Aspekt angeht. Nur: Mit wem und für was streiten sie eigentlich?
Die Streitschrift leidet unter dem Problem, dass die Autoren nicht wissenschaftlich sauber und redlich mit den ihnen vorliegenden Daten und Informationen oder Texten umgehen. Dies geht bereits mit dem vierzigjährigen Ärgernis über die Bildungspolitik los: In das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen aus dem Jahre 1960 wird hinein interpretiert, es fordere einen lebenslang lernenden Menschen, der sich nur dann in einer modernen Gesellschaft behaupten kann, wenn er lernen kann und will. Genau dies aber sagt das mitgelieferte Zitat des Ausschusses nicht: „Aber die Zukunft gehört ... dem Menschen, der sie (die Apparatur der Technik) frei und verantwortlich beherrscht." Leider findet sich dieser Umgang immer wieder im weiteren Verlauf des Textes. So wird etwa im Anschluss an die Diskussion des „Selbstlernens" gefragt: „Was sind die Gründe für diese erwachsenenpädagogische Hinwendung zum Selbst?" und geantwortet: „Damit Wirtschaft und Unternehmen sich auf den globalen Märkten durchsetzen können, müssen Arbeitnehmerinnen die dafür erforderlichen persönlichen, individuellen und immer neu abrufbaren Kompetenzen selbst schulen und anbieten" (S. 82). Wie einfach ist doch die Welt, wenn man sie sich so zurechtbiegt. Und wie einfach ist es dann auch, im Schlussresümee zu konstatieren: „Man ist sich einig: Bildung ist der neue Rohstoff für die Wissens- und Informationsgesellschaft" und dazu anzumerken: „Auf diese Art und Weise verkommt Bildung, sie wird funktionalisiert und instrumentalisiert" (S. 104) und: „Die Begriffe verdeutlichen es, worum es geht: Aus Lerninhalten werden Schlüsselqualifikationen, Bildung wird zum Produkt, der Teilnehmer zum Kunden, Bildungsziele sind von Kostendeckungsgraden abgelöst worden, die Adressatensprache ist zum Marketing mutiert" (S. 105).
Polemische Vereinfachung kann hilfreich sein, wenn sie auf richtige Dinge in gut belegter Form eingeht. Sie ist es nicht, wenn sie unbelegt, undifferenziert und irgendwie „schwer daneben" liegt.
Eine „ideologiekritische Rekonstruktion" (so der Klappentext) liegt hier jedenfalls nicht vor, als Streitschrift ist das Büchlein ebenfalls verzichtbar.

E. N.

Ludwig J. Issing/Paul Klimsa (Hrsg.)
Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet
Lehrbuch für Studium und Praxis
(Beltz Verlag) 3., vollständig überarbeitete Auflage Weinheim 2002, 585 Seiten,
39.90 Euro

Wenn ein Lehrbuch in der dritten Auflage erscheint, kann man wohl von einem Standardwerk sprechen. Dies gilt auf jeden Fall für diesen Band. Als die erste Auflage 1995 erschien, war das eine der ersten Publikationen zum Thema „Multimedia und Bildung", die sich mit Fragen mediengestützten Lehrens und Lernens beschäftigten. Die thematische Grundstruktur ist in der dritten Auflage gleich geblieben und auch die meisten Autor/innen finden sich – allerdings mit überarbeiteten Beiträgen – wieder. Die neuen Beiträge beschäftigen sich u. a. mit E-Learning – dieser Begriff darf natürlich nicht fehlen – in beruflichen Kontexten (Steinmann/Kohn/Schenkel) sowie didaktischen Konzeptionen des Telelernens (Kerres/Jechle) und Studierverhalten in Online-Angeboten (Glowalla u. a.).
Im ersten Teil wird ein Überblick über Multimedianutzung aus psychologischer und didaktischer Sicht (Klimsa), über technische Aspekte multi- und telemedialer Lernangebote (Kerres) und über Multimedia aus pädagogischer Sicht (Dörr/Strittmatter) geliefert.
Teil 2 wendet sich dem multimedialen Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven zu. Weidemanns Beitrag über Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess ist nach wie vor wichtig für diejenigen, die sich mit Fragen der Qualität und Problemen medienbasierter Lernangebote beschäftigen. Er weist darauf hin, dass nicht Medien per se Lernen aktivieren bzw. verbessern, sondern die instruktionale Strategie und damit die didaktische Konzeption von besonderer Relevanz sind. Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen (Schnotz), Hypertext und Hypermedia (Tergan) sowie Fragen nach Interaktivität (Haack) und situiertem Lernen (Mandl/Gruber/Renkl) sind unter anderem Themen, die in diesem Teil bearbeitet werden.
Beiträge zu Entwicklung, Anwendung und Evaluation sind im dritten Teil zu finden. Neben Überblicksbeiträgen zu Online-Lernen (Döring), zur didaktischen Konzeption des Telelernens (Kerres/Jechle) und zu netzbasiertem ko-

