

# **REPORT 2/2003**

**LITERATUR-  
UND FORSCHUNGSREPORT  
WEITERBILDUNG**

26. Jahrgang

**Erfahrungen mit  
Neuen Medien**

## **REPORT**

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

### **26. Jahrgang 2003 – Heft 2/2003**

ISSN 0177-4166

#### **Herausgebende Institution**

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

#### **Verantwortlich Herausgebende**

Ekkehard Nuissl, Duisburg

Christiane Schiersmann, Heidelberg

Horst Siebert, Hannover

#### **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.

#### **Erscheinungsweise**

Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

#### **Bezugsbedingungen**

Preis der Einzelhefte € 9,90 (€ 12,90 Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet € 24,-, für Studierende mit Nachweis € 20,- jeweils zzgl. Versandkosten. Es verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht zum 15.11. des Jahres gekündigt wird.

© 2003 DIE

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

#### **Heftherausgeberin 2/2003: Christiane Schiersmann, Heidelberg**

**Redaktion im DIE** (Rezensionen, Manuskriptannahme): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail [vogt-foempe@die-bonn.de](mailto:vogt-foempe@die-bonn.de)  
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

#### **Verlag und Vertrieb**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld

Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19

E-Mail [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Internet <http://www.wbv.de>

ISBN 3-7639-1867-1

**Best.-Nr. 23/2602**

# REPORT 2/2003, 26. Jahrgang

## Thema: Erfahrungen mit Neuen Medien

### INHALT

Editorial ..... 5

#### Beiträge zum Schwerpunktthema

*Thomas Reglin / Eckart Severing*

Konzepte und Bedingungen des Einsatzes von E-Learning in der betrieblichen Bildung – Erste Ergebnisse der Begleitforschung des Projekts bbwonline ..... 9

*Gabi Reinmann-Rothmeier*

Es fehlt einfach was! – Ein Plädoyer für ‚mehr Gefühl‘ durch Aufgabengestaltung im E-Learning ..... 21

*Susanne Kraft*

Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen ... 43

*Gerhard von der Handt*

Neue Medien für das Sprachenlernen ..... 53

*Heino Apel*

Innovationen mit Neuen Medien brauchen Zeit – Das Beispiel Umweltkommunikation ..... 69

*Richard Stang*

Neue Medien in Organisationen der Weiterbildung. Empirische Befunde am Beispiel der Volkshochschulen ..... 78

*Carola Iller / Lisa Kamrad*

Einführung von mediengestütztem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen – ein Auslöser für Organisationsentwicklung ..... 97

#### Forum

*Doris Jäger-Flor / Reinhold S. Jäger*

Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslanges Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB ..... 113

**Rezensionen** ..... 125

**Autorinnen und Autoren** ..... 166



## Editorial

Die anfängliche Euphorie, mit der der Einsatz Neuer Medien für das Lernen Erwachsener propagiert wurde, ist einer relativen Ernüchterung gewichen. Wurde lange Zeit eher eine Programmatik das Wort geredet, so liegen inzwischen erste empirische Erfahrungen auch für die Weiterbildung in Deutschland vor. Dies war Anlass für die Herausgeber des REPORT, die gewonnenen Erfahrungen mit dem Einsatz Neuer Medien für einen Themenschwerpunkt auszuwählen. Unsere Einschätzung, dass sich die Lage differenzierter und diffiziler präsentiert als noch vor wenigen Jahren angenommen, wird durch die Beiträge nachhaltig bestätigt.

Thomas Reglin und Eckart Severing präsentieren erste empirische Ergebnisse aus der Begleitforschung zu einem umfangreichen Projekt in Bayern mit mittelständischen und großen Unternehmen. Sie analysieren unterschiedliche Einsatzszenarien im Rahmen des E-Learnings und bilanzieren dessen Vorteile aus der Sicht von Führungskräften. Als konkrete Erfahrungen beim Einsatz von E-Learning werden die Bedeutung von Bildungsportalen und tutorieller Begleitung herausgehoben. Als Fazit konstatieren sie, dass auf Individuallösungen ausgerichtete Potenziale des E-Learnings derzeit bei weitem nicht realisiert werden.

Verschiedene Beiträge setzen sich mit unterschiedlichen (fach-)didaktischen Spezifizierungen des Einsatzes Neuer Medien für die Lernprozesse Erwachsener auseinander und tragen so zu einer konkreten Differenzierung der Diskussion bei. So plädiert Gabi Reinmann-Rothmeier dafür, beim virtuellen Lernen die Motivation bzw. das Gefühl stärker zu berücksichtigen: Dabei bleibt der Beitrag nicht bei dieser Forderung stehen, sondern zeigt konkrete Möglichkeiten auf, wie Aufgaben so gestaltet werden können, dass mehr ‚Lust‘ zum Lernen entsteht. Susanne Kraft konzentriert sich in ihrem Beitrag darauf, die spezifischen Funktionen von Präsenzphasen im Rahmen von Online-Angeboten herauszuarbeiten. Dabei dominiert offenbar – erwartungsgemäß – die wichtige sozial-kommunikative Funktion des Face-to-face-Lernens. Zudem stärkt es das Durchhaltevermögen in einer längerfristigen Online-Weiterbildung. Gerhard von der Handt reflektiert differenziert den ‚Mehrwert‘ des Einsatzes Neuer Medien beim Fremdsprachenlernen und thematisiert damit ein Feld, in dem der Einsatz Neuer Medien stark verbreitet ist. Da der Vorteil Neuer Medien häufig im Zusammenhang mit konstruktivistischen Lerntheorien proklamiert wird, entwickelt er konkrete Anregungen für ‚konstruktivistisches‘ Sprachenlernen. Aufschlussreich ist der Beitrag von Heino Apel, der unter dem Motto ‚Innovationen mit Neuen Medien brauchen Zeit‘ Erfahrungen mit dem Einsatz Neuer Medien in einem technikfernen Bereich, nämlich der Umweltbildung, reflektiert. Er bilanziert gerade auch erfahrene Schwierigkeiten – u. a. aufgrund einer gewissen Resistenz gegenüber Multimediaangeboten – und kommt zu dem Fazit, dass innovationsbegeisterte Einzelpersonen für Initiativen in diesem Bereich von besonderer Bedeutung sind.

Die Diskussion um Neue Medien hat sich bislang stark auf neue Lernsettings im engeren Sinne konzentriert. Zunehmend gerät nun aber der Sachverhalt in den Blick, dass mediengestütztes Lernen nachhaltige Auswirkungen auf organisationale Abläufe mit sich bringt. Die Beiträge von Richard Stang und Carola Iller / Lisa Kamrad setzen sich mit diesen Entwicklungen näher auseinander. Richard Stang berichtet über eine empirische Bestandsaufnahme an Volkshochschulen u. a. zu den Aspekten der technischen Infrastruktur und deren Betreuung, Konsequenzen für das Personal und die Organisationsentwicklung. Er konstatiert eine gute technische Infrastruktur, eine große Aufgeschlossenheit gegenüber den Neuen Medien, die auf eine hohe Innovationsbereitschaft schließen lassen, problematisiert aber auch fehlende finanzielle und personelle Ressourcen und das manchmal fehlende Engagement gerade der Leitung in dieser Sache. Carola Iller und Lisa Kamrad stellen am Beispiel eines mittelständischen Unternehmens dar, wie die Nutzung Neuer Medien zum Gegenstand von Lernen mit Neuen Medien und dadurch die Einführung von E-Learning zum Auslöser für technisch-organisatorische Veränderungen wird.

Im Heft enthalten ist der nicht zum Schwerpunktthema gehörende Beitrag von Reinhold S. Jäger und Doris Jäger-Flor „Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslangen Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB“. Durch eine bedauerliche Panne im Herstellungsprozess des vorletzten Heftes, für das der Beitrag vorgesehen war, konnte er nicht mehr aufgenommen werden. Heute ist er der erste Beitrag, mit dem wir die neue Rubrik „Forum“ eröffnen.

Themenschwerpunkt des nächsten Heftes werden Erkenntnisse der Neurowissenschaft für das Lernen Erwachsener sein.

