Expertentums des Kursleiters basiert auf der Vermutung, dass Lehrkräfte ihr Wissen ebenso wie Teilnehmer aus Medienangeboten gewonnen haben.

Tm: Wie ist denn die Tendenz im Wirtschaftsleben? Jeder macht sich ja irgendwie Gedanken. Wir bekommen z. B. seit Wochen Schreiben von Lieferanten mit der Frage: Wann stellen Sie um? Gibt es eine Umfrage in der Fachpresse, wie die Tendenz ist?
KLm: Umfragen gibt es nicht. Aber es geht darum, wie Sie sich mit Ihrem Geschäftspartner abstimmen. Der Prozess muss vernünftig zusammenlaufen. (EU3/31)

Das Teilnehmerinteresse bezieht sich nicht auf unverfügbare Wissensbestände. Jedoch zeugt es von der selbstverständlichen Annahme, dass ein berufsbedingtes, spezifisches massenmediales Wissen bei Kursleitern vorhanden ist, welches sich der Teilnehmer erst mühsam aneignen müsste. Das Wissen der Kursleiter dient als Vermittlungsinstanz zwischen der öffentlichen Themenbehandlung und dem individuellen Verständnis der Bildungssubjekte. Darüber hinaus besteht die Erwartung an Lehrende, dass sie in der Lage sind, eine übergreifende Einschätzung von fachthematischen Medienangeboten zu liefern. Erst durch diese deutende Ausrichtung wird das Kursleiter-Medienwissen in den Status eines Expertenwissens gehoben. Eine informationsfilternde Selektionskompetenz der Kursleiterperson hilft, die selbst wahrgenommene Wirklichkeit zu ordnen.

Fragen über computerbezogene Anwendungsfunktionen erscheinen weniger als Expertenbefragung denn als Interesse an technischem Bedienungswissen.

KLm: Wenn Sie neue Software haben, wie Money und S-Firm,[34] können Sie ab sofort in Euro zahlen. Bei T-Online müssen Sie eine Eingabe machen.
Tm: Wo ist das Feld?
KLm: Es gibt ein Feld DM/Euro.
(EU9/377)

Die Teilnehmerfrage verlangt eine instruktive Auskunft zur Schließung individueller Kenntnislücken. Grenzen zwischen einem nachgefragten Expertentum und dem Ausgleich technischer Kompetenzdefizite sind hier fließend. So sind bedienungstechnische Kompetenzen mehr oder weniger mit der Fähigkeit verbunden, übergreifende Beurteilungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

über Computersysteme, also expertenhafte Gesamteinschätzungen abgeben zu können (vgl. Hitzler 1994, 22ff.). Das spricht für auf einem Kontinuum angesiedelte Expertenniveaus im Umgang mit technischem Wissen. Obiger Kursleiter lässt sich jedoch nicht auf eine vertiefende Erklärung ein und wird dem artikulierten Teilnehmerbedürfnis nicht gerecht.

Eine didaktische Handlungsschwierigkeit liegt in der Heterogenität von Teilnehmer-Voraussetzungen. Es kann kaum noch ein konsensfähiger Qualifikationsbedarf als gegeben angenommen werden (vgl. Schäffter 1984, 251). An computerbezogenen Detailfragen zeigt sich ein erwünschter Zuschnitt der Weiterbildung auf individuelle Problemlagen beruflichen Handelns. Das ist im Rahmen der vorgegebenen Unterrichtssettings nicht zu leisten.

Das letzte Beispiel veranschaulicht widersprüchliche Erwartungen auf den Ebenen der professionellen Handlungs-, Wissens- und Beziehungsstrukturen. Konflikte werden durch divergierende Teilnehmer-, Gruppen- und Institutionsinteressen hervorgerufen, die es durch pädagogische Handlungsentscheidungen auszuloten gilt. Eine gelungene praktische Bewältigung sieht Nittel in der „Vermeidung von Vereinseitigungen“ (Nittel 2000, 84). Angesichts der zu berücksichtigenden Gruppenstruktur entscheidet sich der obige Kursleiter mit seinem unkonkreten Hinweis „Es gibt ein Feld ...“ dafür, nicht auf Wissensdefizite eines einzelnen Teilnehmers einzugehen.

Nach den bisherigen Betrachtungen werden Medieninhalte in den Euroveranstaltungen zum einen als allgemein bekannte Hintergrunderfahrungen in die Unterrichtskommunikation eingebracht, um daran die Stoffthematik anzuknüpfen. Zum anderen artikulieren Kursleiter ein Expertenwissen bzw. dieses wird aktiv von Teilnehmern nachgefragt. Schließlich legen Teilnehmer gegenüber der Kursleitung auch eine einfordernde Haltung an den Tag.

KLm: Durch die Währungsunion gibt es technisch induzierte Veränderungen, die große Kosten bewirken. Das betrifft z. B. Schulungskosten, Beratungskosten, Investitionskosten in neue Software, Hardware, Kassen. Wenn Sie neue EDV kaufen, können Sie die nur ganz normal abschreiben.

Tm: Sie machen uns richtig Angst mit den ganzen Kosten, die auf uns zukommen. Nun müssen Sie aber auch mit der Katze aus dem Sack und einmal sagen, was das überhaupt für Kosten sind.
(EU2/157)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Der Teilnehmer fühlt sich durch den instruierenden Ton des Kursleiters provoziert. In einfordernder Art, die er als Weiterbildungs-„Kunde“ für sich in Anspruch nehmen kann (vgl. Nolda 1996a, 190), verlangt er von der Kursleitung eine Konkretisierung ihrer Aussagen. In seiner verdeckten Fragehaltung erkennt er dennoch eine fachliche Lehrkompetenz an.

An anderen Stellen widersetzen sich Teilnehmer mit ihrem Medienwissen der Kursleitung. Nachfolgend stehen sich Interpretationen über eine medienvermittelte staatliche Europolitik gegenüber.

Tm1: Wer würde denn jemals vorher auf den Euro umstellen, wenn der Staat selbst erst 2002 umstellt?
KLm: So darf man das nicht sehen. Wir sollen doch unserem Anspruch als Unternehmen gerecht werden. Wenn wir als Unternehmen an die Presse gehen und sagen, das Finanzamt arbeitet aber nur mit DM und deswegen machen wir das auch, dann lachen die alle.
Tm2: Das ist doch absurd. Es wird einem doch von den Politikern erzählt, ihr sollt mit dem Euro arbeiten. Und gerade der Staat sträubt sich.
KLm: Nun ja, das ist paradox. Also, wie die Diskussion in den Medien gelaufen ist. Aber es geht doch darum, wie will man sein Unternehmen führen?
Tw3: Das entscheidet doch der Staat.
KLm: Aber man muss selber wissen, wie man sein Unternehmen führen will.
Tw3: Aber der Staat entscheidet doch für uns mit.
KLm: Nein. Das müssen Sie entscheiden. Man muss sich bewusst entscheiden, welchen Weg man gehen will.
(EU1/14)

Indem der Kursleiter einen belehrenden Gestus aufgreift („So darf man das nicht sehen.“), stellt er sich dem Deutungswissen der Teilnehmer entgegen. Vorübergehend erkennt er scheinbar die Teilnehmerpositionen an („Nun ja, das ist paradox.“). Im selben Zug versucht er aber, die Zuhörenden von seiner „richtigen“ Meinung zu überzeugen. In der offensiven Teilnehmerhaltung, wird die lehrende Autorität angefochten. Ein massenmedial beeinflusstes Orientierungswissen über Politik und Staat stellt sich als persistent gegenüber dem Kursleiterwissen dar (vgl. Luhmann 1996, 9f.). Im Lauf der Sequenz verfestigt sich eine Polarisierung von Kursleiter- und Teilnehmermeinungen. In der Auseinandersetzung mit Medienerfahrungen entstandene kontinuitätsaufweisende Deutungen erweisen sich im Gespräch als Beharrungstendenzen gegenüber der jeweils anderen Position (vgl. Arnold 1985, 50). Auch die Kursleiterseite verfügt über ein mediengeprägtes Deutungswissen. In diesem Zusammenhang stellen Thole/Küster-Schapfl (1996) als ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Ergebnis ihrer Untersuchung berufsfeldorientierter Deutungsmuster von Diplom- und Sozialpädagogen heraus, dass ein professioneller Habitus sich primär über den privaten Lebensstil ritualisiere (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996, 849). Bezogen auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sind Medienerfahrungen in den privaten Lebensstil integriert und münden in Form von Kenntnissen und Deutungen in das berufliche Handeln.

Über die Profilierung von Deutungen hinaus übernehmen Teilnehmer durch eingebrachtes Wissen die Rolle des Lehrenden.

Tm1: Man muss sich mit der Umstellung ja auch an seinen Softwarelieferanten halten. Apotheken [der Teilnehmer ist Leiter einer Apotheke, U .H.] sind schon immer sehr weit mit der EDV gewesen. Da hängt man ganz stark, sofort vollständig davon ab, wann der Softwarelieferant soweit ist.
KLm: Man muss mit dem Lieferanten in Kontakt treten.
Tm1: Wenn Sie als Einzelner auf den Lieferanten zugehen, dann ist das schwierig.
KLm: Da gebe ich Ihnen völlig Recht. Die Banken denken genauso. Sie setzen sehr viel Software ein. Und man hängt dann völlig am Fliegenfänger. Das steht auf einem anderen Blatt.
Tm1: Das steht nicht auf einem anderen Blatt. Das steht in einem anderen Band.
KLm: Ja?
(EU6/178)

Die Sequenz veranschaulicht den wissensbezogenen Aushandlungsprozess zwischen den Gesprächsteilnehmern. Zunächst bringen beide Sprecher in instruierender Weise ihre Positionen ein („Man muss ...“). Der Kursleiter akzeptiert die im weiteren Gesprächsverlauf geäußerten Teilnehmererfahrungen („Da gebe ich Ihnen völlig Recht.“). Zugleich versucht er, den erörterten Gedankengang in der Bezugnahme auf die Bankenbranche abschließend zu relativieren („Das steht auf einem anderen Blatt.“). Jedoch beharrt der Teilnehmer auf der Relevanz des Themenaspekts und bringt sich erneut mit seinem Erfahrungswissen ein („Das steht in einem anderen Band.“). Die nachdrückliche Haltung des Teilnehmers führt zu einer Wendung der Gesprächsrollen. Der Kursleiter wird zum Fragenden und hebt damit den Teilnehmer in die Position des Wissenden (vgl. Fischer 1999, 120). Hieran verdeutlicht sich, dass ein sozial anerkanntes Expertentum mit der Fähigkeit korreliert, sich nach außen zu präsentieren. Es wird zur Inszenierungsleistung (vgl. Hitzler 1994, 27).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Gleichwohl basiert die zuletzt geschilderte Präsentation des Teilnehmers auf einem beruflichen Erfahrungswissen, weniger auf einem wissenschaftlich orientierten Expertenwissen. Scheinbare Wissensverteilungen erschließen sich in den teilnehmenden Beobachtungen an bestimmten Interaktionssituationen und können von tatsächlich bestehender Expertise abweichen.

Bezugnehmend auf den Stand der Literatur zur Verteilung von Autorität im Unterrichtsgeschehen und zum heutigen medienvermittelten Expertentum gilt für die eigene Untersuchung: In den Euroveranstaltungen kommt den Kursleitern eine Rollenautorität zu, wobei deren autokratischer Lehrstil und die rezeptive Zurückhaltung der Teilnehmer in Richtung Interpunktionen nach Watzlawick/Beavin/Jackson (1990) gedeutet werden können. Im Unterschied zur Ebene pädagogischer Handlungskompetenz findet auf der sachlichen Ebene des Unterrichtsgeschehens auch ein Wissenskampf zwischen Teilnehmern und Kursleitern statt.

Orientiert man sich an der Differenzierung in situative und fachliche Rollenautorität (vgl. Dewe 1997, 719), lassen sich eingebrachte Medieninhalte in den Euroveranstaltungen in dreifacher Weise identifizieren. Erstens bringen Kursleiter auf der Interaktionsebene allgemein bekannte Medienerfahrungen in ihre Darstellungen ein. Damit knüpfen sie an vermutete Erfahrungshorizonte der Zuhörenden an (vgl. Schütz 1982, 90). Es wird jedoch kaum genügend Raum für Reaktionen zur Verfügung gestellt. Zweitens präsentieren Kursleiter sich auf einer fachlichen Ebene als Experten. Drittens treten auch Teilnehmer als Wissende auf. Im Unterschied zu Noldas (1996a, 295ff.) Erkenntnis über wechselseitig anerkannte Autoritätsgefälle werden diese in den Euroveranstaltungen nicht immer ausgehandelt. Wissenspräsentationen bestehen auch nebeneinander, ohne dass sich Autoritätsentscheidungen zu Gunsten der Kursleiter- oder Teilnehmerseite abzeichnen. Während der BUVEP-Bericht bei einem offensiven Teilnehmerverhalten noch von einer Einmischung der Lernenden in die Kursleiterkompetenzen spricht (vgl. Kejcz u. a. 1979-1981, Bd. 5, 158), entfalten Teilnehmer in Anlehnung an subjektorientierte Didaktikmodelle durch eingebrachtes Erfahrungswissen eine komplementäre Rollenautorität. Widerspruchshaltungen und autonome Wissenspräsentationen zeugen von dem Verlust eines naiven Vertrauens in sogenanntes Expertentum (vgl. Kade/Lüders 1997, 907). Durch ihre alltäglichen und beruflichen Medienerfahrungen verfügen Teilneh-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

mer über Kompetenzen dahingehend, erörterte Themenaspekte kontrovers beurteilen zu können.

5.8 Kontrastierung der Veranstaltungstypen

Für beide Veranstaltungstypen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung gilt unter dem Gesichtspunkt beobachteter Autoritäts- und Expertiseverteilungen, dass diese in Lehr-Lernprozessen weitgehend traditionell ausgerichtet sind. Unterscheidet man eine Sach- und Interaktionsebene, ergeben sich charakteristische Abweichungspunkte zwischen den Weiterbildungsfeldern.

In beiden Feldern kommt Kursleitern durch ihre Verantwortung für die Gesprächsführung und den Unterrichtsverlauf auf der Interaktionsebene eine Rollenautorität zu. Medienbezogene Verweise dienen dazu, an vermutete Vorerfahrungen der Teilnehmer anzuknüpfen. Sie unterstützen insofern eine Verarbeitung der neuen Inhalte, d. h. frühere massenmediale Erfahrungen nützen der Auslegung des neu anzueignenden Themas (vgl. Schütz 1982, 67) und fördern das Verständnis für den jeweiligen Unterrichtsstoff. Herrscht auf der Interaktionsebene eine Kursleiterfixierung vor, präsentieren sich auf einer sachbezogenen Ebene auch Teilnehmer mit ihrem Wissen. Dabei verhalten sie sich in den allgemeinbildenden Veranstaltungen durchgehend loyal gegenüber der Kursleitung, indem etwa ein eventuelles Nichtwissen lehrender Personen durch eigene Beantwortungsversuche der Bildungsteilnehmer kaschiert wird. In den Euroveranstaltungen stellen sich Teilnehmer mit ihrem Wissen auch offensiv gegen Kursleiteraussagen. Umgekehrt erkennen Kursleiter der allgemeinbildenden Veranstaltungen bereitwilliger Teilnehmerwissen an, wohingegen sie in den Euroveranstaltungen darum bemüht sind, ihre Position in Abgrenzung zum eingebrachten Teilnehmerwissen zu profilieren. Stellt Nolda (1996a) die Abkehr von autoritären Formen der Unterrichtsinteraktion in allgemeinbildenden Veranstaltungen heraus, lässt sich aus den eigenen Beobachtungen im Feld der beruflichen Weiterbildung erkennen: Nicht eine Abkehr, sondern ein Zurückgreifen auf autoritäre Interaktionsformen trifft hier für beide Personengruppen – Kursleiter und Teilnehmer – zu. Während in den Volkshochschulkursen auch kooperative Wissensvermittlungsprozesse zu beobachten sind, wird in den Euroveranstaltungen an einem belehrenden Vermittlungsgestus festgehalten. Eine Erklärung dafür sind unterschiedliche Veranstaltungskulturen. In den berufsorientierten Euroschulungen sind Teilnehmerhaltungen stärker von Dienstleistungserwartungen im Sinn eines Kosten-Nut-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

zenabgleichs und einem Moment der sozialen Kontrolle geprägt (vgl. Peters 1998, 9).

Auch auf der Interaktionsebene sind Kursleiter- und Teilnehmerautoritäten in den Euroveranstaltungen offensichtlicher polarisiert als in den allgemeinbildenden Veranstaltungen. Von einer stärkeren Fixierung auf den Kursleiter im beruflichen Feld zeugt, dass Teilnehmer kaum wechselseitig aufeinander reagieren und in der Regel ein Kursleiterbeitrag nach einer Teilnehmeräußerung folgt (vgl. Siebert/Gerl 1975, 65ff.). In den Volkshochschulveranstaltungen kommt es häufiger vor, dass Teilnehmer untereinander kommunizieren.

Schließlich lassen sich die medienbezogenen Äußerungen der Kursleiter in den Euroveranstaltungen deutlicher unter einem fachlichen Kompetenzaspekt fassen als in den allgemeinbildenden Veranstaltungen. Das begründet sich durch die Spezifik der aufgegriffenen Medienbeispiele, die in den beruflichen Veranstaltungen überwiegend in einem engen Zusammenhang zum eigentlichen Unterrichtsthema stehen. Es erfolgt eine Konzentration auf die Computerthematik sowie auf Beispiele über andere Unternehmen, die dem massenmedialen Programmbereich der „Nachrichten und Berichte" entstammen. Die weniger inhaltsorientierten als problemorientierten Themen der allgemeinbildenden Kurse lassen wesentlich weitläufigere massenmediale Bezugnahmen in Unterrichtsgesprächen zu (vgl. Tietgens 1997, 470). Beispiele sind häufig den Programmbereichen der „Unterhaltung" oder der „Werbung" entnommen.

Obwohl ein allseits bekanntes Medienwissen Lehr-Lerngespräche durchdringt und hier zu einem neuartigen Wissensgefälle führt, wird an traditionellen Beziehungsstrukturen festgehalten. Teilnehmer verfügen über eigene massenmediale Vorerfahrungen und fragen dennoch ein rollenspezifischen Mehrwissen von Kursleitern nach. Das betrifft auch Orientierungshilfen zur Einordnung individueller Teilnehmer-Medienerfahrungen. Die Berücksichtigung von Teilnehmerbedürfnissen ist jedoch oftmals einem reibungslosen Ablauf der Veranstaltung untergeordnet. Kursleiter entscheiden über Relevanz und Irrelevanz des Gesprächsstoffs. Sie üben eine verborgene Kontrollmacht aus, indem sie die von Teilnehmern geäußerten Interessen nicht thematisieren oder unter dem Hinweis auf die abgelaufene Zeit ignorieren. Eine allgemein rezeptive Haltung kann als ein gewisser Widerstand der Lernenden interpretiert werden. Ortfried Schäffter (1992) lenkt seinen Blick in syste-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

mischer Perspektive auf erwachsenenbildnerische Konstitutionsbedingungen im Zusammenspiel von Organisation, Interaktion und Person. Er hält einen strukturtheoretisch gefassten Lernbegriff insbesondere dort von Bedeutung, „wo Lernorganisation produktives Lernen auf der psychischen wie personalen Ebene nicht zulassen kann, um Lernen auf der Ebene von Gruppen- oder Organisationsstruktur zu garantieren“ (Schäffter 1992, 152). Statt Verlagerungen von Lernprozessen unter Motivationsprobleme von Adressaten zu fassen, sei bei Divergenzen der Ebenen bewusster von Interessenkonflikten auszugehen. Auch in der eigenen Untersuchung bekennt man sich in der Vernachlässigung einzelner Adressaten zur Ebene gruppen- bzw. organisationsbezogener Interessen.

6. Humoreffekte durch Medienerfahrungen

Die bisherigen Ausführungen beschrieben den massenmedialen Gesprächsstoff als kommunikative Ressource im Unterrichtsgeschehen sowie im Rahmen von Rollen- und Wissensverteilungen. Im Folgenden zeigt die Beschäftigung mit dem Humoraspekt, inwieweit spezifische dramaturgische Medieneffekte in Unterrichtsgesprächen Ausdruck finden. In der Auseinandersetzung mit theoretischen Reflexionen über den Humor werden die beobachteten Volkshochschulveranstaltungen (Kap. 6.1) und Euroschulungen (Kap. 6.2) auf Humoreffekte hin betrachtet, die durch kommunizierte Medienthemen entstehen. Anschließend werden die Veranstaltungstypen kontrastiert (Kap. 6.3).

6.1 Humor in den Volkshochschulveranstaltungen

Wesentlich für das Aufkommen von Humor im Unterrichtsgeschehen ist die Gruppengeschichte. Sie ermöglicht den belustigenden Rückgriff auf bereits behandelte Themen. Auch lässt sie aufgrund einer entstandenen Vertrautheit bestimmte persönliche Neckereien überhaupt erst als humorvoll erscheinen, die unterhalb einer gewissen Vertrautheitsgrenze als geschmacklos gelten würden. In der Auseinandersetzung mit der Ressourcenfunktion von Medien wurde eine zu geringe Vertrautheit zwischen Bildungsteilnehmern als Grund für ausbleibende wechselseitige Belehrungen hervorgehoben (vgl. Kap. 4.4). Eine mehr oder weniger ausreichende Vertrautheit erscheint als Schlüsselkategorie für die Gestaltung von Unterrichtsinteraktionen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Im folgenden Beispiel erlaubt ein relativ vertrauensvolles Klima, dass die Gruppe sich auf Kosten einer anwesenden Person amüsiert.

Tm: Man kann Farben nicht gut im Computer erkennen.
KLw: (an Tm gerichtet) Ja, Stefan, was meinen Sie dazu? Haben Sie Ihr Hemd online bestellt?
TN: (lachen)
(SP1/130)

Die Bemerkung des Teilnehmers wird in humorvoller Weise gegen ihn verwendet, indem ihm unterstellt wird, er habe beim Kauf die Farbe seines Hemdes nicht richtig erkannt. Diese persönliche Anspielung meint nichts Abwertendes, sondern enthält in dieser Gruppe eine neckende Sympathiebekundung gegenüber dem Teilnehmer.

Ebenfalls lediglich auf der Grundlage individueller Gruppengeschichten verständlich sind schlagwortartige Rückgriffe auf Themen, die für die Anwesenden einen Lachreiz darstellen. Die gruppenspezifische Vorgeschichte lässt Begriffe für die Anwesenden als humorvoll erscheinen. In einer Veranstaltung kommt es zur ausgiebigen Erörterung der Rechtschreibreform. Es werden massenmedial gewonnene Kenntnisse und persönlich erlebte Begebenheiten im Zusammenhang mit der Reform geschildert. Außerdem wird auf die bevorstehende schleswig-holsteinische Landtagswahl hingewiesen, die erstmals eine Entscheidung für oder gegen die Rechtschreibreform fällen würde. Nachdem das Thema längst abgehandelt ist, bringt ein Teilnehmer es schlagwortartig erneut in das Unterrichtsgespräch ein.

KLw: Alle wollen Macht haben, wollen Recht haben, wollen geliebt werden.
Tm: ... zum Beispiel bei der Rechtschreibreform.
TN: (lachen)
KLw: Ja, aber da wollen wir jetzt nicht drauf herumreiten.
(PGU3/54)

Der aktuelle Gesprächsfaden wird durch die Teilnehmeräußerung unterbrochen. Die Kursleiterin ist irritiert, die übrigen Zuhörer finden die Bemerkung zum Lachen. Sie werden an die zuvor im Unterrichtsgespräch geführte Diskussion erinnert, die nun spontan in einen beliebigen Zusammenhang gestellt wird. Die Sequenz verdeutlicht die gesellschaftsrelevante Funktion von Humor, nämlich gegen Macht aufzubegehren (vgl. Ruddies 1990, 87).[35] Im Unterrichtsgeschehen begrün-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

det sich die Macht der Kursleiter gegenüber den Teilnehmern durch einen Wissensvorsprung sowie einen in der Lehr-Lerngruppe eingenommenen sozialen Status als Leitung (vgl. Nittel 2000, 229). Mit dem gemeinsamen Lachen verbinden sich Teilnehmer gegen die Kursleiterin, die ihre sachliche Haltung bewahrt und nicht in die Reaktion einstimmt. Durch das kollektive Kichern wird die zurückliegende Diskussion ironisiert. In Anlehnung an den Ironiebegriff von Wendler (1950, 687f.) richtet sich die Aufmerksamkeit in spottlustiger Weise auf das „Unvollkommene" im Zusammenhang mit der Rechtschreibreform. Die Komik ist aufgrund der gemeinsamen Erinnerungsgeschichte nur für die anwesenden Gruppenmitglieder verständlich, wohingegen sie für Außenstehende unverständlich bleibt.

Eine Gesellschaftsrelevanz zeigt sich zudem im Lachen über öffentliche Personen. Im folgenden Beispiel geben dazu die Kenntnisse der Kursleiterin über die besondere Ernährung der englischen Königin Anlass.

KLw: Was man auch machen kann, ist Haferkörner abkochen. Sie werden zwanzig Minuten gekocht. Danach wird das abgekochte Wasser mit ein wenig Zitrone und Honig angereichert. Ich habe gelesen, dass die englische Königin das mit Gerste macht. Dann heißt das barley-water.
TN: (lachen).
(G3/73)

Lächerlich erscheint, dass ein geläufiges Produkt bei einer königlichen Person einen speziellen Namen erhält.[36] Die Lachreaktion impliziert eine „kleine Revolution" gegen die königliche Macht (vgl. Ruddies 1990, 87). Die in Nahrungsbenennungen enthaltenen Unterschiede zwischen breiter Bevölkerung und Königshaus werden nicht anerkannt.

Eine weitere Quelle von Humor betrifft den Rückgriff auf bekannte Hörerfahrungen. Im zwischenmenschlichen Gespräch greift man Stigmatisierungen auf, die durch die Medien erzeugt wurden.

KLw: Verona Feldbusch muss einfach positive Glaubenssätze haben.
Tw1: (lachend) Ja, das muss sie wohl.
Tw2: (lachend) Ja.
KLw: Bei der Stimme.
(PGU2/101)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die Stimme der Moderatorin Verona Feldbusch, die einen Teil ihres Medienimages ausmacht, ist ein massenmedial verbreiteter Gesprächsstoff. Dessen Bekanntheit kann die Kursleiterin in ihren Ausführungen voraussetzen. Die lachenden Reaktionen bestätigen Überzeugungen von der ungewöhnlichen Stimme.

In ähnlicher Weise hat die Anregung visueller Vorstellungen Lachreaktionen zur Folge.

KLw: ... oder die Szene mit Charles und Diana. Er wollte sie küssen nach dem Polospiel. Sie hat ihm nur ihr Ohr hingehalten. Und er ist in dem Ohr verhakt.
TN: (lachen)
(KU1/59)

Wiederum bezieht sich die Kursleiterin auf allseits bekannte Medienpersönlichkeiten. Durch ein anonymes Miterleben des missglückten Auftretens anderer Personen erhält das Beispiel voyeuristische Züge (vgl. Wirth/Früh 1996, 34). Der massenmedial ermöglichte Fingerzeig auf eine pannenhafte Situation des Prinzenpaars Charles und Diana wird von den Anwesenden als unterhaltsam empfunden.

Neben der Erzeugung akustischer und visueller Vorstellungen werden massenmediale Szenen im Unterrichtsgeschehen darstellerisch imitiert.

KLw: Nehmen Sie einmal als Beispiel Frau Jaschke, mit ihrer Handtasche. (Die Kursleiterin fährt nonverbal mit ihrer Darstellung fort, indem sie Frau Jaschke mimt.)
TN: (lachen)
(PGU1/49)

Die Kursleiterin nimmt die Rolle von Frau Jaschke aus der den Teilnehmern bekannten Sendung „Schmidt-Mitternachts-Show“[37] ein. Indem ansatzweise nachgespielte Medienereignisse den Unterhaltungswert der Kommunikation erhöhen (vgl. Ulmer/Bergmann 1993, 100), erntet sie mit ihrer sketchhaften Imitation einen Lacherfolg.

Nicht immer greifen Unterrichtsgespräche einen durch die Medien selbst hervorgerufenen Humor auf. Hingegen machen sich Rezipienten im Rahmen von Rezeptionssituationen bzw. in daran anschlie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

ßenden Folgekommunikationen über das Medienangebot lustig.

KLw: Wenn wir einmal die Körpersprache der Haare nehmen. Beispiel Claudia Schiffer. Weil ich es mir wert bin. (Die Kursleiterin imitiert ein Haareschütteln.)
Tw: (lachend) ... L'Oréal.
(PGU1/104)

Die Kursleiterin führt das Beispiel in veranschaulichender Funktion für das Unterrichtsthema „Körpersprache" an. Durch das imitierte Haareschütteln und eine ironisierende Mimik und Gestik macht sie die Medienszene zugleich lächerlich. Hierin artikuliert sich ein Bewusstsein über die manipulierende, überzeichnende Darstellungsweise der Werbung (vgl. Luhmann 1996, 85f.).[38] Die nachgespielte Szene und die darin enthaltene Ironie treffen auf den Erfahrungshorizont der Teilnehmerin, die lachend die Darstellung ratifiziert.

Nicht nur durch Mimik und Gestik, sondern auch durch eine expressive Wortwahl bekundet folgende Kursleiterin eine belächelnde Meinung über das Fernsehprogramm.

KLw: Nehmen Sie sich einmal die Zeit und schauen Sie sich eine von diesen Nachmittags-Sendungen wie „Vera" an. Leute bellen sich dort an. (TN lachen). Für was? Jeder hat seine eigene Realität. Es gibt nicht die richtige Realität, sondern jeder hat seine persönliche. Das kann man daraus lernen.
(KU5/35)

Eine Lachreaktion ist durch angeregte Vorstellungen über die Sendung „Vera am Mittag" (SAT1) hervorgerufen. Unartikuliert bleibt, welche identitätsrelevante Bedeutsamkeit eine solche Sendung für daran teilnehmende Protagonisten sowie für breite Rezipientenkreise, wie der Blick auf die Einschaltquoten zeigt, möglicherweise hat. Ein im Unterrichtsgespräch erzeugter Humor ist hier mit Ruddies auch als „Skalpell" aufzufassen (Ruddies 1990, 83). Anwesende machen sich über einen Typ von Sendungen lustig, ohne bedeutungsrelevante Differenzierungen anzustellen.

Ein tiefergehendes Verständnis für die Beweggründe des Protagonisten ist auch im folgenden Beispiel, in dem sich die Gruppe über eine außergewöhnliche Verhaltensweise mokiert, nicht intendiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tw1: Ich habe gerade etwas gelernt in meiner Gruppe. Und zwar gibt es hier einen Mann in Schleswig-Holstein, der hat ein Windkraftwerk vor seinem Haus, direkt vor seiner Haustür. Die Sonne ist, wenn sie da ist, ebenfalls direkt vor seinem Haus. Und er geht vor das Haus und jede freie Sekunde, die er Zeit hat, in die Sonne. Und alle Sekunde macht der Flügel des Kraftwerks einen kurzen Schatten vor die Sonne. Und er liegt da und genießt es.
TN und KLw: (lachen)
KLw: Stand das in der Zeitung, oder?
Tw1: Ja.
Tm2: In diesem Sommer war es ja kein Problem, bei dem schlechten Wetter.
TN und KLw: (lachen)
(SP2/75)

Zum Lachen regt die Vorstellung an, jemand könne ein ständig durch kurze Schatten unterbrochenes Sonnenbad genießen. Unreflektiert bleiben mögliche Motive des besagten Mannes.

Eine andere Kategorie humorerzeugender Verweise betrifft Erlebnisse aus dem Umgang mit Massenmedien.

Tw: Ich habe eine witzige Erfahrung von meiner Freundin aus Neubrandenburg. Neulich hat sie einen Pizza-Service aus Kalifornien im Internet gefunden. Die schreiben, dass sie über die ganze Welt liefern. Es sollte eine Stunde Lieferzeit sein oder man würde eine Flasche Wein dazu bekommen. Sie bestellte also eine Pizza. Nach vier Stunden bekam sie ihre Pizza und ihre Flasche Wein. Am nächsten Tag änderte der Pizza-Service dann seine Werbung im Internet: Wir liefern überall in Amerika.
TN: (lachen)
(SP1/119)

Der Widerspruch zwischen einerseits weltweit ausgeschriebenen Angeboten im Internet und andererseits einer durch alltagspraktische Realitäten bedingten schwierigen Umsetzung der Versprechen enthält wiederum ein gesellschaftsrelevantes humoristisches Element. Eine Privatperson trickst das hochtechnisierte Medium bzw. das dahinter liegende Pizza-Unternehmen aus und relativiert die Mächtigkeit eines Internetauftritts.

Im Lachen über die Kluft von technischen Potenzialen und vorzufindenden Alltagsrealitäten ist die Anerkennung der eigenen Grenzen enthalten (vgl. Seibert/Wittmann/Zöpfl 1994, 111).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLw: Lassen Sie uns eine Übung machen, wie ein behördliches Telefongespräch geführt wird. Versuchen wir, das Finanzamt anzurufen.
Tw1: Das ist einfach. Das steht im Internet, wie man das macht.
KLw: Einfacher wird es, wenn Sie gar nicht mehr telefonieren müssen. Ich hab mal son Kurs mitgemacht.
Tw2: Aber an meiner Arbeitsstelle gibt es kein Internet.
KLw: Dann müssen wir das Telefonieren üben.
TN: (lachen)
(SP5/28)

Die Gesprächsteilnehmer wissen um die Möglichkeiten der neuen Medien, können sie aber mangels technischer Ausstattung am Arbeitsplatz nicht nutzen. Das gemeinsame Lachen relativiert die eigene defizitäre Ausstattung, worüber eine Akzeptanz der gegebenen Grenzen erfolgt.

Die Anwesenden in den beobachteten Volkshochschulveranstaltungen verwenden humoristische Äußerungen als ein vertrautes unterrichtsdramaturgisches Gesprächsmittel. Das Kommunikationsklima ist durch eine humoristisch bewirkte Pflege des sozial-emotionalen Moments geprägt. In Anlehnung an Horst Siebert dient Humor der Balance von Beziehungen und Inhaltlichem in Lehr-Lerngruppen (vgl. Siebert 1984, 236). Ein gemeinschaftliches Lachen setzt eine gewisse Verbundenheit der Gruppe voraus und stärkt sie zugleich. Es entsteht eine angenehme Gruppenatmosphäre. Dabei zeigt sich in dem Lachen der Teilnehmer über die Person der Kursleiterin zeitweilig eine kleine Revolution gegenüber Macht (Ruddies 1990). Die Teilnehmer bilden eine Ingroup in Abgrenzung zur außenstehenden, sachorientierten Kursleitung (vgl. Gessle 1998).

