gesprochen bekommen. Diese Aspekte werden in den Kapiteln 6 bis 8 ausführlich vorgestellt und ebenfalls verschiedene Methoden der Motivmessung erklärt und diskutiert.

Besondere Beachtung erhalten zwei Motivationstheorien: das erweiterte kognitive Motivationsmodell und das Rubikonmodell der Handlungsphasen. Ersteres ist gekennzeichnet durch die (1) Ausgangslage, welche sich aus Person und Situation zusammensetzt, (2) die Handlung, (3) das Handlungsergebnis und (4) die etwaigen Folgen. Im Unterschied dazu beschäftigt sich das Rubikon-Modell mit dem Aspekt der Volition, der Handlung selbst. Es wird ein Verlauf beschrieben, bei welchem der/die Handelnde anfangs Wünsche anhand von Argumenten, die für oder gegen die Erreichbarkeit sprechen, abwägt. Im Anschluss werden effiziente Handlungsschritte geplant, entsprechende Teilhandlungen bei situativer Gelegenheit initiiert und deren Folgen am Ende bewertet. Sämtliche Aspekte dieser Modelle werden ausführlich erläutert.

Jutta Heckhausen erhebt den Anspruch, ein Lehrbuch herausgegeben zu haben, in welchem es gelungen sei, „das hoch komplexe Gebiet der Motivationspsychologie so dazustellen, dass es sich dem Studenten leicht erschließt und zugleich für den motivationspsychologischen Experten und Forscher informativ und anregend ist“ (S. VIII). Kritisch anzumerken sind an dieser Stelle die hirnphysiologischen Grundlagen, die in diesem Lehrbuch bei Bedarf angeführt werden. Diese sind zwar weder fehl am Platz noch überflüssig, jedoch fällt es dem medizinischen Laien schwer, diese, anhand des Buches zu einem umfassenden Bild der biomechanischen Abläufe im menschlichen Organismus zusammenzusetzen.

Was kann dieses Werk nun für die Erwachsenenbildung leisten? In dem Buch wird kaum Lernmotivation behandelt und zu Motivationsprozessen in Gruppen ist noch nicht einmal eine Seite verfasst worden. Dennoch tauchen einige Schlüsselbegriffe auf, die aus der Erziehungswissenschaft nicht mehr wegzudenken sind. Beispielsweise „Bedürfnis“, welches aus der psychologischen Sichtweise betrachtet und in einen größeren Kontext eingeordnet wird. Hieraus ließe sich eine begriffliche Präzisierung, oder gar Bündelung erarbeiten. Ebenso findet sich in dem Aufsatz von Falko Rheinberg eine Diskussionsskizze der intrinsischen und extrinsischen Motivation. Entgegen der unter Pädagogen weit verbreiteten Meinung, die Motivation werde im Handelnden selbst erzeugt bzw. von außen angeregt, bietet Rheinberg Alternativen, die in der Psychologie diskutiert werden. Unter anderem die die tätigkeitsbezogene Sichtweise. Hierbei wird intrinsisch als Anreiz, der durch die Tätigkeit selbst angeregt wird, aufgefasst. Extrinsische Motivation liegt hingegen vor, wenn statt der Tätigkeit, die erwarteten Folgen den Anreiz darbieten. Ferner wird unter dem volitionstheoretischen Forschungsstrang die Frage untersucht, warum Handlungen begonnen werden, oder eben nicht; was begünstigende, oder behindernde Faktoren sein können. Gerade für die Makrodidaktik finden sich hier Hinweise, wie man Personen motivieren kann, sich für einen Kurs zu entscheiden.

Marcel Neumeier

Kade, Sylvia
Altern und Bildung. Eine Einführung.
(Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen, Bd. 7)
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 254 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 978-3-7639-3329-7

Die Literaturlage zum Thema Altersbildung ist bislang sehr heterogen. Diesem empirisch permanent wachsenden Bereich der Erwachsenenbildung widmet sich Sylvia Kade in ihrem Einführungsband „Alter und Bildung“, in dem sie ausführlich theoretische und didaktische Aspekte des Themas sowohl integrativ als auch differenziert darstellt. Das Werk gliedert sich in fünf Kapitel, die sich sukzessive der von Sylvia Kade entwickelten „Didaktik der differentiellen Bildung“ annähern. Dabei ist diese Didaktik weit mehr als eine reine Handlungsanweisung, vielmehr stellt sie eine anspruchsvolle Reflexion der Praxis der Altersbildung dar. Eine Bildungsdidaktik, verstanden als „Lernen im Lebenslauf“ (Kap.5), bedarf unterschiedlicher Thematisierungen von Altern, die hier in Form von Bildungsperspektiven beschrieben werden, wobei institutionelle und lebensweltliche Aspekte integriert werden:

- Bildung im Alter fokussiert den Biografiebezug und damit den Selbstbezug
- Bildung für das Alter berücksichtigt die Dynamiken von Lebensphasen