Ekkehard Nuissl von Rein  
Christiane Schiersmann  
Horst Siebert

Bonn, im April 2003

## **BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA**





## **Konzepte und Bedingungen des Einsatzes von E-Learning in der betrieblichen Bildung**

### **Erste Ergebnisse der Begleitforschung des Projekts bbwonline**

#### **Abstract**

*In den vergangenen Jahren war die Mehrzahl der Publikationen zum E-Learning<sup>1</sup> in der betrieblichen Bildung geprägt von euphorischer Prognostik. Einer geringen Anzahl von empirischen Arbeiten zum tatsächlichen Einsatz von E-Learning im betrieblichen Umfeld stand eine große Anzahl von Veröffentlichungen gegenüber, welche die Möglichkeiten der schönen neuen Lernwelt ausmalten. Weil der Umfang der Nutzung von E-Learning weit hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist, geht es heute um kritische Bestandsaufnahmen – also darum, die praktischen Erfahrungen zu analysieren, die Unternehmen und ihre Mitarbeiter mit den neuen Lerntechnologien machen. Der vorliegende Beitrag beruht auf Untersuchungen, die von der bfz Bildungsforschung im Rahmen der Begleitforschung zum Projekt „bbwonline“<sup>2</sup> und seiner Vorläufer seit 1995 durchgeführt wurden. Er geht zunächst auf die unterschiedlichen Einsatzszenarien von E-Learning in mittelständischen und großen Unternehmen ein und stellt dann Erfahrungen mit der Durchführung von E-Learning und seinen Derivaten (Blended Learning, Nutzung der IuK-Technologien in Unternehmen für Lernzwecke) dar.*

#### **1. E-Learning in kleinen und mittelständischen und in großen Unternehmen**

Die tatsächliche Verbreitung von E-Learning in der betrieblichen Bildung hinkt den Prognosen seit Jahren hinterher. Dabei ist allerdings der Einsatz der neuen Lerntechnologien in mittelständischen und in großen Unternehmen sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während in Unternehmen mit über 1.000 Mitarbeitern der E-Learning-Budgetanteil in 2002 voraussichtlich bereits 12,5 % der gesamten Bildungskosten eingenommen haben wird (KPMG 2001), wird E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen [KMU] nur vereinzelt eingesetzt (BiBB 2002). Zunächst war dies in Markteinschätzungen darauf zurückgeführt worden, dass eine mangelnde technische Ausstattung kleinerer Unternehmen den Zugang zu neuen Lerntechnologien behindere. Mittlerweile sind aber auch dort alle diese Voraussetzungen gegeben: Zum einen können die verbreiteten Multimedia-PCs und breitbandigen Zugangsmöglichkeiten zum Internet als Universaltechnologie an vielen Arbeitsplätzen für Bildungszwecke mit genutzt werden. Zum anderen erleichtert die gestiegene Medienkompetenz vieler Beschäftigter, die sich die für den Umgang mit der Informationstechnologie notwendigen Grundqualifikationen angeeignet haben, den Umgang mit computergestützten Lernprogrammen.

Trotzdem bleibt die Nutzung von Lernprogrammen hinter den Erwartungen zurück. Eine im Auftrag des BMWi durchgeführte Studie zum Einsatz multimedialer Lernprogramme versorgt uns mit einigen grundlegenden Daten (BMWi 2000, Michel/Heddergott 2002). Befragt wurden 800 KMU. Zunächst ist auffällig, dass die Nutzung von Computer-Arbeitsplätzen und die Nutzung von Lernprogrammen weit auseinander fallen. In fast allen Unternehmen (96%) finden sich vernetzte Computer-Arbeitsplätze, aber nur 25% setzen E-Learning ein. Dabei überwiegt die Nutzung von Lernprogrammen auf CD-ROMs (82%); nur 18% der Unternehmen nutzen E-Learning via Internet oder Intranet.

Wo E-Learning eingesetzt wird, da überwiegend unmittelbar am Arbeitsplatz: Auf die Frage nach dem wichtigsten Lernort nennen 58% der Unternehmen, die E-Learning nutzen, den Arbeitsplatz, mit großem Abstand 31% Schulungs- oder Computerräume und nur 7% die häusliche Umgebung ihrer Mitarbeiter. Dies bestätigt auch eine neuere Studie des BIBB<sup>3</sup>, derzufolge in den – noch wenigen – Unternehmen, die E-Learning einsetzen, mit den Lernprogrammen zu über 50% direkt am Arbeitsplatz gelernt wird (BIBB 2002; Zinke 2002)<sup>4</sup>. E-Learning in Unternehmen bedeutet insofern nicht nur einen Medienwechsel, sondern stellt auch einen neuen Anlauf zur Integration von Lernen und Arbeiten dar.

Deutliche Differenzen zeigen sich aber bei der in Zukunft zu erwartenden E-Learning-Akzeptanz von Großunternehmen und KMU: Mehr als die Hälfte der befragten KMU will E-Learning auch in den kommenden Jahren nicht verwenden. Dies gilt besonders für Unternehmen mit weniger als hundert Mitarbeitern. Als Gründe der Ablehnung wird die Furcht vor sozialer Isolierung der Lernenden ebenso genannt wie mangelnde Erfahrung, ungeeignete Lerninhalte und vermutete hohe Beschaffungs- und Betriebskosten.

Darin spiegelt sich eine Ausrichtung der bestehenden E-Learning-Angebote auf die großbetriebliche Nachfrage wider (Severing 2003):

- Weil E-Learning bis heute in der Mehrzahl seiner Spielarten als curriculares E-Learning nach dem didaktischen Vorbild des Lehrgangs gestaltet ist, kann es nicht verwundern, wenn es in KMU, die seit jeher weniger auf formalisierte Lernumgebungen setzen, nicht reüssieren kann. Blended Learning – die Kombination von Seminar und seiner elektronischen Nachbildung – schafft hier keine Abhilfe, sondern setzt sogar noch erhöhten organisatorischen Aufwand voraus.
- Das Vermarktungskalkül der Hersteller setzt auf den häufigen Umschlag der Lernprogramme über möglichst lange Zeitspannen hinweg. Daher handelt es sich meist um Standardprogramme, die von den Anwendern gar nicht und von den Herstellern nur unter großem Aufwand an individuelle und betriebliche Anforderungen angepasst werden können. Spezifisches betriebliches Wissen oder die Beschreibung besonderer betrieblicher Verfahren kann nur selten in die Programme integriert werden. Dies begrenzt die Tauglichkeit von E-Learning insbesondere für den Mittelstand. Denn während große Unternehmen Eigenentwicklungen und Lern-

programmanpassungen bezahlen und wegen der höheren Nutzungszahlen auch wirtschaftlich einsetzen können, sind kleinere Unternehmen meist auf Standardprodukte zu allgemeinen Inhalten der beruflichen Bildung verwiesen.

- Viele E-Learning-Programme setzen Lernplattformen voraus, auf denen sie installiert werden, und die dann die Programm- und die Teilnehmerverwaltung, die Abrechnung und die Zugangsregelung übernehmen. Diese Lernplattformen sind gemessen am Investitionsvolumen und am organisatorischen Aufwand für die Implementation für mittelständische Nutzer zu groß dimensioniert.

E-Learning wird heute also vorwiegend in großen Unternehmen eingesetzt, weil deren Bedarf das Angebot an Plattformen, Inhalten und didaktischen Modellen der neuen Lernmedien bestimmt. Daher kann es nicht verwundern, wenn die Lernprogramme im Mittelstand auf wenig Akzeptanz stoßen: Den dezentralen und arbeitsplatznahen Lernformen kleinerer Unternehmen entsprechen Lernprogramme nicht, die Lehrgang und Seminar elektronisch nachbilden. Gerade kleine und mittlere Unternehmen sind es aber, die von den organisatorischen Vorteilen, die E-Learning bietet, besonders profitieren könnten. Denn gerade sie sind darauf angewiesen, Weiterbildung flexibel und arbeitsplatznah ohne längere Freistellungen zu organisieren. Die neue Weiterbildungslösung droht so gerade diejenigen zuletzt zu erreichen, die am meisten darauf angewiesen sind.

## **2. E-Learning aus Sicht der betrieblichen Führungskräfte**

Im Folgenden sollen Ergebnisse zweier Unternehmensbefragungen ebenso dargestellt werden wie Erfahrungen aus zahlreichen Beratungsgesprächen mit betrieblichen Praktikern und aus der Lehrgangsdurchführung mit inzwischen weit über 5.000 Teilnehmern. Spiegeln diese Erfahrungen die Resultate unserer Analysen zu den Schnittstellen von Mediendidaktik und Wissensmanagement wider? Wird die Kluft zwischen Unternehmensbedarf auf der einen Seite und wirtschaftlichen Sachzwängen der Medienproduktion auf der anderen Seite empfunden? Oder stehen für die Weiterbildungsverantwortlichen in den Unternehmen andere Fragen im Vordergrund?

Das Projekt „bbwonline“ startete mit einer (auf die Zielgruppe des Projekts fokussierte) Erhebung des Ist-Zustands.<sup>5</sup> Das Ergebnis stützt die Diagnose einer Übergangssituation:

Einerseits: „Online-Weiterbildung wird bislang kaum in den befragten bayerischen Unternehmen praktiziert.“

Andererseits: „Ein großes Kundenpotenzial an zukünftigen Nutzern ist vorhanden, welches durch eine gesteigerte und professionell gestaltete Angebotsunterbreitung aktiviert werden kann.“<sup>6</sup>

Die knappe Hälfte der Befragten wünschte sich weitere Informationen über Online-Lernen. Ebenfalls die knappe Hälfte der Befragten führte ihre E-Learning-Abstinenz darauf zurück,

„... dass ihnen noch keine geeigneten Angebote vorlagen.“<sup>7</sup>

Für die Interpretation solcher Äußerungen mag nun auch der Befragungskontext eine gewisse Rolle spielen. Ferner ist anzunehmen, dass es gerade die E-Learning-Interessierten sind, die sich Zeit für die Beantwortung des Fragebogens genommen haben. Immerhin – der Hinweis ist ernst zu nehmen: Erst allmählich beginnt sich eine Angebotsstruktur zu entwickeln, die es interessierten Unternehmen erlaubt, einen relevanten Teil ihrer Weiterbildungsaktivitäten über Netze zu organisieren. Allzu punktuell war lange Zeit die Verteilung der Inhalte – zumal wenn man jenen weiten Bereich betrieblicher Weiterbildung betrachtet, in dem es nicht um das Medium selbst, um Internetdienste, Multimedia-Anwendungen, HTML, JAVA und andere Programmiersprachen geht.