operativem Lernen (Hesse/Garsoffky/Hron) werden einzelne Bildungsbereiche u. a. anhand von Praxisbeispielen in den Blick genommen, z. B. Schule (Schulz-Zander/Tulodziecki, Schaumburg), Hochschule (Schlageter/Feldmann), berufliche Aus- und Weiterbildung (Schenkel) und betriebliche Bildung (Steinmann).
Dass die allgemeine Erwachsenenbildung nur über einen Beitrag zum Berlitz Internet Sprachcenter (Fischer) Erwähnung findet, ist symptomatisch für den medienbezogenen (wissenschaftlichen) Bildungsdiskurs in Deutschland, in dem das Augenmerk immer wieder auf Schule, Hochschule und berufliche Bildung gerichtet wird. Gerade die berufliche Bildung hat verstärkten Eingang in diesen Band gefunden. Die Ergebnisse – wenn auch nicht sehr üppigen – der Forschungen aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung finden kaum Berücksichtigung.
Baumgartners Beitrag zu pädagogischen Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware ist sehr hilfreich, weil er mit Bezug auf den Symbolischen Interaktionismus und die Verstehende Soziologie ein heuristische Modell zur Softwarebewertung entwickelt, das Lernziele, -inhalte und -strategien einbezieht. Der Frage nach der Evaluation von Multimedia wendet sich auch Fricke zu und beschreibt einige Evaluationsmodelle, die im Blick auf den Einsatz digitaler Medien von besonderer Relevanz sind. Er weist u. a. darauf hin, dass der sehr unpräzise Begriff „Multimedia" die Beschreibung von Evaluationskriterien erschwert. Gleichzeitig sieht er in einer verstärkten Evaluation die Chance, das Wissen über die Wirkung von Instruktionsmethoden zu erhöhen, um damit perspektivisch auch der Vision einer validen Checkliste für multimediale Instruktionsprogramme näher zu kommen.
Mit dem vierten Teil „Perspektiven" wird das Lehrbuch abgeschlossen. Der Beitrag von Alsdorf/Bannwart zur virtuellen Realität liefert einige Informationen zu zukünftigen Entwicklungen. Leider hat Haefner seinen Beitrag zu Multimedia im 21. Jahrhundert und den Konsequenzen für das Bildungswesen im Vergleich zu der Version in der zweiten Auflage von 1997 nur minimal verändert. Wenn man Revue passieren lässt, was sich in den letzten fünf Jahren verändert hat, wäre eine grundlegendere Überarbeitung wünschenswert gewesen. Aber wahrscheinlich haben sich die Grundprobleme nicht geändert. Dass der Band mit einem Beitrag zu Ausbildung und Berufen im Multimediabereich (Michel) schließt, mag in Anbetracht der Zielgruppe (Student/innen) plausibel sein, doch als abschließenden Beitrag hätte man sich für einen perspektivenorientieren Bildungsdiskurs einen weniger verwendungsorientierten, denn einen programmatischen Beitrag gewünscht.
Insgesamt liegt mit diesem Lehrbuch auch in der dritten Auflage ein Band vor, der den Stand der Entwicklung aufgreift, Forschungsergebnisse präsentiert und anwendungsbezogene Informationen bereit hält. Allerdings fällt auf, dass aktuelle Diskurse, wie z. B. die Themen „Interface und Emotion" und „Online-Lehren" nur beiläufig eine Rolle spielen, aber nicht in fokussierten Beiträgen in den Blick genommen werden. Für die vierte Auflage würde man sich ein neu konzipiertes Buch wünschen, das noch stärker diese aktuellen Problemfelder in den Blick nimmt und auch Erfahrungen aus der Erwachsenenbildung aufgreift.

Richard Stang

Willy Christian Kriz/Brigitta Nöbauer
Teamkompetenz
Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis
(Verlag Vandenhoeck & Ruprecht) Göttingen 2003, 260 Seiten, 29.90 Euro

Der Schwerpunkt des Textes liegt im Methodenbereich, aber einleitend werden ausführlich und facettenreich theoretische Bezüge zum Teambegriff, zu notwendigen Teamkompetenzen und Bedingungen effektiver Teamarbeit hergestellt. Die Autoren beschäftigt, wie sich Teamkompetenz entwickeln lässt und wie methodische Arrangements gestaltet werden müssen, um persönliche Veränderungsprozesse zu initiieren und zu begleiten. Chancen von Teamarbeit werden in aktuellen Diskursen vielfach betont, aber es bleibt offen, wie subjektive Voraussetzungen zur Bewältigung komplexer Herausforderungen geschaffen werden können. Grundsätze erfahrungsorientierten Lernens, die wesentliche Elemente selbstorganisierten Lernens ansprechen, liefern didaktische Orientierungspunkte für die Auswahl von Lernsettings. Der Methodenauswahl liegt die Annahme zugrunde, dass Teamübungen komplexe Aufgabenstellungen beinhalten müssen,