Anders als in den bisher vorliegenden theoretischen Auseinandersetzungen steht Humor in den allgemeinbildenden Veranstaltungen nicht für eine Spannungsreduktion (vgl. Bänninger-Huber 1996, 92). Situationen von sehr großem Ernst, in denen Humor in anderen Kontexten als Distanzmittel fungiert (vgl. Lassahn 1975, 556ff.), sind in diesen Kursen eine Ausnahme. Die Bildungsveranstaltungen sind insgesamt als entspannte Situationen inszeniert.

Was eine abwertend-stigmatisierende Funktion des Humors betrifft, ist nach Art der massenmedialen Verweise zu differenzieren. Wird in humorvoller Weise auf die Programmbereiche der Werbung („Weil ich es mir wert bin"; PGU1/104) oder der Unterhaltung („Frau Jaschke";

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

PGU1/49) verwiesen, handelt es sich um die Provozierung einer Aufmerksamkeits- bzw. Lachreaktion, die von den Medien bereits intendiert war. An anderen Stellen eröffnen sich medienpädagogische Anknüpfungspunkte, die über ein humorvolles Verweilen bei massenmedialen Inhalten hinausweisen. Denkbar sind Reflexionen über Motive der in den Medien auftretenden Personen sowie der Medienberichterstattung in Unterrichtsgesprächen. Hinsichtlich eines bedienungstechnischen Umgangs mit neuen Medien bieten sich Möglichkeiten, vor dem Hintergrund humorvoller Beispiele konkreter auf Betroffenheiten der Bildungsteilnehmer einzugehen. Oftmals sind Medienverweise aber Bestandteil von Randgesprächen. Reflexionen über Motive, warum eine Person ein Sonnenbad im permanenten Schatten eines Windkraftwerks genießt (SP2/75), wären nicht weiterführend für die Unterrichtsthematik. Medienpädagogische Einforderungen bezüglich humoristisch geäußerter massenmedialer Inhalte sind deswegen teilweise überhöht.

6.2 Humor in den „Euroveranstaltungen"

Lacheffekte durch eingebrachte Medienerfahrungen kommen überwiegend in der zweiten Hälfte der beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen vor. Nach einer ernsten Atmosphäre zu Unterrichtsbeginn gewinnt das Gesprächsklima nach und nach an Leichtigkeit. Während Kursleiter ausführlich humoristische Medienbeispiele in ihre Darstellungen einfügen, erzeugen Teilnehmer durch Ironie, eingebrachte Schlagworte und insgesamt äußerst kurze Verweise Situationskomik in der Gruppe.

Von knappen Teilnehmeranspielungen auf Medienerfahrungen zeugt folgende ironisierende Äußerung über den Glauben an „neue" Politiker.

KLm: ... Steuern und Finanzabgaben. Das ist in der Bundesrepublik ein Trauerspiel. Alle anderen Länder sagen, Ihr sollt das in Euro machen. Selbst die italienische Verwaltung sagt zu den Unternehmen, ihr könnt das in Euro machen. Hier in der Bundesrepublik läuft das etwas anders. Außer Lohn- und Mehrwertsteuer, da wird es auch schon ab Januar 1999 gemacht. Aber insgesamt ist das keine unternehmensfreundliche Behandlung.
Tm: Das kann sich ja noch ändern. Wir kriegen doch andere Politiker.
TN: (lachen)
(EU5/44)

Die Teilnehmeräußerung ist vor dem Hintergrund der anstehenden Bundestagswahl im September 1998 zu verstehen. Daran anknüp-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

fende Lachreaktionen demonstrieren in gesellschaftsrelevanter Weise den Unglauben, den Lachende politischen Veränderungen hinsichtlich des Eurothemas entgegenbringen (vgl. Ruddies 1990, 87). Zugleich setzen sich die Teilnehmer als Ingroup von der Außenperson des Kursleiters ab. An Stelle der nicht anwesenden Politiker wird kurzzeitig die Autoritätsposition der Lehrkraft untergraben (vgl. Gessle 1998). Bestehende Deutungsstrukturen der Teilnehmer über die Fragwürdigkeit politischer Handlungsbereitschaft sind orientierungsverleihend. Sie geben den Hintergrund ab, um die kritischen Kursleiteräußerungen über die deutsche Steuergesetzgebung zu interpretieren (vgl. Thomssen 1992, 59).

In Form noch kürzerer, einsilbiger Einwürfe wird im folgenden Beispiel ebenfalls auf die bevorstehende Bundestagswahl angespielt. Das von den Medien verbreitete und verstärkte Thema der Wahlen ist zum Untersuchungszeitraum in den beobachteten Veranstaltungen sehr präsent. Ein Verstärkungseffekt meint in Anlehnung an Luhmann (1996, 29), dass Massenmedien die Akzeptanz von Themen durchsetzen. Sie greifen Themen aus ihrer Umwelt auf und setzen sie einer Themenkarriere aus. Es kommt zu einer strukturellen Kopplung von Massenmedien mit anderen Gesellschaftsbereichen. Medial verbreitete Themen wirken auf die Umwelt der Massenmedien zurück und werden dort verstärkt kommuniziert.

KLm: Rückstellungen werden sehr, sehr, sehr kontrovers diskutiert. Noch sind steuermindernde Rücklagen möglich.
Tm1: Noch.
Tm2: Noch.
TN: (lachen)
KLm: So wie es aussieht, wird diese Regelung wegfallen.
(EU6/121)

Wiederum stellt in diesem Beispiel die Teilnehmergruppe in ihrer Lachreaktion eine Ingroup gegenüber dem Kursleiter dar, der mit seinen stoffzentrierten Erläuterungen fortfährt.

Lachende Reaktionen erfolgen weiterhin angesichts der Erkenntnis persönlicher Grenzen vor dem Hintergrund scheinbar uneingeschränkter technischer Möglichkeiten (vgl. Seibert/Wittmann/Zöpfl 1994, 11). Nachstehend wird die Anwendung eines Computer-Prüfungsprogramms erörtert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tw1: Kann man das auch als einfacher PC-Nutzer testen?
Tm2: Die alten Römer können das nicht.
Tw1: Wie alt ist ein alter Römer?
Tm2: Drei Jahre.
Tw1: Dann habe ich einen alten Römer.
TN: (lachen)
(EU3/296)

Im Begriff „alter Römer" kommt die Einsicht der Teilnehmerin über den Unterschied zwischen der persönlichen defizitären Computerausstattung und den potenziellen technischen Möglichkeiten zum Ausdruck. Die darauf einsetzenden Lachreaktionen könnten durch Identifikation mit individuellen Grenzen im Kontext von Technik hervorgerufen sein. Andernfalls mögen sie ein Element von Schadenfreude enthalten. Auf den letzten Fall gehe ich noch gesondert ein.

Neben knappen Teilnehmerverweisen stammt der Großteil humoristischer Medienerfahrungen von Kursleitern. Dabei beziehen sie sich oftmals auf dramatisierende Inhalte. Eine beliebte Thematik, die an Beispielen betrieblicher Missgeschicke entfaltet wird, ist das Jahr-2000-Problem.

KLm: Ich habe vorhin gerade in einer Zeitschrift gelesen. Wenn Sie die Haltbarkeit von Lebensmitteln nehmen. Stellen Sie sich einmal vor. Bei Kühne z. B., diese Firma, kennen Sie vielleicht. Die stellen Gurken, Tomaten usw. in Dosen her. Wenn die was herstellen mit dem Verfallsdatum null null, dann fällt das am Ende des Bandes gleich wieder runter und wird vernichtet, weil das Datum abgelaufen ist.
TN: (lachen)
KLm: Da lacht man jetzt drüber. Aber ob das dann immer noch so komisch ist.
(EU3/338)

Die Jahr-2000-Thematik berührt einen wichtigen Bereich der Euroumstellung. Kursleiter berichten, was alles passieren könnte, wenn die Umstellung zum Jahreswechsel nicht gelingt. Es ist die Rede von sich selbst zerstörenden Computerprogrammen oder von abstürzenden Flugzeugen. Missgeschicke von anderen, im obigen Fall Unternehmen, werden unterhaltsam ausgeschmückt.

Ebenso bewirken Berichte über Inkompetenzen, Missgeschicke oder Ungeschicklichkeiten von Privatpersonen Humoreffekte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLm: Ein Bekannter hat ein Programm, das ihm sein Cousin einmal vor zehn Jahren geschrieben hat. Jetzt hat er ein Problem mit der Mehrwertsteuer, weil in dem Programm noch 15% steht. Er streicht jetzt immer 15% durch und trägt 16% ein.
TN: (lachen)
(EU4/280)

In der unterhaltsamen Bezugnahme auf eine abwesende Person bleibt im Unterrichtsgespräch unreflektiert, welche technischen Inkompetenzen sich hinter deren Anwendungsgewohnheiten verbergen. So bleiben auch mögliche, an die Schilderung anknüpfende Teilnehmerschwierigkeiten unausgesprochen. Humor steht einem tiefergehenden Verständnis für individuell problematische Umgänge mit Computersoftware entgegen.

Lacheffekte werden weiterhin durch ausgeschmückte Klischees bewirkt.

KLm: Das Kreditinstitut kann für Sie einen Marktauftritt im Internet realisieren. Das Internet ist raus aus dem Umkreis, wo Hippies davor gesessen haben mit 'ner Flasche Rotwein und nächtelang gehackt haben.
TN: (lachen)
(EU9/262)

Zwar verhindert das entworfene Bild über Internetnutzer ein vertieftes Verständnis für die Hippiekultur. Im Unterschied zum vorangehenden Beispiel sind Anknüpfungspunkte an Teilnehmerbetroffenheiten aber nicht naheliegend.

Im Rahmen explizierter Zusammenhänge von Medieninhalt und anwesenden Personen spielen neckende Bemerkungen eine Rolle.

KLm: Neulich habe ich ein kleines Unternehmen geprüft, eine Steuerkanzlei. Die hatten acht PCs und sechs verschiedene Textverarbeitungsprogramme.
Tm: Individueller Arbeitsplatz.
KLm: Das war ein Erlebnis für mich. Bei Ihnen ist das sicherlich ganz anders.
TN: (lachen)
(EU8/220)

In seinen Ausführungen greift der Kursleiter auf vermutete Medienerfahrungen der Teilnehmer zurück. So stellt die einheitliche Installation von Computersoftware eine generelle Herausforderung für Unter-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

nehmen dar. Das geschilderte Fallbeispiel wird mit einer möglichen eigenen chaotischen Arbeitsweise der Teilnehmer assoziiert. Die freundliche Neckerei basiert auf einer gewissen Vertrautheit, auf die sich die Anwesenden in Folge ihrer bisherigen gemeinsamen Gruppengeschichte beziehen können.

In Analogie zur allgemeinen Weiterbildung versteht sich auch in den berufsbildenden Veranstaltungen Humor nicht vordringlich als Relativierungsmittel zur ernsten Unterrichtsthematik. Vielmehr sind Veranstalter, Kursleiter und Teilnehmer über weite Strecken insgesamt um eine entspannte Gruppen- und Gesprächsatmosphäre bemüht. Das zeigt sich neben einem humoristischen Kommunikationsstil an der gesamten Ausrichtung der Veranstaltungen, wie z. B. an Pausengestaltungen mit einem bereitgestellten Imbiss.

Aufgrund der beruflich existenziellen Relevanz des Veranstaltungsthemas für die Bildungssubjekte lassen sich aber immer auch Kontraste von ernster Unterrichtsthematik und relativierendem Humor konstruieren (vgl. Nuissl 1990, 77). Eine gemeinsame Betroffenheit findet Ausdruck. Die Umstandsbedingungen des Euro werden im Lachen ein Stück weit gemeinschaftlich verarbeitet. Damit trägt Humor dem interaktiven Aspekt in Lehr-Lerngruppen Rechnung (vgl. Siebert 1984, 243). Über Ingroup-Outgroup-Konstellationen hinaus, die sich auf die Beziehung zwischen Kursleitern und Teilnehmern konzentrieren, zeugt das gemeinsame Lachen über Politiker und Gesetzgebung von einer gesellschaftlich-revolutionären Relevanz (vgl. Ruddies 1990, 87). Wenn man davon ausgeht, dass heitere Gelassenheit eine kognitive Aufgeschlossenheit für den ernsthaften Unterrichtsstoff ermöglicht (vgl. Lassahn 1975, 556ff.), unterstützt Humor Lernprozesse. Durch das Lachen werden häufige kleine Spannungsreduktionen bewirkt (vgl. Bänninger-Huber 1996, 92), die aus der Beobachterperspektive das Bild einer überwiegend entspannten Veranstaltungsatmosphäre vervollständigen.

Was eine „Skalpell"funktion des Humors angeht (vgl. Ruddies 1990, 83), scheint es zunächst, dass eingebrachte Humoresken sich einem vertiefenden Verständnis für geschilderte Situationen entgegenstellen. Der Eindruck verstärkt sich vor dem Hintergrund einer Aufschaukelungsdynamik. Kursleiter untermalen ihre Darstellungen kontinuierlich mit einzelnen massenmedialen Bezügen. Ernten sie einen Lacherfolg, tragen sie ihren Ausführungen ein weiteres belustigendes Beispiel nach, um wiederum eine Lachreaktion auf der Zuhörerseite zu erzielen. Die-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

ser Prozess kann sich mehrmals wiederholen und grenzt an eine massenmediale Entertainment-Situation. Lehrende präsentieren sich als Stimmungsmacher, während Humoresken auf der Empfängerseite konsumiert werden (vgl. Foltin 1994, 109f.). Weder Lachreaktionen auf geschilderte Gesetzgebung, Politiker, unternehmerische Probleme im Zuge des Jahreswechsels 2000, noch personenbezogene Schwierigkeiten mit Hard- und -software dienen einer vertiefenden Beschäftigung mit den Situationen der Lernsubjekte. Bei näherer Beleuchtung werden jedoch Hintergründe der Beispiele an anderer Stelle des Unterrichtsgesprächs erneut aufgegriffen. Beim Beispiel „Steuergesetzgebung" (EU5/44) geht der Kursleiter später näher darauf ein, dass der Staat mit sofortigen Steuerveränderungen aus zeitlichen Gründen überfordert wäre. Im Bereich defizitärer Computerausstattung und mangelnder Bedienerkompetenzen wird zwar über den missglückten Verlauf der geschilderten Fälle gelacht, die präsentierten Beispiele mögen Zuhörende aber dazu motivieren, sich mit den eigenen „Grenzen" bzw. Unzulänglichkeiten zu beschäftigen (vgl. Seibert/Wittmann/Zöpfl 1994, 11). In dieser Perspektive versteht sich Humor nicht als „Skalpell", sondern schafft persönliche Zugänge zur Stoffthematik. Übergreifend fungieren massenmediale humoristische Beispiele in den Euroveranstaltungen als Auflockerungs- und Reflexionsimpulse, deren Verarbeitung den individuellen Konstruktionen der Zuhörer überlassen bleibt. Auf einzelne Humoresken bezogene vertiefte Erörterungen, in denen Verbindungen zu Teilnehmersituationen konkretisiert werden, bleiben jedoch aus.

6.3 Kontrastierung der Veranstaltungstypen

Stärker als in der allgemeinen Erwachsenenbildung ist Humor in der beruflichen Weiterbildung als Kontrast zur Ernsthaftigkeit des Unterrichtsthemas angelegt. Das begründet sich durch die beruflich existenziellere Relevanz des Eurothemas im Vergleich zu den von mir untersuchten Sprach- oder Politik-Gesellschaft-Umwelt-Kursen. In der Logik eines stärker relativierenden Aspekts drückt sich in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen im Lachen zugleich eine gemeinsame Betroffenheit aus. In beiden Veranstaltungstypen signalisiert eine allgemeine Belustigung eine Gruppenverbundenheit. Die asymmetrische Interaktion und Kursleiterfixierung im Unterrichtsgeschehen werden vorübergehend aufgehoben. Lachen enthält Interaktionen auch zwischen Teilnehmern. Zu den gruppendynamischen Merkmalen von Humor zählt in den Euroveranstaltungen besagtes Betroffenheitsmoment.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Weiterhin erfolgen in beiden Veranstaltungstypen humoristische Bezugnahmen auf Kosten anderer, zumeist abwesender Personen. Daraus leiten sich jedoch nur bedingt medienpädagogische Einforderungen ab. In den allgemeinbildenden Veranstaltungen handelt es sich bei den „skalpell"gleichen (Ruddies 1990, 83) Verweisen um Fernsehimitationen bzw. um Beispiele, die lediglich Randthemen im Unterrichtsgespräch abgeben. In den Euroveranstaltungen bleibt eine vertiefte Beschäftigung im Zusammenhang mit „Skalpell"-Humoresken aus, erfolgt aber an späteren Stellen des Veranstaltungsgeschehens. Die dargebrachten Belustigungen sind durch ihre auflockernde Wirkung und eine zunächst oberflächliche Bedeutung charakterisiert. Im weiteren Gesprächsverlauf kann man sie voraussetzen und sich reflexiv auf sie beziehen.

Schließlich gilt für beide großen Veranstaltungsbereiche, dass sie sich von einem rein unterhaltsamen „massenmedialen Hedonismus" absetzen (Ruddies 1990, 84). Spielen insbesondere in der beruflichen Weiterbildung unterhaltsame Kursleiter-Präsentationen eine Rolle, handelt es sich um gesprächsdramaturgische Phasen, wobei der stetige Bezug auf das Veranstaltungsthema gewahrt bleibt.

Ausblickend drängen sich zwei Fragen von didaktischer Bedeutsamkeit auf. Inwieweit sollte erstens eine Auseinandersetzung mit massenmedialen Vermittlungsweisen und –absichten im Zusammenhang mit humoristischen Äußerungen didaktisch initiiert werden? Lassen sich zweitens präsentierte Humorbeispiele nachdrücklicher dazu verwenden, daran Teilnehmerbetroffenheiten zu erörtern?

Der Aspekt einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Mediensystem bezog sich in den eigenen Ausführungen vorrangig auf allgemeinbildende Veranstaltungen und wies auf das Problem hin, massenmedial stigmatisierende Informationsvermittlung unreflektiert in das Unterrichtsgespräch zu übernehmen. Ein Reflexionsanspruch betrifft ebenso die beobachteten Euroveranstaltungen, nimmt man die Selektivität der Massenmedien und die wiederum konstruierende Wahrnehmung der Rezipienten in den Blick (vgl. Schmidt 1992, 429). Die Beschäftigung mit massenmedialen Vermittlungsweisen zielt auf eine Identitätsarbeit ab. Anzustoßen wäre, sowohl auf der lehrenden als auch auf der lernenden Seite, eine Auseinandersetzung mit mediensozialisatorisch entwickelten und stabilen Deutungen über massenmediale Angebote (vgl. Dybowski/Thomssen 1976, 56). Wird dem Nachrichtensektor etwa allgemein „Wahrheit" unterstellt (vgl. Luhmann 1996, 55), wäre medien-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

pädagogisch die Persistenz stabiler Deutungen in Frage zu stellen (vgl. Arnold 1985, 59ff.). Deutungsarbeit wäre hier besonders dem von Baacke so definierten Medienkompetenzbereich der Medien-Kunde verpflichtet, der u. a. Kenntnisse über das heutige Mediensystem sowie die Arbeitsweise von Journalisten betrifft (vgl. Baacke 1996, 120).[39] Steht aber ein reflexiver Anspruch nicht dem aufrüttelnden, spontanen Element von Humor, das sich von ernsthaften Erkenntnissen absetzt, entgegen (vgl. Nuissl 1990, 77)? In dieser Argumentation wäre eine „Skalpellfunktion" des Humors als dessen Charakteristikum in Unterrichtsgesprächen anzuerkennen und würde eine vertiefende Beschäftigung die Humorfunktion aufheben.

Der zweite Aspekt einer Berücksichtigung von Teilnehmerbetroffenheiten tangiert speziell berufliche Weiterbildungsveranstaltungen, sind doch hier Verbindungen von humoristischen Inhalten und Situationen der Anwesenden offensichtlich. Es fällt eine oftmals voyeuristische Prägung des in die Euroschulungen eingebrachten Humors auf. Welche Anknüpfungspunkte aber gerade solche Inhalte für eigenbetroffene Rezipienten bieten, konkretisiere ich im nachfolgenden Kapitel.

7. Voyeurismuseffekte durch Medienerfahrungen

Neben humoristischen Inhalten werden massenmediale voyeuristische Themen als ein unterrichtsdramaturgisches Mittel in Lehr-Lerngesprächen eingesetzt. Dabei wurde bereits im vorangegangenen Kapitel eine Überlappung von Humor- und Voyeurismusformen offensichtlich.

Voyeurismus versteht sich mit Werner Wirth und Werner Früh als eine Neigung, emotionsgeladene Extremsituationen, „die nach allgemein anerkannten Sitten und Normen der Privat- oder Intimsphäre zugeordnet werden, durch anonyme Beobachtung bei anderen miterleben zu wollen und daraus positive Gratifikationen für sich abzuleiten" (Wirth/Früh 1996, 34). Danach erbauen sich Voyeure an der heimlichen Beobachtung von Extremsituationen anderer. Am Beispiel von Reality-Fernsehen gehen Wirth/Früh Voyeurismustendenzen bei den Rezipienten nach. Zu Reality-Themen zählen die Autoren Unglücksfälle, Verbrechen, Katastrophen, Abweichungen von Verhaltensnormen und allgemein Darstellungen über Menschen in intimen und privaten Notsituationen, die von ihren Gefühlen überwältigt sind. Neben entsprechenden Inhalten erzeugen Reality-Sendungen durch dramaturgische Darstellungsmittel,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

visuelle und akustische Effekte und einen eingeflochtenen Realitätsbezug ein Voyeurismus-Erleben. Gratifikation entsteht, indem die Rezeption von einer Spannungskurve in Form eines ständigen Erregungsanstiegs bis zu einem plötzlichen Erregungsabfall begleitet wird (ebd., 42).

Grundsätzlich unterscheiden Wirt/Früh zwischen Unterhaltungs-Voyeuren und Angstbewältigungs-Voyeuren. Im Fall der Unterhaltung wird die Spannung als positiver Nervenkitzel empfunden. Rezipienten belegen den Rezeptionsmodus mit Attributen wie „lustig", „interessant" oder „spannend". Im Fall der Angsterregung wird der Inhalt von Reality-Darstellungen als bedrohlich, das gute Ende jedoch als entspannend empfunden. Inhalte sind hier an eigene Lebensängste und Alltagsgefahren gebunden, wobei ein empathisches Erleben von Ängsten die Grundlage für die eigene Angstkontrolle ist. Während das Unterhaltungsmodell für eine Art Schaulust steht, beinhaltet das Angstmodell den Versuch, eigene Ängste abzubauen (ebd., 35ff.). Als eine Variante des Unterhaltungsmodells zählt laut Balint die Angstlust (vgl. Balint, 1972, 20f.). Hier wird Furchteinflößendes genießerisch mit der Hoffnung auf ein gutes Ende wahrgenommen. Das Miterleben von Furcht kann deshalb unterhaltsam sein, weil der Zuschauer ohne eigenes Risiko bleibt und den „thrill" nur durch Identifikation erlebt (ebd., 27/92). Norbert Elias begründet das Unterhaltungsmoment im Miterleben von Furcht oder Verzweiflung mit in negativen Affekten liegenden Urinstinkten. Nach dieser Annahme ist es im Lauf des Zivilisationsprozesses zu Affektüberschüssen gekommen, die sich Ersatzbefriedigung schaffen müssen (vgl. Elias 1990, 372ff.). Durch die Rezeption extremer menschlicher Situationen in den Massenmedien können unterdrückte eigene Emotionen erlebt werden.[40]

In institutionellen Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen findet man durch eingebrachte Medieninhalte einen Voyeurismus in zweiter Instanz vor. Effekte des Mediensystems werden in zwischenmenschliche Gespräche hineingeholt. Es sollen an dieser Stelle keine kausalen Beziehungen zwischen Massenmedien und Unterrichtskommunikation aufgestellt werden. Wechselwirkungen in den gegenseitigen Beeinflussungen mögen sich komplexer gestalten.[41] Vielmehr möchte ich die Verwobenheit von Medien- und Weiterbildungsrealität aufzeigen. Dazu erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Material der allgemeinbildenden (Kap. 7.1) und der berufsbildenden (Kap. 7.2) Veranstaltungen. Die Darstellungen münden in einen Vergleich der beiden Untersuchungsfelder (Kap. 7.3).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

7.1 Voyeurismus in den Volkshochschulveranstaltungen

Ein erster Fall, der für voyeuristische Gesprächsinhalte steht, sind wiedergegebene Mediendarstellungen über individuelle Unglücksfälle. Im nachfolgenden Beispiel ermuntert die Kursleiterin durch ihre Schilderung einen Teilnehmer, ebenfalls einschlägige Medienkenntnisse in das Gespräch einzubringen.

KLw: Neulich wurde im Fernsehen eine Operation gezeigt von einer Frau, die immer epileptische Anfälle bekam. Sie wurde mit Laser behandelt und man hat ihr das Corpus Callosum, die Verbindung zwischen linker und rechter Gehirnhälfte, durchgeschnitten. Das wurde im Fernsehen gezeigt, schrecklich. Sie wurde gedanklich verstümmelt. Sie konnte nicht mehr bestimmte Funktionen mit dem Gehirn machen. Fühlen – was ist das? Aber ihr Mann sagt, dass sie nun keine epileptischen Anfälle mehr hat.

Tm: Ja, ich habe neulich auch ein Buch gelesen, das hieß „Die emotionale Intelligenz". Dort ging es auch um eine Operation bei einem Gehirntumor an einem sehr erfolgreichen Professor. Und dieser Professor konnte nach der Operation nichts mehr bewirken. Er wurde arbeitsunfähig. Er konnte wohl noch hochintelligente Kopfarbeit leisten, aber es klappte nicht mehr mit der Kooperation zwischen den beiden Gehirnhälften.

KLw: Es gibt immer wieder neue wissenschaftliche Erkenntnisse.
(PGU2/45)

Thematischer Anknüpfungspunkt für die Äußerung der Kursleiterin ist das Zusammenspiel zwischen linker und rechter Gehirnhälfte. Beispielhaft nimmt sie auf eine Medienszene Bezug, in der eine operativ herbeigeführte Unterbrechung der Verbindung der Gehirnhälften gezeigt wurde. Die Äußerungen knüpfen an vorhandene Kenntnisse des Teilnehmers an und motivieren ihn zu einem Folgebeitrag. Die kurzweilige Richtung, welche die Unterrichtskommunikation mit der Bezugnahme auf fragwürdig einzuschätzende Operationen nimmt, ist ein Beispiel für die in Anlehnung an Schütz sogenannte Thema-Horizont-Wechseldynamik zwischen Veranstaltungsstoff und Medieninhalten (vgl. Schütz 1982, 159). Das Medienthema rückt für einen Moment in das thematische Zentrum, während der eigentliche Veranstaltungsstoff kurzzeitig an den Rand des Bewusstseinsfeldes gedrängt wird. Gleichsam bleiben Bezüge zu den anwesenden Personen unartikuliert. Die fazitartige Kommentierung der Kursleiterin ist allgemein gehalten und spielt nicht auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit den eingebrachten Beispielen an.

Neben der Bezugnahme auf Sachinhalte fallen Äußerungen über Personen, die in den Medien auftreten. Folgende Kursleiterin mokiert

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

sich über ein ihrer Meinung nach geschmackloses Outfit.

KLw: Über Aussehen lässt sich auch bei Männern streiten. Wenn die z. B. im Fernsehen eingekleidet werden, dann laufen die da mit hellgelbem Anzug herum, wie fürchterlich.
TN: (lachen)
(KU4/75)

Die Kursleiterin unterlegt im Rückgriff auf eine massenmediale Darstellung ihre Auffassung über die Relationierung von Selbst- und Fremdbestimmtheit. Es könne hinsichtlich seiner Kleidungswahl nicht darum gehen, sich von außen bestimmen zu lassen. Ein in der Alltagswelt entwickeltes Verständnis über die Medienrealität findet Ausdruck im Kursleiterhandeln (vgl. Thole/Küster-Schapfl 1996, 849). Durch unterstreichende Mimik grenzt obiges Beispiel an Unterhaltung. Die Äußerung wird ins Humoristische gezogen, wodurch ihr etwas von der aburteilenden Schärfe genommen wird.

Der folgende Beitrag beschreibt das beobachtete Verhalten von in der Öffentlichkeit stehenden Personen.

KLw: Heute Mittag war ja wieder Clinton in den Nachrichten. Clinton und Hillary. Die beiden haben im Augenblick keine überflüssige Energie. Sie sind ein gutes Beispiel für Körpersprache. Sie tut nur so, als ob sie ihn berührt. In Wirklichkeit ist sie ganz schnell abwesend und macht es nur für die Öffentlichkeit. Sie ist ja auch dünn geworden.
(PGU1/85)

Die Kursleiterin sieht ein Medienwissen über die prominenten Personen als allgemein bekannt an. Sie gibt das Thema als ein horizonterweiterndes Kommunikationsangebot in die Gruppe ein (vgl. Keppler 1995, 263). Zuhörende haben jedoch kein Interesse, sich daraufhin zu äußern. Die Clinton-Affaire als ein zuhandener Wissensvorrat (vgl. Schütz 1982, 102ff.) der Anwesenden wird in der weiteren Kommunikation als irrelevant fallengelassen.

Nicht nur massenmediale voyeuristische Verweise auf Sachthemen und Personen spielen in Unterrichtsgesprächen eine Rolle. Auch eingebrachte Quantitäten bewirken eine gewisse Dramatik in Äußerungen. Folgender Kursleiter betont das Phänomen, dass einige Kinder „zehnmal öfter“ angesprochen werden müssten als andere.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLm: (Hält eine Zeitschrift hoch) ... ein Foto von einem herkömmlichen Spielplatz und ein Foto von einem natürlichen Spielplatz. Kinder von herkömmlichen Spielplätzen sind leichter abzulenken. Sie hören schlechter zu. Man muss ihnen zehnmal öfter etwas sagen, bevor sie hören. Bei Kindern von natürlichen Spielplätzen ist die Motorik besser. Sie sind weniger krank. Eine lange Liste steht in dem Bericht.

Tw1: Tatsächlich.

Tw2: Das ist interessant.

KLm: Neben herkömmlichen Spielplätzen brauchen wir zusätzliche Fläche, wie wir auch aus den Erkenntnissen gesehen haben, die Herr B. [ein hinzugezogener Referent, U. H.] zitiert hat. Es gibt keine Möglichkeit mehr, Natur zu erleben. Wir wollen Kinder wieder da hinführen, z. B. mal eine Biene anzugucken.
(PGU5/15)

Um Vorteile natürlicher Spielplätze gegenüber herkömmlichen zu unterlegen, zitiert der Kursleiter eine Passage des mitgebrachten Zeitschriftenartikels. Formulierungen wie „zehnmal öfter", „besser" oder „weniger" haben Signalfunktion und stoßen auf der Zuhörerseite auf Interesse. Luhmann schreibt dem Mediensystem ein durchgängiges Motiv ungewöhnlicher Quantitäten wie „tausende von toten Robben", „Millionenschäden" oder „Massenkarambolage" zu (vgl. Luhmann 1998, 1099). Sie würden als Aufmerksamkeitsfänger dienen, unabhängig davon, ob Sachkontexte überhaupt verstanden werden. Ein in obiger Veranstaltung erwecktes Interesse erklärt sich auch, weil die meisten Teilnehmer selbst Kinder haben. Die zum Ausdruck gebrachten Betroffenheiten werden aber im Gespräch nicht aufgegriffen. Die Kursleitung fährt fort, das Projekt „Naturnahe Spielplätze" vorzustellen. Dennoch ist das eingebrachte Zahlenmaterial nicht substanzlos (vgl. im Gegensatz dazu Luhmann für das Mediensystem 1996, 59), geht es doch um selektierte, für den behandelten Themenzusammenhang relevante Angaben. In der bewussten Auswahl von Zahlen besteht ein Unterschied zu den Massenmedien, die laut Luhmann nach anderen Kriterien als denen der „Relevanz" bzw. der „Wahrheit" ausgerichtet sind (ebd., 73).

Auch an eigenständige Teilnehmerbeiträge, die Selbstbetroffenheit zu erkennen geben, knüpft das Unterrichtsgespräch nicht an. Im nachfolgenden Beispiel lässt sich eine Teilnehmerin einer Gesundheitsbildungsveranstaltung emotional engagiert über das exzessive Medienkonsumverhalten ihres Sohnes aus.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

KLw: Wir leben ja auch in einer sehr stressigen Zeit heute.
Tw: Also, mein Sohn, sobald er nach Hause kommt, macht er das Radio an. Er hat Lautsprecher im ganzen Haus. Beim Essen läuft natürlich der Fernseher, weil er ja Nachrichten gucken muss. Da nutzt es überhaupt nichts, wenn ich etwas sage.
KLw: Da kann man ohne Ende etwas sagen. Das bringt nichts.
(G5/130)

Lediglich in abrundender Weise geht die Kursleitung auf den Teilnehmerbeitrag ein. Durch ihre bestimmt formulierte Redewendung „Das bringt nichts" markiert sie den Abschluss der Erörterungen. Das im Zusammenleben mit dem Sohn wirkende Deutungsmuster der Teilnehmerin, ein permanenter Medienkonsum sei nicht erstrebenswert, ist nicht Thema weiterer Reflexionen.

Mehr Raum kommt der Thematisierung einer eigenen Betroffenheit in zeitlich begrenzten Kleingruppenphasen zu. Hier werden voyeuristische Inhalte auch von Teilnehmern eingebracht. Dramatisierende Beschreibungen über andere beziehen sich dabei auf das Medienrezeptionsverhalten im privaten Umfeld. Geschilderte Wahrnehmungen erfolgten in weniger anonymen Situationen als in der Medienrezeption.

Tw1: Also, meine Mutter auch, die hat den ganzen Tag irgend etwas an, Fernsehen oder Radio. Oder meine Tante, die hat den ganzen Tag Radio und Fernsehen an.
Tw2: Wie in Amerika, schon Frühstücksfernsehen.
Tw3: Ja, ich glaube, die machen das auch viel aus Einsamkeit. Das kann ich auch von meiner Nachbarin sagen.
Tw1: Und manche Leute haben ja den ganzen Tag und auch in der Nacht Radio an, und meistens Leute, die allein sind.
(SP2/57)

Der Gesprächsinhalt dreht sich um andere, so die „Mutter", die „Tante", die „Nachbarin", „Amerikaner", „manche Leute". Das Andere wird durch extreme Zuschreibungen – wie „den ganzen Tag", „schon Frühstücksfernsehen", „auch in der Nacht" – als abweichendes Verhalten deklariert, womit das eigene Verhalten als „normal" erscheint. Gleichwohl betrifft das Abweichende die Sprecherinnen, indem sie mit dem Konsumverhalten der ihnen bekannten Personen alltäglich konfrontiert sind. Zudem verdeutlicht sich die Wichtigkeit des Themas für obige Kleingruppe in der Entwicklung des Gesprächs, das unter der Vorgabe „Ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

kehrslärm“ startete. Im Verlauf der Diskussion gelangen die Teilnehmerinnen vom Verkehrslärm über Fernsehgeräusche zum Medienkonsumverhalten, so dass es sich beim letzten Punkt um einen selbst als relevant ausgewählten Gesprächsstoff handelt.