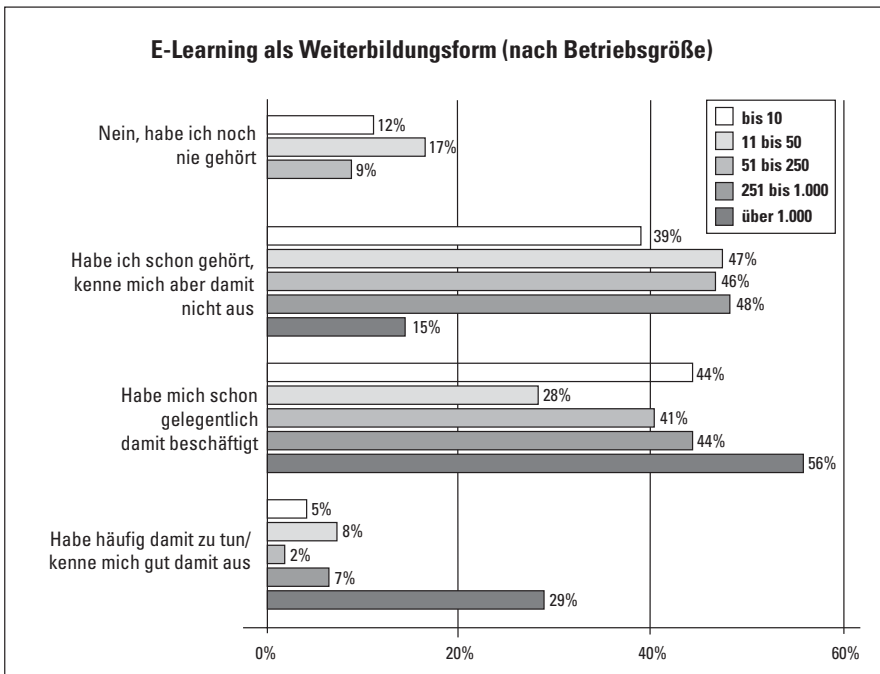


Abb. 1: E-Learning als Weiterbildungsform

Während (vgl. Abb. 1) kein Befragter aus einem Großbetrieb von E-Learning „noch nie gehört“ hatte, nur 15% sich „nicht auskannten“ und 29% bereits praktische Erfahrungen hatten oder sich „gut auskannten“, ergab sich in der Summe der beiden ersten, für E-Learning-Abstinenz stehenden Antwort-Varianten: 51% für Unternehmen mit bis zu 10 Mitarbeitern; 64% für Unternehmen mit 11 bis 50 Mitarbeitern; 57% für Unternehmen mit 51 bis 250 Mitarbeitern. Dem korrespondieren außerordentlich *geringe* Quo-

ten unter „Habe häufig damit zu tun / kenne mich gut damit aus“: 5% (bis zu 10 Mitarbeitern); 8% (11 bis 50 Mitarbeiter); 2% (51 bis 250 Mitarbeiter). Die Betrachtung der Top-Box-Werte ergibt bei klarer Stufung nach Betriebsgröße wieder eine positive Abweichung bei den Kleinunternehmen: 85% (über 1.000 Mitarbeiter); 51% (251 bis 1.000 Mitarbeiter); 49% (51 bis 250 Mitarbeiter); 36% (11 bis 50 Mitarbeiter); 49% (bis zu 10 Mitarbeitern). Bei dieser Differenzierung zwischen KMU und großen Unternehmen ist allerdings in Rechnung zu stellen, dass das Thema Weiterbildung im Allgemeinen eine um so geringere Rolle spielt, je kleiner ein Unternehmen ist (Lenditsch 2000, S. 18).

Wo sehen nun die Führungskräfte, die sich bereits eine Meinung über E-Learning bilden konnten, die Vorzüge der neuen Lernform? Unser Fragebogen enthielt eine (kurz gehaltene) Liste häufig genannter Stärken (und eine zusätzliche Zeile für Freitext-Ergänzungen, die jedoch von den Befragten nicht genutzt wurde). Die Verteilung der häufigsten Nennungen (vgl. Abb. 2) verrät ein klares Bewusstsein von den betriebsorganisatorischen Vorteilen elektronisch unterstützter Weiterbildung. Bemerkenswert ist, dass sie insgesamt stärker betont werden als durch E-Learning eventuell zu erzielende Einsparereffekte:

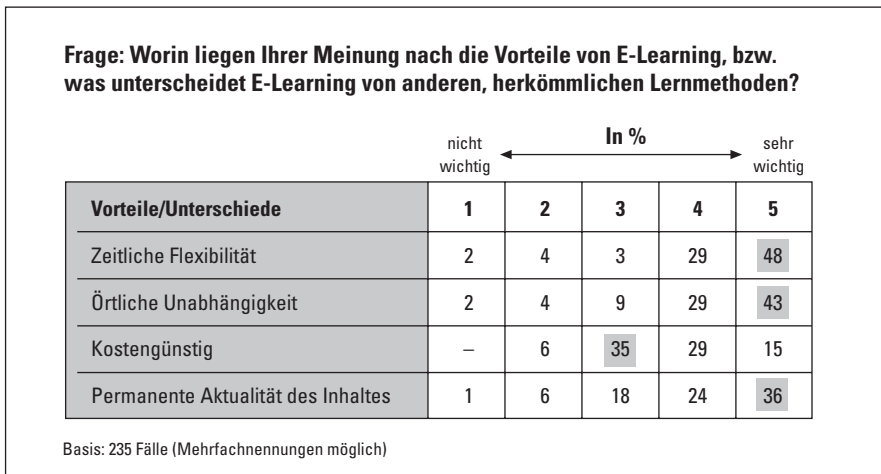


Abb. 2: Vorteile/Unterschiede von E-Learning gegenüber anderen Methoden

### 3. Erfahrungen aus dem Einsatz von E-Learning in Unternehmen

Die Begleitforschung zum Projekt bbwonline hat die Befragungen betrieblicher Führungskräfte durch regelmäßige Interviews und Workshops mit E-Learning-Dozenten, Bildungsberatern und Vertriebsmitarbeitern ergänzt. Vertrieb und Bildungsberatung übernehmen eine bedeutende Transmissionsriemen-Funktion, indem sie – gerade im

derzeitigen noch von Unsicherheiten der Produzenten geprägten frühen Stadium der Entwicklung von E-Learning-Programmen für Unternehmen – zwischen den Anforderungen der betriebspädagogischen Praxis und der Medienproduktion vermitteln.<sup>8</sup> Darüber hinaus geben oft Rückmeldungen der Teilnehmer an die Dozenten *während der Lehrgangsdurchführung* (mehr noch als Evaluationsfragebögen) wertvolle Hinweise auf Einsatzbedingungen von E-Learning und aktuelle Bedarfslagen.

Zunächst ein weiterer Hinweis auf den hohen Orientierungsbedarf, der in der Wirtschaft gegenwärtig besteht: *Bildungsportale* haben für die Betriebskunden deutlich an Bedeutung gewonnen. Sie erwarten, dass hier eine Vielzahl von Angeboten gebündelt und vergleichbar gemacht wird. Zugleich wird beklagt, dass sich die Intransparenz des E-Learning-Markts hier zum Teil nur verdoppelt: Wenn zur Verfügbarkeit verschiedenster Angebote auf einer Oberfläche keine angemessene Metadaten-Haltung hinzutritt, kann Übersichtlichkeit nicht erreicht werden.

Auch die Erfahrungen im Projekt bbwonline bestätigen, dass sich bei den *technischen Voraussetzungen* im Mittelstand viel bewegt hat. Wenn die betriebliche Praxis mit der ausufernden E-Learning-Fachdiskussion noch immer nicht Schritt hält, liegt das nicht mehr in erster Linie an Defiziten der betrieblichen IT-Infrastruktur. Klagen über ungenügende Hard- und Software-Ausstattung an den Arbeitsplätzen sind immer seltener zu hören. Performance-Probleme werden vor allem von solchen Teilnehmern berichtet, die (auch) zu Hause lernen und dort nicht über multimedia-taugliche Modems verfügen. Insbesondere spielen Bedenken wegen der Online-Gebühren bei den Unternehmen (anders als vor einigen Jahren – und anders als heute noch im Privatkunden-Bereich) keine Rolle mehr. IT-Fragen kommen in Kundengesprächen – auf sehr viel höherem Niveau – meist dann ins Spiel, wenn größere Unternehmen Intranet-Lösungen für E-Learning planen: Technische Kompatibilität, Berücksichtigung von Standards, SAP-Schnittstellen sind dann die beherrschenden Themen.