- Lernen mit Älteren beschreibt Lernen vor dem Hintergrund der Generationenverhältnisse
- Lernen für den Umgang mit Älteren ist eine Reflexion des Erfahrungsbezugs mit Älteren und über das Altern

Zu jedem der vier Aspekte wird Hintergrundwissen und methodisches Wissen angeboten. Verdeutlicht sei dies beispielhaft am „Lernen für den Umgang mit Älteren“: Auf Basis der Strukturhomologie von Vermitteln und Aneignen führt die Autorin in verschiedene Formen des Erfahrungswissens (Alltagswissen, institutionelles Kontextwissen, fachbezogenes Berufswissen, etc.) ein. Dies bietet eine Grundlage zur Reflexion der eigenen Positionsbestimmung gegenüber dem Altern sowie dem Verständnis von Älteren. Mit Blick auf die Kursleitenden werden Rollenprofile und Kompetenzanforderungen auf Basis der Dimensionen von Erfahrungswissen detailliert ausgeführt, welche bei der Realisierung von Bildungsprojekten Hilfestellung liefern. Dementsprechend müssen Personen, die im Kursgeschehen als „Vermittler“ tätig sind über „Darstellungskompetenz“ verfügen, „Berater“ über „Reflexionskompetenz“, „Koordinatoren“ über „Systemkompetenz“ und „Moderatoren“ über „Rollenkompetenz“ (vgl. S. 219). Die Kapitel 1 bis 4 arbeiten systematisch, und unter Hinzuziehen interdisziplinärer Perspektiven auf dieses Verständnis von Altersbildung hin.

Kapitel 1 widmet sich der Begriffsklärung, ohne dabei die Vielschichtigkeit des Themenkreises außer Acht zu lassen. Die Differenzierungen reichen von wesentlichen Merkmalen des demografischen Wandels, über den Strukturwandel des individuellen Alterns bis hin zu theoretischen Diskursen des Alterns. Jene werden gleichzeitig kritisch beleuchtet als meinungsbildend für gesellschaftliche Altersbilder oder der Verlängerung negativer Alterssterotypen. Die Uneindeutigkeit des Altersbegriffs kann damit nicht gelöst, aber als soziale Konstruktion facettenreich beschrieben werden. Eine zunehmende Fokussierung auf das Thema Bildung stellen die Kapitel 2 „Institutionalisierung der Altenbildung“ und 3 „Differentielle Bildung: plurale Lernmodelle im Alter“ dar. Zu Beginn von Kapitel 2 wird die wesentliche Positionsbestimmung Kades herausgearbeitet: „Nicht jedes Angebot mit Älteren ist der Altersbildung zuzurechnen, sondern in striktem Sinne nur jene Angebote, die ihren Kern im Lernen des Älterwerdens haben.“ (S. 51) Damit schränkt Kade das Begriffsverständnis zwar einerseits ein, andererseits erweitert sie es um einen häufig vergessenen Aspekt: Altern sei nicht nur von seinen positiven Seiten her zu betrachten, sondern auch Verluste und kritische Lebensereignisse bedürfen genauerer Aufmerksamkeit insbesondere durch pädagogische Angebote.

Im Kapitel 2 stellt Sylvia Kade die organisatorische Entwicklung der Altersbildung zum einen aus historischer Sicht, zum anderen unter Berücksichtigung der institutionellen Ausdifferenzierung dar und beschreibt Bildungsprofile Älterer anhand von Lernkontexten. Die Grundlage für den Ansatz einer differentiellen Bildungsdidaktik für das Alter legt Kapitel 3 durch die Beschreibung pluraler Lernmodelle im Alter: Alter muss individuell gestaltet werden. Aufgrund der Komplexität und Vielfältigkeit von Paradigmen und Lernkontexten plädiert die Autorin für die Zeitdimension als ordnungsgebendes Kriterium: Altersbildung ist als Lernen im Lebenslauf zu verstehen. Für Kapitel 4, das sich aus interdisziplinärer Perspektive mit dem Strukturwandel des Lernens im Alter befasst, wird der Blick nochmals geöffnet. Ausgehend von der Differenzierung Drittes Alter (autonom) und Viertes Alter (abhängig) arbeitet Kade ein Stufenmodell zur Entwicklung bei zunehmender Abhängigkeit aus. Zudem integriert sie Aspekte der Altersmoral und der Vernetzung über Neue Medien in das Thema des Strukturwandels.

Kritisch lässt sich anmerken, dass an einigen Stellen des Buches (Pluralisierung der Lebensstile, Altern auf dem Lande, europäische Dimension) detailliertere Ausführungen wünschenswert wären. So wird beispielsweise eine negative Sichtweise des Alterns auf dem Lande beschrieben, ohne dass eine Differenzierung zwischen Stadt und Land eingeführt worden wäre. Insgesamt aber bleibt zu betonen, dass dieses Werk die Altersbildung in einer bisher noch nicht vorliegenden Dichte, Komplexität und Vielschichtigkeit abbildet. Der Autorin gelingt es, Bekanntes neu zu verdichten und darüber neue Ansätze zu entwickeln, indem sie Vorschläge für die Bildung im Vierten Alter unterbreitet. Das Einführungswerk von Sylvia Kade stellt eine gute Grundlage insbesondere für die

Arbeit mit Studierenden dar, kann aber auch jeder am Thema Bildung im Alter interessierten Person – aufgrund seiner Verständlichkeit und sprachlichen Qualität – empfohlen werden.