Wurden die ausgetauschten Erfahrungen nicht in einer anonymen Medienrezeptionssituation gewonnen, zählt aber ein mitleidvolles Verfolgen des Unglücks anderer als ein praktizierter Voyeurismus im alltäglichen Umfeld. Wirth/Früh sprechen in diesem Zusammenhang von dem auch außerhalb der Mediennutzung beobachtbaren Phänomen, dass Unglücksfälle oftmals von einer anwachsenden Zuschauerzahl mitverfolgt werden (vgl. Wirth/Früh 1996, 31). In dem Verweis auf das extreme Medienkonsumverhalten anderer geben obige Teilnehmerinnen gleichsam zu erkennen, dass sie abweichende Einstellungen haben. Die Spannung zwischen eigener Betroffenheit einerseits und einer davon sich abgrenzenden Positionierung andererseits kann man in Anlehnung an das voyeuristische Modell von Wirth/Früh als Angstkontrollsituation bezeichnen (ebd., 39ff.). Angstkontrolle erfolgt in der kognitiven und emotionalen Identifikation mit dem Miterlebten. In kognitiver Hinsicht macht man sich klar, dass auch andere schwierige Situationen zu meistern haben. In emotionaler Hinsicht wird auf einen guten Ausgang einer brenzligen Situation gehofft. Die kognitive Identifikation besteht im vorangegangenen Beispiel dabei eher in der Abgrenzung als in der Gleichsetzung zu den Lebensentwürfen der Protagonisten. Aus den Äußerungen spricht der Wunsch, Mediennutzungssituationen nicht so erleben zu wollen wie etwa die „Tante“. Eine emotionale Identifikation liegt entsprechend in dem Bewusstsein, es selbst anders machen zu können. Die Teilnehmerinnen selbst haben für ein „gutes Ende“ zu sorgen (ebd., 33).[42] Im Rahmen des „voyeuristischen Fingerzeigs“ auf andere weisen die Teilnehmerinnen eigenständig Ansätze der reflexiven Betrachtung eines extremen Medienkonsums auf.

Auch in Kleingruppenphasen erfolgt nicht selbstverständlich ein Austausch über voyeuristischen Gesprächsstoff. An anderen Stellen werden Beobachtungen über das Aussehen und Auftreten von Personen mitgeteilt, ohne dass das Themenangebot im weiteren Verlauf als relevant aufgegriffen wird. In dem folgenden Beispiel bekundet eine Teilnehmerin ihre Meinung über die Körpermaße von dem Modell Claudia Schiffer.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tw1: Frauen sind sowieso von den Medien unter Druck gesetzt.
Tw2: Aber Claudia Schiffer zum Beispiel, ist doch ein Beispiel dafür, dass auch Modells heute ganz normale Figuren haben können. Das finde ich gut. Ihre Figur entspricht mal nicht dem üblichen Ideal.
Tw1: Ich lese immer weniger Frauenzeitschriften. Das finde ich oft einfach zu oberflächlich, was dort für Berichte sind.
Tw3: Manchmal kaufe ich mir eine, und hinterher ärger' ich mich.
(KU2/30)

Die zweite Teilnehmerin setzt die allgemeine Bekanntheit von Claudia Schiffer soweit voraus, dass sie die anonym – durch massenmediale Rezeption – beobachteten Körpermaße anführt, um daran ihre eigene Meinung zu demonstrieren. Die explizite Bezugnahme auf eine prominente Person vermag der Gruppenkommunikation Anregung zu verleihen, indem ein allseits bekannter Name für ein massenmedial gewonnenes Schema steht. In Anlehnung an Elsner/Müller sind Medien-Schemata Ergebnis „des Einflusses technischer Kommunikationsmedien auf kollektive Bewusstseinsstrukturen und soziale Wirklichkeitskonstitution" (Elsner/Müller 1995, 393). So werden etwa im Fernsehen dargebotene Informationen über Claudia Schiffer von den Zuschauern als immer wieder ähnlich lautende Kernaussagen über das Modell vernommen (vgl. Früh 1990, 164). Die wenigen wahrgenommenen Aussagen werden zum Bestandteil individueller Realitätsvorstellungen. Das durch Massenmedien transportierte Schema über ein Modell enthält in dem obigen Beispiel für die zweite Teilnehmerin bestimmte Figurvorstellungen. Auch die übrigen Gesprächsteilnehmerinnen mögen Assoziationen zum Schema „Claudia Schiffer" haben. Der Verweis auf die Medienpersönlichkeit bestimmt jedoch das Gespräch nicht weiter. Er stellt ein unverbindliches Kommunikationsangebot dar, das im Verhältnis zur Selbstthematisierung der Frauen – diese kann als abgrenzende Positionierung gegenüber den durch Medien vorgegebenen Schemata gedeutet werden – in den Hintergrund des Interesses rückt.

Bezugnehmend auf das von Wirth/Früh (1996) entwickelte Voyeurismus-Schema ist für das eigene Datenmaterial festzustellen, dass in Unterrichtsgesprächen der allgemeinen Erwachsenenbildung voyeuristische Darstellungen nicht gemäß einer Spannungskurve verlaufen. Entsprechende Beiträge sind in komprimierter Form in das Unterrichtsgespräch eingefügt. Dem voyeuristischen Element ist durch eine fehlende typische Darstellungsdynamik im Vergleich zu den Massenmedien viel von seiner Dramatik genommen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Kann nicht von einem Erregungsanstieg mit anschließendem plötzlichen Erregungsabfall gesprochen werden, lassen sich voyeuristische Einschübe dennoch nach Unterhaltungs- und Angstmodell unterscheiden. Eine erste Form voyeuristischer Darstellungen hat neben ihrer Beispielfunktion unterhaltsamen Charakter. Sie wirkt positiv auf das Veranstaltungsklima. Das Unterrichtsgespräch knüpft aber nicht weiter an solche Schilderungen an. Wirth/Früh führen gegen einen unterhaltsamen Voyeurismus ethische Bedenken ins Feld (vgl. Wirth/Früh 1996, 61). Obwohl auch in Unterrichtsgesprächen voyeuristische Verweise durchaus den Charakter eines zusätzlichen „Kicks" haben (ebd., 41), sehe ich einen wesentlichen Unterschied zum massenmedialen Voyeurismus in den lediglich kurzen Bezugnahmen, die nicht als Gesamtinszenierungen angelegt sind. Die ethische Frage überstrapaziert deswegen das eigene Material. Eine zweite Form von Voyeurismus findet eine reflexive Verarbeitung in Unterrichtsgesprächen gemäß einer Angstbewältigung. Diese erfolgt insbesondere in der Kleingruppenarbeit. Ein sich aufdrängender Kontrast liegt in der beobachtbaren Zurückhaltung von voyeuristischen Teilnehmerbeiträgen im Plenum und einem Interesse für derartige Themen, wenn Teilnehmer unter sich sind. Sie nehmen auf voyeuristische Themen Bezug, wenn ihnen Verantwortung für die Gesprächsführung zukommt. In diesem Sinn dienen massenmediale Verweise gesprächsdramaturgisch dazu, die Interaktion anregend zu gestalten.

Die vorgenommene Übertragung eines Voyeurismus-Modells auf Unterrichtssituationen wird einem spezifischen erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis gerecht. In der Voyeurismus-Untersuchung von Wirth/Früh erfolgt die Zuschreibung zum Unterhaltungs- bzw. Angstmotiv allein durch die Rezipienten. Dagegen schätze ich in der eigenen Beleuchtung von Lehr-Lernprozessen einen Angstbewältigungs-Voyeurismus vor dem Hintergrund ein, dass dieser didaktisch – im Sinn eines reflexiven Zugangs zu problematischen Lebenssituationen – ermöglicht wird. Nicht dem Zufall überlassene Rezipientenreaktionen, sondern der im Rahmen eines absichtsvollen Lehrhandelns ermöglichte Umgang mit voyeuristischen Themen bestimmt die eigenen Betrachtungen. Gemäß dieser adaptierten Anwendung des Voyeurismus-Modells finden sich, wie oben dargelegt, Unterhaltungs- und Angstmodell in Unterrichtsgesprächen wieder. Dabei ist zu bedenken, dass die eigentliche Zurechnung zu den Motiven immer individuell seitens der Mitteilungs-Empfänger

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

erfolgt. Die vorgenommene Differenzierung in Unterhaltungs- und Angstbewältigungsmotiv ist Ergebnis der eigenen Beobachtungen. In der zwischenmenschlichen Kommunikation können darüber hinaus unterschiedliche Reaktionen nebeneinander bestehen, die nicht explizit zum Ausdruck kommen.

Insgesamt kann für Unterrichtssituationen allgemeinbildender Veranstaltungen nicht von einer „Institutionalisierung von Abweichungen" gesprochen werden, wie sie Luhmann für das Mediensystem konstatiert (vgl. Luhmann 1998, 474). Die Institutionalisierung begründet sich mit charakteristischen konflikt- und skandalbezogenen Medien-Selektoren. Danach werden bevorzugt Berichte über Normverstöße wie Rechtsverstöße, Moralverstöße oder Verstöße gegen „political correctness" verbreitet (Luhmann 1996, 61). Auch im Lehr-Lerngeschehen erzeugt der voyeuristische Gesprächsstoff Unterhaltsamkeit. Dabei bestimmen die eingebauten Medienreferenzen jedoch immer nur kurzzeitig das themenzentrierte Unterrichtsgespräch.

7.2 Voyeurismus in den „Euroveranstaltungen"

Im Feld der beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen werden voyeuristische Beiträge allein durch die Personengruppe der Kursleiter eingebracht. Es handelt sich um geschilderte Missgeschicke, die Unternehmen oder Einzelpersonen zugestoßen sind oder ihnen zukunftsgerichtet erst noch zuzustoßen drohen.

Voyeuristisch gefärbte Beispiele finden sich aneinandergereiht in die Stoffthematik integriert und durchziehen das Unterrichtsgeschehen. Mit angeführten Negativbeispielen wird der erhobene Zeigefinger an die Zuhörer gerichtet. Darin ist die Aufforderung an Teilnehmer enthalten, besser zu handeln bzw. aktiv die Umstellung auf den Euro vorzubereiten. Schon als Aufhänger zu Veranstaltungsbeginn wird in folgender Euroschulung eine skandalisierende Schlagzeile gewählt.

> KLm: Ich möchte Sie mit einer Überschrift aus dem Hamburger Abendblatt begrüßen. Die lautet „Der Mittelstand verschläft den Euro". Und wir wollen mit dieser Veranstaltung dazu beitragen, dass das nicht so ist. Wir wollen also etwas aufscheuchen, aufwecken.
> (EU3/2)

Bereits mit dieser Eingangsbotschaft werden die Anwesenden mit einer für sie gefahrvollen Situation konfrontiert. Statt der Darstellung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

privater Einzelschicksale, wie es typisch für den Fernsehvoyeurismus ist (vgl. Wirth/Früh 1996, 33), wird die Notsituation der mittelständischen Unternehmen heraufbeschworen. Teilnehmer bekommen die Gelegenheit, empathische Bezüge zu ihrer eigenen Situation herzustellen. Auch ihnen droht die Gefahr, den Euro zu verschlafen, wenn sie nicht aktiv werden. Von diesem spannungsvollen Ausgangsklima kann im Lauf des Unterrichtsgeschehens eine rationalistische Einschätzung zur Bewältigung der jeweils eigenen Situation erfolgen. Wird die Unterrichtsthematik vor dem Hintergrund erzeugter Betroffenheit bearbeitet, dient die Veranstaltung selbst, in Analogie zu einem Entspannungsmoment am Ende von massenmedialen voyeuristischen Darstellungen (vgl. Wirth/Früh 1996, 41), einer souveränen Haltung gegenüber der Europroblematik.

Auch während des Veranstaltungsgeschehens werden Skandale und Missgeschicke einzelner Unternehmen rekonstruiert. Sie dienen als Negativbeispiele und Warnungen.

KLm: Mit dem Euro verändern sich die Marktbedingungen. Das muss Ihnen klar sein. Das Stichwort heißt Preistransparenz. Die EU-Kommission wird hier sehr scharf hingucken. Entweder die Unternehmen verhalten sich entsprechend der Preistransparenz oder sie werden mit Geldstrafen rechnen müssen. Sie kennen das Beispiel von VW aus den Medien. Die haben sich konträr der Preistransparenz verhalten. VW hat seine Preisstrategie mit Methoden aufrecht erhalten, die nicht wettbewerbslauter waren. Sie haben dann eine happige Geldstrafe von der EU-Kommission bekommen ... Die EU-Kommission wird auch beim Euro sehr genau auf die Einhaltung des Wettbewerbsrechts achten. Auch die Verbraucherverbände werden sehr genau hingucken. Rechnet das Unternehmen entsprechend der gesetzlichen Bestimmung um?
(EU6/68)

Obwohl der Kursleiter den VW-Skandal in Kurzform zusammenfasst, geht er davon aus, dass dieser Fall zum allgemeinen Hintergrundwissen der Lehr-Lerngruppe gehört („Sie kennen das Beispiel ...“). Durch die bekräftigenden Formulierungsweisen „sehr scharf“, „sehr genau“ oder „happig“ führt der Kursleiter eine Dramatik in das Thema ein. Der zusätzliche Hinweis auf eine mögliche Geldstrafe weist die Bildungsteilnehmer auf eine bedrohliche Situation hin, die in der Zukunft auch für sie eintreten könnte. Die Zuhörer geben zwar keine Betroffenheit zu erkennen, gehören aber dennoch zum Kreis der vom Euro tangierten Unternehmen. Sollten sie mit der auferlegten Preistransparenz nicht ge-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

setzeskonform umgehen, droht ihnen eine ähnliche Sanktionierung wie dem Unternehmen VW. Eine gewisse Gratifikation für die anwesende Personen wird durch die Aussicht hervorgerufen, dass sie selbst einer von extern kontrollierten und schwierigen Situation ausgesetzt sein werden und dennoch durch das richtige Verhalten eine eigene Katastrophe abwenden können. In einem intentionalen Sinn enthält der voyeuristische Verweis auf ein bestraftes Unternehmen die Aufforderung, besser zu handeln.

Neben dramatisierenden Darstellungen über Unternehmen führen Kursleiter Missgeschicke einzelner Personen an.

KLm: Das habe ich in der Computerwoche im Mai gelesen: „Quicken-Software ist nicht 2000-fähig. Kunden ziehen Intuit[43] vor den Kadi". Die Versicherungen wollen nicht jeden Schaden ersetzen. Das stand im Mai in der Computerwoche. Die Software ist ein halbes Jahr alt und nicht eurofähig. Das sollte Ihnen zu denken geben.
(EU3/314)

Anknüpfungspunkt für die Äußerung ist die Überlegung, ob man bei der Computerausstattung gleichzeitig die Umstellung auf den Jahrtausendwechsel und auf den Euro angehen sollte. Aus Kostengründen bietet sich eine gekoppelte Bewerkstelligung der erforderlichen Umrüstungsmaßnahmen an. In diesem Zusammenhang berichtet der Dozent von Einzelpersonen, die sich eine der neuesten Softwares gekauft haben, welche allerdings – so stellt sich heraus – nicht eurofähig ist. Wiederum spielt das Beispiel in bedrohlicher Weise auf die Situation der Bildungsteilnehmer an. Auch sie müssen Ausgabeentscheidungen hinsichtlich ihrer Computerausstattung treffen. Das berichtete Missgeschick anderer Personen appelliert an die Zuhörer; während die Protagonisten im angeführten Beispiel schlecht gefahren sind, sollen es die Veranstaltungsteilnehmer besser machen.

Bleiben oftmals beobachtbare Zuhörerreaktionen auf eingebrachte voyeuristische Beispiele aus, erfolgen teilweise Lachreaktionen.

KLm: Bei Mercedes hat man schon getestet. Die Fahrstühle beim Jahreswechsel. Die sind alle nur noch in den Keller gefahren.
TN: (lachen)
(EU8/155)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die Umstellung der Computer auf den Jahreswechsel 2000 ist bei Mercedes in einem Voraustest fehlgeschlagen. Die Tatsache, dass Fahrstühle nur noch in den Keller fahren, wäre im Ernstfall eine gravierende betriebliche Panne. In einer Testsituation mutet die Vorstellung als ein belustigendes Missgeschick an. Eine gewisse Angstlust auf der Zuhörerseite mag in der Hoffnung liegen, dass beim eigentlichen Jahreswechsel und insbesondere im eigenen Unternehmen alles gut gelingen wird (vgl. Balint 1972, 20f.).

Schließlich fehlt auch in beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen nicht die Verwendung von massenmedialen Quantitäten.

KLm: Das Internet ist längst kein Ausnahmemedium mehr. Es ist heute ein ernst zu nehmendes Medium. Auch Sie müssen sich mit dem Medium auseinandersetzen. Wir haben neueste Zahlen vorliegen, dass in Amerika bereits 9% aller Handelsbeziehungen über Internet laufen. Wenn Sie einen Internet-Auftritt wollen, wenden Sie sich an Ihre Sparkasse, wir pflegen Ihre Seite.
Tm: Ist die Sache mit dem Internet schon realisiert oder noch in der Planung?
KLm: Es ist aus der Planung raus. Eine erste Realisierung ist Anfang des nächsten Jahres.
(EU1/392)

Die eingebrachte Prozentzahl unterstreicht die Relevanz des Internets für geschäftliche Beziehungen. Die Aussage erwirkt Aufmerksamkeit auf der Zuhörerseite, was die Frage des Teilnehmers über das Realisierungsstadium zu erkennen gibt. Sein latentes Wissen über das Internet lässt ihn die Kursleiteraussage als deutungsrelevant auffassen (vgl. Arnold 1985, 39ff.). Ihn beschäftigt die Partizipationsfrage. Öffentlich verbreitete Thesen zur Teilnahme am Internet werden für die persönliche Situation reflektiert. Der Kursleiter beantwortet in bündiger Weise die an ihn gerichtete Frage, ohne die ausgedrückte Betroffenheit aufzugreifen. Eine auf der Teilnehmerseite entwickelte Motivationsrelevanz – motivationsrelevant erscheint der Verweis auf das Internet, insofern der Teilnehmer sich dadurch zur Reflexion und eventuellen Veränderung seiner eigenen Situation aufgefordert fühlt (vgl. Schütz 1982, 78ff.) – erfährt keine Erwiderung. In Analogie zum Feld der allgemeinen Erwachsenenbildung gibt sich das massenmediale Zahlenmaterial im Luhmannschen Sinn zunächst als Aufmerksamkeitserreger und Effekthascher zu erkennen (vgl. Luhmann 1996, 59f.). Zugleich stellt es aber Informationen für die Anwesenden dar, die selbst Handelsbeziehungen unterhal-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

ten. Als substanzlos kann es deshalb, im Unterschied zu den auf Steigerungen ausgerichteten Massenmedien (vgl. Luhmann 1998, 1099), nicht beschrieben werden.

Ähnlich den allgemeinbildenden Veranstaltungen findet in der beruflichen Weiterbildung keine Übernahme eines massenmedialen Voyeurismus statt, was den dort herrschenden spezifischen Spannungsverlauf angeht (vgl. Wirth/Früh 1996, 35). Eine voyeuristische Dramatik wird in den Euroschulungen zum einen durch mitgeteilte Inhalte, zum anderen durch ein schlagkräftiges Vokabular erzielt. Jedoch schließen die Schilderungen nicht mit einem „guten Ende" (Wirth/Früh 1996, 41), sondern mit einem Appell an die Zuhörer, im Gegensatz zu den geschilderten Fällen im eigenen Unternehmen selbst ein gutes Ende herbeizuführen. Die Beispiele dienen als Abgrenzungsfälle, es wird an Handlungsaktivität plädiert.

Da Zuhörerreaktionen zu einem großen Teil unartikuliert bleiben, kann nur vage auf Unterhaltungs- und Angstbewältigungsmotive geschlossen werden. Zu unterscheiden ist zwischen Zuhörerreaktionen und Kursleiterhandeln. Für eine empfundene Unterhaltsamkeit auf der Zuhörerseite spricht, wenn Kursleiter Lachreaktionen erhalten. Dokumentieren Teilnehmer durch Rückfragen ihr Interesse (vgl. das Beispiel über 9% Internet-Handelsbeziehungen; EU1/392), geben sie zwar ihre eigene Betroffenheit zu erkennen. Diese wird aber im Unterrichtsgespräch nicht aufgegriffen. Eine gemeinschaftliche Reflexion voyeuristischer Beispiele in der Gruppe entfällt.

Was Kursleiter betrifft, nehmen sie eine Kopplung von Unterhaltung und Angsterzeugung vor. Einerseits erzielen sie durch skandalisierende Formulierungsweisen Anregung und Abwechslungsreichtum und lockern so Lernsituationen auf (vgl. Nuissl 1990, 77). Positive Gratifikationen machen sich in der Untermalung der Stoffthematik durch „unterhaltsame Katastrophen" bemerkbar. Andererseits ist das dramatisierende, unterhaltsame Moment in den Euroveranstaltungen mit Angsterzeugung kombiniert. Unter Verwendung voyeuristischer Medienbeispiele richten Kursleiter Appelle an die Teilnehmer, anders zu handeln. In nachdrücklicher Weise geschieht dies oftmals durch formulierte Imperative: „Das muss Ihnen klar sein" (EU6/68), „Das sollte Ihnen zu denken geben" (EU3/314), „Sie müssen sich mit dem Medium auseinandersetzen" (EU1/392). Mit der Strategie, durch Skandalisierungen zunächst Angst auf der Zuhörerseite zu erzeugen, um Handlungserfordernisse zu ver-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

deutlichen, wird lediglich an vermutete Teilnehmervoraussetzungen angeschlossen (vgl. Siebert/Gerl 1975, 65ff.). Inwieweit Unsicherheiten im Zusammenhang mit dem Euro bereits ausgeprägt sind und keiner Bekräftigung bedürfen, wird nicht in Erfahrung gebracht.

Auffällig ist die übergreifende Permanenz, mit der Kursleiter im Feld der beruflichen Weiterbildung skandalisierende Medienbeispiele in ihre Erläuterungen aufnehmen. Das Motiv der Abschreckung ist mit dem Plädoyer an die Teilnehmer verbunden, es besser zu machen. Insofern bildet nicht das Außergewöhnliche (vgl. für das Mediensystem Luhmann 1998, 474), sondern die Warnung vor dem Außergewöhnlichen den Normalfall in den Euroveranstaltungen.

7.3 Kontrastierung der Veranstaltungstypen

Folgende Unterscheidungsmerkmale ergeben sich hinsichtlich eines voyeuristischen Gesprächsstoffs in allgemeinen und beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen: Während im allgemeinbildenden Veranstaltungsbereich auch Teilnehmer Medienerfahrungen dramatisierend in Unterrichtsgespräche einbringen, machen davon in der beruflichen Weiterbildung lediglich Kursleiter Gebrauch.

In beiden Untersuchungsfeldern entfällt seitens der Kursleiter eine Anknüpfung an mögliche Betroffenheiten der Teilnehmer. Ein Grund für das Versäumnis könnte sein, dass Dozenten sich als „Fachleute“ und weniger als Erwachsenenpädagogen verstehen. Über die Plenumssituation hinaus ergibt sich in allgemeinbildenden Veranstaltungen im Rahmen von Kleingruppenarbeit ein intensiverer Austausch über voyeuristische Themen.

In den berufsbildenden Veranstaltungen ist im Unterschied zum allgemeinbildenden Feld eine angsterzeugende, warnende Nuancierung voyeuristischer Beispiele ausgeprägt. Dramatisierende Schilderungen werden in intentionaler Weise zur Erteilung von Ratschlägen eingesetzt. In der allgemeinen Erwachsenenbildung überlässt man die Initiierung von Handlungsaktivität zufälligen Impulsen. Dieses Vertrauen auf Zufälligkeit begründet sich auch damit, dass der Transfer der Veranstaltungsziele nicht in gleicher Weise existenzielle berufliche Bedeutung wie in den Euroveranstaltungen hat.

Unter einem didaktischen Gesichtspunkt fällt auf, dass eigene Betroffenheiten der Teilnehmer weitgehend unartikuliert bleiben. In den

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Euroveranstaltungen bleibt unklar, ob appellierende Dozentenäußerungen tatsächlich bestehende Teilnehmersituationen treffen. Während in der massenmedialen Rezeption die Nutzer selbst ihre Betroffenheit implizit oder explizit definieren, üben Kursleiter eine Definitionsmacht über die Teilnehmer aus. Können Fernsehrezipienten bei mangelndem Interessenbezug aufstehen und einer anderen Tätigkeit nachgehen, sind Teilnehmer in den Euroveranstaltungen durch das institutionell arrangierte Setting zum Bleiben „verpflichtet". Weniger appellierend verhalten sich Kursleiter der allgemeinen Weiterbildungsveranstaltungen. Gleichwohl bleiben auch hier, durch eine Konzentration auf auflockernde Funktionen voyeuristischer Verweise, mögliche eigene Betroffenheiten der Bildungssubjekte großenteils ausgeklammert.

Folgt man Wirth/Früh, sind Menschen für einen empathischen Nachvollzug von Lebensängsten auf eine voyeuristische Haltung angewiesen (vgl. Wirth/Früh 1996, 42). Sie gilt dann als notwendige Voraussetzung für einen möglichen Umgang mit Angst. Medienpädagogisch ließe sich daraus ableiten, massenmediale voyeuristische Inhalte in Unterrichtsgesprächen als Kleinstform etwa einer „organisierten Biographiearbeit" (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, 167ff.) oder eines „therapeutischen Faktors"[44] – dieser bestimmt laut Schmitz immer ein erwachsenenpädagogisches Lehrhandeln mit (vgl. Schmitz 1992) – zu inszenieren. Sind aber damit Erwartungen an einen voyeuristischen Gesprächsstoff überfrachtet? Eine grundsätzliche Schwierigkeit im Kursleiterhandeln liegt in der häufig nicht zu leistenden Integration von vorbereiteter Fachthematik und geäußerten Medienerfahrungen. Kursleiter sind vorrangig einem stofforientierten Interesse verhaftet und müssen ein Pensum bewältigen. Eine Besonderheit im Vergleich zu den theoretischen Bezugsmodellen sehe ich in der beiläufigen Unverbindlichkeit, mit der voyeuristische Medienthemen in den beobachteten Unterrichtsgesprächen behandelt werden. Ein im Lehr-Lernprozess kommunizierter Voyeurismus in „zweiter Instanz" unterscheidet sich von der ursprünglichen massenmedialen Vermittlung darin, dass er dem Gruppengeschehen und Stoffinhalt unterstellt ist. Er wird als Gesprächsangebot in die Gruppe eingebracht und dort in einen Zusammenhang gestellt. Jedoch sind daran keine Erwartungen bezüglich Zuhörerreaktionen geknüpft. Insofern stellt sich der Voyeurismus in Unterrichtsgesprächen als ein dramaturgisches Mittel dar, das wenig auf Interaktion abgestellt ist. Wohl enthalten Schilderungen das Skandalöse, Außergewöhnliche und Warnende. Hierbei handelt es sich um heute übliche Mitteilungsweisen, ohne dass bestimmte Reaktionen erwartet wer-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

den. Ähnlich der Medienrezeptionssituation bleiben Zuhörer sich selbst überlassen. In der Bezugnahme auf Uwe Sander (1998, 83) liegt hier eine mediatisierte Kommunikation mit reduzierter Rückkopplungserwartung vor. Das Gespräch dient dann auch „dem reibungslosen, unverbindlichen Nebeneinander“ (ebd.). Übergreifend dienen knappe, impulsive voyeuristische Einwürfe in den beobachteten Veranstaltungen oftmals der interessanten Gestaltung des Gesprächsverlaufs. Daneben haben sie exemplifizierende Funktion. Voyeuristischer Gesprächsstoff trägt ein auflockerndes Element zur Unterrichtskommunikation bei und wirkt so unterstützend auf eine positive Unterrichtsatmosphäre ein.

8. Zeithorizonte – Weiterbildung und Medienrezeption

Neben humoristischen und voyeuristischen Tendenzen lassen sich am Gesprächsstoff der Medien zeitökonomische Phänomene für das Lehr-Lerngeschehen herausstellen. Massenmedien tragen, so wird aus medientheoretischer Perspektive argumentiert, zu einer schneller fließenden Zeit bei (vgl. McLuhan 1992, 17ff.). Luhmann sieht die Besonderheit des medienspezifischen Systemcodes „Information/Nichtinformation“ in dessen Verhältnis zur Zeit. In der Funktionsweise des Codes wird eine Information, sobald sie gesendet ist, zur Nichtinformation. Das System veraltet durch sich selbst und ist so gezwungen, ständig für neue Informationen zu sorgen. Anders gesagt streuen Massenmedien Informationen so breit, dass man sie im nächsten Moment als allen bekannt unterstellen kann. Die Dynamik von Information/Nichtinformation, die als kennzeichnend für die moderne Gesellschaftsdynamik angesehen werden kann, enthält ein Beschleunigungselement, müssen doch in einem nicht abbrechenden Strom veraltender Informationen ständig und schnell neue Informationen geschaffen werden. Nach Luhmann passt sich die Gesellschaft dieser in den Medien erzeugten Zeit an (vgl. Luhmann 1996, 41ff.).

Auch Bildungsprozesse sind durch das zeitliche Element geprägt. Heinze/Schulte (1973, 21) sehen die „zeitliche Dimension“ neben der „sozialen Dimension“ und der „sachlichen Dimension“ als eine wesentliche Struktur von Unterricht an. Dabei führt Mollenhauer (1986, 68ff.) die Diskrepanz zwischen institutionellen und bildungsgemäßen Zeitstrukturen auf historische Entwicklungen zurück. Übergreifend stellt laut Sahmel das Problem „Zeit“ „ein zentrales Problem der Pädagogik“ dar (Sahmel 1988, 408). Im Gegensatz zu den Medien benötigt Bildung Zeit und für

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

organisierte Lehr-Lernprozesse kann somit eine Entschleunigung gefordert werden (vgl. Lüders 1995, 131). In einer systemtheoretischen Perspektive ist, anders als in den Massenmedien, der Systemcode von Bildung etwa laut Kade „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ (vgl. Kade 1997). In diesem Rahmen zeichnet sich das pädagogische System durch Wissensvermittlung aus und es handelt sich hier um eine pädagogisch strukturierte Beschäftigung mit Wissensgebieten (ebd., 38ff.). Sind in der Vermittlungstätigkeit zudem Aneignungsprozesse als komplementäre Operationen auf Seiten der Adressaten mitzudenken und können hier immer auch Irritationen zwischen Teilnehmern und pädagogischem System stattfinden (ebd., 50ff.), unterliegen Bildungsprozesse gerade nicht einer Beschleunigungsdynamik. Unabhängig von zu bewältigenden Stoffplänen und Unterrichtszielen, die auch Weiterbildung mit dem Zeitproblem konfrontieren, lassen sich zeitliche Dynamiken in Bildungsprozessen angesichts der dort eingebauten Reflexivität und Irritationen nicht vorab festlegen.

Enthalten sowohl Medien- als auch Weiterbildungsrealität eine zeitliche Komponente, ergibt sich eine Berührung der zeitlichen Strukturen beider Realitätsbereiche durch den massenmedialen Gesprächsstoff. Über kommunizierte Medieninhalte beeinflussen Zeitstrukturen, die für das massenmediale System charakteristisch sind, die Unterrichtswirklichkeit. Insbesondere in der Thematisierung der neuen Medien werden medienspezifische Zeitmuster in Lehr-Lerngespräche hineingetragen. Einen Einfluss massenmedialer Mechanismen auf menschliches Fühlen, Denken, Verhalten und damit allgemein auf Intersubjektivität beschreibt etwa Virilio (1994b). Danach beeinflussen technische Mittel unsere Wahrnehmung. Sie entspreche einer bestimmten „Sprache, die man von einer Gesellschaft beigebracht bekommt“ (Virilio 1994b, 39).

In den folgenden Abschnitten nähere ich mich dem Thema der Zeitstrukturen aus disziplinärer erwachsenenpädagogischer Sicht (Kap. 8.1). Im Rückgriff auf Arbeiten aus den Bezugswissenschaften werden Aspekte massenmedialer Zeitstrukturen entfaltet (Kap. 8.2). Es folgt die Auseinandersetzung mit dem eigenen Material für die Bereiche der allgemeinen Erwachsenenbildung (Kap. 8.3) und der beruflichen Weiterbildung (Kap. 8.4). Schließlich werden wesentliche Unterschiede der beiden Veranstaltungsbereiche hervorgehoben (Kap. 8.5).

8.1 Temporale Strukturen in der Weiterbildung

Der Zeitfaktor ist ein Strukturmerkmal von Weiterbildungsveranstaltungen. Für Schäffter stellt Weiterbildung ein „zutiefst temporales

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Phänomen“ dar (Schäffter 1993, 443). Er regt an, Bildungsprozesse mit Erwachsenen unter einem zeittheoretischen Paradigma zu rekonstruieren. Weiterbildung als ein „temporales Netzwerk“ (ebd., 445) habe die Integrationsleistung zu vollbringen, Beziehungen zwischen unterschiedlichen Systemzeiten von Personen, sozialen Interaktionen, jeweiligen Organisationen und wichtigen gesellschaftlichen Funktionssystemen auszubalancieren. Konkret würden sich Anschlussmöglichkeiten an das Weiterbildungsnetzwerk von multiplen und lose verkoppelten Ereignissen in pädagogisch-didaktischen Entscheidungen abbilden. In Anlehnung an diesen Gedankengang können die zu vermittelnde Stoffthematik, anwesende Personen, die gesamte Gruppe und darüber hinaus etwa die Massenmedien als ein Netzwerk mit unterschiedlichen Systemzeiten betrachtet werden. Diese gilt es, im Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Während „Bildung dauert“ (Behse 1989, 52), genügen Massenmedien dem Prinzip der Beschleunigung. Wenn eine „Reflexionsfunktion von Bildungsprozessen“ (Benner 1998, 194) und die Informationsflut der Massenmedien diametral zueinander zu stehen scheinen, stellt die Integration der unterschiedlichen beteiligten Eigenzeiten eine Herausforderung für die Weiterbildung dar. Dabei sind folgende Kriterien für die Integration von Personen-, Unterrichts- und Medienzeit in meiner Untersuchung bedeutsam: Bei der Medienzeit handelt es sich um eine beschleunigte Eigenzeit, insofern eine permanente Informationsfülle unabhängig von der Aufnahmefähigkeit der Empfänger besteht. Personenzeiten sind an Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Verstehensleistungen gekoppelt. Entsprechend stellen sie individuelle Formen von Eigenzeit dar. Unterrichtszeit vereinigt verschiedene Zeitformen quantitativer und qualitativer Art. Geht es zum einen darum, ein Stoffpensum zu bewältigen und sich an vorgegebene Veranstaltungszeiten zu halten, besteht zum anderen das erwachsenenpädagogische Prinzip der Subjektorientierung. Eine Integration in Unterrichtszeit ist grundsätzlich für beide Eigenzeiten von Medien und Personen denkbar. An welche Zeitdimension das Lehr-Lerngeschehen anknüpft, ist abhängig von dem Reflexionsgrad. Verharrt man bei Rückgriffen auf Medieninformationen, erfolgt eine Integration der Medienzeit in die Unterrichtsrealität. Wendet man sich Teilnehmererfahrungen zu, finden damit personale Eigenzeiten Berücksichtigung.