Realistische Fußnoten müssen zu einigen essentials der mediendidaktischen Diskussion um E-Learning angebracht werden. Die erste bezieht sich auf die *teletutorielle Begleitung* von E-Learning. Sie wurde in unserer zweiten Unternehmensbefragung von den meisten Probanden als „wichtig“ (31%) oder „mehr oder weniger wichtig“ (34%), von 18% sogar als „sehr wichtig“ eingeschätzt, wobei eindeutig die Funktion der fachlichen Betreuung im Vordergrund gesehen wird (78%). Die Möglichkeiten der Individualisierung von Computerlernen durch begleitende netzgestützte Kommunikation werden auch in der Fachliteratur zu Recht immer wieder hervorgehoben (Kerres 1996). Tatsache ist, dass sich das Bekenntnis der betrieblichen Weiterbildner zum berufspädagogisch Wünschenswerten deutlich am wirtschaftlich Machbaren bricht: In der Praxis beobachten wir oft eher eine Bevorzugung des monologischen Selbstlernens.

Auch bei Betrachtung der *Lernverläufe* zeigt sich, dass Ideal und Wirklichkeit noch deutlich auseinander fallen: E-Learning als explorierendes Lernen, als durch Arbeitsaufgaben geleitete Navigation in großen Wissensräumen wird noch kaum praktiziert.

Die Gründe sind vielfältig:

- Schon die Praxis vieler Anbieter, sequenziell organisierte Mikromodule von maximal (!) einer Dreiviertelstunde Lerndauer anzubieten, widerspricht der Idee entdeckenden Lernens.
- Als beschränkend erweist sich auch die gängige Praxis der zeitlich begrenzten Freischaltung von Lehrmodulen, für die gewichtige wirtschaftliche Gründe sprechen. Arbeitsbegleitendem Lernen förderlicher sind frei zugängliche Wissenspools in betrieblichen Intranets.
- Ein bedeutender entgegenwirkender Faktor ist der unter Bedingungen arbeitsplatznahen Lernens in Rechnung zu stellende Zeitdruck.
- In mittelständischen Unternehmen tritt der Umstand hinzu, dass es oft nicht möglich ist, Lerngruppen zu organisieren, die auf vorhandene kommunikative Zusammenhänge im Arbeitskontext aufsetzen oder eine kommunikative Vernetzung herstellen.
- Schließlich sind traditionelle Lernkonzepte bei Organisatoren und Teilnehmern von Weiterbildung nach wie vor weit verbreitet.

Resultat ist ein immer wieder zu beobachtendes Verlaufsmuster:

Die Teilnehmer bearbeiten zu Beginn ihres Lehrgangs eine Einstiegssequenz, melden sich dann (manchmal sogar wochenlang) nicht mehr an und steigen mit langen Sitzungen schließlich kurz vor Ende der Freischaltdauer wieder ein, um ‚ihr E-Learning-Pensum doch noch zu bewältigen‘: Unbürokratische Verlängerungsregelungen sind gefragt. Eher selten kommt es dagegen vor, dass Teilnehmer Sequenzen wiederholend bearbeiten oder Lehrgänge punktuell im Sinne eines arbeitsbegleitenden Hilfsmittels oder eines Nachschlagewerks nutzen. Lernbedarf mag in der Arbeit entstehen – zumindest *organisierte* Lernprozesse werden doch immer noch als dem Arbeiten exterritorial erlebt. Diese Trennung zu überwinden zählt zu den wichtigen Zukunftsaufgaben künftiger Organisations- und Personalentwicklung.

Als *Themenbereiche*, für die der Einsatz von E-Learning in Frage kommt, nannten unsere Probanden vor allem: Computer und Internet (48%), andere EDV-Themen (46%), E-Commerce (40%) und Sprachen (40%). Die klassische Seminarform wird präferiert für die Bereiche: Kommunikation und soziale Kompetenz (61%), Innovative Arbeitstechniken (48%) und Personalmanagement (40%).

Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Erfahrung aus der Lehrgangsplanung, die die Praxis des viel diskutierten Blended Learning beleuchtet. Wir beobachten, dass hybride Konzeptionen heute oft *nichts anderes als solche Zuordnungen* von Themenbereichen zu bestimmten Lehrformen oder Medien im Kontext betrieblicher Weiterbildungsstrategien sind. E-Learning, Workshops und seminaristische Weiterbildungen stehen unvermittelt nebeneinander. Kaum genutzt werden also Synergien *innerhalb eines* Weiterbildungsvorhabens – etwa durch netzgestützte Vorbereitung von Seminaren, durch Einrichtung von Foren im Vorfeld eines Workshops oder durch Nachbereitung

von Präsenzveranstaltungen in virtuellen Lerngruppen, die den Praxistransfer begleiten. Gerade hier liegen aber die großen Potenziale der Verknüpfung impliziten und expliziten Lernens und der Qualitätssteigerung betrieblicher Weiterbildung (Reglin u. a. 1998).

Im Vordergrund der mediendidaktischen Diskussion steht heute der Einsatz dezidierter E-Learning-Programme. Die Angebotspalette hat sich gerade für Inhalte der beruflichen Bildung – ausgelöst auch durch eine breite und bunte Förderkulisse – in den vergangenen vier Jahren sehr erweitert. Betrachtet man jedoch die Bildungspraxis in den Unternehmen, dann muss man als E-Learning im weiteren Sinne auch die sich verbreitende Zweitnutzung diverser IuK-Technologien für Lernzwecke sehen. Es ist ein Trugschluss, aus der Spezialisierung von Lernprogrammen zu folgern, dass ihre Lerneffizienz von vornherein höher sei als die des informellen Lernens bei der Nutzung anderer IuK-Technologien.

Der Blick kann daher auf alle Spielarten der Informations- und Kommunikationstechnologie ausgeweitet werden. Es geht nicht nur um besondere Lernprogramme. Wenn Qualifizierungsprozesse in Unternehmen zunehmend außerhalb der Bahnen der institutionalisierten unterrichtsförmigen Weiterbildung erfolgen, dann kann entsprechend auch für die digitalen Medien gelten, dass Lernpotenziale auch realisiert werden, wenn es sich nicht um regelrechte E-Learning-Produkte handelt. Aus der Nutzung von Mail und Internet-Sites, von Newsgroups und Online-Datenbanken ergeben sich en passant Qualifizierungswirkungen, die von den Marktprognosen zum E-Learning sowenig erfasst werden wie das Lernen am Arbeitsplatz von der alten Weiterbildungsstatistik. Die pädagogische Zweitnutzung der IuK-Technologie ist dabei nicht als Notlösung gegenüber dem intentionalen Lernen mit Lernprogrammen zu sehen. Für Lernprozesse gewinnen elektronische Informationssysteme an Bedeutung, die zunächst nur den Arbeitsprozess unterstützen sollen:

- Via E-Mail-Kommunikation werden betrieblich und überbetrieblich – etwa zu Lieferanten und Abnehmern – Supportstrukturen eingerichtet und der Transfer von Grundlagentexten, Handreichungen und Anleitungen organisiert, der dem selbstständigen Wissenserwerb entlang von Anwendungsproblemen dient.
- „Virtual Communities“, welche dem fachlichen Austausch per Internet gänzlich außerhalb von Lernprogrammen und teilweise auch ohne dezidierte Moderation dienen – in der Regel in Newsgroups, seltener via zeitsynchronem Chat –, tragen zum informellen Lernen der betrieblichen Bildung bei (BIBB 2002). Solche Online-Communities können zur zeitnahen Behebung von Wissenslücken zur Bewältigung von Arbeitsanforderungen dienen (Härtel u. a. 2002, S. 1). Sie sind nicht zu verwechseln mit den Chatrooms und „Lerncafés“, die an manche Lernprogramme angedockt sind und die erfahrungsgemäß wenig genutzt werden.
- Betriebliche Datenbanken ebenso wie Support-Datenbanken von Herstellern sind Wissensbasen zur Behebung von Informations- und Wissensdefiziten der Arbeitenden.
- Die große Verbreitung von mit dem Internet verbundenen PCs zumindest an kauf-



männischen und administrativen Arbeitsplätzen und die vor allem in mittelständischen Unternehmen geringe Regeldichte der Nutzung der Zugänge haben dazu geführt, dass die freie Recherche im Internet an vielen Arbeitsplätzen zu einer wesentlichen Wissensquelle bei aktuellem Lernbedarf wird.

Allerdings bürgt der Einsatz von IuK-Technologien für sich allein noch nicht für eine hohe Lernfreundlichkeit der Arbeitsplätze. Oft fehlt eine flankierende Infrastruktur, die Lernprozesse unterstützt: Auf der einen Seite benötigen die Informationssysteme eine didaktische Schale, wenn sie für gezieltes Lernen taugen sollen: Das können Linklisten, Informationen zur Recherche oder die Unterstützung bei der Organisation von betrieblichen Newsgroups ebenso sein wie flankierende organisatorische Maßnahmen, etwa Zeitfenster für Qualifizierung oder geschulte Multiplikatoren, die bei Lernproblemen helfen können. Auf der anderen Seite verlangt gerade die Offenheit der neuen Informationsmedien von selbstständig Lernenden eine große Zielstrebigkeit und Orientierungssicherheit.