Ines Himmelsbach

Meder, Norbert (Hrsg.)
Web-Didaktik
Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2006, 310 Seiten, 24,90 Euro, ISBN 3-7639-0156-6

Die vorgestellte „Bielefeld-Duisburger Web-Didaktik" – entwickelt vor dem Projekthintergrund „Lebenslanges Lernen" –, möchte Unterstützung für und Antworten auf Fragen nach bedarfsgerechter Wissensvermittlung unter Berücksichtigung der Vielzahl unterschiedlicher möglicher individueller Bildungsbedürfnisse, Lernanlässe und möglicher weltweit verfügbarer Wissenselemente geben. Dieses Ziel wird durch systematische Vorgehensweisen und Anlehnung an Standards aus der Praxis der informationstechnischen Wissensverarbeitung verfolgt, bei gleichzeitiger Integration von Grundstrukturen einer allgemeinen Didaktik.

Das erste Kapitel befasst sich ausführlich mit den Grundlagen. Die Betrachtung theoretischer Didaktik-Aspekte führt zur Idee der Klassifizierung von „didaktischen Objekten", worunter z. B. Lernmaterialien, Aufgaben, Zusammenarbeitsszenarien gefasst werden. Es geht – stark vereinfachend formuliert – um die Entwicklung eines Ordnungsschemas, anhand dessen sich die Gegenstände einer Web-Didaktik identifizieren und beschreiben lassen, um sie so besser gezielt nutzen zu können. Meder begegnet dieser Herausforderung durch die Entwicklung einer didaktischen Ontologie – eines mehrdimensionalen Beschreibungsrasters –, welche Metadaten zur Beschreibung didaktischer Objekte anbietet. Die geeignete Wahl der Metadaten macht Lernumgebungen organisierbar – nicht nur für „Lehrende", sondern insbesondere auch für Lernende, denen somit bessere Möglichkeiten zur Individualisierung ihrer Lernprozesse geboten werden können. Die Ontologie mit ihren spezifischen Metadaten bietet darüber hinaus das Potenzial, ein allgemein anerkannter Standard zur Beschreibung von Wissensressourcen zu werden. Dies könnte die verteilte Erstellung und Nutzung von Wissenselementen vereinfachen. Dieses Kapitel verlangt den Leser/inne/n ab, gleichzeitig in didaktischen und in informationstechnischen Kategorien zu denken. Auch wenn das nicht immer einfach ist, werden somit die Eckpunkte für die Betrachtungen der folgenden Kapitel deutlich.

Diese widmen sich dann detailliert unterschiedlichen Teilontologien, benennen Metadaten, geben Beispiele und sind in unterschiedlichem Maße auch mit zugrunde liegenden Didaktik-Aspekten hinterfüttert. Themen sind z. B. Aufgabentypen, Gruppenlernszenarien im Rahmen eines netzbasierten Lernens und Medienarten. Ein Kapitel widmet sich der Teilontologie der rezeptiven Wissensarten, die aus klassischer Sicht einer der zentralen Ontologiebestandteile sein dürften, für die Kategorisierung von Informationen für Lernende. Ein Katalog von Mikro-Lernstrategien gibt Algorithmen für Lernwege wieder, die sich an verschiedenen rezeptiven und interaktiven Wissensarten orientieren. Gleichzeitig bleibt jedoch transparent, dass Algorithmisierung Grenzen hat und somit nicht alle Lehr- und Lernformen unter Verzicht auf pädagogisch tätige Personen automatisiert werden können. Relationen sind ein weiteres Element für die Gestaltung von web-basierten Lernumgebungen. Insbesondere deshalb, weil durch sie Thesauri gebildet werden, die zum Indexieren, Speichern und Finden von Informationen dienen. Nicht zuletzt die Relationen sind es somit, die den Lernenden in der Lernumgebung eine Navigation derart ermöglichen können, dass sie ihre Lernwege während des Lernens mehr oder weniger selbst generieren – Kapitel 8 betrachtet solche Lernverlaufsformen. Das weniger umfängliche Kapitel 9 stellt einige neue Alternativen der Lernleistungskontrolle dar. Eine Systematisierung fehlt hier, da auf die Darstellung üblicher Kontrollformen verzichtet wurde.

Das Buch zeigt in deutlichem Maße die Komplexität einer umfassenden Auseinandersetzung mit Online-Didaktik auf. Dies wirkt oftmals erschlagend, was jedoch der Thematik geschuldet ist und nicht gegen die Ausführungen spricht. Im Gegenteil: Es wird deutlich, welch ein Aufwand erforderlich ist, um die „Kluft" zwischen didaktischer Intention und Ermöglichung von Online-Lernen einer-