Um die Relevanz einer zeittheoretischen Perspektive zu illustrieren, greift Schäffter (1993) den Problembereich der Zukunftsorientie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

rung heraus. Weiterbildung sei angesichts gesellschaftlicher Pluralisierung nicht mehr in der Lage, generelle Zukunftshorizonte anzubieten. Das führt aus seiner Sicht zu der Gefahr einer Überformung von Lernzeiten durch politische und ökonomische Zeithorizonte (ebd., 447f.). Sind mit der Gefahr zunächst auch externe Vorgaben – wie Qualifizierungsdruck, Zugangschancen zur Weiterbildung, mögliche Karrierechancen oder Kostenverteilungen für Weiterbildung – gemeint (vgl. auch Ochs 1998), treffen gerade Massenmedien in die Nische, die sich aufgrund fehlender sinnstiftender Zukunftshorizonte heute aufgetan hat. In dem Nebeneinander und der schnellen Abfolge immer neuer Informationen wird eine gesellschaftliche Pluralität widergespiegelt, die eine Anbindung an vergangene und zukünftige Entwicklungslinien vermissen lässt. Bedenkt man zudem, dass Medien im Sinn politischer und ökonomischer Zeithorizonte ausgerichtet sind,[45] vermögen sie einen großen Einfluss auf einzelne Rezipienten auszuüben. Kommunizierte Medieninhalte stehen demnach gerade für die Gefahr, Lernanlässe durch so eingebrachte politische und ökonomische Zeithorizonte zu überformen, ohne dass etwa Funktionsweisen der Medien hinterfragt werden. Folglich geht es in der organisierten Weiterbildung nicht nur darum, massenmediale Zeitstrukturen zu integrieren. Zusätzlich ist eine eigene charakteristische Zeitdynamik zu entfalten, um nicht einer Überformung von Lernzeiten durch mediale Zeithorizonte zuzuarbeiten. Laut Schäffter liegt die Eigenzeit der Weiterbildung in ihrer Funktion, divergierende Zeitstrukturen zu synchronisieren. Lernanlässe seien in der Bezugnahme auf persönlich bedeutsame Diskrepanzerfahrungen zu definieren (vgl. Schäffter 1993, 459f.).

In Anlehnung an Brödel (1982) zeigt sich auch aus anderer als aus medientechnologischer Warte eine Überformung von Lernzeiten durch politische und ökonomische Zeitstrukturen. Der Autor unterscheidet verschiedene Zeitsituationen in der Weiterbildung. Lernen könne innerhalb der Arbeitszeit, der Freizeit, im Bildungsurlaub und darüber hinaus in der Arbeitslosigkeit stattfinden. Relevant für meine eigenen zeittheoretischen Betrachtungen ist die Form des Lernens in der Arbeitszeit. Hier stehen Rentabilitätsüberlegungen und der Verwertungsgedanke bezüglich des Gelernten im Vordergrund (vgl. Brödel 1982, 62). Ökonomische Zeitstrukturen durchziehen berufliche Weiterbildungsveranstaltungen nicht nur durch die Erläuterung von medientechnologischen Inhalten, sondern auch über generell vorfindbare rationalisierende Hal-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

tungen im Berufsleben. Letzte sind durch utilitaristische Zeitauffassungen geprägt. Zeit gilt als knappe Ressource (vgl. Eberle 1994, 126).

Insgesamt stehen eine mediatisierte Berufswelt und individuell handlungsleitende Rentabilitätsmuster in einem komplexen Zusammenhang, ohne dass monokausale Beeinflussungen formuliert werden könnten. Zudem unterliegen Lehr-Lernprozesse Eigenzeiten (vgl. Schäffter 1993), die ebenfalls eine Verbindung zu beschleunigten Zeitdynamiken aufweisen. Unabhängig von der Medienthematik muss im Unterricht oftmals aus Zeitmangel gerafft werden. In diesem Sinn weisen Hörning/Ahrens/Gerhard (1997, 59) darauf hin, dass Zeitfragen nicht einseitig bearbeitbar sind, weil sie mit Sachfragen und Sozialbezügen verwoben sind. Wurden hier erwachsenenpädagogische Reflexionen zum Zeitthema in den Blick genommen, wende ich mich nun der Medienzeit zu.

8.2 Massenmedien und individuelles Zeiterleben

Zur Betrachtung massenmedialer Zeitstrukturen greife ich auf einen soziologischen Vergleich zwischen Philosophie und Massenmedien von Helga Nowotny (1994) zurück. Daneben beziehe ich mich auf kommunikationswissenschaftliche Aussagen über die Veränderung von Sprache, die einen Einfluss des Mediensystems auf seine Umwelten herausstellen. Der Umgang mit Massenmedien führt zu neuen Erlebens- und Verhaltensweisen der Menschen. In der Folge hat man es in der organisierten Weiterbildung mit veränderten Kommunikationsbedingungen zu tun. Diese verschaffen sich nicht notwendig explizit Ausdruck. Hingegen bestimmen sie als Bestandteil impliziter Erfahrungen die Unterrichtskommunikation mit.

Insbesondere das Leben mit den neuen Medien verändert laut Nowotny eingeübte Zeiterfahrungen grundlegend (vgl. Nowotny 1994, 25). Einerseits sind die IuK-Technologien ständig verfügbar. Andererseits verlangen sie zu ihrer Bedienung im gleichen Maße Verfügbarkeit von den Menschen. Es kommt zu einer Akkommodation der Menschen an die durch Technologien geprägten Zeitstrukturen (ebd., 23). Entsprechend betont Lübbe, bezogen auf die Sprache, dass diese sich in Abhängigkeit von modernitätsspezifischen intensivierten Kommunikationsvorgängen heute im Gegensatz zu früher schneller verändert (Lübbe 1994, 34). Speziell legt Lüger (1995) den Einfluss der Pressesprache auf die generelle Sprachentwicklung dar. Art und Umfang des Einflusses sind nicht präzise anzugeben. Jedoch ist die Pressesprache „nicht allein Dokument des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

jeweiligen Sprachzustands, sondern spiele – ebenso wie die Sprache der Funkmedien – eine wichtige Rolle bei der Ausprägung und Veränderung sprachlicher Normen“ (Lüger 1995, 5). Sie weist eine „Tendenz zur Ökonomie“ auf (ebd., 31). Diese erklärt sich mit den spezifischen Produktionsbedingungen, denen die Texte in ihrer Herstellung unterlegen sind. Auf engem Raum ist möglichst viel an Informationen zu geben. Es entsteht ein Zwang zur gerafften, aber noch präzisen Wiedergabe. Durch das Bestreben nach Einsparungen wird sprachliche Komplexität erzeugt (Straßner 1991, 137).

Aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive besteht ein Einfluss massenmedialer Sprache auf die generelle Sprachentwicklung. Vorliegend wird der Gesprächsstoff der Medien als Schnittstelle zwischen medialer Beeinflussung und alltagsweltlicher Kommunikation angesehen, an der sich mediengeprägte, ökonomisierte Kommunikationsmuster aufzeigen lassen. Über den Gesprächsstoff und daran sich entfaltenden Thema-Horizont-Dynamiken (Schütz) zwischen Stoffinhalt und massenmedialer Hintergrundrealität interagieren die je spezifischen Zeitkulturen von Mediensystem und Weiterbildung.

Um die Aussage einer massenmedialen Beeinflussung von Wirklichkeit zu unterlegen, zeigt Nowotny (1994, 14ff.) Parallelen in den Zeitdimensionen von Massenmedien und Philosophie auf. Danach sind Zeitstrukturen der beiden Realitätsbereiche nicht mehr als Gegensätze zu begreifen. Auch die Philosophie ist von Beschleunigungsanforderungen betroffen, so dass neben einer Konkurrenz zunehmend ähnliche Diskurszusammenhänge von Medien und Philosophie herrschen. Das philosophische Denken ist bereit, sich dem Zeitdruck der Medien zu beugen (ebd., 16).

Überträgt man die Position Nowotnys auf die Weiterbildung, so gibt es auch hier Eile, Abgabefristen und politischen Termindruck. Auch hier ist ein Ausbalancieren von Wissen und Nichtwissen, von Handeln und Nichthandeln ständig gefordert. Analog zum Mediensystem ist man in Weiterbildungsveranstaltungen „pressiert“ (ebd., 14). Als generelles Merkmal gegenwärtigen Daseins konstatiert Nowotny ein durch die modernen Kommunikationsmittel bewirktes ständiges und deutliches Erleben von Zeitmangel, unter dem alle leiden. Medien lassen die Menschen bewusster werden, wie sie ihre Zeit sonst verbringen könnten. Das Kontingenzproblem nimmt mit der Fülle gebotener Möglichkeiten zu. Jede Entscheidung zerstört andere Möglichkeiten, für die man sich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

auch hätte entscheiden können (ebd., 22). Eine im Mediensystem wirksame Beschleunigung von Zeit spiegelt sich – über den Mechanismus von Wahrnehmungs- und Verhaltensakkommodationen – auf der Ebene der zwischenmenschlichen Unterrichtskommunikation wider. Das verdeutlicht sich an meinem Material.

8.3 Zeitperspektiven: Beschleunigung und Entschleunigung in den Volkshochschulveranstaltungen

Ein Zusammenhang von massenmedialen Zeitstrukturen und zeitlicher Unterrichtsdynamik stellt sich im allgemeinbildenden Veranstaltungsbereich als ein gegensätzliches Verhältnis dar. Um diese Aussage zu unterlegen, gehe ich noch einmal auf die bereits erwähnten Veranstaltungen des „Naturnahen Spielens“ (PGU5) sowie des „Internet-Shoppings“ (SP1) ein. Während die Unterrichtsthematik „Naturnahes Spielen“ in Abgrenzung zum Thema der neuen Medien entwickelt wird, handelt das „Internet-Shopping“ über die Medien selbst. Beide Veranstaltungen haben gemein, dass zeitliche Dynamiken im Unterrichtsgeschehen offensichtlich nicht durch massenmediale Zeitstrukturen gefärbt sind. Im Unterschied zur massenmedialen Schnelligkeit, die medientheoretisch an spezifischen Produktionsbedingungen und damit verbundener Bildvielfalt und sprachlicher Komplexität festgemacht wird (vgl. z. B. Virilio 1994a), erhält in den Bildungsveranstaltungen die ausgiebige Auseinandersetzung mit dem Veranstaltungsthema Raum. Die Einhaltung eines Stoffplans erfolgt nicht vorrangig. Mehr noch zeugen die Veranstaltungen von einer Entzeitlichung. In diesem Sinn findet kein pressierter Umgang mit Stoffinhalten statt, sondern es steht immer auch Zeit zur Verfügung, um bei bestimmten Themenpunkten zu verweilen. Einen flexiblen Umgang mit Zeit demonstrieren darüber hinaus Teilnehmer, die nach Veranstaltungsbeginn kommen oder vor den bekannten Schlusszeiten gehen.

In der Veranstaltung „Internet-Shopping“[46] betont bereits eine an der Tafel angeschriebene These eine Zeitrationalität der neuen Medien: „Online-Shopping ist schneller, billiger und besser“. Um sich damit auseinander zusetzen, wird der ausführlichen Erörterung des Themas Raum gegeben. Die Kursleiterin formuliert die Arbeitsaufgabe:

KLw: Diskutieren Sie einmal Vorteile und Nachteile.
(SP1/10)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die Aufforderung enthält einen relativierenden Zeitaspekt. Argumente sollen in Kleingruppen ausgetauscht werden, Vorteile und Nachteile gegeneinander abgewogen werden, um daraus Schlussfolgerungen formulieren zu können. Ohne dass eine Einführung in das Thema „Internet“ erforderlich ist, kann dabei das Unterrichtsgespräch auf massenmediale Vorerfahrungen der Anwesenden aufbauen. Die Annahme einer relativen Gleichverteilung von Wissensbeständen ist sogar grundlegend für die Wahl des Gesprächsthemas. Die eigentliche Wissenshierarchie zwischen Kursleiterin und Teilnehmern besteht in der Beherrschung der englischen Sprache. Insofern bietet sich das Medienthema an, um anhand gleicher Erfahrungs- und Wissensbestände eine Fremdsprache einzuüben. Ein relativierender Umgang mit Unterrichtszeit betrifft somit nicht nur das kommunizierte Thema „Internet“, sondern zugleich das übergreifende Thema „Englisch“. Neben der mitschwingenden massenmedialen Hintergrundrealität unterliegt die Unterrichtsdynamik weiteren zeitlichen Einflüssen.

Eine verlangsamte Zeitdynamik durchzieht auch das fortlaufende Unterrichtsgeschehen der Veranstaltung „Internet-Shopping“. Selbst als die Kleingruppendiskussionen versiegen, ermutigt die Kursleiterin zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema.

KLw: Sprechen Sie noch einmal darüber, wie es für Behinderte ist. (SP1/82)

Weiterhin werden ausführliche Erörterungen angestoßen. Es werden Pro- und Kontraargumente in Kleingruppen zusammengetragen, wobei das Hauptgewicht auf der integrativen versus desintegrativen Funktion des Internets für den Stand behinderter Menschen in unserer Gesellschaft liegt. Durch raum-zeitliche Bedingungen unterstützt, kristallisieren sich in der Beschäftigung mit dem „Internet-Shopping“ mehr subjektive Standpunkte als technikbezogene Kenntnisse heraus. Es geht um die Reflexion individueller Positionierungen zum Internetmedium. Vermittlungsabsichten auf der kognitiven Ebene betreffen darüber hinaus die englische Sprache. Das reflexive Moment – daneben natürlich auch die Schwierigkeit, mit der Fremdsprache umzugehen – erfordert ausgedehnte Auseinandersetzungsmöglichkeiten. So wird das Medienthema in der Unterrichtskommunikation entzeitlicht. Dennoch ist das Wissen über die massenmediale Schnelligkeit von thematischer Relevanz:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tw1: Es geht schneller, mit dem Computer zu kaufen.
(SP1/39)

Das Wissen dient gleichsam als Abgrenzungsrealität für alternative Einschätzungen.

Tw2: Dafür ist ein Nachteil, dass man keine Kommunikation hat. Man sitzt allein vor dem Computer und bestellt etwas. Aber man unterhält sich nicht mehr in Geschäften.
(SP1/40)

Die letzte Teilnehmeräußerung steht auch für eine emotionale Haltung, die sich gegen eine allumfassende Bestimmung sämtlicher Lebensbereiche durch die neuen Medien wendet. Indem Meinungen in Bezugnahme auf die wahrgenommene Medienrealität artikuliert werden, gelingt eine Integration von Medienzeit und personenbezogenen Eigenzeiten. Es kommt zum Vergleich massenmedialer Zeitdynamik mit alternativen, individuell für bedeutsam empfundenen Zeithorizonten. So wird in obiger Sequenz einer für zwischenmenschliche Kommunikation benötigten „Gesprächszeit", die der Zeitersparnis durch das Internet-Shopping gegenüber steht, von der Sprecherin ein hoher Wert beigemessen. Die Entwicklungstendenzen der neuen Medien dienen als Deutungsmaterial, das in der Reflexion eigener Einstellungen entfaltet wird.

Meinungen implizieren eine jeweils subjektiv getroffene Integration von Medienzeit und alternativen Zeithorizonten. Gilt das Internet-Shopping zum einen als „praktisch" oder „bequem", wird es zum anderen als „gefährlich" und „isolierend" beschrieben. Die Beurteilungen zeugen von einer unterschiedlichen Akzeptanz der Anpassung an massenmediale Zeitstrukturen. Ist die Angleichung menschlichen Verhaltens an massenmediale Zeitdynamiken nicht rückgängig zu machen, bietet die Bildungsveranstaltung doch Raum, sich in den gesellschaftlichen Tendenzen kritisch zu verorten. Eine zunehmende Akkommodation der Menschen an das Mediensystem wird ein Stück weit transparent gemacht. Durch die problemorientierte Sicht auf das Mediensystem stellt man der massenmedialen Beeinflussung eine medienkritische Kompetenz entgegen (vgl. Baacke 1996, 120).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Gerade Meinungsäußerungen werden durch die Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens angeregt. Teilweise werden sie explizit von der Kursleiterin nachgefragt.

KLw: Würden Sie die Atmosphäre [beim Internet-Shopping, U. H.] vermissen? Die Atmosphäre beim Einkaufen?
(SP1/105)

Die Fragen zielen auf emotionale Haltungen, die sich in Abgrenzung zur Mediennutzung für traditionell gestaltete Einkaufssituationen herausstellen lassen. Der nachfolgende Teilnehmer beschreibt seine Art von sinnlichem Genuss, den er nur in gewohnten Einkaufssituationen, nicht aber beim Internet-Shopping erlebt.

Tm: Aber ich mag zum Beispiel gerne mit meiner Frau in die Stadt zum Einkaufen. Wir gehen dann noch einen Kaffee trinken und essen ein Stück Kuchen.
(SP1/112)

Das von der Kursleiterin formulierte Unterrichtsergebnis steht in Analogie zu den divergenten, in der Kommunikation verhandelten Zeitdynamiken für eine Perspektivenvielfalt.

KLw: Also, alle sind einverstanden mit einigen Dingen, die man über das Internet bestellen kann. Aber die meisten mögen es eben doch lieber, zu bummeln, selbst einkaufen zu gehen, in der Stadt noch einmal einen Kaffee zu trinken.
(SP1/158)

Dieses Fazit verweist in anschaulicher Weise auf die schnelle und praktische Seite des Internet-Shoppings einerseits und eine verlangsamte, im „Bummeln“ oder „Kaffeetrinken“ enthaltene Zeitdynamik in alternativen Zeithorizonten andererseits. Einzelne im Unterrichtsgespräch geäußerte Meinungen beinhalten unterschiedliche Integrationsverhältnisse der gegensätzlichen Zeithorizonte.

Mehr noch stellt der Computer in der Veranstaltung „Naturnahes Spielen“ eine das Unterrichtsgespräch durchziehende Abgrenzungsfolie dar, an der das behandelte Thema entwickelt wird. Insbesondere verhindert eine beschleunigte Medienzeit nach Ansicht der Gesprächsteilnehmer eine zeiterfordernde menschliche Phantasie.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Die im Thema des naturnahen Spielens enthaltene Spannung eröffnet sich bereits in der Eingangssequenz des Unterrichtsgesprächs.

KLm: Was verstehen Sie unter Spielen? Wie spielen Kinder heute?
Tw1: Sie gehen nicht raus. Sie bleiben in der Wohnung, machen die Glotze an.
Tm2: Sie spielen Fernsehen, spielen Computer.
KLm: Ja, und wir wollen dafür sorgen, dass es noch ein natürliches Spielen gibt.
(PGU5/3)

In dem Gesprächsausschnitt werden „Massenmedien" und „natürliches Spielen" einander gegenüber gestellt. Dabei verweisen abwertende Bemerkungen über ein medienorientiertes Freizeitverhalten darauf, dass Teilnehmer bereits im Vorhinein der Veranstaltung Motivationsrelevanz dahingehend entwickelt haben, ihren eigenen Kindern alternative Freizeitmöglichkeiten bieten zu wollen (vgl. Schütz 1982, 78ff.). Aus der Spannung zwischen erfahrener Medienrealität und alternativen Erziehungsvorstellungen erklärt sich ihre Bildungsmotivation. Zur Umsetzung ihrer Haltung in zukünftiges Handeln erwarten sie Anstöße durch den Kurs. Dieses Beispiel einer vorab von Bildungsprozessen entwickelten Motivationsrelevanz veranschaulicht die nachdrückliche Beeinflussung von Bildungsinteressen durch bestehende Medienerfahrungen. So sind Motive in der Veranstaltung „Naturnahes Spielen" aus dem Bewusstsein heraus geprägt, dass Freizeit anders als durch Computerspiele gestaltet werden kann. Wie noch darzulegen ist, betreffen Teilnahmemotivationen in den Euroschulungen ebenfalls gesellschaftliche Medienentwicklungen. Dabei richten sich Bemühungen der Lernenden hier nicht auf ein alternatives, sondern in Anbetracht der beruflichen Erfordernisse auf ein anpassendes Handlungsmoment.

Zurückkommend auf das Datenmaterial deuten in der Veranstaltung „Naturnahes Spielen" erste Erläuterungen der Kursleitung auf einen Zeitaspekt, der in der entfalteten gegenläufigen Dynamik von Massenmedien und alternativer Freizeitgestaltung mitschwingt.

KLm: Sie haben das Entscheidende zum Spielen genannt, nämlich die Phantasie. Kinder brauchen heute keine Phantasie mehr. Sie haben viele Geräte, wofür sie keine Phantasie brauchen. Das geht von Gesellschaftsspielen bis zu technischen Geräten, dem Computer zum Beispiel. Es gibt keine Phantasie mehr. Es werden Eckdaten durch das Gerät gegeben. Eventuell wird das allererste Mal noch ein klein wenig Phantasie gebraucht, aber danach nicht mehr. Das Programm läuft laut Vorgabe ab, aber ohne Phantasie. Die Phantasie wird abgeschaltet.
(PGU5/8)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Nach dieser Aussage unterliegt ein Computerspiel einer schnellen zeitlichen Dynamik. Es läuft ohne Berücksichtigung der Eigenzeiten, d. h. der Phantasien der Anwender, ab. Mehr noch werde die Entfaltung personenbezogener Eigenzeiten im Umgang mit Computerprogrammen unterbunden, was in der Formulierung „Die Phantasie wird abgeschaltet“ zum Ausdruck kommt. In der Veranstaltung folgt man nun dem Interesse, durch die Förderung naturnahen Spielens wieder stärker für personelle Eigenzeiten von Kindern einzustehen. Diese Spielform fordert nach dem Standpunkt der Anwesenden in Abgrenzung zu Computerspielen kindliche Initiative und Kreativität. Sie bietet Entfaltungsmöglichkeiten von personenbezogenen Eigenzeiten was etwa die eigene Strukturierung von Spielverläufen angeht. Die Unterrichtskommunikation verweist auf gemeinsame Deutungen von Kursleitung und Teilnehmern als Basis der thematischen Auseinandersetzungen. Beide Seiten ordnen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen die massenmedialen Tendenzen als problematisch ein. Ausgehend von diesem Deutungskonsens geht es in der weiteren Bildungsveranstaltung um praktische Umsetzungsmöglichkeiten eines „natürlichen Spielens“.

Im Unterschied zum „Internet-Shopping“ zeigen sich zeitliche Divergenzen von Mediensystem und Weiterbildungsgeschehen nicht nur durch ein entzeitlichtes Unterrichtsgespräch. Darüber hinaus findet eine inhaltliche Abgrenzung zur beschleunigten Mediendynamik durch die Auswahl des behandelten Stoffs statt.

In der Zusammenführung des ausgebreiteten zeitlichen Gegensatzes von „Massenmedien“ und „natürlichem Spielen“ wird als Ziel der thematischen Auseinandersetzungen dennoch eine „gesunde Mischung“ formuliert.

> KLm: Vielleicht fällt es den 16-, 17-Jährigen auf, die heute nicht mehr spielen, wenn sie selber mal Eltern sind. Es gibt auch noch was anderes als Computer. Wir wollen nichts verteufeln. Aber wir wollen, dass es eine gesunde Mischung gibt, dass eine gesunde Mischung möglich wird.
> (PGU5/72)

Die in Aussicht gestellte „Mischung“ integriert medien- und personenbezogene Eigenzeiten. Danach gilt es, sowohl Computerspiele zu akzeptieren als auch die Entfaltung von Phantasie neu zu fördern. Unter der Berücksichtigung verschiedener Eigenzeiten wie des Mediensystems, von Familien, Nachbarschaften[47] oder einzelnen Kin-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

dern, kommt es zur Profilierung eines alternativen Freizeitverständnisses.

In den beiden ausgewählten Veranstaltungen des „Internet-Shoppings“ sowie des „Naturnahen Spielens“ stellt die Computerthematik einen wesentlichen Bezugspunkt der Gespräche dar. In der mitlaufenden Reflexion über massenmediale Aspekte gelingt in der Unterrichtskommunikation eine Integration von Medien- und Personenzeiten.

In anderen allgemeinbildenden Veranstaltungen werden darüber hinaus zeitliche Diskrepanzen artikuliert, dessen Thematisierungen sich nicht aus den Unterrichtsthemen ableiten. So impliziert der Kurs „Erfolgreiche Kommunikation NLP“ (PGU2) nicht den mitlaufenden Blick auf das Mediensystem. Dennoch äußert nachfolgende Teilnehmerin eine Diskrepanzerfahrung hinsichtlich des Verhältnisses von massenmedialen und subjektiven Eigenzeiten.

KLw: Diese unterschiedliche Sprache kann z. B. in Bewerbungsanschreiben eingesetzt werden.
Tw: Bewerbungsanschreiben sind ja heute standardisiert. Die sind ja alle computergeschrieben. Dann wird Absatz vier und Absatz sechs zusammengefügt, so. Da kann man ja nicht viel Persönlichkeit reinlegen.
(PGU2/150)

Wie in vorangegangenen Beispielen beschreibt der Beitrag der Teilnehmerin die rationalisierende Dynamik des Computermediums in seiner hemmenden Wirkung auf bspw. zeit- und raumerfordernde Persönlichkeitsdarstellungen. Es handelt sich um ein identifizierbares Deutungsmuster der Sprecherin als Ergebnis ihrer subjektiven Verarbeitung massenmedialer Tendenzen (vgl. Dybowski/Thomssen 1976, 56). Im Sinn der Reduktion von Komplexität nimmt sie den Kursleiterbeitrag über den Filter ihrer computerbezogenen Deutungen wahr. Die nachfolgende Unterrichtskommunikation schließt jedoch nicht daran an. Eine identitätsrelevante Integration medialer und personenbezogener zeitlicher Diskrepanzen, die durch eine Auseinandersetzung mit computerspezifischen Dynamiken im Unterrichtsgespräch initiiert werden könnte, bleibt aus. Laut Schäffter bilden sich Anschlüsse an die Systemzeiten, die im Weiterbildungsgeschehen eine Rolle spielen, in pädagogisch-didaktischen Entscheidungen ab (vgl. Schäffter 1993, 446). Übertragen auf die eigenen Beobachtungen zeigt sich: Didaktische Integrationsentscheidungen sind nicht an personenbezogenen Diskrepanzerfahrungen orientiert, son-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

dern an dem übergreifenden Gruppengeschehen und dem angebotenen Veranstaltungsthema, also an institutionellen Eigenheiten. Geht man von einer Unterteilung kommunizierter Medienerfahrungen in „fachthematisches Medienwissen“ und „übriges Medienwissen“ aus (vgl. Kap. 4.1), wird in den beobachteten Unterrichtsgesprächen eine Integration von Personen-Eigenzeiten und Medienzeiten lediglich dann unterstützt, wenn es sich um „fachthematisches Medienwissen“ handelt. Man knüpft nicht an zeitliche Diskrepanzerfahrungen an, die im Zusammenhang mit „übrigem Medienwissen“ stehen und sich nicht unmittelbar auf den Veranstaltungsstoff beziehen.

Vor dem Hintergrund vorliegender Befunde zu temporalen Phänomenen in der institutionellen Weiterbildung zeugt das eigene Material der allgemeinbildenden Veranstaltungen von unterschiedlichen Integrationsverhältnissen der beteiligten Systemzeiten. Durchweg spielt die Integration von Stoffthematik und Gruppendynamik im Unterrichtsgeschehen eine Rolle, indem deren gelungene Kopplung Voraussetzung für eine ansprechende Lehr-Lernatmosphäre ist. Dabei subsumiere ich die Stoffthematik unter die Systemzeit der Institution, die den Vermittlungsauftrag auch in zeitlicher Hinsicht zu bewältigen hat. Die Gruppenzeit verweist auf die Eigenzeiten der anwesenden Personen, wobei sich Personenzeiten individuell von übergreifenden Gruppengeschehen absetzen. Die Integration personen- und gruppenbezogener Eigenzeiten stellt per se eine Herausforderung an institutionelle Weiterbildung dar. Massenmediale und damit verbundene personenbezogene Eigenzeiten werden nun je nach Ausrichtung des Veranstaltungsthemas in die übrigen Systemzeiten integriert. In den Veranstaltungen „Internet-Shopping“ und „Naturnahes Spielen“ deuten bereits die Veranstaltungstitel auf eine reflexive Integration von Medienerfahrungen hin. Dagegen unterbleibt in anderen Kursen zugunsten der Stoffthematik eine nähere Auseinandersetzung mit medienbezogenen Diskrepanzerfahrungen.

Ein didaktischer Reflexionsbedarf besteht hinsichtlich pädagogisch-didaktischer Integrationsentscheidungen. Inwieweit hat Weiterbildung ihre spezifische zeitliche Dynamik übergreifend in der Synchronisation massenmedialer und subjektbezogener Eigenzeiten auszubilden? Laut Schäffter kann das Weiterbildungssystem seine pädagogische Funktionsbestimmung nur durch die Entfaltung einer eigenen Zeitdynamik erreichen (vgl. Schäffter 1993, 448). Anstatt sich bei immer weniger konsensfähigen Zukunftshorizonten durch ökonomische und politische Zeit-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

horizonte funktionalisieren zu lassen, liege es am Weiterbildungssystem, eine eigene Entwicklungslogik „‚quer' zu den Temporalordnungen anderer Funktionssysteme oder zu den alltäglichen Lebenswelten ihrer Adressaten" auszubilden (ebd.). Dieser Gedanke legt für Lehr-Lernprozesse nahe, die Medienthematik flexibel aufzugreifen und doch keine Fixierung auf das massenmediale Funktionssystem vorzunehmen.

8.4 Zeitperspektiven: Beschleunigung und Entschleunigung in den „Euroveranstaltungen"

In den beruflichen Weiterbildungsveranstaltungen lassen die Beobachtungen nicht auf eine Integration zeitlicher Diskrepanzen schließen. Hingegen ergibt sich eine Kopplung von Unterrichtsdynamik und massenmedialen Zeitstrukturen. Der Kopplungsmechanismus erklärt sich in Anlehnung an Elsner/Müller (1995) mit der Habitualisierung medienadäquater Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Resultat sei eine perfekt funktionierende Konsonanz von menschlichem Bewusstsein und Medien (vgl. Elsner/Müller 1995, 392f.). Beschreiben die Autoren den Mechanismus übergreifend für die heutige Gesellschaft, trifft eine zeitliche Kopplung in den eigenen Analysen dort zu, wo die Unterrichtskommunikation schwerpunktmäßig – wie in den Euroveranstaltungen – auf die neuen Medien orientiert ist und sich nicht in Abgrenzung zu ihnen entfaltet. Entsprechend finden Personen-Eigenzeiten, die sich etwa in kritischen Einstellungen über das Mediensystem ausdrücken würden, kaum Eingang in die Lehr-Lerngespräche. Dagegen ist für die allgemeinbildenden Veranstaltungen, wie die beschriebenen Entzeitlichungstendenzen zu erkennen geben, gewissermaßen eine Entkopplung von „natürlich-menschlicher" und „technisierter-massenmedialer" Wahrnehmung zu beobachten.

Die Euroveranstaltungen sind durchgehend von einer „Tendenz zur Ökonomie" geprägt, die Lüger (1995, 31) auch der massenmedialen Sprache zuschreibt. Teilnehmer und Kursleiter treffen pünktlich am Veranstaltungsort ein. Von Beginn einer Veranstaltung an macht sich ein rationalistischer Umgang mit der Unterrichtszeit bemerkbar. Das verdeutlicht sich an folgender einführender Bemerkung eines Kursleiters.

KLm: Wir machen jetzt bewusst zum ersten Mal ein Seminar. In der Vergangenheit hat die Sparkasse viele Informationsveranstaltungen gemacht. Wir denken, dass für Veränderungen, die mit dem Euro eintreten, ein Seminar

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

die geeignete Form ist ... Kollegen sagen dann teilweise, es gibt doch wichtigere Themen. Aber wir sind der Meinung, der Euro ist ein wichtiges Thema. Ich möchte aber gar nicht so lange reden, sondern gleich in das Thema einsteigen.
(EU7/3)

Zum Ende von Veranstaltungen herrscht relative Eile, den Unterrichtsort zu verlassen. Es kommt vor, dass Dozenten für eine frühzeitige Beendigung der Veranstaltung sorgen.

KLm: Sie haben heute den ganzen Tag zugehört. Mal sehen, ob wir den Rest etwas schneller machen können, damit Sie etwas früher nach Hause können. Ich möchte Sie nicht noch mehr strapazieren.
(EU5/370)

Ein Zeitdruck im Unterrichtsgeschehen verschafft sich in dem des Kursleiters Ausdruck, den Unterrichtsstoff schaffen zu wollen.

KLm: Ein Blick auf die Uhr. Gut, das müssten wir noch schaffen.
(EU2/362)

Um das Pensum zu bewältigen, werden Stoffanteile gerafft bzw. übersprungen. Auf ursprünglich vorgesehene Präsentationen erklärender Folien wird verzichtet.

KLm: Ich hätte noch mehr [Folien, U. H.] gehabt. Aber die wichtigsten habe ich Ihnen gezeigt.
(EU5/ 289)

Wenn Kursleiter den Zeitdruck realisieren, beginnen sie schneller zu sprechen. Nachfolgender Kursleiter sagt abschließend von sich selbst:

KLm: Ich habe sehr schnell gesprochen, im Schnelldurchgang gesprochen.
(EU7/410)

Bei Anmerkungen und Fragen werden die Teilnehmer auf spätere Zeitpunkte vertröstet.

Tm: Ich habe noch eine Frage zur Datenverarbeitung. Wann muss ich bei den Steuern in Euro umstellen?
KLm: Das ist ein wichtiger Punkt. Da kommen wir noch zu.
(EU2/64)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Der Teilnehmer verfügt bereits über routinierte Kenntnisse der Datenverarbeitung und verlangt auf dieser Grundlage dem Kursleiter lediglich eine spezifische Information zur systematischen Vervollständigung seines Handlungswissens ab (vgl. Delphi-Befragung 1996 u. a., 7). Die mangelnde Flexibilität im Unterrichtsgeschehen erlaubt jedoch nicht, auf seine Frage einzugehen.

Inhaltliche Konzepte sollen nicht unterbrochen werden. Als nachfolgender Teilnehmer ein konkretes Computerproblem anspricht, erfährt es keine vertiefte Aufmerksamkeit.