#### 4. Resümee

Die Auswertung unserer Unternehmensbefragungen, ergänzt um den Blick in die gegenwärtige E-Learning-Praxis, zeigt: Der Bedarf der mittelständischen Wirtschaft nach E-Learning-Lösungen, die individualisiert (und dezentral von betrieblichen Praktikern fortschreibbar) sind, vermag gegenwärtig nicht nachfragewirksam zu werden. An den jeweiligen Unternehmensbedarf adaptierbare Module, verbunden mit Autoreninstrumenten für didaktische Laien, wären die Antwort auf viele Fragen, die sich den betrieblichen Weiterbildungsverantwortlichen heute stellen. Das verraten die langen, durch die Suche nach dem ‚richtigen‘ Programm charakterisierten Evaluationsperioden, zu denen es schon dann kommt, wenn es um einzelne Lehrgänge, keineswegs um die Anschaffung einer eigenen Lernplattform geht.

Wir bewegen uns in einem Teufelskreis (vgl. Abb. 3): Weil die Anbieter ökonomisch darauf verwiesen sind, eine kritische Masse verkaufter Lizenzen zu erreichen, setzen sie auf hermetische Standardlösungen. Die mittelständischen Nachfrager, die nur gekapselte Produkte vorfinden, entwickeln keine Konzepte, die über den isolierten Einsatz von E-Learning im Sinne eines Lehrgangssurrogats hinausgehen. Ihr Bezug auf den Markt beschränkt sich auf die Suche nach der passenden Software. Den Anbie-

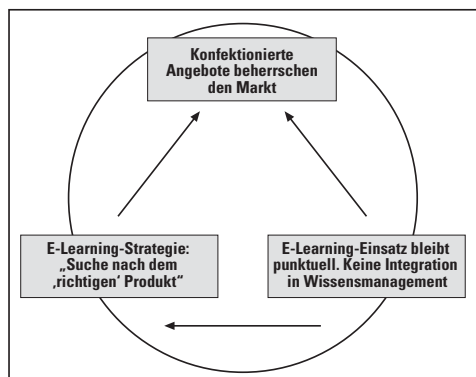


Abb. 3: „Teufelskreis“

tern wird so zurückgespiegelt, dass es auf die Produktion möglichst universell einsetzbarer konfektionierter Angebote ankommt.

Resultat ist, dass längst vorhandene Potenziale von E-Learning weitgehend nicht einmal als solche erscheinen.

Einmal mehr sind die Großunternehmen systematisch im Vorteil: Die Zielgruppen der Weiterbildner erreichen hier eine Größe, die es erlaubt, für sie eigene Lernplattformen zu produzieren oder produzieren zu lassen. Diese verfügen standardmäßig über Funktionalitäten, die sie für die Verknüpfung von E-Learning und betrieblichem Wissensmanagement geeignet machen: Foren, Chatrooms, Dokumenten-Managementsysteme etc. Die Einführung von E-Learning gibt so auch der Weitergabe im Unternehmen vorhandenen Wissens neue Impulse (Dirks 2002). Neben Eigenentwicklungen steht der Zukauf von Individualentwicklungen dann, wenn die kritische Masse gegeben ist.

Dem Bedarf der betrieblichen Bildung entsprechen offene – individualisierbare, leicht veränderbare, mit betrieblichen Dokumenten und Arbeitsmitteln verknüpfbare – E-Learning-Module. Benötigt werden schlanke Autoreninstrumente, mit denen auch der didaktische Laie arbeiten kann und die – last but not least – mit vertretbarem wirtschaftlichem Aufwand angeschafft, implementiert und gepflegt werden können. Die Entwicklung solcher Instrumente bezeichnet eine lohnende Aufgabe für künftige Gestaltungsprojekte. Der skizzierte *circulus vitiosus* macht deutlich, dass für ihre Durchführung staatliche Förderung auch mittelfristig noch eine bedeutende Rolle spielen wird.

## Anmerkungen

- 1 Der Begriff E-Learning wird in zwei ganz unterschiedlichen Weisen verwendet. Zum einen ist er ein Sammelbegriff für jede Art von Lernen mit elektronischen Medien (so verwendet z. B. von der American Society for Training and Development [ASTD]). Zum anderen wird er in Abgrenzung von etwa Computer Based Training [CBT] via CD-ROM, Bildungsfernsehen und Seminaren mit Videoconferencing ausschließlich für webbasierte Qualifizierung per Inter- oder Intranet [WBT] benutzt. Weil WBT heute überwiegend als bloßes Transportmittel für feste Lernprogramme dient – gleichsam als CBT on demand – erscheint die engere Definition nicht trennscharf. Hier sind daher mit E-Learning alle Arten computergestützten Lernens gemeint.
- 2 bbwonline ist ein Programm im Rahmen der „High-Tech-Offensive Zukunft Bayern“, das der Bereitstellung von E-Learning für die betriebliche Bildung vor allem in mittelständischen Unternehmen dient. In bbwonline sind auf Basis von tutoriell begleitetem Web Based Training bislang etwa 400 Lernstunden an Inhalten für Fach- und Führungskräfte – u. a. über kaufmännische Themen, Kommunikation im modernen Büro, Projektmanagement, Personalführung und den Internet-Einsatz im Unternehmen – entwickelt und eine große Zahl an Fachtageungen und Workshops für Unternehmen zum Thema E-Learning durchgeführt worden. Mit einem Projektvolumen von ca. 4 Mio. zählt bbwonline zu den wenigen großen Pilotprojekten zum E-Learning in der Berufsbildung in Deutschland. Nähere Informationen unter [www.bbwonline.de](http://www.bbwonline.de).

- 3 Schriftliche Befragung von 320 Unternehmen in 2001, Rücklaufquote 21% [N=68]. Ein Anspruch auf Repräsentativität wurde nicht erhoben.
- 4 Dies gilt, obgleich dieselbe Untersuchung zeigt, dass objektive Gründe den Einsatz von E-Learning am Arbeitsplatz insbesondere für Facharbeiter erschweren – vor allem fehlende zeitliche Freiräume (64% der Nennungen bei gewerblich-technischen Facharbeitsplätzen, 52% bei kaufmännisch-verwaltenden), ungeeignete Lernumgebungen (44% bzw. 26%) sowie eine fehlende Netzanbindung (50% bzw. 9%) (Zinke 2002).
- 5 Die im Dezember 2000 abgeschlossene erste bbwonline-Marktforschungsstudie (Lenditsch 2000) hat die Situation im bayerischen Raum, mit Schwerpunkt in Oberfranken, untersucht (1.400 versandte Fragebögen; Rücklauf: 120; davon 62 % der Unternehmen mit bis zu 250 Mitarbeitern, 28 % mit 251 bis 1.000 Mitarbeitern; 5 % über 1.000; 5 %: keine Angabe). Die Studie ist – zusammen mit der zweiten, ein Jahr später fertig gestellten – im WWW vollständig abrufbar unter der Projektadresse [www bbwonline.de](http://www bbwonline.de).
- 6 Ebd., S. 76 und 81. (Online-Weiterbildung wird bislang kaum praktiziert: 83 % ohne Erfahrungen mit Online-Weiterbildung; ebd., S. 16.)
- 7 Ebd.
- 8 Dem stehen allerdings strukturelle Hindernisse im Wege, die im letzten Abschnitt des Artikels thematisiert werden.

## Literatur

- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2002): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen - Strategien - Methoden - Technologien. Zürich
- Berlecon Research (Hrsg.) (2001): Wachstumsmarkt E-Learning. Anforderungen, Akteure und Perspektiven im deutschen Markt. Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2002): Lernförderliche Gestaltung von Facharbeiterplätzen durch Medien am Beispiel E-Learning. Studie. Berlin
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hrsg.) (2000): Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen. Dokumentation 475. Bonn
- Dirks, D. (2002): Neue Lernwelt im Unternehmen. Die ALF-Lernplattform in der Allianz Versicherungs-AG. In: Scheffer, U./Hesse, F. W. (Hrsg.): E-Learning: die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Stuttgart, S. 230-241
- Härtel, M./Maier, E./Zinke, G. (2002): Thesen zum Forum 4 des 4. BiBB-Fachkongresses 2002. E-Learning – Anspruch und Praxis. Berlin
- IDC (Hrsg.) (2001): European Corporate E-Learning Market Forecast and Analysis. München
- Kerres, M. (1996): Weiterbildung im Internet – einfach und billig? Zur Organisation des Tele-Lernens. In: GdWZ, H. 7, S. 247-251
- Kerres, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen – Konzeption und Entwicklung. München, Wien
- Klein, H. E. (2002): Selbstgesteuertes Lernen – Chancen und Risiken einer neuen Lernkultur. In: Schlafke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung. Kölner Texte und Thesen 62. Köln, S. 72-95
- KPMG; MMB Michel Medienforschung; Psephos Institut (Hrsg.) (2001): E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung – Eine Bestandsaufnahme zum E-Learning in deutschen Großunternehmen. Essen
- Lenditsch, C. (2000): Marktforschungsstudie des CONVEX Marktforschungs-Service für die bfz Bildungsforschung zum Projekt bbwonline. Rednitzhembach

- Lenditsch, C. (2002): 2. Marktforschungsstudie des CONVEX Marktforschungs-Service für die bfz Bildungsforschung zum Projekt bbwonline. Rednitzhembach
- Michel, L. P./Heddergott, K. (2002): E-Learning in KMU – Potentiale und Barrieren. In: Schläffke, W./Weiß, R. (Hrsg.): Lernen und Arbeiten – Neue Wege der Weiterbildung. Kölner Texte und Thesen 62. Köln, S. 192-204
- Reglin, Th./Schmidt, H./Trautmann, R. u. a. (1998): Telelernen im Betrieb – Ergebnisse des Projekts Spirit-Iperion. Wirtschaft und Weiterbildung 14. Bielefeld
- Severing, E. (2002): Lernen am Arbeitsplatz mit E-Learning erfolgreich gestalten. In: Hohenstein, A./Wilbers, K.: Handbuch E-Learning. Grundwerk. Köln
- Severing, E. (2003): E-Learning in mittelständischen Unternehmen. In: Zinke, G. u. a. (Hrsg.): E-Learning – Anspruch und Praxis. Dokumentation des Forums 4 des 4. Fachkongresses des Bundesinstituts für Berufsbildung
- Thissen, F. (1998): Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-Didaktik. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovationen mit Multimedia. Frankfurt/M., S. 29-43
- Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung – Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der Deutschen Wirtschaft 242. Köln
- Wolf, B. (2000): Die Rolle der Bildungstechnologie in der Berufsbildung. Entwicklungen und Perspektiven der Bildungstechnologieforschung im BiBB. In: BWP, H. 1, S. 5-9
- Zimmer, G. (2001): Gestaltung der telematischen Lernkultur. In: GdWZ, H. 5, S. 215-217
- Zinke, G. (2002): E-Learning. Potentiale und Interessenlagen in ausgewählten Unternehmen. Internet: [www.BiBB.de/aufgaben/arbfeld/elearn/lit\\_vh30512.pdf](http://www.BiBB.de/aufgaben/arbfeld/elearn/lit_vh30512.pdf)

## **Es fehlt einfach was!**

### **Ein Plädoyer für ‚mehr Gefühl‘ durch Aufgabengestaltung im E-Learning**

#### **0. Einführung und Überblick**

Seit einigen Monaten häufen sich auf meinem Rechner Hinweise aus Newslettern, die auf ernüchternde Befunde beim E-Learning hinweisen; meist handelt es sich um enttäuschende Kosten-Nutzen-Relationen, bisweilen sind aber auch Informationen über die mangelnde Akzeptanz des E-Learnings dabei – zu Deutsch: Viele Lernende haben offenbar keine Lust auf virtuelles Lernen<sup>1</sup>. Eigene Erfahrungen aus verschiedenen E-Learning-Veranstaltungen in der Hochschullehre haben mich „gelehrt“, dass Begeisterung für die Sache, Freude am aktiven Tun, Interesse und die Lust am Herstellen eigener „Wissensprodukte“ das Zünglein an der Waage sind, wenn es um Zufriedenheit und Lernerfolg beim E-Learning geht. Natürlich sind die didaktische Konzeption einer virtuellen Veranstaltung, die Auswahl und Stimmigkeit von Inhalten, Methoden und Medien sowie die Passung zwischen Gesamtkonzept, Zielen und Zielgruppen zentrale Faktoren, die dafür sorgen (können), dass virtuelle Lernumgebungen die in sie gesetzten Erwartungen erfüllen (Reinmann-Rothmeier 2002). Doch alle Mühe bleibt wertlos, wenn sich Langeweile, Ärger oder Lustlosigkeit breit machen und/oder (positive) Gefühle beim Lernen vor dem Bildschirm auf der Strecke bleiben. „Gelingt es nicht durch Neugierde, Staunen, Spaß, Freude und Zweifel die Aufmerksamkeit des Lerners zu gewinnen und sie in einen inneren Handlungsimperativ zu verwandeln, bleiben alle weiteren Bemühungen der Lehrenden vergebens, und der Unterrichtsstoff bleibt ein Pfeil ohne Bewegung, der sein Ziel niemals erreicht oder an dem äußeren Panzer einer demotivierten Sinnlosigkeit zerbricht“ (Overmann 2002, S. 21). Der Kampf gegen die demotivierte Sinnlosigkeit ist schon in Präsenzveranstaltungen schwer genug – in virtuellen Umgebungen ist das ein kleines Kunststück; und doch kann man einiges dazu tun, dass ein motiviertes Lernen mit dem notwendigen Quantum gefühlsmäßigen Engagements stattfindet: Allem voran sind es beim E-Learning meiner Erfahrung nach die Aufgaben, die dem Lehrenden ein längst nicht ausgeschöpftes Gestaltungspotenzial bieten.

Der vorliegende Beitrag ist eine Art Plädoyer für „mehr Gefühl“ beim Lernen im Allgemeinen und beim E-Learning im Besonderen. Ein solcher Slogan kann schnell missverstanden werden und falsche Assoziationen wecken. Umso wichtiger sind mir die Gründe, die dafür sprechen, den gefühlsgesteuerten Aspekten des Lernens gerade auch beim E-Learning mehr Bedeutung zuzugestehen, als dies bislang der Fall ist. Dabei werde ich nicht bei bloßen Forderungen stehen bleiben, sondern konkrete Möglichkeiten aufzeigen, über die Gestaltung von Aufgaben die Lust zum (virtuellen) Lernen zu erhöhen.

## 1. (Keine) Lust zum Lernen?

„Alle Kinder treten als Fragezeichen in die Schule ein und verlassen sie als Punkt“ – meint Neil Postman (1995, S. 97) und – so möchte man hinzufügen – als Punkt lassen sie auch im Jugend- und Erwachsenenalter so manchen Unterricht, auch moderne E-Learning-Angebote, „fraglos“ an sich vorüberziehen. Mangelnde Motivation und Desinteresse, eine konsumorientierte, unmündige Grundhaltung und fehlende Akzeptanz von Lernangeboten (Müskens/Müskens 2002) – jeder Lehrende kennt diese „Unlust“; in schwankender Intensität und verschiedenen Formen prägt sie vielerorts den Bildungsalltag. Wie kommt das? Sowohl die aktuelle Hirnforschung (z. B. Spitzer 2000) als auch die Entwicklungspsychologie (z. B. Oerter 1995) „lehren“ uns, dass der Mensch von Natur aus neugierig ist und lernen *will*, dass Lernen gar mit Lust verknüpft ist und unser Gehirn nichts lieber tut als lernen. Postman hat *seine* Antwort schon gefunden: Es ist die Schule, die Motivation, Interesse, Lust und Neugier vertreibt – und alle nachfolgenden Bildungsinstitutionen scheinen daran nichts ändern zu können oder zu wollen. Auch die Neuen Medien haben mit der „Lust“ ihre liebe Mühe – ich komme an anderer Stelle genauer darauf zurück (vgl. Abschnitt 3). *Vor* der Medienfrage aber ist zunächst ein Blick auf die Frage zu werfen, von welchen grundlegenden Voraussetzungen in Sachen Gefühl und Motivation man ausgehen kann, wenn es um das Lernen (und Lehren) geht.

### 1.1 Der motivierte Mensch

Lernen setzt Motivation voraus, das heißt: Wer lernt, der zeigt auch ein Mindestmaß an Bereitschaft, Einstellungen, Wissen und/oder Verhalten zu verändern, und er hat wohl ein Mindestmaß an Interesse an den Zielen und Inhalten des Lernens. Wenn Menschen aus sich heraus (also selbstbestimmt) motiviert sind, dann ist dies nach Deci und Ryan (1993) auf drei grundlegende Bedürfnisse zurückzuführen: erstens auf das Bedürfnis nach Autonomie, was auch bedeutet, den eigenen Willen zu entwickeln; zweitens auf das Bedürfnis nach Kompetenz, und hierzu gehört unter anderem der Aufbau von Leistungsmotivation; und drittens auf das Bedürfnis nach sozialer Bezo-genheit, was nichts anderes heißt, als dass man sich Kontakt und gegenseitigen Austausch wünscht. Oerter (1995) fügt diesem Dreiergespann noch das Bedürfnis nach Umweltbezug an, das sich in Neugier und Interesse manifestiert. Die genannten Bedürfnisse hat der Mensch von Geburt an und bereits in der frühen Kindheit (aber auch später) übernimmt das Spiel bzw. das Spielen eine wichtige entwicklungsfördernde Funktion, um diese Bedürfnisse zu erfüllen. Typisch für das Spielen ist unter anderem sein Selbstzweck, das heißt: Man geht in der (Spiel-)Tätigkeit auf, freut sich an selbst bewirkten Effekten („Funktionslust“, Bühler 1918) oder hat ein „Flow“-Erleben (Csikszentmihalyi 1985). Neben der Funktionslust sind ein starkes gefühlsmäßiges Engagement und Wohlbefinden zentrale Kennzeichen des Spielens: etwa die Freude am Explorieren (im Informationsspiel), die Freude am Herstellen eigener „Produkte“ (im Konstruktionspiel), die Freude am fiktiven „als-ob“ (im Symbolspiel), die Freude an der Übernahme neuer Rollen (im sozialen Spiel) und die Freude an Wettkampf und Leistungsvergleich (im Regelspiel).