KLm: Ich kann Ihnen an dieser Stelle nur noch einmal empfehlen, diese Produkte [einschließlich „Homebanking", U. H.] zu nutzen.
Tm1: Nein, ich habe die Erfahrung gemacht, dass das nicht läuft. Ich laufe über T-Online. Seit der Umstellung des Rechenzentrums läuft das nicht mehr.
KLm: Das kann ich mir nicht vorstellen. Das geht nicht.
Tm1: Das macht der PC nicht. Da steht dann „Geben Sie *Demark* ein" und ich hatte *Demark* eingegeben.
KLm: Ach so, da haben T-Online getorft. Die sind noch nicht umgestellt.
Tm1: Ja, ja. Aber ab dem 1.7. ist das Rechenzentrum ja umgestellt.
KLm: Ja richtig, ab 1.7.
Tm1: Ja, ja.
KLm: Ich würde das hier gern vertiefen. Das geht aber in diesem Rahmen leider nicht.
(EU8/310)

Die letzte Sequenz steht für ein Beispiel artikulierter Diskrepanzerfahrungen. Um ein bestimmtes Computerprogramm verwenden zu können, muss der Teilnehmer vorab softwarebezogene Problemlösungen erbringen. Die von ihm geschilderten Details lassen ein Verwertungsmotiv erkennen. Wissenslücken sollen effizient und durch konkrete Informationen geschlossen werden (Peters 1998, 9). Wo das eigentliche Hindernis zur Verwendung des Homebanking-Programms liegt, bleibt im obigen Dialog ungeklärt. Das Computerprogramm „macht" etwas – es verändert die Oberfläche, erteilt Befehle usw. –, was auf der Bedienerseite unverstanden bleibt. Die zeitliche Diskrepanzerfahrung liegt in der Eigenzeit des Programms in seinem Verhältnis zur erforderlichen Verstehensleistung des Bedieners. Unter einer zeittheoretischen Perspektive lassen sich die Computerfragen als ein Resultat veränderter massenmedialer Zeitstrukturen identifizieren. Erfolgt eine Beschleunigung der Medien durch bildliche und sprachliche Komplexität, richten sich Teilneh-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

merfragen gerade auf unverstandene Bilder und Sprache. Die didaktische Herausforderung liegt nicht in der thematischen Anbindung von subjektiven Vorerfahrungen und Unterrichtsstoff, die bereits in entsprechenden Teilnehmerinteressen expliziert ist. Ein Anschlusslernen in temporaler Hinsicht – derart, dass massenmediale Abläufe dem Teilnehmerverständnis zugänglich gemacht werden – ist gefragt. Geäußerte Diskrepanzen werden in den beobachteten Veranstaltungen jedoch nicht dazu genutzt, um fallbezogene Problemerörterungen anzuregen. Die Eigenzeiten von Bildungssubjekten, die das Moment des Verstehens beinhalten (vgl. Rusch 1992, 216ff.), erfahren wenig Beachtung. Folgt man Kade in seiner Frage, inwieweit Erwachsenenbildung auf den individualisierten Teilnehmertyp vorbereitet ist und ob sie sich als Dienstleistungsunternehmen entwickeln sollte (vgl. Kade 1992, 311), zeigt die eigene Untersuchung: Es wurde noch keine für alle Seiten zufriedenstellende Form für den Umgang mit dem rentabilitätsbedachten Teilnehmertyp gefunden.

In der Unterrichtskommunikation der Euroveranstaltungen spiegelt sich die Schnelligkeit der neuen Medien wider. Sind komplexe Produktionsbedingungen eine Erklärung für die massenmediale Beschleunigung, ist auch die Eurothematik von einer Komplexität geprägt. Diese betrifft eine Reihe unterschiedlicher Entscheidungen, die bspw. hinsichtlich des Umstellungszeitpunkts oder der Computerausstattung zu fällen sind. Sprechen Bildvielfalt und sprachliche Komplexität für die Schnelligkeit der Medien (vgl. Straßner 1991, 137), finden sich in der Eurothematik eine Aspektvielfalt sowie eine Entscheidungskomplexität. Die im Mediensystem geltenden technischen Produktionsbedingungen dringen auf der Ebene von technikabhängigen Handlungsentscheidungen in den Kommunikationskontext „Euro“ ein. Eine in Unterrichtsgesprächen erzielte Schnelligkeit erklärt sich mit dem Schnittpunkt massenmedialer Technik, die Bestandteil des Gesprächshorizonts ist.

Ein zeitrationalistisches Handeln im Unterrichtsgeschehen ergibt sich aber nicht nur durch eine hier ausgebreitete massenmediale Zeitdynamik. Auch steht die „pressierte“ Behandlung des Eurothemas für politische Zeithorizonte, die wesentlich das Veranstaltungsklima beeinflussen. Für die Euroeinführung wurden von der Politik verbindliche Termine festgelegt, die den einzelnen Unternehmen einen nur knapp bemessenen Zeitraum zur Aneignung der erforderlichen Kompetenzen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

zur Verfügung stellten. In Abstimmung mit der jeweiligen Unternehmenspolitik sind unternehmensspezifische Schritte für die Euroumstellung einzuleiten. Konzeptionell wurde für die Euroveranstaltungen die Form der Halbtagsseminare gewählt, was zu eng definierten Möglichkeiten der Stoffaneignung führt. Die Bewältigung der zeitlichen Dimension im Unterrichtsgeschehen wird hier zum Problem (vgl. Heinze/Schulte 1973, 21).

In die politischen Zeithorizonte sind ökonomische integriert, indem Abwägungen über wirtschaftliche Veränderungen im Rahmen gesellschaftspolitischer Entscheidungen stattfinden. Auch Unternehmens- sowie Institutionspolitik richtet sich nach Rentabilitätsüberlegungen, die im Zusammenhang mit der Euroeinführung bzw. der Bereitstellung entsprechender Weiterbildungsangebote eine Rolle spielen.

Politische und ökonomische Zeithorizonte werden wiederum durch die Massenmedien transportiert. Breite Bereiche der Politik und Wirtschaft sind auf das mediale Präsentationssystem angewiesen. Insofern stellen massenmediale, politische und ökonomische Zeithorizonte für die kommunizierte Eurothematik ein Konglomerat beschleunigter Zeitstrukturen dar. Sie durchdringen das Unterrichtsgeschehen in Form spezifischer thematischer Relevanzen oder sind zumindest jederzeit weckbare Erfahrungen des zuhandenen Wissensvorrats von Beteiligten an den Lehr-Lerngruppen (vgl. Schütz 1982, 102).

Es leuchtet ein, warum gerade in den Euroveranstaltungen der Unterrichtsstoff über seine zeitliche Dimension mit vorhandenen Erfahrungsbeständen betroffener Lernsubjekte vernetzt werden kann. Medienerfahrungen sind individuell auslegungsrelevant für einen Zugang zum Veranstaltungsthema (ebd., 68). Das Eurothema wird mit Hilfe massenmedialer Erfahrungen – diese beinhalten die Konfrontation mit beschleunigten Zeitdynamiken – erfasst. Der thematische Kern von Lehr-Lerngesprächen ist dauerhaft um die den Gesprächshorizont bestimmenden zeitlichen Relevanzen erweitert (vgl. Luhmann 1996, 188).

Eine Kopplung von Unterrichtszeit und Medienzeit ist im Anschluss an vorangegangene Überlegungen durch zusätzliche politische und ökonomische Zeithorizonte überformt. Das Geflecht aus Eigenzeiten, das sich im Unterrichtsgeschehen bemerkbar macht, wird gleichsam komplexer (vgl. Schäffter 1993, 445). Dabei stützen sich meine Analysen auf das phänomenologische Theorem von Thema und Horizont (vgl. Schütz 1982), das Kommunikation in der Berücksichtigung ihrer komplexen Beeinflussungsfaktoren erklärt. Neben der massenmedialen Be-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

schleunigungsdynamik öffnen die eigenen Beobachtungen so den Blick auf weitere – jedoch zugleich in die Mediendynamik eingelassene – temporale Bedingungen, die den Gesprächshorizont der Euroveranstaltungen ausmachen.

In Bezugnahme auf Schützes Relevanztheorie prägt das Computerthema in zweifacher Weise das Relevanzverhältnis von (Veranstaltungs-)Thema und Horizont. Zum Ersten zählen die neuen Medien zu den wesentlichen Bestandteilen beruflicher Handlungsfelder. Die erörterten Inhalte, die sich mit dem Computer beschäftigen, sind zugleich Kernthema als auch, hinsichtlich der verschiedensten, in die Bildungsprozesse hereingetragenen Computererfahrungen, Horizontthema der Euroveranstaltungen. Zum Zweiten verbleibt eine nur schmale Zeitspanne bis zur Euroeinführung, in der Wissen und Kompetenzen angeeignet sowie Handlungsentscheidungen – diese betreffen zu einem Großteil den Umgang mit den neuen Technologien – gefällt werden müssen. Bedenkt man zudem, dass die Verfallsgeschwindigkeit von arbeitsbezogenem und technischem Wissen im Informationszeitalter zunimmt, stellt der Zeitdruck im Umgang mit immer neuem Wissen ein generelles Problem der Berufswelt dar. Sowohl medienspezifische Zeitdynamiken als auch unternehmensbezogener Handlungsdruck sind relevante Bezugspunkte für das Eurothema. Anders gesagt machen die beiden mit der Computerthematik verbundenen „Systemzeiten" (vgl. Schäffter 1993, 451) – des Mediensystems sowie die von mittelständischen Unternehmen – einen Teil des Gesprächshorizonts berufsorientierter Weiterbildung aus. In diesem Zusammenhang gehören laut Schütz zum Horizont eines thematischen Kerns nicht nur aus räumlicher Sicht wahrnehmbare Gegenstände. Übergreifend stellen jegliche, d. h. auch zeitbezogene Wahrnehmungen, autobiografische Erinnerungen, soziale Beziehungen, sozial-ökonomische Bedingungen den Horizont eines Themas dar, auf das man sich gerade konzentriert (vgl. Schütz 1982, 29). Das Verhältnis von Thema und Horizont erklärt, warum in den Euroveranstaltungen besagter Zeitdruck herrscht.

Betrachtet man die in den Euroveranstaltungen aufeinander treffenden Zeithorizonte unter einem Integrationsaspekt, kann man folgende Aussage treffen: Es erfolgt eine Integration von massenmedialen, politischen und ökonomischen Zeithorizonten zu Lasten der Berücksichtigung von Personen-Eigenzeiten. Dies zeigt sich an der hohen Geschwindigkeit der Unterrichtskommunikation sowie einer insgesamt pressier-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

ten Abhandlung des Veranstaltungsthemas. Ein für die Informationsvermittlung der Massenmedien herausgestelltes „Hochgeschwindigkeitstempo“ (Wegener 1996, 76) verfolgt man für die Ebene des Unterrichts. Das spricht für Kopplungen von Unterrichtszeit mit Medienzeit sowie mit politik- und wirtschaftsbezogenen Eigenzeiten. Wenig Raum kommt den Eigenzeiten im Sinn von Verstehens- und Reflexionszeiten anwesender Lernsubjekte zu. Äußern sich deren Verstehensdefizite in konkreten Computerfragen, unterbleibt in Unterrichtsgesprächen eine vertiefte Beschäftigung mit aufgeworfenen Problemen. Die Absicht, Eigenzeiten von Teilnehmern berücksichtigen zu wollen, wird zwar explizit bekundet.

KLm: Lassen Sie uns das lebendig machen. Unterbrechen Sie ruhig mit Fragen und ich werde immer versuchen, sie zu beantworten. Also, hauptsächlich das wird eine lebendige Geschichte.
(EU6/5)

Die Einlösung einer solchen Absicht mag aber aufgrund der Durchdringung des Unterrichtsgeschehens mit schnellen Zeitdynamiken misslingen.

8.5 Kontrastierung der Veranstaltungstypen

Der Einfluss massenmedialer Zeitstrukturen auf das Zeitgeschehen in Weiterbildungsveranstaltungen stellt sich im allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich unterschiedlich dar. Für beide Bereiche gilt: Geben die neuen Medien einen Kernaspekt der Veranstaltungen ab, stehen zeitliche Strukturen des Unterrichtsgeschehens in Beziehung zur massenmedialen Zeitdynamik. Die Beziehung gründet in den Relevanzen einer medienspezifischen Temporalstruktur für die Behandlung der jeweiligen Stoffthematik. Medienzeit ist Teil des Gesprächshorizonts und beeinflusst über das Wechselverhältnis der Relevanzstrukturen von Unterrichtsstoff und Medienrealität das Bildungsgeschehen. Wird das Medienthema jedoch in allgemeinbildenden Veranstaltungen gewissermaßen entzeitlicht, sorgt es in den Euroveranstaltungen analog zu einer massenmedialen „Tendenz zur Ökonomie“ (Lüger 1995, 31) für eine Beschleunigung. Im letzten Fall macht sich durchgängig eine gewisse Hektik, so im schnellen Sprechen oder in der Vernachlässigung von Teilnehmerinteressen, im Unterricht bemerkbar. In der Logik des dichotomen Einflusses massenmedialer Dynamik auf Unterrichtszeit kann festgehalten werden: Die Prozesse der medienthematischen Auseinandersetzungen erfolgen in den beiden Veranstaltungsbereichen auf unterschiedli-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

chen Ebenen. In den allgemeinbildenden Kursen liegt der Schwerpunkt auf einer Reflexionsebene. Die neuen Medien dienen als Abgrenzungswelt für die thematischen Auseinandersetzungen. Einer massenmedialen Beschleunigungsdynamik wird die intensive, nicht-pressierte Beschäftigung mit einer Sache entgegengesetzt. Im Unterschied dazu erfolgt die Vermittlung von computerbezogenen Stoffinhalten in den berufsbildenden Veranstaltungen auf der Kenntnisebene. Die Akzeptanz massenmedialer Mechanismen wird vorausgesetzt, um daran anknüpfend ein Informationswissen über die neuen Medien in ihrem Zusammenhang zur Euroeinführung bereitzustellen. Vor dem Hintergrund der Ebenendifferenz kommt es in den Volkshochschulkursen zu einem reflexiven Umgang mit vertrauten, durch Massenmedien beeinflussten Wahrnehmungsformen (vgl. Virilio 1994b, 39). In subjektiven Positionsbestimmungen grenzen sich Gesprächsteilnehmer gegenüber dem Mediensystem ab. In den Euroveranstaltungen werden vertraute, massenmedial geprägte Wahrnehmungsformen nicht in Zweifel gezogen.

Eine weitere Unterscheidung der Veranstaltungsbereiche betrifft die Integration temporaler Strukturen in das Unterrichtsgeschehen. Diese Unterscheidung schließt gleichsam an vorangegangene Überlegungen über die verschiedenen Ebenen der Wissensbehandlungen an. Erfolgt unter der reflexiven Ausrichtung der allgemeinbildenden Veranstaltungen eine Berücksichtigung von Personen-Eigenzeiten, werden in der informativen, kenntnisbezogenen Ausrichtung der beruflichen Veranstaltungen Eigenzeiten anwesender Teilnehmer vernachlässigt. Ein stärkeres Gewicht kommt in den Euroschulungen politischen und ökonomischen Zeitreferenzen zu, die wiederum mit massenmedialen zeitlichen Referenzen verwoben sind. Auch in allgemeinbildenden Veranstaltungen mögen politik- und ökonomiebezogene Temporalstrukturen – insbesondere auf der Ebene einer Institutionsdidaktik (vgl. Siebert 1996, 8f.) – eine Rolle spielen. Nittel spricht von generellen Ökonomisierungstendenzen in der Weiterbildung (vgl. Nittel 2000, 203). Er begründet sie damit, dass im Zuge einer forcierten Organisationsentwicklung von Bildungseinrichtungen in den 1990er Jahren ein schrumpfend eingesetztes Weiterbildungspersonal zugleich Leistungen optimieren solle und deswegen schneller und effektiver arbeiten müsse (ebd., 199f.). Derartige Tendenzen spiegeln sich aber nicht in ähnlich offensichtlicher Weise wie im berufsbildenden Bereich in den Unterrichtskommunikationen wider. Allgemeinbildende Veranstaltungen zeugen von einer Integration beschleunigter Mediendynamik und verlangsamter Bildungszeit (vgl.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Behse 1989, 52), die in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Medienrealität erfolgt. Für die berufsbildenden Veranstaltungen kann hingegen weniger von einem Integrationsverhältnis als von einer Überformung der Unterrichtszeit durch massenmediale, politische und ökonomische Zeithorizonte gesprochen werden.

Schließlich besteht ein dritter Unterscheidungspunkt der untersuchten Bildungsfelder in Rentabilitätsmotiven, die wiederum auf massenmediale, politische und ökonomische Zeithorizonte orientiert sind. In den Euroveranstaltungen geben sich utilitaristische Motive in computerbezogenen Detailinteressen zu erkennen. Teilnehmer fragen Spezialkenntnisse nach, die von Bedeutung für ihre jeweiligen beruflichen Handlungszusammenhänge sind. Ein allgemeines, durch massenmediale Beschleunigung hervorgerufenes Empfinden von Zeitmangel und eine damit verbundene Einforderung von Teilnehmererwartungen mögen auch auf den allgemeinbildenden Veranstaltungsbereich zutreffen (vgl. für die Gesamtgesellschaft Nowotny 1994, 22). Auch hier fragen Teilnehmer gegenstandsbezogene Kenntnisse, die sich unter das Rentabilitätsmotiv subsumieren lassen, nach. Die knapp zur Verfügung stehende Zeit will sinnvoll genutzt werden (vgl. Bieger/Mügge 1994, 112f.). Zeugen die Euroveranstaltungen jedoch von einer offensichtlichen beruflichen Verwertungsabsicht der Nachfragenden, lassen sich in den allgemeinen Veranstaltungen entsprechende Teilnehmermotive nur vermuten. Sie treten im Unterrichtsgespräch nicht manifest zum Vorschein.

In erwachsenendidaktischer Hinsicht drängt sich folgende Frage auf: Inwiefern hat in allgemeinbildenden Veranstaltungen eine generelle Berücksichtigung von Personen-Eigenzeiten im Zusammenhang mit eingebrachten Medienerfahrungen zu erfolgen? So plädiert Karlheinz Geißler (1993, 119) dafür, subjektiven Erlebnissen, Assoziationen sowie individuellen Wahrnehmungen und Deutungen stärkeres Gewicht beizumessen. Inwiefern ist weiterhin eine Ausrichtung auf artikulierte Diskrepanzerfahrungen sinnvoll bei Veranstaltungsthemen, die nicht schon eine mitlaufende Betrachtung des Mediensystems vorgeben? Hilbert Meyer diskutiert das Lernzielthema anhand des Gegensatzes von einerseits notwendigen Unterrichtszielen und andererseits einer technokratisch-behavioristischen Fixierung auf Ziele, die Lerneraktivität verhindert (vgl. Meyer 1993, 135ff.). Danach gilt es für die Behandlung geäußerter Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen abzuwägen, inwieweit sie auf Lernziele beziehbar sind.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Auch im berufsbildenden Veranstaltungsbereich sind Möglichkeiten einer Berücksichtigung personeller Eigenzeiten zu bedenken. Eine Ausrichtung an Teilnehmerinteressen würde unter einem zeittheoretischen Aspekt bedeuten können, unverstandene Medieninhalte einzelner Bildungssubjekte aufzuklären. Im Unterricht als ein spezifischer „Ort des Verstehens“ steht das Nachkonstruieren von Sachverhalten für eine Brücke zwischen dem Bekannten und dem Neuen (Köhnlein 1988, 136). Hat die organisierte Weiterbildung keinen Zugriff auf Lernzeiten und Wissensverwendung, wie es im Schulsystem durch eingebaute Kontrollen der Fall ist, kann ihre „okkasionelle Anschlussfähigkeit“ (Schäffter 1993, 446) im spontanen Aufgreifen von Medienerfahrungen liegen. Was eine spezifische pädagogische Zeitdynamik angeht, wäre sie in dem verstärkten Eingehen auf die Eigenzeiten der Bildungssubjekte zu entfalten (vgl. Nahrstedt 1986, 517). Argumentiert man erneut mit dem Rentabilitätsmotiv, sind offensichtliche Erwartungsstrukturen der Bildungsteilnehmer davon bestimmt, Integrationshilfe bei individuellen Diskrepanzen zu erhalten. Eine Unvermitteltheit von der Eurothematik mit subjektiven Verstehens- und Wissensständen der Anwesenden wird den Teilnehmerbedürfnissen nicht gerecht.

Die Hinwendung zu personalen Temporalstrukturen begründet sich schließlich vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Zeitebene als ein wesentlicher Bezugsrahmen erwachsenenpädagogischen Handelns. Zu bewältigende Wandlungsprozesse lassen auf der Adressatenseite einen Unterstützungsbedarf entstehen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 159ff.). Hier ist das massenmediale System zu den gesellschaftlichen Bereichen zu zählen, die in ständiger Veränderung begriffen sind. „Eine latent mitlaufende Synchronisation“ von verschiedenen Zeitebenen – wie von individuell-personenbezogenen Eigenzeiten und massenmedialer Zeit – ist immer weniger bei Bildungssubjekten vorauszusetzen und stellt eine Herausforderung für die erwachsenenpädagogische Profession dar (vgl. Schäffter 1993, 458).

Jedoch ist die Ausrichtung auf individuelle Teilnehmerdiskrepanzen schwer als einheitliches Bildungsgeschehen denkbar. Die Einforderung einer stärkeren Berücksichtigung von Lernerinteressen (vgl. Peters 1994, 181f.) erscheint im Zusammenhang mit der kommunizierten Computerthematik schwer umsetzbar. Spezifische Fragen lassen einen Bedarf an Einzelberatung erkennen, dem im Rahmen vorgeplanter Unterrichtssettings nicht nachgekommen werden kann. Der „Doppelcharakter“ der Weiterbildung tritt zum Vorschein. Sie ist einerseits ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Ort des Innehaltens und Reflektierens, andererseits liefert sie Handwerkszeug zur Beschleunigung des Alltags (vgl. Kuhne 1992, 69). Entspricht in letzter Eigenschaft die Unterrichtspraxis einer am Maßstab der linearen Zeit ausgerichteten Form des institutionellen Lernens, lässt sie keinen Raum für unvorgesehene Erörterungen (vgl. Lüders 1995, 17). Generell ist zu fragen, inwieweit ein traditionelles, auf Frontalunterricht abgestelltes Veranstaltungskonzept der Behandlung spezialisierter Thematiken gerecht wird (vgl. Reckmann/Eickmeier 1997, 156).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

III. Teil
Zusammenfassung und didaktische Perspektiven

9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Mein Erkenntnisinteresse war, die Beziehung zwischen Massenmedien und institutioneller Weiterbildung am Beispiel kommunizierter Medienerfahrungen in Lehr-Lerngesprächen zu untersuchen. Diese Beziehung gestaltet sich nach den eigenen Analysen durch die ständig aktualisierbare Thematisierung massenmedialer Inhalte als Hintergrundwissen im Unterrichtsgeschehen. Nachfolgende Thesen fassen die Ergebnisse zusammen.

These 1: Massenmediale Inhalte stellen eine kommunikative Ressource in Lehr-Lerninteraktionen dar. Sie geben einen wesentlichen Gesprächsstoff in der Unterrichtskommunikation ab. Es handelt sich um einen allgemein bekannten Erfahrungshorizont, auf den man sich jederzeit beziehen kann. Im Verhältnis zu anderen untersuchten Gesprächskontexten weisen Lehr-Lernsituationen hinsichtlich der Ressourcenfunktion einige Parallelen auf (vgl. z. B. Kepplinger/Martin 1986; Ulmer/Bergmann 1993; Keppler 1995). Das betrifft etwa Meinungsbekundungen oder ein durch gemeinsame Medienerinnerungen hervorgerufenes Vergnügen. Der Weiterbildungskontext ist darüber hinaus durch spezifische Merkmale gekennzeichnet. Er ist zumeist von einer anonymeren Teilnehmerzusammensetzung als der Kollegen-, Freundes- oder Familienkreis geprägt, so dass Belehrungen unter Teilnehmern auch anmaßend erscheinen können und kaum auftreten. Durchgängig wird im Unterrichtsgeschehen in exemplifizierender Funktion auf massenmediale Inhalte zurückgegriffen. Auch gelingt es, Aussagen durch den Verweis auf Medieninformationen den Anschein des Neuen zu verleihen.

These 2: Medienthemen geben der Lehr-Lerninteraktion eine Quasi-„Geschichte“. Massenmediale Inhalte sind ein hauptsächlicher Schnittpunkt gleicher Erfahrungen und Erinnerungen in anonymen Gruppenzusammensetzungen. Diese Beobachtung legt nahe, bezogen auf

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Unterrichtsprozesse eine Erweiterung von Luhmanns Modell über *Einfache Sozialsysteme* (1975) vorzunehmen. Nach dem Modell beginnt die Geschichte von Interaktionen mit der Konstituierung eines gemeinsamen Themas. Entsprechend resultiert die Gruppengeschichte von Lehr-Lerninteraktionen aus dem, was seit Beginn des Unterrichts durch erbrachte Selektionsleistungen und gemeinsame Thematik erwartbar geworden ist. Darüber hinaus stehen Medienthemen aber schon vor dem eigentlichen Beginn von Weiterbildungsveranstaltungen für gleiche Erinnerungen der Beteiligten. Kann für Familiengespräche zwischen bewahrenden „inneren" Familienthemen und ausgreifenden „äußeren" Medienthemen differenziert werden (vgl. Keppler 1995, 263), ist diese Unterscheidung nicht gleichermaßen für Lehr-Lerngruppen zu übernehmen. Medieninhalte haben hier zugleich eine ausgreifende und bewahrende Vergemeinschaftungsfunktion. Sie wirken bewahrend, indem sie gleiches Erinnerungswissen ins Gruppengedächtnis rufen. Insofern übernehmen sie im anonymen Umfeld von Lehr-Lerngruppen die Funktion einer vertrauten Familiengeschichte. Daneben haben sie durch ihren Bezug zur weltweiten Öffentlichkeit eine ausgreifende horizonterweiternde Funktion.

These 3: Medienthemen werden in Lehr-Lernprozessen in Abhängigkeit von Rollen und Interaktionsstrukturen kommuniziert. Obwohl eine allgemeine massenmediale Zugänglichkeit und die Verbreiterung des Medienangebots eine Relativierung von Wissenshierarchien nahe legen, werden in den beobachteten Veranstaltungen nach wie vor Medienverweise in Abhängigkeit von Rollen und Interaktionsstrukturen geäußert. Auf der Interaktionsebene kommt der Kursleitung – die Lenkung von Unterrichtsverläufen betreffend – in beiden Weiterbildungsfeldern eine Rollenautorität zu. Auf einer sachlichen Ebene profilieren sich jedoch auch Teilnehmer mit eingebrachtem Medienwissen. Ist das Verhalten gegenüber der Kursleitung in den allgemeinbildenden Veranstaltungen loyal, kommt es in den Euroveranstaltungen zu „Wissenskämpfen", was mit der Verteidigung eines berufsbezogenen Status und einer tatsächlich gegebenen Themenkompetenz zusammenhängen mag. Das kann zu einer Verunsicherung der Dozenten führen. Wie die Beleuchtung empirischer Studien zur Lehr-Lernforschung der Weiterbildung zeigt, verliert seit den 1970er Jahren das Autoritätsgefälle in Teilnehmer-Kursleiter-Beziehungen zugunsten einer stärkeren Gleichberechtigung an Gewicht. Diese Tendenz trifft für die eigene Untersuchung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

mehr auf die sachlich-fachliche als auf die Interaktionsebene zu. So greifen Kursleiter als didaktische Ressource auf Medieninhalte zurück. Auch werden massenmediale Inhalte als Strategie zur Veranschaulichung genutzt und belehrend oder exemplifizierend eingesetzt. Hingegen beziehen sich Teilnehmer überwiegend zur Unterstützung ihrer eigenen Meinung auf Medienerfahrungen. Darüber hinaus fragen sie Deutungshilfe im Umgang mit rezipierten Inhalten nach. Ein breites massenmediales Hintergrundwissen wird in Unterrichtssituationen hereingetragen, ohne dass traditionell vorhandene Autoritätskonstellationen sich auflösen.

These 4: Medienerfahrungen bewirken Humoreffekte im Unterrichtsgespräch. Eine durch die *Quasi-Geschichte* geschaffene Vertrautheit ermöglicht, dass sich Witz und Humor im Unterrichtsgeschehen ausdrücken. Das Computerthema etwa lässt neckende Bemerkungen über Gruppenmitglieder und dadurch ausgelöste Lachreaktionen zu. Anders als es Theorieabhandlungen über den Humor vermuten lassen, geschehen derartige Äußerungen nicht auf Kosten Anwesender. Sie gleichen keinem „Skalpell" (Ruddies 1990, 83), sondern sind gemeinschaftsrelevant. Erst ein gewachsenes Vertrauen in der Gruppe erlaubt es, sich explizit über anwesende Personen zu amüsieren, ohne dass damit eine Anmaßung verbunden wäre. Daneben wird Unterhaltsamkeit durch aufgegriffene Seh- und Hörerfahrungen sowie nachgespielte Medienszenen im Unterrichtsgespräch erzeugt. Humor steht aber auch für auflehnende Haltungen gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen. Dabei zeigt sich insbesondere im beruflich existenziellen Feld der Euroschulungen im Lachen eine gemeinsame Betroffenheit. Weiterhin deuten ironische Bemerkungen auf einen Manipulationsverdacht gegenüber dem Mediensystem. Insgesamt entfaltet sich Humor nicht im Kontrast zur ernsten Unterrichtsatmosphäre, sondern unterstützt eine überwiegend lockere Gestaltung der beobachteten Weiterbildungsveranstaltungen. Vermisst wird ein verstehender Zugang zu den Protagonisten der Humorbeispiele, was einem Anknüpfen an Betroffenheiten der Teilnehmer im Weg steht.

These 5: Medienerfahrungen bewirken Voyeurismuseffekte im Unterrichtsgeschehen. Vorausgesetzt wird ein Voyeurismusbegriff des heimlichen Beobachtens von Extremsituationen anderer, das zu einem Gratifikationserleben führt. Massenmedialer voyeuristischer Gesprächs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

stoff dient der interessanten Gestaltung der Unterrichtskommunikation. So wird ein *Voyeurismus in zweiter Instanz* in das Lehr-Lerngeschehen hereingetragen, indem Unglücksfälle und Missgeschicke von anderen – Privatpersonen und Unternehmen – geschildert werden. Ein Unterhaltungs-Voyeurismus liegt vor, wenn der Faktor Entertainment bei entsprechenden Beiträgen im Vordergrund steht. Ein Angstbewältigungs-Voyeurismus zeugt von der eigenen Betroffenheit der Gesprächsteilnehmer, die besonders in Kleingruppensituationen auszumachen ist. Jedoch enden die Erzählungen entgegen dem Reality-TV nicht mit einem guten Ende, sondern mit der Feststellung, selbst durch adäquate Aktivität für ein gutes Ende sorgen zu können. Gleichwohl handelt es sich bei knappen voyeuristischen Bezugnahmen im Unterrichtsgespräch nicht um einen massenmedialen Voyeurismus im Sinn von charakteristischen Gesamtinszenierungen. Dramatisierende Medieninhalte werden in Lehr-Lerngesprächen mit Erwachsenen kommuniziert und sorgen vorwiegend für aufgelockerte Gesprächssituationen. Ähnlich dem „Humor" erfolgt bei voyeuristischen Themen, die gerade im Angstbewältigungsmodus Bezugspunkte zu eigenen Betroffenheiten herstellen, eine Vernachlässigung von Teilnehmersituationen.

These 6: Über den Gesprächsstoff der Medien kommt es zu einer Interaktion der Zeitkulturen von Mediensystem und Weiterbildung. Verständlich wird eine Berührung beider Zeitkulturen vor dem Hintergrund der Relevanztheorie von Alfred Schütz (1982). Danach gehört die Medienrealität inklusive ihrer spezifischen zeitlichen Dynamiken zum Wissensvorrat der Beteiligten an Bildungsveranstaltungen, der in einer mehr oder weniger relevanten Beziehung zum Unterrichtsthema steht. In der Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten werden thematische Verbindungen zum bestehenden Wissensvorrat hergestellt (vgl. Schütz 1982, 42). Auf diese Weise beeinflusst die zuvor wahrgenommene Medienrealität Lehr-Lernsituationen. Massenmediale Themen dienen in der thematischen Auseinandersetzung implizit oder explizit als Anknüpfungspunkte für den Veranstaltungsstoff. Inhaltliche und strukturelle – wie zeitliche Effekte betreffende – Spezifika der Massenmedien werden so in der Unterrichtskommunikation präsent. Was eine für die Medien zu beobachtende beschleunigte Dynamik angeht, stellen sich dabei Berührungspunkte zur Unterrichtskultur für die beiden Untersuchungsbereiche der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung unterschiedlich dar. Die Volkshochschulkurse zeugen von einer Entzeitlichung. In

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Veranstaltungen mit einem medienbezogenen Schwerpunkt erfolgt die ausgedehnte Beschäftigung mit Inhalten, wobei Medien eine Abgrenzungsrealität für thematische Auseinandersetzungen darstellen. Es kommt zu einem reflexiven Umgang mit vertrauten, massenmedialen Wahrnehmungsformen. In den Euroschulungen werden massenmediale Dynamiken nicht in Frage gestellt, sondern geben eine akzeptierte Bezugsrealität ab. Der existierende Wissensvorrat um eine massenmedial erzeugte Beschleunigung trifft hier auf eine die Anwesenden bestimmende Verwertungs- und Rentabilitätsabsicht, die generell eher für den beruflichen als für den allgemeinen Bildungsbereich anzutreffen ist (vgl. Brödel 1982). Zudem besteht als weitere Horizontbedingung eine nur knapp verbleibende Zeitspanne bis zur Einführung des Euro, in der Anpassungsentscheidungen getroffen und umgesetzt werden müssen. Auch sind Massenmedien einschließlich ihrer zeitlichen Strukturen ein gewichtiger Bedingungsfaktor in Arbeitsumfeldern. Diese Punkte unterstreichen, warum eine für das Mediensystem konstatierte „Tendenz zur Ökonomie“ (Lüger 1995) sich ebenso für das Weiterbildungsgeschehen bemerkbar macht. Dozenten sprechen schnell, um den Stoff in der vorgegebenen Unterrichtszeit bewältigen zu können, Teilnehmer werden hinsichtlich der Beantwortung ihrer Fragen auf spätere Zeitpunkte vertröstet. Die Zeitrationalitäten von Medien und Weiterbildung erscheinen in den Euroveranstaltungen nicht entgegengesetzt, sondern homogen. Ähnliches trifft für allgemeinbildende Veranstaltungen zu, die keine unmittelbare Auseinandersetzung mit Medienthemen zum Inhalt haben. Didaktisch erfolgt unter dem Zeitaspekt eine Vernachlässigung von Teilnehmersituationen zugunsten der Berücksichtigung massenmedialer Zeitdynamiken im Unterrichtsgeschehen.