Neugier und Freude am eigenen Tun sind keineswegs auf das spielende Kind beschränkt: „Neugier und Interesse bestimmen das Verhalten des Menschen zeitlebens, wenn er nicht durch zu große Arbeitsbelastung in diesen Aktivitätsbereichen blockiert wird“ (Oerter 1995, S. 768). Neugierig wird man in der Regel dann, wenn etwas nicht zusammenpasst, wenn ein kognitiver Konflikt vorliegt: Dazu gehört z. B., dass man an der Wahrheit eines Sachverhalts zweifelt oder durch mehrere konkurrierende Überzeugungen oder begriffliche Ungereimtheiten verwirrt wird (Berlyne 1960). „Je mehr Wissen jemand im Laufe seiner Entwicklung erwirbt, desto neugieriger wird er, da er viel häufiger kognitiven Konflikten ausgesetzt ist. Er entdeckt nämlich bei der Konfrontation mit Ereignissen Unstimmigkeiten, die nicht oder nicht vollständig in sein Wissenssystem passen. Wer andererseits wenige oder unstrukturierte Wissenssachverhalte gespeichert hat, ist infolge seines 'übervereinfachten' Wissens nur wenigen kognitiven Konflikten ausgesetzt“ (Oerter 1995, S. 769). Neugier ist also sehr eng mit der kognitiven Entwicklung und dem eigenen Wissensstand verknüpft. Neben der Neugier gibt es aber noch das Interesse – und Interessen steuern ebenfalls einen ganz erheblichen Teil unseres Handelns. Während Neugier eine eher kurzfristige Phase der Erkundung auslöst, versteht man unter Interessen längerfristige und relativ stabile Beziehungen zu bestimmten Inhalten, Gegenständen, Tätigkeiten (vgl. Krapp 1998). Welche Interessen ein Mensch ausbildet, hängt davon ab, wie attraktiv seine Umgebung ist (also welche Dinge ihn „anziehen“), wie er sich selbst (und seine Autonomie) entwickelt und welche eigenen Aktivitäten und deren Wirkungen er lustvoll erleben kann.

Was für die kindliche Entwicklung in Sachen Motivation, Neugier und Interesse gilt, fällt im späteren Jugend- und Erwachsenenalter keineswegs automatisch dem Verfall zum Opfer. In jedem Alter gilt: „Lernen ist kein rein kognitiver Prozess, sondern emotional eingebettet. Lernaufgaben, aber auch Lernmethoden und Lerninhalte sind affektiv getönt, sind mit Lust- oder Unlustgefühlen gekoppelt. Lernerfolge 'machen Spaß', Lernstörungen sind ärgerlich“ (Siebert 2001, S. 302). Gefühle und die damit verbundenen (körperlichen) Empfindungen sind in jedem Alter für das Lernen von zentraler Bedeutung: Sie mobilisieren oder hemmen Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, Motivations- und Gedächtnisprozesse; sie schaffen aber auch (biografische) Kontinuität, helfen bei der Ordnung und Hierarchisierung (etwa nach Wichtigkeit) von Denk- und Lerninhalten und sie können helfen, Komplexität zu reduzieren (z. B. durch Auswählen, Ausblenden, Vergessen) (Ciompi 1997). Thesen dieser Art finden in verschiedenen Forschungsrichtungen Bestätigung, allem voran in schon genannten hirnelektrischen und entwicklungspsychologischen Arbeiten und im Rahmen der Motivationspsychologie (vgl. Overmann 2002).

## **1.2 Das Lernen verstehen – und was uns daran hindert**

Fühlen und Lernen stehen in enger Verbindung, der Mensch kommt mit Neugier auf die Welt, der natürliche „Spieltrieb“ fördert Lernen und Entwicklung – wie kommt es dann, dass man sich in der *Praxis* des Lernens (und Lehrens) so wenig dafür interessiert, ob Lernende Lust oder Unlust verspüren, welche Inhalte und Methoden interes-

sant und welche (warum) langweilig sind, wo Lernsituationen Neugier und „Funktionslust“ hervorrufen und wo nicht usw.? Eine Antwort könnte lauten, dass Gefühle der genannten Art höchst persönliche Dinge sind, die – würde man sie in Lehr-Lernsituationen berücksichtigen wollen – eine Form der Individualisierung erfordern, die unser Bildungssystem an keiner Stelle leisten kann. Das ist wohl richtig. Aber das gleiche Argument müsste dann auch für den kognitiven Aspekt des Lernens gelten: Denn auch der Vorwissensstand, Denk- und Problemlösestrategien sowie Prozesse des Wahrnehmens, Erkennens, Verstehens usw. sind höchst persönliche Phänomene und kein Gehirn gleicht letztlich dem anderen. Trotzdem bemüht sich die Didaktik<sup>2</sup>, Ziele, Inhalte, Strategien und Methoden des Lehrens und Lernens zu beschreiben, zu analysieren, zu erforschen, für konkrete Bildungssituationen zu planen und zu evaluieren und letztlich auch normativ vorzugeben (z. B. Issing 2002). Folglich kann auch der persönliche Charakter von Gefühlen kein wirklicher Grund dafür sein, über diese beim Lernen (weitgehend) hinwegzugehen. Auch der Mangel an Theorien zum Thema Lernen und Fühlen kann es allein nicht sein: Zwar wird die emotionale Seite des Lernens im Vergleich zu kognitiven Aspekten bislang eher stiefmütterlich behandelt; es gibt hierzu aber durchaus theoretische Ansätze und Modelle zum Teil auch mit empirischer Grundlage (vgl. Hänze 1998; Overmann, 2002), die aber in der Praxis entweder (zu) wenig bekannt sind oder aber ignoriert werden.

Schlechte Ergebnisse aus internationalen Vergleichsstudien wie PISA sowie andere Hiobsbotschaften über den unzureichenden Wissens- und Bildungszustand von Kindern und Jugendlichen in unserer Gesellschaft versetzen Öffentlichkeit, Politik und Wissenschaft in regelmäßigen Abständen in helle Aufregung. Neue Bildungsoffensiven (was immer das genau sein mag), mehr Lehrerfortbildung (die aber niemand finanzieren will) und vermehrte Anstrengungen in der Didaktik (die selten zu umsetzbaren Resultaten führen) haben das Problem bisher nicht lösen können. Lehr-Lernexperten, vor allem solche, die dem Konstruktivismus zugeneigt sind (siehe Abschnitt 2) fordern, erst einmal genauer zu verstehen, was *Lernen* ist und wie Lernen funktioniert, um es dann auch effektiver fördern zu können. Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus sind die großen Paradigmen, unter denen das Phänomen des Lernens (und Lehrens) aus verschiedenen Blickwinkeln theoretisch und empirisch beleuchtet wurde und wird (vgl. Steiner, 2001; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Forschung zum Lernen gibt es also genug, aber haben wir in der Praxis wirklich verstanden, was passiert, wenn gelernt wird, und was los ist, wenn – wie so oft – nicht gelernt oder etwas anderes gelernt wird, als es seitens eines Lehrenden beabsichtigt war? Wie viel helfen dem Lehrenden in der Praxis Theorien und empirische Befunde, die mehr die eigene fachliche Perspektive als das reale Phänomen im Blick haben?

Lernen ist nicht gleich lernen; entscheidend ist daher die Frage, was gelernt werden soll, wobei mit „was“ nicht Lerninhalte wie Englisch, Deutsch, Mathematik oder Biologie gemeint sind, sondern die Qualität des angestrebten Wissens als Ergebnis des Lernens (Baumgartner/Payr 1999). In diesem Sinne kann Lernen z. B. bedeuten, dass der Lernende Kenntnisse oder Fertigkeiten erwirbt, dass er neue Informationen in schon



vorhandenes Wissen einbaut und seinen Verstehenshorizont erweitert oder dass er selbst Wissen erzeugt, Erfahrungen macht und sich im wörtlichen Sinne etwas „aneignet“. Siebert (2001) sieht darin unterschiedliche Intensitätsstufen des Lernens (Kenntnisserwerb, Verstehen, Aneignung), ohne dass eine Form grundsätzlich hochwertiger sein muss als eine andere – sie sind schlichtweg verschieden, in verschiedenen Situationen unterschiedlich funktional, und sie werden von verschiedenen lehr-lerntheoretischen Ansätzen unterschiedlich gut beschrieben und erklärt. Gemeinsam aber ist den vielfältigen Formen von Lernen, dass sie erstens nur unter *aktiver* (mentaler und/oder körperlicher) Beteiligung des Lernenden vonstatten gehen (selbst der Behaviorismus hat die Aktivität beim Lernen stets unterstrichen), und dass sie zweitens von *Gefühlen* (im weitesten Sinne) begleitet sind (wobei die Aneignung besonderes emotional-motivationales Engagement verlangt).