Auf die eingangs entwickelte Definition von „Medienerfahrungen“ zurückkommend (s. Kap. 1.4), wird den dort genannten – kognitiven, emotionalen, reflexiven und technischen – Aspekten im Anschluss an die eigene Untersuchung ein weiterer Aspekt hinzugefügt: *Medieninhalte als gesprächsdramaturgisches Moment in der Unterrichtskommunikation*. Subsumiert man darüber hinaus die einzelnen Aspekte unter relevante Bezugskonzepte und übergreifende Ebenenbezeichnungen, lassen sich in der Arbeit bestätigte Dimensionen von Medienerfahrungen im Lehr-Lerngeschehen mit Erwachsenen in folgender Matrix zusammenfassen:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Tabelle III.1: Dimensionen von Medienerfahrungen

	Aspekte von Medienerfahrungen	Bezugskonzepte		Ebenen von Medienerfahrungen in der Veranstaltung
(a)	Kognitives Moment	Medienerfahrungen als Hintergrundwissen	RESSOURCENFUNKTION	Kenntnisebene
(b)	Emotionales Moment	Medienerfahrungen als Deutungswissen		Deutungsebene
(c)	Reflexives Moment	Medienerfahrungen als Deutungswissen		Deutungsebene
(d)	Technisches Moment	Medienerfahrungen als informationstechnisches Wissen in der Wissensgesellschaft		Kompetenzebene
(e)	Gesprächsdramaturgisches Moment	Medieninhalte als Humorfunktion, Voyeurismusfunktion sowie als Einfluss auf zeitbezogene Effekte		Ebene der Gesprächsgestaltung

Die Ergebnisse zeigen auf, dass Medienerfahrungen eine bedeutende Rolle als permanenter Bezugspunkt von Unterrichtsgesprächen erfüllen. Zugleich gibt sich am Medienthema eine vernachlässigte Teilnehmerorientierung zu erkennen. Was die Verallgemeinerbarkeit der Erkenntnisse betrifft, wurden in der Auswahl der Untersuchungsgruppen mit dem „soziokulturellen Veranstaltungsbereich einer kommunalen Volkshochschule“ und den „Euroschulungen von Kreditinstituten“ zwei für den bundesdeutschen Weiterbildungsmarkt verbreitete Veranstaltungsformen berücksichtigt. Die Auswertung der Fragebogenuntersuchung ergab ein Mediennutzungsverhalten, das dem Bundesdurchschnitt entsprach. Angesichts einer massenmedialen Durchdringung aller Lebensbereiche kann angenommen werden, dass es sich bei dem untersuchten Einfluss von Medienerfahrungen auf das Unterrichtsgeschehen mit Erwachsenen um eine typische Problemstellung für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen handelt. Dies wäre in weiteren Untersuchungen, möglicherweise in Verbindung mit Kursleiterfortbildungen und einer daran geknüpften Handlungsforschung, zu überprüfen. Die Perspektiven von Kursleiterfortbildungen, aber auch der Förderung eigenaktiver Wissensorganisation von Teilnehmern begründe ich in den ausblickenden Kapi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

teln. Sie gelten der Frage, inwieweit ein Subjektbezug hinsichtlich kommunizierter Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen ausgebaut werden kann.

10. Stärkung des personalen Bezugs als Antwort auf massenmediale Rezeption

Die einzelnen empirischen Teilergebnisse geben zu erkennen, dass einerseits in Unterrichtsgesprächen in selbstverständlicher Weise an eine bekannte Medienrealität angeknüpft wird. Andererseits werden eigentliche Teilnehmersituationen durch die lediglich allgemein gehaltenen massenmedialen Bezugnahmen vernachlässigt. Ein Subjektbezug im Sinn einer Lebensweltorientierung verlangt eine stärker teilnehmerorientierte Auseinandersetzung mit eingebrachten Medieninhalten (vgl. Hüther 1994, 292ff.). Angesichts veränderter – massenmedial bedingter – Wissensordnungen liegt eine Herausforderung der Erwachsenenbildung neben der inhaltlich-fachlichen Gestaltung mehr noch in dem Ausbau einer pädagogischen Interaktionskompetenz. Diese Position bestärkt sich vor dem Hintergrund der eigenen Untersuchung, genauer gesagt angesichts der oftmals unterlassenen Deutungsarbeit sowie einer mangelnden Orientierung an Erwartungen und Bedürfnisstrukturen der Teilnehmer.

Ein personaler Bezug wird in den beobachteten Weiterbildungsveranstaltungen in zweifacher Weise aktiv von Teilnehmern eingefordert. Zum einen werden Kursleiter um Einschätzungen gebeten („Ist es sinnvoll, Dragees von Johanniskraut zu nehmen?"; G1/121). Die Meinung des Kursleiters soll Orientierungshilfe zur Einordnung massenmedialer Informationen leisten. Lehrende finden sich in Beratungssituationen wieder (vgl. Mader 1994). Zum anderen implizieren Teilnehmererwartungen, dass spezifische Kenntnislücken durch Aussagen der Kursleiter geschlossen werden („Wo ist das Feld?"; EU9/377). Darüber hinaus verweisen humoristische und voyeuristische Beiträge auf die Betroffenheiten von Teilnehmern, die Anknüpfungspunkte für Unterrichtsgespräche bieten.

Kursleiter werden derartigen Nachfragen und Betroffenheiten der Teilnehmer nicht durchgängig gerecht. Eine Ausrichtung auf individuelle Teilnehmerinteressen liegt jedoch im Rahmen der Möglichkeiten einer organisierten Weiterbildung. Mein Untersuchungsbefund stimmt überein und lässt sich in Beziehung setzen zu der These von Kade/Lü-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

ders (1997), wonach Weiterbildung angesichts der massenmedialen Angebotsvielfalt nicht überflüssig wird, aber einem Funktionswandel unterliegt. Dieser geht dahin, dass Bildungsveranstaltungen aufgrund der Kopräsenz von Dozenten und Teilnehmern die Chance bieten, von außen hereingebrachtes Wissen mit den biografischen Vorerfahrungen und Deutungsmustern der anwesenden Personen fallspezifisch in Beziehung zu setzen. Stellen sowohl Massenmedien als auch Weiterbildungsveranstaltungen im Zuge der „Entgrenzung des Pädagogischen" (Lüders u. a. 1995) ernst zu nehmende Formen und Orte der Wissensaneignung dar, ermöglichen Face-to-face-Beziehungen in institutionellen Bildungsveranstaltungen den konkreten Bezug auf Personen und Biografien. Bezogen auf meinen Untersuchungsgegenstand wäre zwischen den Massenmedien und der Lebenswelt von Bildungsteilnehmern zu vermitteln. Während die Flüchtigkeit massenmedialer Strukturen und Zuständigkeiten möglicherweise zu einer Überforderung der Rezipienten führt, bietet Weiterbildung grundsätzlich die Gelegenheit, einzelne Themenaspekte unter Berücksichtigung individueller Verstehensdefizite vertiefend zu erörtern.

Ein stärkerer Subjektbezug ergibt sich auch aus einem grundlegenden, im Umbruch begriffenen erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis. Nach Faulstich/Zeuner (1999, 233) kann eine Teilnehmerorientierung nicht mehr an traditionellen Großgruppen festgemacht werden, sondern muss angesichts individualisierter Lebens- und Aneignungsgestaltung „situativ konkretisiert werden". Im beschleunigten gesellschaftlichen Wandel, der wesentlich von den Massenmedien getragen ist, sind Individuen zur Erlangung und Aufrechterhaltung von Identität aufgefordert, sich ständig neu zu verorten. Die damit einhergehende „Chance zur Gestaltung der eigenen Biographie" (ebd., 234) kann u. a. in der Auseinandersetzung mit der massenmedialen Realität als bedeutsamer Einfluss auf Erfahrungs- und Deutungserleben von Individuen wahrgenommen werden. In diesem Sinn ist die situative Konkretisierung einer erwachsenenpädagogischen Teilnehmerorientierung an einem teilweise unorganisierten und lückenhaften Medienwissen auszurichten, das als Vorwissen in Weiterbildungsveranstaltungen eingeht. Gemäß einer Akzeptanz von Teilnehmervoraussetzungen ist dabei auch eine Interaktivität innerhalb der Lernergruppe erstrebenswert (vgl. Karlsson/Karlsson 1995, 334; Terhart 1989, 122).

Wenn Bildungssubjekte im Zusammenhang mit eingebrachten Medienerfahrungen Konsistenzhilfe nachfragen, legt ein erwachsenen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

pädagogisches Selbstverständnis der individualisierten Teilnehmerorientierung nahe, einem solchen Orientierungsbedürfnis zu entsprechen. Individuelle Verortungen innerhalb der Gesellschaft als lebensweltbezogene Erkenntnisprozesse erfordern statt isolierter Kenntnisse ein Verständnis für Zusammenhänge (vgl. Schmitz 1995). Medienbezogene Konsistenzhilfe heißt, Zusammenhänge zwischen Gesellschaftslagen, anwesenden Personen und deren Medienerfahrungen herzustellen.

Zur unterrichtspraktischen Umsetzung eines intensivierten personalen Bezugs ist ein Bewusstsein der Kursleiter über Erwartungs- und Bedürfnisstrukturen von Teilnehmern, die angesichts mediatisierter Lebensumwelten entwickelt werden, zu stärken (vgl. Tulodziecki 1999, 119f.). Vielversprechend erscheinen biografieorientierte Kursleiterfortbildungen. Sie beruhen auf der Erkenntnis, dass sozialisationsbedingte Faktoren das Verhalten von Lehrkräften beeinflussen (vgl. Möller/Tenberge 2000, 101). Bezogen auf mein Frageinteresse mögen selbstreflexive Auseinandersetzungsprozesse von Kursleitern mit den eigenen Medienerfahrungen dazu dienen, deren Bewusstsein für kommunizierte Medienthemen in Lehr-Lernprozessen aufzuschließen (vgl. Blömeke 2000, 332ff.).[48] Lehrende mögen in Richtung eines Fremdverstehens sensibilisiert werden. Ein anschauliches Beispiel, in dem Bilder aus den Medien in das Verhältnis zu Bildern aus der eigenen Biografie gesetzt werden und so aufklärerische und Bewusstseinsprozesse auslösen, liefert Hermann Buschmeyer in seiner Beschreibung einer Kursleiterfortbildung mit dem Thema „Frauenbilder – Männerbilder: Gestern – heute – morgen" (Buschmeyer 1998). Durch Methoden der Bildbetrachtung sowie der Tanz-, Theater- und Bewegungsarbeit sollen hier Erkenntnisse über die eigene Medienwahrnehmung gewonnen werden. Theoretische Überlegungen zum Transfer in die praktische Bildungsarbeit ergänzen die Selbstwahrnehmungsarbeit.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse von Möller/Tenberge (2000) zum Schulunterricht dürften auch beim Lehrpersonal in der Weiterbildung massenmediale Erlebnisaspekte emotional äußerst unterschiedlich besetzt sein. Prägt eine früher geliebte Fernsehserie die eigenen Erinnerungen positiv, kann der misslungene Einbau einer Grafikkarte Barrieren gegenüber dem Medium Computer aufbauen. Die herausgebildeten emotionalen Muster führen wiederum zu verschiedenen Graden von Aufgeschlossenheit hinsichtlich der Ausrichtung des eigenen Unterrichtshandelns auf medienthematische Aspekte. Biografieorientierte Fortbil-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

dung ermöglicht eine Einsicht in bestehende eigene Strukturen, um so das Handeln für mögliche Veränderungen zu öffnen. Entsprechend gilt es nach der Erkundung biografiebedingter Voraussetzungen bei diesem Ansatz, den Lehrkräften Gelegenheit für praktische Erfahrungen im Umgang mit kommunizierten Medieninhalten einzuräumen. Spielen massenmediale Vorerfahrungen einzelner Bildungssubjekte eine Rolle, ist auch zu erproben, inwiefern die gemeinschaftsprägende Dynamik der von vielen Gruppenmitgliedern geteilten Medienerfahrungen im Veranstaltungsgeschehen aufgegriffen werden kann.

Eine teilnehmerorientierte Einbeziehung von Medienerfahrungen in Lehr-Lerngespräche, darauf verweist das eigene Material, erfordert ein Situationsgespür. Bereitwilligkeiten und Bedürfnisse von Teilnehmern sowie die übergreifende Gruppenatmosphäre bestimmen die Angemessenheit vertiefender Erörterungen. Das Spontane am Humor geht etwa durch thematische Auseinandersetzungen verloren, so dass ein Reflexionsanspruch im Rahmen von kommunizierten Humoresken teilweise überhöht ist. An anderen Stellen bieten sich konkretisierende Erörterungen im Plenum an. Einschätzungsprobleme der Kursleiter mögen insbesondere voyeuristische Gesprächsinhalte hervorrufen, da die Betroffenheiten der Teilnehmer hier kaum aus den Gesprächsbeiträgen ablesbar sind.

Die Frage, wie eine stetige Einbindung massenmedialer Erfahrungen im Unterrichtsgeschehen gelingen kann, zielt auf eine kontinuierliche Kooperation von Weiterbildung und Medienpädagogik (vgl. Hüther 1997, 82f.). Impulse dafür gibt das von Buschmeyer dargelegte Modell einer integrierten Medienbildung (vgl. z. B. Buschmeyer 1997). Dieses besagt, wenn im Zuge der quantitativen und funktionellen Ausweitung des Mediensystems Medienkompetenz immer mehr zu einem notwendigen Teil der Allgemeinbildung wird, sind medienthematische Aspekte in jeglichen Unterrichtssituationen zu berücksichtigen. Medienkompetenz stellt für Buschmeyer eine komplexe Figur dar, die neben anderen Elementen die „Beurteilung rezipierter Medienangebote“ oder das „Transparentmachen von Verflechtungen im Mediensystem“ enthält (vgl. Buschmeyer 1996, 26). In der eigenen Untersuchung fragen Teilnehmer ein diesbezügliches Beurteilungs- und Orientierungswissen nach.

Was verbirgt sich konkret hinter dem Ansatz einer integrierten Medienbildung? Buschmeyer führt in mehreren Veröffentlichungen Beispiele von Lehrer- und Kursleiterfortbildungen an, in denen Themen wie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

das Geschlechterverhältnis oder die Darstellung von Gewalt mit Hilfe integrierter Medienbildung erarbeitet werden (vgl. Buschmeyer 1998 u. a.). In der Auseinandersetzung mit Medien, Mediendarstellungen, eigenem Medienverhalten sowie der Selbstgestaltung von Medien insbesondere in der Videoarbeit nähert man sich den jeweiligen Themen an. Während die Fortbildungsbeispiele relativ vorausgeplant, auf eine gestalterisch-aktive Medienarbeit hin orientiert sind und den Charakter medialer Werkstätten haben, erscheint für die selbst beobachteten Veranstaltungen ein spontaner, situativ entwickelter Umgang mit eingebrachten Medienerfahrungen sinnvoll. Beziehen sich Buschmeyers Beschreibungen auf ausgeschriebene Veranstaltungsinhalte, vorgeplante Unterrichtsstrukturen und bereitgestelltes methodisches Material, ergibt sich für die eigenen Untersuchungsfelder die Notwendigkeit flexibler didaktischer Handlungsentscheidungen. In der mitlaufenden Berücksichtigung subjektbezogener Medienerfahrungen kann immer wieder die Aufmerksamkeit auf ein Analysieren, Interpretieren, Bewerten und Diskutieren medienthematischer Aspekte gelenkt werden, was im Alltag nur eine untergeordnete Rolle spielt. Hierfür bieten Unterrichtskommunikationen reichhaltiges Material. Eine Integration des Medienaspekts in alle Fächer bzw. jegliches pädagogisches Handeln unterlegt die These, dass Medienpädagogik dabei ist, sich in allgemeine Erziehungswissenschaft aufzulösen.[49]

11. Vernetzung von Medienwissen und Weiterbildungsinhalten

Meine Ergebnisse verdeutlichen, dass bestehendes massenmediales Wissen in Unterrichtssituationen nicht hinreichend mit den Lerninhalten vernetzt wird. Für eine stärkere Anbindung an die Teilnehmervoraussetzungen scheint das Konzept *Metakognition*, das von einem aktiven Engagement der Lernenden ausgeht, aussichtsreich. Ausführungen zur Metakognition unterstreichen die Verbesserung von Gedächtnisleistungen für den Fall, dass Assoziationen und Analogien zu neuen Stoffinhalten gebildet werden. Danach hängen Denkleistungen von der Fähigkeit ab, vertraute Elemente in neuen Aufgaben und Themen erkennen und bereits gespeichertes Wissen abrufen zu können. In diesem Sinn ist Metakognition ein „Denken über Denken“ (vgl. Kaiser/Kaiser 1999, 13). Für die Lehre resultiert hieraus die Aufgabe, Lernende zu ermutigen, ihr vorhandenes Wissen auf bedeutsame Verbindungen zu behandelten

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Themenaspekten hin zu überprüfen. Medienerfahrungen stellen in diesem Prozess ein reichhaltiges Vorwissen zur Steigerung der Lerneffektivität dar. Aus erwachsenendidaktischer Perspektive von Bedeutung ist die aktiv-konstruktive Rolle, die den Lernenden vor dem Hintergrund mitlaufender Metakognition in Unterrichtsprozessen zukommt. In einer selbstreflexiven Herangehensweise können sie selbst am besten ihre Voraussetzungen und Anschlussmöglichkeiten im Aneignungsprozess einschätzen. Es geht um die Ermutigung zum souveränen Lernen im Rahmen einer integrierten Medienpädagogik. Dabei ist sicherlich in Bezug auf Medienerfahrungen zu unterscheiden, inwieweit es sich um anschlussfähiges Vorwissen für die Auseinandersetzung mit einer spezifischen Themenstellung handelt. Metakognition meint nicht nur eine irgendwie geartete Beziehung von bestehendem und neuem Wissen, sondern richtet sich auf ein Repertoire von gedächtnisbezogenen Strategien wie Kategorisierungs- oder Elaborationsstrategien (vgl. Reusser 1998). Es ist fraglich, ob massenmediale Erfahrungen ein präzises, metakognitiv „brauchbares Assoziationswissen" bzw. Kategorien zur besseren Erfassung von Stoffinhalten bieten. Wenn Wissen aus der Beschäftigung mit Medien in den Kontext von Lehr-Lernsituationen gelangt, scheint es sich oftmals weniger um ein strategisch verwertbares denn um ein schwammiges Allgemeinwissen zu handeln.

Eine generelle Problematik der integrierten Medienpädagogik sowie der Durchführung von Kursleiterfortbildungen liegt in der vielfach nur nebenberuflichen Tätigkeit von Dozenten bzw. – in den untersuchten Euroveranstaltungen – in dem geringen Bestandteil des Unterrichtens innerhalb der gesamten beruflichen Anforderungen. Das Ansinnen, Medienwissen personenspezifisch anschlussfähig zu machen, ist nicht in Arbeitsplatzbeschreibungen abgedeckt. Weiterhin beinhaltet Lehrhandeln in Orientierung auf biografisch erworbene Medienerfahrungen einen kompensatorisch-therapeutischen Impetus. Die Kursleitung erfüllt eine therapeutische Moderatorenfunktion in der Vermittlung zwischen „subjektiven" Medienerfahrungen und „objektiver" Stoffthematik (vgl. Alheit 1995, 282). Hier ist zu fragen, ob jenseits einer Hauptberuflichkeit und des auf einem erwachsenenpädagogischen Selbstverständnis basierenden Berufshandelns eine mitlaufende Reflexion massenmedialer Erfahrungen realisierbar ist. Mit der Einforderung medienbezogener Kursleiterfortbildungen ist die Gefahr verbunden, dass Ansprüche an Berufspraktiker „ins Unermeßliche gesteigert und dass Standards formu-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

liert werden, denen sich kaum jemand gewachsen fühlt“ (Nittel 2000, 207). Eine solche Überforderung trifft etwa für Computerkenntnisse zu, die Teilnehmer nachfragen. Hieraus spricht die Erwartung, Weiterbildung als Dienstleistung in Anspruch nehmen und bestimmte Informationslücken füllen zu wollen. In der Anlage der untersuchten Weiterbildungsangebote ist jedoch nicht vorgesehen, individuell defizitäre Bedienerkompetenzen zu vermitteln. Ist es für Lehrkräfte im Zuge individualisierter Wissensaneignung zunehmend schwierig, für alle Beteiligten gleichermaßen relevante Aspekte zu behandeln, verlagert sich deren Zuständigkeit auf die Rolle von Lernhelfern (Giesecke 1987, 13). Diese verlangt, Bildungssubjekten zu einer konstruktiven Nutzung gegebener Lernmöglichkeiten zu verhelfen (vgl. Dohmen 1999, 57f.). In unserem Fall meint das, Teilnehmer bei deren Suche nach adäquaten Informationsquellen zu unterstützen und selbstgesteuerte Prozesse zu fördern. Die Herausforderung liegt in der Initiierung eines kooperativen Lernklimas auch unter den Teilnehmern. Das ermöglicht, neben der Kursleiterkompetenz stärker die vorhandenen Teilnehmerpotenziale in Richtung einer *Wissensbörse* einzubinden.

Eine andere didaktische Schwierigkeit von Kursleitern hinsichtlich eines flexiblen Reagierens auf eingebrachte Medienerfahrungen mag darin liegen, dass sie einen Reflexionsbedarf in Unterrichtssituationen gar nicht erkennen. So legt Wahl (1991) empirisch die in der Regel geringer verfügbare als benötigte Zeit für Entscheidungsfindungen in konkreten Handlungssituationen dar. Selbst wenn Kursleiter durch Fortbildungen ein stärkeres Bewusstsein für die Rolle massenmedialer Erfahrungen in Lehr-Lernprozessen ausbilden, garantiert das unter dem Handlungsdruck praktischen Unterrichtens keinen veränderten Umgang mit dem Medienthema. Hier müssen Lehrkräfte in komplexen Situationen schnell und konkret Entscheidungen treffen. Zudem ist nach Wahl das pädagogische Handeln durch ein Zusammenspiel von Kognitionen, Emotionen und Handlungsausführungen geprägt (ebd., 182). Geht man bei Emotionen von einem zentralnervösen und senso-motorischen sowie von einem subjektiven Element aus (vgl. Ciompi 1997, 63), haben Lehrkräfte auf der emotional gesteuerten Handlungsebene nur eingeschränkt Zugriff auf medienbezogene Didaktikkenntnisse. Gleichwohl räumt Wahl ein, es gelinge in pädagogischen Interaktionen dennoch, Situationen „einer Situations(auffassungs)klasse zuzuordnen, zwischen den hierfür bewährten Handlungsmöglichkeiten abzuwägen und die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

davon geeignete situationsangemessen zu verwirklichen“ (Wahl 1991, 183). Die Betonung liegt auf der Routinebildung von Handlungsmöglichkeiten, die erst zu einer Einordnung in geeignet/ungeeignet befähigt. Für die Einübung einer gewissen Routine bietet sich wiederum der Rahmen von Kursleiterfortbildungen an. Der Erfolg medienpädagogischer Fortbildungen ist in diesem Sinn an „Kontinuität“ gebunden (vgl. Bartsch 1999, 315f.).

Was den Gegenstand kommunizierter Medienerfahrungen im Lehr-Lerngeschehen betrifft, kann es dabei in erster Linie um die Anregung einer Wahrnehmungsbereitschaft und die Öffnung eines Reflexionshorizonts gehen (vgl. Oberliesen/Strizky 1994, 167). Dieser stellt im Weiteren die Grundlage individuellen Lehrhandelns dar. Allgemeingültige didaktische Vorschläge verbieten sich dagegen in zweifacher Hinsicht: Die Umsetzung einer auf Medienerfahrungen bezogenen Didaktik hängt zum einen von den massenmedialen Vorerfahrungen, Wahrnehmungen in der laufenden Unterrichtskommunikation sowie von didaktischen Erfahrungen und der Kreativität einzelner Lehrkräfte ab. Zum anderen sind didaktische Entscheidungen nach den Erfordernissen der jeweiligen Situation zu treffen. Neben Subjektbezügen wirken weitere – gruppenbezogene und institutionelle – Faktoren auf die Unterrichtswirklichkeit ein. Eine medienpädagogische Integration von Teilnehmererfahrungen kann daher nicht auf fertige didaktische Unterrichtsmodelle aufbauen (vgl. Dichanz 1998, 16).

Zumindest für den beruflich-betrieblichen Weiterbildungsbereich ist ein Subjektbezug hinsichtlich geäußerter Medienerfahrungen problematisch, weil von den Anwesenden als wichtig empfundene Statusaspekte und die vordergründig inhaltliche Orientierung eine Rolle spielen. Um an dieser Stelle nicht bei dem Verweis auf scheinbar unumstößliche Rahmenbedingungen stehen zubleiben und dennoch einer individuenbezogenen Form von Weiterbildung Nachdruck zu verleihen, beziehe ich mich auf das Modell von „Lernberatung“. Die Autorinnen Marita Kemper und Rosemarie Klein (1998) legen Lernberatung am Beispiel von Weiterbildungslehrgängen für Berufsrückkehrerinnen dar, die nach einer Familienphase eine kaufmännische Berufsperspektive anstreben. Hier werden Lernende im Sinn einer Selbststeuerung an der Konzeptualisierung und inhaltlichen Gestaltung von Unterrichtsprozessen beteiligt. Sie werden mit ihren Voraussetzungen und Interessen ernst genommen und entwickeln so subjektive Zugänge zur stofflichen The-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

matik. Angestrebt ist, subjektive Aneignungsleistungen durch arrangierte inhaltliche Angebote zu unterstützen. Selbstorganisiertes Lernen bedürfe einer Fremdorganisation (Kemper/Klein 1998, 57). Durch die Einbeziehung subjektiver Voraussetzungen können, was für Aneignungsprozesse wesentlich ist, Verknüpfungen von bestehenden Strukturen mit neuen Stoffinhalten stattfinden. Das Balanceproblem im Unterrichtsprozess liegt nun darin, berufsfachliche und persönliche Anknüpfungspunkte miteinander zu verbinden. So fördern Teilnehmerfragen und -impulse bspw. den Lernprozess, können aber bei einer ungünstigen Platzierung Kursleitererläuterungen unterbrechen und andere Teilnehmer beim Lernen stören.

Wendet man das Lernberatungsmodell auf die untersuchten Weiterbildungsveranstaltungen an, stellt es gerade außerhalb der unmittelbaren Seminarsituation eine Form von Orientierungshilfe dar. Bei einer bestehenden „Diagnosefähigkeit" (ebd., 147) können Lehrkräfte eine Reflexion über relevantes massenmediales Teilnehmerwissen zurückhalten und auf Pausen- und Randgespräche auslagern. Voraussetzung dafür ist, vorhandenes Medienwissen zu identifizieren, das offensichtlich individuell bedeutsam für die Erarbeitung der Stoffthematik ist. Hierbei kann es sich insbesondere um unzureichend verarbeitete Medieninformationen handeln, die vor dem Hintergrund des Unterrichtsthemas einer Korrektur oder Erweiterung bedürfen. Mit solchen situativ initiierten Reflexionsgesprächen wird für kommunizierte Medienerfahrungen in Abgrenzung zur festen Einrichtung von Lernberatungsgesprächen ein offeneres Konzept von Lernberatung vertreten.

Die Weiterbildung wird durch die in das Unterrichtsgeschehen hereingetragene Medienrealität vor große Herausforderungen gestellt. Das betrifft Selektionsentscheidungen über Gesprächsthemen oder zu vollziehende Übergänge von Medien- und Unterrichtsstoff. Die Medienthematik verlangt eine kreative Bewältigung, was dem Kursleiter wiederum Entfaltungsspielräume gewährt. Die theoretisch vielfach wahrgenommene Bedeutsamkeit der Massenmedien für Bildungsprozesse verlangt einen bewussteren Niederschlag auf der Ebene der Veranstaltungsinteraktion.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Abkürzungen

Abb.	Abbildung
ARD	Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland; Erstes Deutsches Fernsehen
bspw.	beispielsweise
BUVEP	Bundesurlaubs-Versuchs-und-Entwicklungsprogramm
bzw.	beziehungsweise
d. h.	das heißt
DM	Deutsche Mark
EB	allgemeine Erwachsenenbildung
EDV	elektronische Datenverarbeitung
etc.	et cetera
EU	Euroschulung
G	Veranstaltungsbereich „Gesundheit“
IuK-Technologien	Informations- und Kommunikationstechnologien
Kap.	Kapitel
KL	KursleiterInnen (Mehrzahl)
KLm	Kursleiter (männlich)
KLw	Kursleiterin (weiblich)
KU	Veranstaltungsbereich „Kultur“
N3	Norddeutscher Rundfunk; Drittes Programm
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
PGU	Veranstaltungsbereich „Politik, Gesellschaft, Umwelt“
s.	siehe
SP	Veranstaltungsbereich „Sprachen“
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
Tab.	Tabelle
Tm	Teilnehmer (männlich)
TN	TeilnehmerInnen (Mehrzahl)
Tw	Teilnehmerin (weiblich)
u.	und
u. a.	unter anderem, und andere
u.U.	unter Umständen
V	Variable
VHS	Volkshochschule
VW	Volkswagen
WB	berufliche Weiterbildung
z. B.	zum Beispiel
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Anmerkungen

1 Zur Differenzierung von formellen und informellen Lernprozessen vgl. Tully 1994, 25ff.

2 Großenteils ausgenommen aus den kritischen Beurteilungen ist das Massenmedium Buch (vgl. Schorb 1995, 14).

3 Das gilt hinsichtlich der Betrachtung gegenseitiger Vermittlungsbemühungen in Lehr-Lerngruppen generell für hereingetragene Sozialisations- und Lebenserfahrungen. Sie lassen sich nicht mehr nur spezifischen Herkunftssituationen zuordnen. Dagegen sind sie mit den eigenen Konstrukten verbunden und stellen aufgrund der erfolgten Wahrnehmungsverarbeitung ein Konglomerat dar.

4 Der Soziologe Hans Freyer knüpft die allgemeine Tendenz einer Ausweitung von Erfahrungen aus zweiter Hand an die sich entwickelnde Industriekultur. In der durch Maschinen zunehmend durchorganisierten und regulierten Gesellschaft sei das Individuum auf nicht nachprüfbare Informationen angewiesen, um sich in den verschiedensten Situationen verhalten zu können. In Abgrenzung zu den Erfahrungen aus zweiter Hand würden Erfahrungen aus erster Hand nur im übersehbaren Lebenskreis aufgebaut werden (vgl. Freyer 1970, 184f.). Subsumiert man das immer differenzierter arbeitende Massenmediensystem unter den Fortschritt der Technik und stellt man darüber hinaus mit Freyer fest, Technik befreit die Menschen von dem, was naturhaft wächst (ebd., 137ff.), kann für das eigene Erkenntnisinteresse formuliert werden: Primärerfahrungen bezeichnen Erfahrungen aus der Wahrnehmung der natürlichen Lebenswelt, wohingegen massenmediale Erfahrungen technisch vermittelte Sekundärerfahrungen darstellen. Zugleich wird bei dieser Formulierung offensichtlich, dass es reine Primärerfahrungen in der technisierten Welt hauptsächlich noch als idealisierte, konstruierte Größe gibt.

5 Schulte (1995, 28) unterscheidet die ursprüngliche Lernform des natürlich-erfahrungsbezogenen Lernens von den im Zivilisationsprozess entwickelten Lernformen des schulisch-lehrerbezogenen und des technisch-medienvermittelten Lernens.

6 Ob es sich bei der Pädagogik tatsächlich um ein zusammenhängendes System handelt, das den Kriterien der Selbstreferentialität entspricht, gilt von systemtheoretischer Seite noch als umstritten (vgl. Lenzen/Luhmann 1997, 8f.).

7 Obgleich wir nicht im Stande sind, einzelne Merkmale eines uns bekannten Gesichts anzugeben, erkennen wir doch das Gesicht als ein uns bekanntes. In diesem Sinn stellt implizites Wissen bedeutungstragende Beziehungen zwischen Einzelmerkmalen her. Es ermöglicht das Verstehen von komplexen Gesamtbedeutungen (vgl. Polanyi 1985, 19ff.).

8 Inwieweit auch Weiterbildungsveranstaltungen selbst eine Form der Öffentlichkeit darstellen, wird unterschiedlich ausgelegt. So liegt es einerseits nahe, spezifische Weiterbildungsangebote und globale, massenmediale Öffentlichkeit zu unterscheiden. Jedoch verweist etwa Siebert auf den halb-öffentlichen Charakter der Erwachsenenbildung (vgl. Siebert 1996, 112; zum teilweise privaten Charakter von Erwachsenenbildungsveranstaltungen vgl. auch Kade 1992, 291ff.). Für die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

politische Erwachsenenbildung stellt Massing wiederum fest, dass empirisch heute gerade nicht mehr das Ganze der Gesellschaft als Öffentlichkeit zu verstehen sei. Hingegen parzelliere sich Öffentlichkeit als Folge eines Wertewandels in kleinste Handlungseinheiten, die u. a. in der institutionellen Erwachsenenbildung vorzufinden sind (vgl. Massing 1999, 54ff.).

9 Die Literatur- und Kulturwissenschaftler Monika Elsner und Thomas Müller sprechen von einer „Symbiose von kognitiven Operationen und Medien", die in der heutigen Gesellschaft zu beobachten sei. Eine Kopplung von Massenmedien und Mensch zeichne sich dadurch aus, dass keine Dissonanz von technisierter und nicht-technisierter Wahrnehmung mehr bemerkt werde (vgl. Elsner/Müller 1995, 393). Im Rahmen didaktischer Reflexionen zum Medienthema hat jedoch eine stückweise Entkopplung der Wahrnehmungsbereiche zu erfolgen, um das Verhältnis von Medienrealität und Unterrichtsgeschehen beschreiben zu können.

10 Eine „Beschleunigung von Zeit" im Unterrichtsgeschehen als ein Effekt von eingebrachten Medienerfahrungen ist als Konzept noch relativ spekulativ. Es orientiert sich in vorliegender Untersuchung an wenigen Theorieentwürfen und bedarf weiterer empirischer Überprüfungen.

11 Luhmann (1996) unterscheidet die massenmedialen Programmbereiche der „Nachrichten und Berichte", der „Werbung" und der „Unterhaltung". In der vorliegenden Untersuchung stellt darüber hinaus das Thema Computer/Internet einen eigenen kommunizierten Programmbereich dar.

12 Was das Fernsehverhalten betrifft, liegen – bezogen auf das Jahr 1999 – für Ostdeutschland, höhere Zahlen hinsichtlich der durchschnittlichen Sehdauer pro Tag vor. Für die eigene in Schleswig-Holstein angesiedelte Untersuchung beziehe ich mich auf Zahlen für Westdeutschland. Diese belegen eine überdurchschnittliche tägliche Sehdauer von 3 Stunden ab der Altersgruppe von 40 Jahren und aufwärts (vgl. Medien Basisdaten 2001).

13 Für den Bundesdurchschnitt können keine Vergleichszahlen angeführt werden, weil in den entsprechenden Statistiken ein getrennter Ausweis von Computer- und Online-Nutzung erfolgt, beide Bereiche sind jedoch in der eigenen Befragung zusammengefasst. Dass Teilnehmer der allgemeinen Erwachsenenbildung in den meisten Fällen das Computermedium selten nutzen, mag an der geringeren Selbstverständlichkeit liegen, mit der es im Verhältnis zum Fernseher oder Radio zur Ausstattung von Haushalten zählt. So können im Jahr 1999 erst ca. 45% der deutschen Privathaushalte einen Personalcomputer ihr Eigen nennen, wobei etwa die Hälfte davon über ein Modem oder einen ISDN-Anschluss verfügt (vgl. Statistisches Bundesamt 2001).

14 Das Bewusstseinsfeld stellt nach Schütz den thematischen Kern dar, der sich vom umgebenden Horizont abhebt. Das Thema bzw. der thematische Kern gilt als das, auf was gerade die Aufmerksamkeit gerichtet ist. In Erweiterung dazu enthält das Wahrnehmungsfeld auch den Bewusstseinshorizont, der für selbst erfahrene bzw. sozial vermittelte Bedingungen steht, die potenzielle Relevanz für den thematischen Kern entfalten können (vgl. Schütz 1982, 159ff.).

15 Bei Zitaten aus den Beobachtungsprotokollen wird folgende Verweisart verwendet: In Klammern nenne ich den jeweiligen Veranstaltungsbereich, die Veranstaltungsnummer sowie die Stelle des Beobachtungsprotokolls, aus dem das Zitat stammt. Wird etwa aus der vierten beobachteten Veranstaltung zu Gesundheits-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

bildung ein Zitat verwendet, das in Zeile zweiundvierzig des Beobachtungsprotokolls beginnt, verweist darauf das in Klammern angegebene Kürzel „(G4/42)". Sämtliche Zitate aus den fremdsprachlichen Seminaren wurden von mir ins Deutsche übersetzt.

16 Auch in der Familie mag dabei die Art und Weise, wie ein Medienthema kommuniziert wird, von herrschenden Beziehungsstrukturen geprägt sein. Während dann das „Netz der Familienbeziehungen" wesentlich Gespräche bestimmt (Satir 1996, 189), ist das kommunizierte Medienthema der Einhaltung der familienspezifischen Beziehungsstrukturen untergeordnet.

17 Relevanzverhältnisse zwischen Unterrichtsstoff und vorhandenen Medienerfahrungen lassen sich für alle drei von Schütz unterschiedenen Relevanzsysteme – thematische Relevanz, Auslegungsrelevanz und Motivationsrelevanz – formulieren. Thematische Relevanz erhalten Medienerfahrungen in der Gegenwart der Unterrichtssituation, wenn sie Anknüpfungspunkte zum Veranstaltungsthema aufweisen. Sie werden in der Beschäftigung mit dem Thema aktualisiert. Auslegungsrelevant sind Medienerfahrungen, indem sie dem Verständnis des Veranstaltungsthemas dienen. Das Thema wird mit Hilfe vorhandenen Medienwissens ausgelegt; d. h. der massenmediale Wissensvorrat wird auf Ähnlichkeit zum Thema geprüft, um es so adäquat erfassen zu können. Die Motivationsrelevanz betrifft individuelle Festlegungen darüber, ob aufgrund der Auslegung weiteres Handeln erfolgt.

18 Ein von den amerikanischen Autoren Harvey und Marilyn Diamond verfasster Ratgeber für eine gesunde Ess- und Lebensweise.

19 Wenn Expertentum in Anlehnung an die Kognitionspsychologie zunächst als „geistige Spitzenleistung" verstanden wird (Hacker 1992, 11), zeigt sich bereits an dieser Definition die Schwierigkeit einer Expertenzuschreibung. Die kognitionspsychologische Validierung von Expertentum ist oftmals nicht möglich, so dass die Auswahl von Experten nur unscharf begründbar ist (ebd.). Was die Wissensaneignung angeht, finden sich aus wissenssoziologischer Warte keine Reinformen expertenhafter Rezeption. Individuelle Kognitionsstrukturen sind immer auch von individuellen Interessen und biografischen sowie milieugeprägten Einstellungen beeinflusst, die einer rein systematischen Perspektive im Wege stehen (vgl. Felt/Nowotny/Taschwer 1995, 128ff.).

20 Auch erziehungswissenschaftlich kam dem Erzieher-Zöglings-Verhältnis im Rahmen von Demokratisierungsbemühungen nach dem Zweiten Weltkrieg und der stärkeren Beschäftigung mit Interaktionsgeschehen Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre ein verändertes Verständnis entgegen (vgl. Brozio 1995, 671ff.). Die schulpädagogische Relativierung lautete etwa, dass idealisierte didaktische Modelle nicht der Unterrichtswirklichkeit entsprechen (vgl. Döring 1973, 627). Lehr-Lernkonstellationen ließen sich auch an „überraschenden Gruppenprozessen" (vgl. Mühlhausen 1994) oder dem Phänomen des „heimlichen Lehrplans" (vgl. Zinnecker 1975) beschreiben. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs fanden sich nun Forderungen nach einem pädagogischen Stil des Anstoß-Gebens und der Orientierungsverleihung. Dieser sollte – auch voraussetzend für eine allgemeine Demokratisierung der Gesellschaft (vgl. Strzelewicz 1970, 492ff.) – an die Stelle von autoritären Erziehungspraktiken treten (vgl. z. B. Rebel 1968). Entsprechend wird, wie in der Erwachsenenpädagogik, in der allgemeinen und Schulpädagogik

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht mehr als ein eindimensionales Konstrukt behandelt.

21 Jedoch ist dieser Diskurs weder als ein rein wissenschaftstheoretisches Interesse noch handlungspraktisches Bemühen um die angemessene Gestaltung von Beziehungsgefügen in Weiterbildungsveranstaltungen zu sehen. Angeschoben durch die bildungsreformerischen Bemühungen seit den 1960er Jahren spielt eine vorrangige Rolle in der thematischen Auseinandersetzung mit „Profession" die Legitimierung der Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Daueraufgabe (vgl. Kade/Nittel/Seitter 1999, 57). Damit ist die Forderung nach mehr Hauptberuflichkeit bzw. – bezogen auf das wissenschaftliche System – mehr genuiner erwachsenenpädagogischer Forschung verbunden (vgl. Schäffter 1992, 91).

22 Dissonanzen bezeichnen nach Festinger Differenzen zwischen Überzeugungen und tatsächlichem Handeln bzw. realen Handlungsmöglichkeiten einer Person. Jemand verfolgt z. B. die positive Bewertung eines Medikaments in den Medien. Er befindet das Medikament daraufhin selbst für gut, möchte jedoch grundsätzlich keinen Gebrauch von chemisch hergestellten Mitteln machen. Besteht eine solche Dissonanz, entwickelt eine Person das Bestreben zur Dissonanzminderung (Festinger 1992, 17). Entweder die Meinung oder das Handeln wird verändert, so dass die bestehende Dissonanz herabgemindert wird. Für den Zusammenhang zwischen Teilnehmer-Vorwissen und dem dargebrachten Wissensstoff in Weiterbildungsveranstaltungen ergibt sich folgende Konsequenz: Menschen sind grundsätzlich angespornt, Widersprüche aufzulösen (ebd., 21). Teilnehmer sind für Inhalte, die eine Dissonanz reduzieren, empfänglich. Andersherum werden Aussagen abgelehnt, die zu einer erhöhten Dissonanz führen.

23 Bereits in der Weimarer Zeit argumentierten Vertreter der neuen Volksbildungsrichtung gegen eine lineare Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse. Sie setzten sich für eine „differentielle Bildung" ein (Dräger 1997, 40ff.), die im Stil des Miteinanders erfolgen sollte (vgl. Rosenstock 1960, 99ff.). Eine insgesamt veränderte Verteilung von fachlichem Vorwissen und Expertentum in organisierten Weiterbildungsveranstaltungen gewann aber erst im Zuge der allseits verbreiteten Medientechnologien an Bedeutung.

24 An die Stelle der früheren Inhaltsorientierung allgemeiner Bildungsangebote ist laut Tietgens (1997) eine Problemorientierung in Richtung der Anregung zur Selbstreflexion getreten. Gleichwohl ist das Verhältnis von inhaltlichem und selbstreflexivem Anspruch nicht eindeutig im Sinn eines erwachsenenpädagogischen Selbstverständnisses geklärt. Zum einen wird die humanistisch-emanzipatorische Funktion der Weiterbildung hervorgehoben (vgl. z. B. Griese 1998, 137). Zum anderen stellt die Vernachlässigung von Inhalten – gerade in einer ausdifferenzierten und konkurrierenden Weiterbildungslandschaft auch unabhängig von Bildungsinstitutionen (vgl. Kade 1993) – eine Gefahr für das Profil institutioneller Weiterbildung dar. Vor diesem Hintergrund betont etwa Siebert (1996, 135ff.), dass Weiterbildung mehr sei als soziale Interaktion.

25 Von Alemann (1989, 101) spricht in diesem Zusammenhang von Lehrern „aller Stufen". Mit dem Ausdruck bezeichnet er die Notwendigkeit, im Zeitalter der Wissensexplosion neue Berufe des Wissenstransfers auszubilden. Sowohl in der Wissenschaft selbst, zwischen einzelnen Wissenschaftlern und wissenschaftlichen Disziplinen, als auch in sämtlichen Schul- und Bildungstypen steige der Transfer-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

bedarf von Wissen. Je nach Tätigkeitsbereich der Lehrer werde diesen ein unterschiedliches, verfügbares wissenschaftliches Wissen abverlangt.

26 Eine historisch frühe Ausnahme, in der die Experten-Laien-Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden gewahrt war, fand sich in Zeiten, in denen das wissenschaftliche System noch nicht organisatorisch ausdifferenziert war und öffentliche Diskussionen um wissenschaftliche Ergebnisse noch in unmittelbarer Auseinandersetzung mit den Wissenschaftlern selbst stattfanden (vgl. Felt/Nowotny/Taschwer 1995, 245). Ein ähnlich direkter Kontakt zwischen Wissenschaftlern und breiter Bevölkerung bestand in öffentlichen Volksbildungskursen von Hochschullehrern, worum sich zu verschiedenen Zeiten einzelne Persönlichkeiten bemühten (vgl. Böhmert 1984; siehe auch heutige organisierte wissenschaftliche Ringvorlesungen zu spezifischen Themengebieten; zu den „unfreiwilligen" Motiven der öffentlichen Wissensvermittlung von Wissenschaftlern vgl. Daum 1998, 424ff.).

27 Die Funktion von Wissen für die Gesellschaft beschreiben bspw. Peter Drucker (1967) oder Daniel Bell (1976) schon seit den 1960er Jahren. Dem zentralen Stellenwert von Wissen wird aber erst mit der verbreiteten informationstechnischen Verfügbarkeit von Wissensbeständen verstärktes Interesse der verschiedensten Gesellschaftsbereiche – wie Wissenschaft, Ökonomie, Politik – entgegengebracht.

28 Haselauer (1986, 120ff.) umfasst mit dem Begriff „Berieselung" vorwiegend ein passives Moment der Rezeption von Massenmusik.

29 In der Mediennutzungssituation findet die subjektive Aneignung der global präsentierten Medienwirklichkeit statt. Daraus erwächst, analog zu anderen Deutungssituationen, individuelle und kollektive Identität (vgl. Nuissl 1992, 47). Als kollektives Deutungsmaterial gelten Medieninformationen aufgrund ihrer weiten Verbreitung. Jedoch bezieht sich die Medienwelt als Deutungssituation, im Gegensatz zu früheren Klassenmodellen und damit verbundenen Festschreibungen spezifischer Arbeits- und Lebenssituationen, nicht auf einzelne Bevölkerungsgruppen. Sie stellt einen global verbreiteten Erfahrungshorizont dar. Zugleich sind an die Ausdifferenzierung des Mediensystems Gefahren der fortschreitenden „Individualisierung der Massenkommunikation" (Hüther/Schorb 1997, 251), der Isolation und der Zerstörung von zwischenmenschlicher Interaktion gebunden (vgl. Ronneberger 1986). Die allen zugängliche Medienrealität ist einerseits an die Stelle traditioneller Kollektiverfahrungen in Arbeits- und Lebenszusammenhängen getreten. Andererseits ermöglicht die Vielfalt der Programm- und Angebotsauswahl eine individualisierte Mediennutzung, ohne dass ein zwischenmenschlicher Austausch über das Angebot notwendig erfolgt. Massenmedien verändern den Charakter kollektiver Deutungssituationen. Sie stellen dem Individuum eine deutungsbezogene Reflexion frei und fordern vom Publikum keine verantwortliche Position ein (vgl. Sander 1998, 80). Hingegen wurde eine Auseinandersetzung mit traditionellen kollektiven Arbeitserfahrungen durch die gegebenen Umstände zwangsläufig angestoßen. War die persönliche Betroffenheit durch die äußeren Umstände erzwungen, hat eine identitätsrelevante Inbezugsetzung von Medienangeboten mit der eigenen Person immer erst noch zu erfolgen. Nur wenn dies geschieht, können Medieninhalte als deutungsbestimmend aufgefasst werden.

30 Zuhörende müssen geäußerte Medienerfahrungen als relevant einstufen, um sie in ihre kognitiven Prozesse einbeziehen zu können. Medienverweise stellen ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Angebot bereit, das je nach individuellen Relevanzauslesen die weiteren Konstruktionsprozesse der Zuhörer beeinflusst oder nicht.

31 Kognitionspsychologisch zeichnet sich Expertentum etwa durch Problemlösefähigkeit aufgrund von Mustererkennung, durch Denken in Chunks statt in Details sowie die Fähigkeit zur abstrakten Problemrepräsentation aus (vgl. Anderson 1989, 228ff.). Da durch Unterrichtsbeobachtungen der Expertisegrad eingebrachter Medieninhalte kaum geklärt werden kann, verweist die Rollenbezeichnung des Experten vorliegend auf das interaktionale Spannungsverhältnis von Wissen und einem offensichtlichen, etwa in Fragen Ausdruck findenden Nicht-Wissen.

32 Die Methode Neurolinguistisches Programmieren (NLP) wurde von den Amerikanern John Grinder und Richard Bandler entwickelt.

33 Software zur Unterstützung steuerlich-betrieblicher Aufgaben.

34 Bei „StarMoney“ und „S-Firm“ handelt es sich um Homebanking-Software der Sparkasse.

35 Günther Ruddies (1990, 87) hebt drei Relevanzbereiche des Humors in der Erwachsenenbildung hervor. Danach ist Humor erstens stabilisierungsrelevant, weil er Lebenshilfe bietet. Zweitens ist er gemeinschaftsrelevant, weil Lachen den Bezug zu Mitmenschen voraussetzt und Gemeinschaftsgefühle bewirkt. Drittens stellt er in gesellschaftsrelevanter Weise eine kleine Revolution gegen Gewalt und Macht dar.

36 Die Gesprächsteilnehmer scheinen misszuverstehen, dass die Bezeichnung „barley-water“ nur die Übersetzung des deutschen „Gerstenschleims“ meint und es sich nicht um eine eigentliche Sonderbezeichnung für die englische Königin handelt. Die Komik liegt hier in der lediglichen Annahme einer Sonderbezeichnung.

37 Die Sendung wurde von 1990 bis 1993 auf dem Fernsehsender N3 ausgestrahlt.

38 Die Werbung sucht nach Luhmann (1996, 85f.) zu manipulieren und arbeitet unaufrichtig. Gleichzeitig setze sie voraus, dass die Rezipienten darum wissen.

39 Baacke (1996) unterscheidet vier Bereiche einer Medienkompetenz: Medien-Kritik, Medien-Kunde, Medien-Nutzung und Medien-Gestaltung.

40 Elias nennt als Ersatz für das Ausleben eigener Affekte noch ein im adligen, höfischen Umfeld sich entwickelndes Beobachten anderer sowie die Beschäftigung mit Büchern.

41 Geht man einerseits davon aus, dass Massenmedien lediglich Inhalte aus ihrer Umwelt aufgreifen (vgl. Luhmann 1996, 28), wird dem Mediensystem andererseits eine Eigendynamik insofern unterstellt, als es dem Neuen, Interessanten, Dramatischen und Skandalösen verpflichtet ist (vgl. Tolmein 1994). Diese Dynamik wirkt wiederum auf die massenmediale Umwelt zurück. Bezogen auf ein Voyeurismusverhalten kann in der Logik dieser Wechselwirkung die folgende Überlegung angestellt werden: Das allgemeine Persönlichkeitsmerkmal, ein bestimmtes Erregungsniveau – bspw. durch das Miterleben von Missgeschicken und gefahrvollen Situationen anderer erzeugt – als angenehm wahrzunehmen und als positive Gratifikation für sich umzudeuten bzw. als Spannungsreduktion zu erfahren (vgl. Winterhoff-Spurk/Heidinger/Schwab 1994, 29ff.), wird erst in der massenmedialen Rezeption zu einem Voyeurismus im eigentlichen Sinn. Erst hier ist eine anonyme Rezeptionssituation institutionalisiert. Voyeuristische Themen gehen dann in Form expliziter massenmedialer Bezugnahmen und impliziter Rückgriffe auf Medienerfahrungen in zwischenmenschliche Gesprächskontexte ein.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

42 Ein gutes Ende im Sinn eines Entspannungsmoments ergibt sich für den voyeuristischen Fernsehrezipienten, indem er die Errettung aus bedrohlichen Situationen miterlebt.

43 Die Intuit Deutschland GmbH vertreibt die Finanzsoftware „Quicken".

44 Einen therapeutischen Faktor voyeuristischer Inhalte konstatieren Zillmann/Bryant (1994, 458) auch aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht.

45 Die Politik ist für ihre Selbstpräsentation auf Massenmedien angewiesen. Als Schattenseite der Symbiose zwischen Politik und Medien kann mit Groebel herausgestellt werden, dass Politikpräsentationen eher an Inszenierungen grenzen als den eigentlichen politischen Ämtern verpflichtet sind (vgl. Groebel u. a. 1995, 141ff.). Was ökonomische Zeithorizonte von Massenmedien betrifft, sind hier Stichworte wie „Einschaltquoten" und „Programmfinanzierung durch Werbung" zu nennen.

46 Hierbei handelt es sich um eine Themenveranstaltung im Rahmen des Veranstaltungsangebots „Englischer Konversationskurs".

47 Naturnahe Spielplätze sind auf organisierte Nachbarschaftshilfe angewiesen, damit eine Beaufsichtigung der Kinder gewährleistet ist.

48 Blömeke (2000) bezieht sich in ihrer empirischen Untersuchung der medienpädagogischen Kompetenzen von Lehramtsstudierenden auf den praktischen Einsatz von Medien im Unterricht.

49 Vgl. z. B. Aufenanger 1997b, 176; Merkert 1992, 55; zu den Schwierigkeiten der Umsetzung von Medienbildung als Element allgemeiner Bildung vgl. Reckmann/Eickmeier 1997.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Literatur

Adorno, T. W./Becker, H. (1963): Fernsehen und Bildung. Ein Gespräch zwischen Theodor W. Adorno und Hellmut Becker. In: Volkshochschule im Westen, H. 4, 178-184

Alemann, H. von (1989): Wissenschaftstransfer: Vermittlungsprozesse, Verzeitlichung, Verzögerungen. Eine wissenschaftssoziologische Skizze. In: Rebel, K. (Hrsg.): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung. Weinheim, 88-108

Alheit, P. (1995): „Biographizität" als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, 276-301

Anders, G. (1956): Die Antiquiertheit des Menschen, Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München

Anderson, J. R. (1989): Kognitive Psychologie. Heidelberg

Apel, H./Franz-Balsen, A. (1997): Einflüsse der Medien auf Umweltlernen und Umweltbildung. In: Schleicher, K./Möller, C. (Hrsg.): Umweltbildung im Lebenslauf. Münster, 277-303

Arbeitsgruppe Bielefelder Jugendforschung (1990): Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitmeyer, W./Olk, T. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim, 11-34

Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Arnold, R./Siebert, H. (1997): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Astleitner, H./Leutner, D. (1998): Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 105-123

Aufderklamm, K./Filla, W./Leichtenmüller, E. (Hrsg.) (1993): No Sex, No Crime. Volkshochschule und Medien. Wien

Aufenanger, S. (1997a): 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. Bonn, 15-22

Aufenanger, S. (1997b): Aspekte aus medienpädagogischer Sicht. In: Dichanz, H. (Hrsg.): Medienerziehung im Jahre 2010. Probleme, Perspektiven, Szenarien. Gütersloh, 174-181

Ausubel, D. P. (1974): Psychologie des Unterrichts. Weinheim

Baacke, D. (1978): Medientheorie, Medienpraxis, Medienpädagogik: Über einige Zusammenhänge. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 629-638

Baacke, D. (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, 112-124

Baacke, D./Schäfer, E./Treumann, K. P./Volkmer, I. (1990): Neue Medien und Erwachsenenbildung. Berlin

Bänninger-Huber, E. (1996): Mimik – Übertragung – Interaktion. Die Untersuchung affektiver Prozesse in der Psychotherapie. Bern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Balint, M. (1972): Angstlust und Regression. Beitrag zur psychologischen Typenlehre. Reinbek
Bartsch, P. D. (1999): Aufgaben der Lehrerfortbildung bei der Vermittlung von Medienkompetenz. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, 331-316
Beck, U./Bonß, W. (1989a): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? In: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie nach Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M., 7-45
Beck, U./Bonß, W. (1989b): Zum Wandel im Verhältnis von Sozialwissenschaft und Praxis. In: Arbeit und Sozialpolitik, H. 2, 2-8
Behse, G. (1989): Was über Computer gewußt wird. Einige Aspekte. In: Petsch, H.-J./Tietgens, H. u. a.: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn, 44-54
Bell, D. (1976): Die Zukunft der westlichen Welt: Kultur und Technologie im Widerstreit. Frankfurt/M.
Bell, D. (1985): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt/M.
Benjamin, W. (1972): Erfahrung und Armut. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Frankfurt/M., 213-219
Benner, D. (1998): Erziehung, Bildung und Ethik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 191-204
Bieger, E./Mügge, J. (1994): Dynamisch – motivierend – sicher. Kompetenz für Kursleitung. Hamburg
Biermann, H. (1994): Lehren und Lernen mit Computern. Kriterien zur Bewertung von Unterrichtssoftware. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort. Frankfurt/M., 123-141
Blömeke, S. (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung. München
Böhme, G. (1982): Der Erfahrungsbegriff in der Erziehungswissenschaft und die pädagogische Erfahrung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 197-206
Böhme-Dürr, K. (1988): Schwierigkeiten bei der Erfassung von Mediennutzung und Medienbewertung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Weinheim, 93-111
Böhmert, V. (1984): Hochschulen und Volksakademien. In: Dräger, H. (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert, Bd. 2. Bad Heilbrunn, 94-100
Bollnow, O. F. (1968): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, 221-252
Bonfadelli, H. (1994): Die Wissenskluftperspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information. Konstanz
Brocher, T. (1967): Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Braunschweig
Brödel, R. (1982): Zeitformen der Weiterbildung. In: Volkshochschule im Westen, H. 2, 61-63
Brödel, R. (1997): Erwachsenenbildung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Brinkmann, W./Harth-Peter, W. (Hrsg.): Freiheit – Geschichte – Vernunft. Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Würzburg, 520-534
Brödel, R. (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Entwicklung regionaler Lernkulturen. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 5.400. Neuwied, 15 Seiten
Brödel, R./Buschmeyer, H./Jütting, D. H./Niggemann, W. (1981): Bildungsurlaub in Nord-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

rhein-Westfalen. Forschungsbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprogramm Bildungsurlaub. Essen
Brozio, P. (1995): Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Beziehung. Soziologische Grundlagen einer Erziehungstheorie. Würzburg
Brunnen, A. (1965): Kann ein Massenmedium bilden? Eine Tagung der evangelischen Akademie für Rundfunk und Fernsehen. In: Volkshochschule im Westen, H. 3, 187-188
Buschmeyer, H. (1995): Pädagogische Überlegungen zum Konzept „Medienkompetenz". In: Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, H. 5, 20-24
Buschmeyer, H. (1996): Medienkompetenz durch Fortbildung. Aus der Arbeit des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest. In: medien praktisch, H. 2, 26-32
Buschmeyer, H. (1997): Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Aktualisierung der Medienkompetenz. In: Erwachsenenbildung, H. 3, 138-141
Buschmeyer, H. (1998): Spiegelungen: Bilder in den Medien und in den Biographien. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 42, 73-81
Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
Dann, H.-D. (1983): Subjektive Theorien: Irrweg oder Forschungsprogramm? Zwischenbilanz eines kognitiven Konstrukts. In: Montada, L./Reusser, K./Steiner, G. (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart, 77-92
Darschin, W./Kayser, S. (2001): Tendenzen im Zuschauerverhalten. Fernsehgewohnheiten und Programmbewertungen im Jahr 2000. In: Media Perspektiven, H. 4, 162-175
Daum, A. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. München
Delphi-Befragung 1996/1998 (1998): Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Endbericht. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Vorgel. von Prognos AG Basel. Basel
Dewe, B. (1997): Das Professionswissen von Weiterbildnern. Klientenbezug – Fachbezug. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., 714-757
Dewe, B./Ferchhoff, W. (1987): Abschied von den Professionen oder die Entzauberung der Experten. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, H. 3, 147-182
Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, 125-142
Dichanz, H. (1992): Das Modell „Hilferuf" beim Westdeutschen Rundfunk. Ratgebersendungen im Fernsehen als Weiterbildung? In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, 9.20.50.2. Neuwied, 8 Seiten
Dichanz, H. (1998): Einführung: Medienforschung, Medienerziehung und Medienkompetenz. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse. Bonn, 9-17
Dichanz, H./Paukens, H./Soppart-Liese, S. (1999): Bedeutung des Fernsehens in der Erwachsenenbildung. Daten und Analysen. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn
Diekmann, A. (1998): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Dilthey, W. (1934): Pädagogik. Gesammelte Schriften IX. Leipzig
Döring, K. (1973): Der Lehrer zwischen Bildung und Ausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 627-636
Döring, K. (1974): Lehrerverhalten und das Konzept der Unterrichtstechnologie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, 189-210
Döring, K./Ritter-Mamczek, B. (1998): Medien in der Weiterbildung. Weinheim
Dörr, G./Birkel, P. (1998): Multimediales Lernen in der Weiterbildung. Einsatzmöglichkeiten verschiedener Komponenten multimedialer Lernumgebungen in der beruflichen Weiterbildung der Deutschen Telekom. In: Dörr, G./Jüngste, K. L. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, 141-157
Dohmen, G. (1999): Die Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens durch die Weiterbildungsinstitutionen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Bonn, 39-94
Donath, R. (Hrsg.) (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart
Dräger, H. (1997): Selbstbehauptung und Anerkennung. Zum politischen und pädagogischen Umgang mit der Differenzialität. In: Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B.: Autonomie und Infrastruktur. Zur Theorie, Organisation und Praxis differentieller Bildung. Frankfurt/M., 25-48
Drucker, P. F. (1967): Die Zukunft der Industriegesellschaft. Düsseldorf
Dybowski, G./Thomssen, W. (1976): Praxis und Weiterbildung. Untersuchung über Voraussetzungen und Bedingungen der Weiterbildung von betrieblichen Interessenvertretern. Berlin
Eberle, T. S. (1994): Zeitmanagement-Experten. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, 124-145
Elias, N. (1990): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. 2. Frankfurt/M.
Elsner, M./Müller, T. (1995): Der angewachsene Fernseher. In: Gumbrecht, H. U./Pfeiffer, K. L. (Hrsg.): Materialität der Kommunikation. Frankfurt/M., 392-415
Faulstich, P. (1997): Wissenschaft und Politik in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 40, 21-32
Faulstich, P./Schiersmann, C. (1999): Wissensaneignung durch Mediennutzung in der Erwachsenenbildung. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, 363-369
Faulstich, P./Zeuner, C. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim
Felt, U./Nowotny, H./Taschwer, K. (1995): Wissenschaftsforschung. Frankfurt/M.
Festinger, L. (1992): Die Lehre von der „kognitiven Dissonanz". In: Burkhart, R. (Hrsg.): Wirkungen der Massenkommunikation. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse. Wien, 16-22
Fischer, G. (2000): Zeit des Wissens. In: high potential, H. 2, 26f.
Fischer, G. (1999): Möglichkeiten und Grenzen moderner Technologien zur Unterstützung des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens. In: Dohmen, G.: Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwick-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

lungshilfen für das selbstgesteuerte Lernen. Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 95-146
Flick, U. (1996): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek
Foltin, H.-F. (1994): Die Talkshow. Geschichte eines schillernden Genres. In: Erlinger, H. D./Foltin, H.-F. (Hrsg.): Unterhaltung, Werbung und Zielgruppenprogramme. Geschichte des Fernsehens in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 4. München, 69-112
Forneck, H. J. (1987): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Zur legitimatorischen und didaktischen Konkretisierung einer alltagsweltlich-orientierten Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Forneck, H. J. (1992): Moderne und Bildung. Modernitätstheoretische Studie zur sozialwissenschaftlichen Reformulierung allgemeiner Bildung. Weinheim
Freyer, H. (1970): Gedanken zur Industriegesellschaft. Mainz
Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 503-534
Friedrich, H. F. u. a. (Hrsg.) (1997): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied
Friedrichs, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
Früh, W. (1990): Strukturierung themenbezogenen Wissens bei Massenmedien und Publikum. In: Böhme-Dürr, K./Emig, J./Seel, N. M. (Hrsg.): Wissensveränderung durch Medien. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. München, 151-171
Gage, N. L./Berliner, D. C. (1986): Pädagogische Psychologie. Weinheim
Gagné, R. M. (1969): Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover
Garhammer, M. (1999): Wie Europäer ihre Zeit nutzen. Zeitstrukturen und Zeitkulturen im Zeichen der Globalisierung. Berlin
Gehlen, A. (1961): Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen. Reinbek
Geißler, K. A. (1993): Zeit leben: vom Hasten und Rasten, Arbeiten und Lernen, Leben und Sterben. Weinheim
Geißler, K. A./Ebner, H. G. (1995): Interaktionsstrukturen in der Erwachsenenbildung. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart, 160-170
Geller, H. (1994): Position – Rolle – Situation. Zur Aktualisierung soziologischer Analyseinstrumente. Opladen
Gessle, W. (1998): Lachen. In: Peter Moosleitners Magazin, H. 54, 28-32
Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Weinheim
Gieseke, W. (1997): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, 282-313
Glaser, B. G./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago
Greven, J. (Hrsg.) (1998): Das Funkkolleg 1966-1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentation. Im Auftrag der Planungskommission für das Funkkolleg. Weinheim
Grieger, K. (1994): Gewerkschaftliche Medienbildungsarbeit: sich einmischen, gestalten, durchschauen. In: Die Mitbestimmung, H. 7/8, 57-59

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Griese, H. (1998): Bildung versus Qualifikation – Zur Kritik ‚lebenslänglichen' Lernens. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, 132-142

Groebel, J. u. a. (1995): Bericht zur Lage des Fernsehens. Für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. v. Hamm, I. Gütersloh

Groothoff, H.-H. (1968): Die Frage nach der Möglichkeit und nach den Aufgaben einer pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim, 45-62

Gross, P. (1985): Liebe, Mühe, Arbeit. Abschied von den Professionen? In: Soziale Welt, H. 1, 60-82

Hachmeister, L. (Hrsg.) (1994): Das Fernsehen und sein Preis. Materialien zur Geschichte des Adolf-Grimme-Preises 1973-1993. Bad Heilbrunn

Hacker, W. (1992): Expertenkönnen: Erkennen und Vermitteln. Göttingen

Hagedorn, F. (1995): Abschied von Kaninchen und Schlange. Fernsehen und Pädagogik im Telematik-Zeitalter. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. III, 26f.

Hasebrink, U. u. a. (1993): Europäisches Bildungsfernsehen. Strukturen – Konzepte – Perspektiven. Hamburg

Haselauer, E. (1986): Berieselungsmusik. Wien

Heinze, T./Schulte, H. (1973): Theoretische und pragmatische Aspekte zur Beobachtung der sozialen Situation Unterricht. In: Beiträge zur Bildungstechnologie, H. 2/3, 20-38

Hitzler, R. (1994): Wissen und Wesen des Experten. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, 13-30

Hörisch, J. (1992): Soziokulturelle Auswirkungen moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hörisch, J./Raulet, G.: Sozio-kulturelle Auswirkungen moderner Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Stand der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland und in Frankreich. Frankfurt/M., 83-113

Hörning, K. H./Ahrens, D./Gerhard, A. (1997): Zeitpraktiken. Experimentierfelder der Spätmoderne. Frankfurt/M.

Hof, C. (1996): Überlegungen zum Konzept ‚Wissen' in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, 12-30

Holzkamp, K. (1993): Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.

Hornstein, W./Lüders, C. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, 749-769

Hüther, J. (1994): Medienpädagogische Konzepte in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen – Historische und aktuelle Aspekte der Kooperation von Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. H. (Hrsg.): Handbuch der Medienpädagogik. Theorieansätze – Traditionen – Praxisfelder – Forschungsperspektiven. Opladen, 289-301

Hüther, J. (1997): Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 82-87

Hüther, J./Schorb, B. (1997): Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 243-252

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Hurrelmann, B. (1989): Fernsehen in der Familie. Auswirkungen der Programmerweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim
Hurrelmann, B./Hammer, M./Stelberg, K. (1996): Familienmitglied Fernsehen. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Familienformen. Opladen
Hurrelmann, K. (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim
Kade, J. (1991): Wie Lehrende und Lernende einander erleben – Probleme der sozialen Wahrnehmung. Tübingen
Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, 391-408
Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., 30-70
Kade, J. (2000): Boulevard Bio – Pädagogik einer Talkshow. In: Kraimer, K. (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Frankfurt/M., 561-593
Kade, J./Lüders, C. (1997): Lokale Vermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., 887-923
Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
Kaiser, A./Kaiser, R. (1999): Metakognition. Neuwied
Karlsson, I./Karlsson, L. (1995): Studien- und Forschungszirkel. Wissensproduktion für Ohnmächtige. In: Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift, H. 6, 334-336
Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) (1994): Soziale Integration durch Medien? Reflexionen und Anregungen für die Erwachsenenbildung. Bonn
Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) (1999): Schlüsselqualifikation Medienkompetenz. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft. Medienpädagogisches Konzept. Würzburg
Kejcz, Y./Monshausen, K.-H./Nuissl, E./Paatsch, H.-U./Schenk, P. (1979-1981): BUVEP-Endbericht, Bd. 1-8. Heidelberg
Kelly, G. A. (1986): Die Psychologie der persönlichen Konstrukte. Paderborn
Kemper, M./Klein, R. (1998): Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler
Keppler, A. (1995): Tischgespräche. Frankfurt/M.
Kepplinger, M./Martin, V. (1986): Die Funktionen der Massenmedien in der Alltagskommunikation. In: Publizistik, H.1-2, 118-128
Klimesch, W. (1995): Gedächtnispsychologische Repräsentationsannahmen und ihre möglichen neuralen Grundlagen. In: Dörner, D./Meer, E. van der (Hrsg.): Das Gedächtnis. Probleme – Trends – Perspektiven. Göttingen, 3-18
Klimitsch, P. (1998): Medienwerkstatt Linz: Kompetenz durch Praxis. In: DVVmagazin Volkshochschule, H. 2, 30-31
Klimsa, P. (1993): Neue Medien und Weiterbildung. Anwendung und Nutzung in Lernprozessen der Weiterbildung. Weinheim

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Kluwe, R. H. (1986): Wissen. In: Sarges, W./Fricke, R. (Hrsg.): Psychologie für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Göttingen, 605-609
Knobel, E. (Hrsg.) (1994): Öffentlicher Auftrag und Markt. Erwachsenenbildung mit Hörfunk und Fernsehen. 15. Frankfurter Gespräch zur Erwachsenenbildung des Hessischen Volkshochschulverbandes, Institut der hessischen Volkshochschulen, 3.12.1993, Frankfurt am Main. Frankfurt/M.
Köhnlein, W. (1988): Sachbegegnung, Erfahrung und Verstehen. In: Soostmeyer, M. (Hrsg.): Erfahrungserschließung in Sachbegegnungen. Essen, 134-144
Kösel, E. (1997): Die Modellierung von Lernwelten. Elztal-Dallau
Kriz, J. (1985): Die Wirklichkeit empirischer Sozialforschung. Aspekte einer Theorie sozialwissenschaftlicher Forschungsartefakte. In: Bonß, W./Hartmann, H. (Hrsg.): Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Göttingen, 77-89
Kuhne, H. (1992): Ökonomisierung der Zeit und Weiterbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Arbeit, Zeitorganisation und Weiterbildung. Zur Ökonomisierung von Zeit. Soest, 69-74
Kuwan, H. (1998): Selbstorganisiertes Lernen bei Erwerbstätigen. In: Derichs-Kunstmann, K. u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M., 77-86
Lachenmann, G. (1994): Systeme des Nichtwissens. Alltagsverstand und Expertenbewußtsein im Kulturvergleich. In: Hitzler, R./Honer, A./Maeder, C. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen, 285-305
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1990): Informations- und Kommunikationstechnologien. Der Bildungsanspruch der Weiterbildung. Dokumentation des XIX. Soester Weiterbildungsforums. Soest
Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995): Anregungen für Computerkurse in der Weiterbildung. Soest
Lassahn, R. (1975): Über Freude in der Erziehung. Überlegungen zu einer anthropologischen Analyse der Freude. In: Pädagogische Rundschau, H. 7, 553-575
Lau, C. (1989): Die Definition gesellschaftlicher Probleme durch die Sozialwissenschaften. In: Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie nach Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M., 384-419
Lauterbach, R. (1989): Auf der Suche nach Qualität: Pädagogische Software. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 699-710
Lenk, H./Maring, M. (1997): Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 209-220
Lenzen, D./Luhmann, N. (1997): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., 7-9
Leutner, D./Brünken, R. (Hrsg.) (2000): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster
Lippe-Heinrich, A. (1999): Zur Bedeutung von Internet und Online-Systemen für die zukünftige Entwicklung von Qualifikationsanforderungen. Hypothesen und Erfahrungswerte. In: Berufsbildung, H. 2, 65-72

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Loeber, H.-D. (1994): Lerneinheit „Teilnehmervoraussetzungen". In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.-D. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung (NQ) in der Erwachsenenbildung. Weinheim, 225-269
Lompscher, J. (1991): Aneignungsweisen und Lehrstrategien. In: Empirische Pädagogik, H. 3, 211-228
Loser, F./Terhart, E. (Hrsg.) (1977): Theorien des Lehrens. Stuttgart
Ludwig, J. (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld
Lübbe, H. (1994): Zivilisationsdynamik. Über die Aufdringlichkeit der Zeit im Fortschritt. In: Sandbothe, M./Zimmerli, W. C. (Hrsg.): Zeit – Medien – Wahrnehmung. Darmstadt, 29-35
Lüders, C. u. a. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 207-215
Lüders, M. (1995): Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik. Weinheim
Lüdtke, R./Diehl, R. (1977): Vorschulfernsehen. Ein Elternseminar an der Volkshochschule der Stadt Kassel/„Arbeit und Leben". In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, 252-261
Lüger, H.-H. (1995): Pressesprache. Tübingen
Luhmann, N. (1975): Einfache Sozialsysteme. In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen
Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen
Luhmann, N. (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M.
Mader, W. (1994): Weiterbildung und Beratung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung. Opladen, 272-281
Mandl, H./Friedrich, H. F. (1986): Förderung des Wissenserwerbs im Kindes- und Erwachsenenalter. In: Unterrichtswissenschaft, H. 1, 40-55
Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M., 175-198
Massing, P. (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn, 21-60
Maturana, H. R. (1985): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig
McLuhan, M. (1992): Die magischen Kanäle. „Understanding Media". Düsseldorf
Medien Basisdaten (2001). In: www.ard.de/ard_intern/mediendaten.
Meisel, K. (Hrsg.) (1995): Fotografie und Erwachsenenbildung. Dokumentation, Literatur. Frankfurt/M.
Merkens, H. (1984): Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim
Merkert, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt
Meuser, M./Sackmann, R. (1992): Zur Einführung: Deutungsmusteransatz und empirische Wissenssoziologie. In: Dies. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Beiträge zur empirischen Wissenssoziologie. Pfaffenweiler, 9-37

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Meyer, H. (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/M.
Meyrowitz, J. (1987): Fernseh-Gesellschaft: Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim
Mikos, L. (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium. Berlin
Mischke, W./Raapke, H.-D./Sielaff, L. (1994): Lerneinheit „Methoden und Medien". In: Brokmann-Nooren, C./Grieb, I./Raapke, H.-D. (Hrsg.): Handreichungen für die nebenberufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung. Weinheim, 107-171
Möller, K./Tenberge, C. (2000): Entwicklung von Professionalität – Ein Beitrag zu einer biographieorientierten Lehrerbildung. In: Jaumann-Graumann, O./Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn, 99-109
Mollenhauer, K. (1986): Zur Entstehung des modernen Konzepts von Bildungszeit. In: Ders.: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim, 68-92
Mühlhausen, U. (1994): Überraschungen im Unterricht. Weinheim
Nahrstedt, W. (1986): Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit – Plädoyer für eine Pädagogik der Zeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 515-528
Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Nolda, S. (1993): Die ‚Rezeptvermeidungsformel' als Dialogvermeidung. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Vermittlungsprobleme und Vermittlungsaufgaben. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 5. Frankfurt/M., 51-66
Nolda, S. (1996a): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Nolda, S. (1996b): Expertenbeglaubigung – eine Form der medialen Wissensvermittlung. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, 171-188
Nolda, S. (1996c): Vorbemerkungen. In: Dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, 7-11
Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, 101-120
Nowotny, H. (1994): Das Sichtbare und das Unsichtbare: die Zeitdimension in den Medien. In: Sandbothe, M./Zimmerli, W. (Hrsg.): Zeit – Medien – Wahrnehmung. Darmstadt, 14-28
Nuissl, E. (1990): Das wäre doch gelacht. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 25, 76-80
Nuissl, E. (1992): Deutungsmuster im Lehr-Lern-Prozeß – nach wie vor eine Herausforderung an die Forschung. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 3. Frankfurt/M., 46-54
Nuissl, E. (2000): Einführung in die Weiterbildung. Neuwied
Oberliesen, R./Strizky, R. von (1994): Informations- und kommunikationstechnologische Grundbildung als neuorientierte Allgemeinbildung. In: Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort. Frankfurt/M., 142-171

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Ochs, C. (1998): Zeiten für die Weiterbildung: Arbeitszeit oder Freizeit. In: Faulstich, P./Bayer, M./Krohn, M. (Hrsg.): Zukunftskonzepte der Weiterbildung. Projekte und Innovationen. Weinheim, 103-110

Oesterreich, D. (1993): Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung. Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West. Weinheim

Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD) (1996): Adult Learning in a New Technological Era. OECD Proceedings. Centre For Educational Research And Innovation. Paris

Paukens, H. (1993): An anderen Orten genauso gut. Hat Bildung im Fernsehen eine Zukunft? In: agenda, H. 7, 50-51

Peters, S. (1994): Lernen im Arbeitsprozeß – Denkanstöße für die betriebliche und berufliche Weiterbildung. In: Dies. (Hrsg.): Lernen im Arbeitsprozeß durch neue Qualifizierungs- und Beteiligungsstrategien. Opladen, 172-186

Peters, S. (1998): Chancen pädagogischer Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Einleitende Aspekte. In: Dies. (Hrsg.): Professionalität und betriebliche Handlungslogik. Bielefeld, 9-29

Petersen, J./Reinert, G.-B. (Hrsg.) (1994): Lehren und Lernen im Umfeld neuer Technologien. Reflexionen vor Ort. Frankfurt/M.

Pfeil, G./Hoppe, M./Hahne, K. (Hrsg.) (2001): Neue Medien – Perspektiven für das Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung. Bielefeld

Polanyi, M. (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/M.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.) (1998): Bericht der Bundesregierung über die Lage der Medien in der Bundesrepublik Deutschland 1998: Medienbericht. Bonn

Rebel, K. (1968): Autoritätsstrukturen und Autoritätskrisen in Vergangenheit und Gegenwart. Ihr Einfluß auf Erziehung und Schule. In: Ulshöfer, R./Rebel, K. (Hrsg.): Gymnasium und Sozialwissenschaften. Heidelberg, 112-130

Reckmann, H./Eickmeier, R. (1997): Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Jahrbuch des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung. Soest, 153-159

Reinmann-Rothmeier, G. (2001): Bildung mit digitalen Medien. Möglichkeiten und Grenzen für Lehren und Lernen. In: Schindler, W./Bader, R./Eckmann, B. (Hrsg.): Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer. Frankfurt/M., 275-293

Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Wissenserwerb. Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung, Ser. 2, Kognition, Bd. 6. Göttingen, 457-500

Reusser, K. (1998): Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C, Theorie und Forschung, Ser. 2, Kognition, Bd. 6. Göttingen, 115-166

Ronneberger, F. (1986): Vorteile und Risiken der neuen Medien für die Struktur der demokratischen Gesellschaft und den Zusammenhang der sozialen Gruppen. Eine Literaturanalyse. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Hrsg.): Kommunikationspolitische und kommunikationswissenschaftliche Forschungsprojekte der Bundesregierung, Teil 2. Bonn, 615-624

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Rosenstock, E. (1960): Die Ausbildung des Volksbildners. In: Henningsen, J. (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Stuttgart, 88-102
Ruddies, G. H. (1990): Humor und Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 25, 91-89
Rusch, G. (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, S. J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M., 214-256
Sahmel, K.-H. (1988): Momo oder: Pädagogisch relevante Aspekte des Problems der Zeit. In: Pädagogische Rundschau, H. 4, 403-419
Sander, U. (1998): Die Bindung der Unverbindlichkeit. Frankfurt/M.
Satir, V. (1996): Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe. München
Saxer, U. (1993): Zur Frage nach den Medienwirkungen. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 4. Frankfurt/M., 176-193
Schäffter, O. (1984): Gruppendynamik und die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung. In: Gruppendynamik, H. 3, 249-271
Schäffter, O. (1985): Lehrkompetenz in der Erwachsenenbildung als Sensibilität für Fremdheit – Zum Problem lernförderlicher Einflußnahme auf andere kognitive Systeme. In: Claude, A. u. a.: Sensibilisierung für Lehrverhalten. Bonn, 41-52
Schäffter, O. (1992): Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Ein werkbiographischer Bericht. Frankfurt/M.
Schäffter, O. (1993): Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, 443-466
Schäffter, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
Schelsky, H. (1961): Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation. Köln
Schermer, F. J. (1991): Lernen und Gedächtnis. Grundriß der Psychologie, Bd. 10. Stuttgart
Scheuerl, H. (1966): Das „Funk-Kolleg" der Universität Frankfurt am Main. Programm eines hochschulpädagogischen Experiments. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 451-463
Schmidt, S. (1992): Medien, Kultur: Medienkultur. In: Ders. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M., 425-450
Schmitz, E. (1992): Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Kommunikation in Lehr-Lern-Prozessen mit Erwachsenen. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 3. Frankfurt/M., 55-69
Schmitz, E. (1995): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Stuttgart, 95-123
Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen
Schorb, B. (1997): Medienforschung. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, C. (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München, 228-234

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H. (1991): Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 493-508
Schorr, K.-E. (1987): Wie ist Professionalisierung im Bereich der Weiterbildung möglich? In: Harney, K. u. a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
Schütz, A. (1982): Das Problem der Relevanz. Frankfurt/M.
Schütz, A./Luckmann, T. (1991): Strukturen der Lebenswelt, Bd. 1. Frankfurt/M.
Schulenberg, W. (1975): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig
Schulte, H. (1995): Zwischen Bildung und Bildschirm. Lernen und Lehren in der „Informationsgesellschaft". Münster
Seibert, N./Wittmann, H./Zöpfl, H. (1994): Humor und Freude in der Schule. Donauwörth
Seitter, W. (1997): Willemsens Woche. Die Talkshow als Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung und biographischer (Selbst-)Präsentation. In: Behnken, I./Schulze, T. (Hrsg.): Tatort: Biographie. Spuren, Zugänge, Orte, Ereignisse. Opladen, 117-135
Sennett, R. (1990): Autorität. Frankfurt/M.
Siebert, H. (1975): Probleme und Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 71, 422-436
Siebert, H. (1977): Ansätze und Ergebnisse der Unterrichtsforschung in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 663-679
Siebert, H. (1984): Lernen zwischen sozialer Interaktion und dem Bemühen um Sachgerechtigkeit. In: Gruppendynamik, Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie, H. 3, 235-248
Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied
Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied
Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
Stang, R. (Hrsg.) (2001): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt/M.
Straka, G. A./Fabian, T./Will, J. (Hrsg.) (1990): Aktive Mediennutzung im Alter. Modelle und Erfahrungen aus der Medienarbeit mit älteren Menschen. Heidelberg
Straßner, E. (1991): Mit „Bild" Fing Es An. Mediensprache im Abwind. In: Bucher, H.-J./Straßner, E.: Mediensprache – Medienkommunikation – Medienkritik. Tübingen, 113-229
Strauss, A. L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München
Strzelewicz, W. (1970): Sozialhistorische Aspekte des Sozialisations- und Erziehungsproblems. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, 489-499
Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1973): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
Sturm, H. (1992): Erwachsenenbildung und Rundfunk. Der Beitrag der Erwachsenenbildung in katholischer Trägerschaft zum Bildungsauftrag des Rundfunks. Trier
Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik? In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, 809-824
Terhart, E. (1989): Lehr-Lernmethoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen. Weinheim

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Thole, W./Küster-Schapfl, E. (1996): Erfahrung und Wissen. Deutungsmuster und Wissensformen von Diplompädagogen und Sozialpädagogen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, 831-851
Thomssen, W. (1982): Deutungsmuster und soziale Realität. In: Becker, H. u. a.: Wissenschaftliche Perspektiven zur Erwachsenenbildung. Braunschweig, 147-159
Thomssen, W. (1992): Deutungsmuster – eine Kategorie der Analyse von gesellschaftlichem Bewußtsein. In: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Gesellschaftliche Voraussetzungen der Erwachsenenbildung. Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 1. Frankfurt/M., 51-65
Tietgens, H. (1997): Allgemeine Bildungsangebote. In: Weinert, F. E./Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4. Göttingen, 470-505
Tolmein, O. (1994): Originalton Deutsch. Medien und rechte Gewalt. Hamburg
Tully, C. J. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch den Computer. Opladen
Tulodziecki, G. (1999): BIG-Teilprojekt Universitäre Lehrerausbildung: Neue Medien und Lehramtsstudium. In: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn, 119-121
Tymister, U. (1994): Schriftsprachenerwerb funktionaler Analphabeten. Lernprozesse Erwachsener unter Berücksichtigung des Computereinsatzes. Frankfurt/M.
Ulmer, B./Bergmann, J. (1993): Medienrekonstruktion als Kommunikative Gattung. In: Holly, W./Püschel, U. (Hrsg.): Medienrezeption als Aneignung. Methoden und Perspektiven qualitativer Medienforschung. Opladen, 81-102
Verres-Muckel, M. (1974): Lernprobleme Erwachsener. Befunde und Konzepte für die praktische Arbeit. Stuttgart
Virilio, P. (1994a): Die Eroberung des Körpers. Vom Übermenschen zum überreizten Menschen. München
Virilio, P. (1994b): Vom Sehen, Wahrnehmen, Tasten, Fühlen, Erkennen. Was Wirklichkeit ist – im Zeitalter des Audiovisuellen. In: FilmFaust, Internationale Filmzeitschrift, H. 89/90, 22-49
Voigt, J. (1997): Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 785-794
Vontobel, J. (1972): Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
Vugt, R. van (1994): Audiovisuelle Kommunikation. Elektronische Medien in Aus- und Weiterbildung, Präsentation und Konferenz. Weinheim
Wagner, A. (2001): Lernen mit neuen Medien. Ein Beitrag zur Flexibilisierung der Weiterbildung in Unternehmen. München
Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Weinheim
Waschbüsch, E./Kuwan, H. (1999): Die Zukunft des Lernens in der Wissensgesellschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November 1998 in Königswinter. Frankfurt/M., 269-279
Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D. D. (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern
Weber-Kellermann, I. (1974): Die deutsche Familie. Frankfurt/M.
Wegener, I. (1996): Ist die Informatiksprache patriarchalisiert? Dortmund

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Weidenmann, B./Krapp, A. (1989): Lernen mit dem Computer, Lernen für den Computer. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, 621-636
Weingart, P. (1983): Verwissenschaftlichung der Gesellschaft – Politisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, 225-241
Weizenbaum, J. (1982): Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Frankfurt
Welsch, W. (1997): Medienwelten und andere Welten. In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. 3, 16-23
Wendler, F. (1950): Humor. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1. Bern, 687-690
Will, H. (Hrsg.) (1994): Mit den Augen lernen. Medien in der Aus- und Weiterbildung, Bd. 1-5. Weinheim
Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, 161-177
Winterhoff-Spurk, P./Heidinger, V./Schwab, F. (1994): Reality TV. Formate und Inhalte eines neuen Programmgenres. Saarbrücken
Wirth, W./Früh, W. (1996): Sich ergötzen an der Not anderer. Voyeurismus als Zuschauermotiv. In: Schorb, B./Stiehler, H.-J. (Hrsg.): Medienlust – Medienlast. Was bringt die Rezipientenforschung den Rezipienten? München, 31-67
Wittpoth, J. (1998): Was macht die Erwachsenenbildung mit den Medien? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 42, 14-22
Wittpoth, J./Schäffer, B. (1997): Umkehrung des Expertentums? Medien, Kompetenz, Generation. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M., 159-167
Zillmann, D./Bryant, J. (1994): Entertainment as Media Effect. In: Dies. (Hrsg.): Media Effects. Advances in Theory and Research. Hillsdale, 437-461
Zimmer, G. (Hrsg.) (1990): Interaktive Medien für die Aus- und Weiterbildung. Marktübersicht, Analysen, Anwendung. Nürnberg
Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim
Zöchbauer, F. (1974): Neue Aspekte und Formen des Filmgespräches. In: Avpraxis, H. 2, 5-11

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Anhang

Medienerfahrungen in Lehr-Lernprozessen mit Erwachsenen: Individuelle Nutzung von Medien und Medienwissen in Weiterbildungsveranstaltungen – Fragebogen

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

mit dem Ausfüllen dieses Bogens unterstützen Sie die Untersuchung von Massenmedien in ihrem Einfluß auf Bildungsprozesse von Erwachsenen.

Genauer soll eine Studie verfaßt werden über den Zusammenhang zwischen eingebrachten Medienerfahrungen und dem Lehr-Lernprozeß in Weiterbildungsveranstaltungen. Deswegen bitten wir Sie, im ersten Teil einige Fragen zu Ihrer allgemeinen Nutzung von Medien zu beantworten. Bitte umkringeln Sie dafür die Code-Zahl Ihrer jeweiligen Antwort:

1
(2)
3
4
5

- Mediennutzung -

		Code	Antwort
1	Ich lese Zeitung.	1	selten
		2	< 1 Stunde täglich
		3	1-3 Stunden täglich
		4	> 3 Stunden täglich
2	Ich lese Zeitschriften.	1	selten
		2	< 1 Stunde täglich
		3	1-3 Stunden täglich
		4	> 3 Stunden täglich
3	Ich höre Radio.	1	selten
		2	< 1 Stunde täglich
		3	1-3 Stunden täglich
		4	> 3 Stunden täglich

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

4	Ich sehe fern.	1	selten
		2	< 1 Stunde täglich
		3	1-3 Stunden täglich
		4	> 3 Stunden täglich
5	Ich nutze den Computer/ das Internet.	1	selten
		2	< 1 Stunde täglich
		3	1-3 Stunden täglich
		4	> 3 Stunden täglich

6 Welche konkreten Medien und Medienprodukte nutzen Sie?

(*Mehrere Nennungen möglich. Bitte das Zutreffende ankreuzen und ausfüllen.*)

○ Folgende Zeitungen habe ich gestern gelesen:

_____

○ Folgende Zeitschriften habe ich gestern gelesen:

_____

○ Folgende Radiosendungen habe ich gestern gehört:

_____

○ Folgende Fernsehsendungen habe ich gestern gesehen:

_____

○ In folgenden Bereichen habe ich gestern den Computer in Anspruch genommen:

_____

7 Folgende Themen interessieren mich im Fernsehen besonders:

1. _____

2. _____

3. _____

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Wozu nutzen Sie Medien?

Ich nutze Medien,

8	um mich zu informieren.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
9	um mich zu entspannen.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
10	um mich zu bilden.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
11	wg. der Unterhaltung.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie

Auseinandersetzung mit Medieninformationen

12	Was ich im Fernsehen sehe, beschäftigt mich sehr.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
13	Ich rede mit anderen Menschen darüber, was ich im Fernsehen sehe.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

14	Ich lerne durch das Fernsehen interessante Dinge.	1 2 3 4 5	fast immer oft manchmal selten fast nie

Bei den folgenden Fragen geht es darum, wie Sie Ihr Wissen während der Veranstaltung nutzen.

Vorwissen

15	Ich habe schon vor Beginn der Veranstaltung etwas über das Thema der Veranstaltung gewußt.	1 2	ja nein

Woher kommt Ihr Vorwissen?

16	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus meinem Bekanntenkreis.	1 2	ja nein
17	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung von meiner Familie/ meinem Partner/meiner Partnerin.	1 2	ja nein
18	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung durch meine Arbeit.	1 2	ja nein
19	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus der Zeitung.	1 2	ja nein
20	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus Zeitschriften.	1 2	ja nein
21	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus dem Radio.	1 2	ja nein
22	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus dem Fernsehen.	1 2	ja nein
23	Ich weiß etwas über das Thema der Veranstaltung aus dem Computer/Internet.	1 2	ja nein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Wie schätzen Sie Ihre Situation in der Veranstaltung ein?

24	Ich beteilige mich gern in der Veranstaltung.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
25	Ich habe Gelegenheit, mein Wissen in die Veranstaltung einzubringen.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
26	Ich interessiere mich für die Beiträge von anderen TeilnehmerInnen.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie
27	Ich höre lieber zu.	1	fast immer
		2	oft
		3	manchmal
		4	selten
		5	fast nie

Zum Schluß benötigen wir ein paar statistische Angaben zur Person, die selbstverständlich anonym bleiben.

Zur Person

(*Bitte das Zutreffende ankreuzen*)

Alter

- ○ < 18
- ○ 18-25
- ○ 26-35
- ○ 36-50
- ○ 51-65
- ○ > 65

Geschlecht

- ○ männlich
- ○ weiblich

Berufstätigkeit

- ○ arbeitslos
- ○ berufstätig
  - ○ Vollzeit
  - ○ Teilzeit

Berufsbezeichnung:

_____

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Ad-hoc-Erfahrungen
Es handelt sich um oberflächliche Erfahrungen, die bisher nicht reflexiv verarbeitet worden sind. Massenmediale Ad-hoc-Erfahrungen stellen kein gefestigtes, im Lauf der Sozialisation erworbenes Deutungswissen dar.

Angstbewältigungs-Voyeurismus
Während der Rezeption von als bedrohlich wahrgenommenen, anonym miterlebten Extremsituationen anderer erfolgt die Identifikation mit dem Dargestellten. Die Inhalte weisen Anknüpfungspunkte zu eigenen Lebensängsten auf. Ein empathisches Miterleben der Situationen, die in Reality-Sendungen zumeist in ein gutes Ende münden, kann die Grundlage für eigene Angstkontrolle sein.

Angstlust
Im Unterschied zum Angstbewältigungs-Voyeurismus werden rezipierte Inhalte als bedrohlich wahrgenommen, ohne dass unmittelbare Bezugspunkte zur eigenen Lebenssituation hergestellt werden. Das Bedrohliche wird einhergehend mit der Hoffnung auf ein gutes Ende als unterhaltsam erlebt, weil der Rezipient ohne eigenes Risiko bleibt.

Ausgreifende Vergemeinschaftungsfunktion von Medienwissen in der Weiterbildung
Medienthemen verweisen auf die weltweite Öffentlichkeit. Als Gesprächsthemen erweitern sie den Horizont einer anwesenden Gesprächsgruppe. Indem sie gemeinsam kommuniziert werden, prägen sie zugleich die Gruppengemeinschaft.

Auslegungsrelevanz
Neues wird mit Hilfe von bestehenden Erfahrungen interpretiert. In diesem Sinn können Medienerfahrungen dem Verständnis von neuen Inhalten dienen.

Bewahrende Vergemeinschaftungsfunktion von Medienwissen in der Weiterbildung
Bei kommunizierten Medienthemen handelt es sich um ein gleiches Erinnerungswissen von Gesprächsteilnehmern. Es wird die gemeinsame „Mediengeschichte" der Gruppe vergegenwärtigt, die einen Gruppenzusammenhalt mit konstituiert.

Diskrepanzerfahrungen (temporale)
Individuelle Aneignung und Massenmedien zeichnen sich durch unterschiedliche zeitliche Strukturen aus. Individuelle Aneignung ist an Verstehensprozesse gebunden. Massenmedien unterliegen einer eigenen zeitlichen Dynamik. In dem Zusammentreffen der unterschiedlichen Zeitreferenzen kommt es zu Unvereinbarkeiten, wenn z. B. eine Medienpräsentation individuell nicht nachvollzogen werden kann. Erwachsenenbildung wird hier als Integrationshilfe in Anspruch genommen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Eigenständige Medienrekonstruktionen
Der Gesprächsstoff der Medien selbst ist das Kernthema eines Gesprächs.

Eigenzeit
Verschiedene Systeme bzw. gesellschaftliche Bereiche – z. B. Einzelpersonen, Unterrichtsprozesse, Weiterbildungsinstitutionen, das gesamte Weiterbildungssystem und gesellschaftliche Funktionssysteme wie die Massenmedien, die Politik oder die Wirtschaft – unterliegen unterschiedlichen, jeweils für den einzelnen Bereich charakteristischen zeitlichen Strukturen. Diese bestimmen sich durch ein gesellschaftlich und selbst zugeschriebenes Aufgabenverständnis, aber auch durch eine Eigendynamik der Bereiche.

Eingebaute Medienreferenzen
Der Gesprächsstoff der Medien ist in Form kurzer Bezugnahmen in Gesprächsbeiträge eingeknüpft.

Fachthematisches Medienwissen
Medienwissen, das in einem unmittelbaren Zusammenhang zum behandelten Unterrichtsthema steht.

Gesellschaftsrelevanter Humor
In humorvollen Reaktionen wie im Lachen ist ein Aufbegehren gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen – z. B. Machtverteilungen – enthalten.

Integration von Zeiten
Verschiedenste Eigenzeiten – wie von Personen, der Weiterbildungsinstitution oder dem Massenmediensystem – sind in aktuellen Gesprächs- und Wahrnehmungssituationen oder lediglich als mitlaufendes Hintergrundwissen der Anwesenden in der Unterrichtskommunikation präsent. Im Rahmen von explizit und implizit bestehenden Bezugspunkten zwischen den Eigenzeiten drücken sich unterschiedliche Konstellationen eines Nebeneinanders oder einer – im Sinn einer reflexiven und verständnisgestützten – Verschränkung von Eigenzeiten aus.

Interpunktion
Kommunikationstheoretisch können Beiträge von Gesprächsteilnehmern sowohl als Ursache als auch als Wirkung im Verhältnis zu anderen Beiträgen verstanden werden. Konflikte können entstehen, wenn bestimmte Verhaltensweisen von Seite a als Reaktion auf Seite b erfolgen, das Seite-a-Verhalten aber wiederum von Seite b als Ursache für die eigene Verhaltensreaktion herangezogen wird. Jeweilige Schuldzuschreibungen und daran geknüpfte Reaktionen schaukeln sich wechselseitig auf. Eine Lösung der Konflikte ist durch Metakommunikation gegeben.

Kernthema
Behandelte Inhalte, die einen unmittelbaren Zusammenhang zum Unterrichtsstoff bzw. zum Veranstaltungstitel oder zum Titel einer einzelnen Veranstaltungssitzung aufweisen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Konsistenzhilfe
Erwachsenenbildung trägt dazu bei, Zusammenhänge zu stiften. Wo in der individuellen Medienrezeption möglicherweise einzelne Informationen nebeneinander bestehen bleiben, kann im erwachsenenpädagogischen Reflexionsprozess eine Vernetzung von Wissen stattfinden.

Latentes Wissen
Es ist Teil des Hintergrundwissens, das sich nicht im aktuellen Bewusstsein einer Person befindet. Durch Bewusstwerdungsprozesse kann es explizit gemacht werden.

Motivationsrelevanz
Sie steht für die Handlungsaktivität, die aus der Auseinandersetzung mit einer Thematik oder einem Gegenstand resultiert.

Persistenz von Deutungen
Gefestigte und unnachgiebige, im Lauf der Sozialisation entwickelte Wahrnehmungsmuster. Sie können sich in Lehr-Lernprozessen auch als Lernwiderstände gegenüber der Aufnahme von neuen Stoffinhalten erweisen.

Personenbezogene Eigenzeit
Sie betrifft Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse in der Auseinandersetzung mit der personalen Umwelt. Neben einem unmittelbaren zeitlichen Faktor beschreibt sie individuelle Aneignungsmodalitäten.

Randthema
Es befindet sich nicht im Zentrum der thematischen Aufmerksamkeit bzw. des Bewusstseinsfeldes einer Lehr-Lerngruppe, stellt aber Bezugspunkte zum erörterten Thema dar. Im Lauf des Unterrichtsgesprächs können, ausgelöst durch entsprechende Verweise, bisher außerhalb der Aufmerksamkeit liegende Aspekte vorübergehend in den Mittelpunkt des Gesprächs gehoben werden. Im gleichen Zug wird das eigentliche Thema an den Rand des Bewusstseinsfeldes abgegeben, bis es erneut in das Zentrum gelangt.

Thema-Horizont-Beziehungen
Medienerfahrungen stehen in einer mehr oder weniger relevanten Beziehung zur behandelten Unterrichtsthematik. Sie werden zur Auseinandersetzung mit dem Thema und zur kognitiven Strukturierung herangezogen und wieder fallengelassen, wenn sie zur weiteren Verarbeitung nicht mehr benötigt werden. Eine nächste Medienerinnerung wird in der Beschäftigung mit dem Thema abgerufen. Es erfolgt ein ständiger Abgleich des behandelten Themas mit bestehenden Erfahrungen.

Thematische Relevanz
Medienerfahrungen weisen Bezugspunkte zu kommunizierten Unterrichtsthemen auf. Sie werden herangezogen bzw. im Gedächtnis einer Person aktualisiert, um das behandelte Thema zu erfassen und sich mit ihm auseinander zusetzen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Überformung von Zeiten
Die Beziehung verschiedener Eigenzeiten im Unterrichtsgeschehen – z. B. zwischen Unterrichtszeit, Bildungs- oder Lernzeit und einer Medienzeit – kann sich in der Dominanz einer Zeitdimension gegenüber einer anderen ausdrücken. Entsprechend erfolgt die Nichtbeachtung der anderen Eigenzeiten. Es kann zur ungenügenden Beachtung von Lernzeiten kommen, wenn artikulierte Medienverweise nicht mit einem Teilnehmerverständnis vermittelt werden.

Übriges Medienwissen
Medienwissen, das zwar assoziative Verknüpfungen zum Unterrichtsthema aufweist, aber nicht unmittelbar dem behandelten Sachgegenstand zuzurechnen ist.

Unterhaltungs-Voyeurismus
In der Medienrezeption miterlebte emotionsgeladene Extremsituationen werden als spannend und interessant empfunden. Zur Spannung trägt eine spezifische massenmediale Dramaturgie bei. Da der Rezipient aus Notsituationen anderer für sich Vergnügen ableitet und selbst nicht betroffen ist, gilt diese Voyeurismusform auch als moralisch verwerflich.

Wechselverhältnis der Relevanzstrukturen
Bei der Beschäftigung mit Veranstaltungsthemen stellen Medienerfahrungen ein Hintergrundwissen dar. Sie werden in Wahrnehmungs- und Kommunikationsprozessen zur thematischen Beschäftigung herangezogen. Es erfolgt eine ständige Umverteilung von Aufmerksamkeiten zwischen dem behandelten Kernthema und bedeutsamen Hintergrundwissen.

Zuhandener Wissensvorrat
Bestehendes Hintergrundwissen, das eine mehr oder weniger relevante Beziehung zum Unterrichtsthema aufweist. Potenziell kann das Wissen zwecks Beschäftigung mit einem Thema erneut abgerufen werden. So erfährt das neu hinzukommende Wissen eine Vernetzung mit bestehenden Strukturen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf

Autorin

Dr. Ute Holm, Jahrgang 1968, Diplompädagogin, ist seit 2001 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl Erwachsenenbildung. Sie studierte Erziehungswissenschaften/Erwachsenenbildung an der Universität Flensburg. Es folgten Tätigkeiten als Diplompädagogin in einer privaten Weiterbildungsinstitution sowie die didaktische Begleitung und Evaluation eines vom BMBF geförderten Forschungsprojekts zur Entwicklung von Telelaboratorien. 1998-2001 Promotionsstipendium vom evangelischen Studienwerk e.V. Villigst. Promotion in Erwachsenenbildung an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Erstgutachter Prof. Dr. Rainer Brödel, Zweitgutachter Prof. Dr. Johannes Weinberg.
Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, Didaktik, betriebliche Bildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/holm0301.pdf