### **1.3 Alles eine Frage der Kultur?**

Ich vermute, dass es die bei uns vorherrschende Lernkultur<sup>3</sup>, die Einstellung zum Lernen, tradierte Vorstellungen vom „richtigen“ Lernen (z. B. Lernen als etwas Mechanischem, Rezeptivem, Anstrengendem, Leistungsbezogenem; vgl. Weinert 1997) und damit auch wieder emotionale Faktoren sind, die Gefühle und damit auch Neugier, Betroffenheit, Begeisterung und Interesse vielerorts aus dem Unterricht vertreiben. Dazu passt auch, dass ein Aufatmen durchs Land geht, sobald sich jemand warnend gegen die „Kuschelecken“ in unseren Schulen<sup>4</sup> ausspricht: Haben wir Angst, dass die Beachtung des Gefühls (im weitesten Sinne) beim Lernen eine gute Bildung verhindert? Man kann an der Stelle nur Spekulationen anstellen, denn wissenschaftliche Befunde zu dieser Frage liegen meines Wissens nicht vor. Ganz offensichtlich aber widersprechen so unterschiedliche Dinge wie die schon genannten entwicklungs- und motivationspsychologischen Befunde, neurowissenschaftliche Erkenntnisse und humanistische Bildungstheorien (die unser Land doch angeblich auch so stark geprägt haben) unisono der Vorstellung, es käme beim Lernen allein auf Rationalität im Sinne einer rein kognitiven Vernunft an. Seit Beginn der Reformpädagogik Ende des 19. Jahrhunderts gab es zwar immer wieder Bewegungen, die neben kognitiven Aspekten auch Gefühle und körperliche Empfindungen in das Lernen und Lehren integrieren wollten. Diese ebten aber immer wieder ab oder wurden verdrängt, um dann ein paar Jahre oder Jahrzehnte später wieder „entdeckt“ zu werden. Der große Durchbruch eines Lernens mit „Kopf, Hand und Herz“ aber blieb aus (Weinert 1997), wohl auch deshalb, weil Gefühle historisch betrachtet in vielen Bereichen dem Verstand in ihrer Wertigkeit untergeordnet werden (Overmann 2002) – also ebenfalls ein Ergebnis kultureller Prozesse. Bei genauerem Hinsehen sind es stets ähnliche Grundideen, die verschiedenen Reformbewegungen gegen die „Buchsule“ (als Repräsentant eines ausschließlich kopf- und fremdgesteuerten Lernens) zugrunde liegen, nämlich: die Auffassung vom menschlichen Lernen als einem individuellen und damit auch „eigenwilligen“ und „ganzheitlichen“ Vorgang – und an dieser Stelle kommt man am Konstruktivismus nicht vorbei, der diesen „alten“ Ideen wieder einmal neuen Schwung in der Pädagogik und Didaktik verliehen hat.

## **2. Konstruktivismus – Patron für eine Lernkultur „mit Gefühl“**

### **2.1 Kampfplatz und Missverständnisse**

Die Rezeption des Konstruktivismus in der Pädagogik ist mit unterschiedlichen, aber deutlichen emotionalen Wellen (da haben wir die Gefühle wieder!) verbunden: Die Palette reicht von euphorischen Befreiungsgefühlen (von der behavioristischen und kognitivistischen Technologie des Lehrens und Lernens) über „gemäßigte“ Würdigungen bis zu harscher Kritik (z. B. Wolff 1994; Dubs 1995; Siebert 2001; Terhardt 1999; Forneck 2002; Kerres/de Witt 2002). So mancher Praktiker würde sich über die intellektuellen Kampfhandlungen zwischen Konstruktivisten und Nicht-Konstruktivisten in der Pädagogik wundern, wenn er deren Schriften lesen würde, was aber eher selten geschieht (und häufig an der schlechten Lesbarkeit derselben liegt). Viele Forscher haben seit Ende der 80er Jahre im Bereich des Lehrens und Lernens gerne und geradezu begierig auf eine konstruktivistische „Lehr-Lernphilosophie“ zurückgegriffen. Diese bietet nämlich einen geeigneten Rahmen für selbstgesteuertes, kooperatives und situativ verankertes Lernen – Lernformen, denen jedenfalls in der Theorie mehr Wirkung zugeschrieben wird als dem traditionellen Frontalunterricht. Dazu kommt, dass die genannten Lernformen auch im Zuge der Entwicklung von Multimedia und Internet (noch) hoch im Kurs stehen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001).

Nun gibt es aber viele verschiedene Spielarten des Konstruktivismus<sup>5</sup>, und nicht alle, die sich des Konstruktivismus als einem Rahmen-Ansatz bedienen, wissen darüber so genau Bescheid. Der unreflektierte Griff in die „Konstruktivismus-Kiste“ mag der Praxis kaum schaden, in der akademischen Auseinandersetzung aber führt er im besten Fall zu ein paar Missverständnissen, im schlechteren Fall zu polemischen Gefechten. So kritisiert etwa Terhardt (1999), dass das konstruktivistische Verständnis von Lehren und Lernen nur scheinbar dem (seit den 70er Jahren anhaltenden) Stillstand der Theoriediskussion innerhalb der Didaktik neuen Auftrieb verliehen hat – nur scheinbar deshalb, weil der Konstruktivismus (außer einer neuen Sprache) nicht wirklich Neues zu bieten habe. Forneck (2002) befürchtet unter dem Einfluss des Konstruktivismus eine Entprofessionalisierung in der Aus- und Weiterbildung sowie eine Entwertung inhaltlichen Wissens – den Kern dieses Übels sieht er in der konstruktivistisch motivierten Verfechtung selbstgesteuerten oder selbstorganisierten Lernens. Kerres und de Witt (2002) gestehen dem Konstruktivismus nur mehr den Status einer vagen Floskel zu „für etwas Neues, Positives, das sich von etwas Altem, Überkommenen absetzt, und sich für nahezu alle Lösungen strapazieren lässt“ (S. 12) – hier wird dem Konstruktivismus vor allem eine Schwarz-Weiß-Malerei vorgeworfen.

### **2.2 Haltung statt Methode**

Viele kritische Einschätzungen des Konstruktivismus in der Pädagogik setzen meiner Ansicht nach an Punkten an, zu denen der Konstruktivismus gar nichts sagt. Es ist durchaus richtig, dass – wie Terhardt (1999) formuliert – „die konstruktivistische Didaktik keine wirklich radikal neuen Formen für die Praxis des Unterrichtens anzubie-

ten hat, sondern sich an solchen (bekannt)en methodischen (!) Formen orientiert, die selbstständiges Lernen, entdeckendes Lernen, praktisches Lernen, kooperatives Lernen in Gruppen sowie erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen fördern wollen“ (S. 645). In der Tat dürfte man einen „konstruktivistischen Lehrenden“ weniger an seinen Lehrmethoden erkennen, sondern an seiner „Haltung sich selbst, den Teilnehmenden und den Lernthemen gegenüber“ (Siebert 2001, S. 327). Begreift man den Konstruktivismus in der Pädagogik als eine Haltung, dann bietet er in der Tat kaum konkrete Methoden, sondern eher Bereitschaft und Verständnis für eine methodisch offene, lern- und lernerorientierte Lernkultur und für ein Klima, „in dem Faszination, Leidenschaft und Denkbegeisterung wieder einen Ort finden“ (Pörksen, 2001, S.18).

Der zentrale und gemeinsame Kern verschiedener konstruktivistischer Richtungen besteht ja bekanntlich in der These, dass die äußere Welt nicht direkt und voraussetzungsfrei erkannt werden kann; vielmehr beruht nach konstruktivistischer Auffassung jeder Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Denkprozess notwendig auf den Konstruktionen eines Beobachters. Wenn ich nun als Lehrender eine solche Auffassung vom Menschen und seinen Erkenntnisprozessen vertrete, heißt dies keineswegs, dass ich meinen Unterricht zwangsläufig auf Selbststeuerung und Kooperation unter den Lernenden reduzieren muss. Eine konstruktivistische Haltung in Pädagogik und Didaktik führt auch nicht zu einer „Entstofflichung“ von Lern- und Bildungsprozessen. Aus einer konstruktivistischen Haltung heraus ist Lehren „die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen etc.“ (Werning 1998, S. 40). Welche Methoden ich hierzu heranziehe, ist dem Konstruktivismus sozusagen egal – sie müssen nur *viabel*, also in meinem konkreten Unterricht erfolgreich und dem oben genannten Ziel dienlich sein. Dabei sollen keine Methoden verabsolutiert werden oder einseitig zur Anwendung kommen.<sup>6</sup> Unter einer konstruktivistischen Haltung geht es letztlich um „Vermittlungen zwischen Sachlogik, Psychologik und Handlungslogik“ (Siebert 2001, S. 327) – und das schließt auch das Gefühlsleben der Lernenden mit ein.

### **3. E-Learning – neues Lernen mit alten Problemen**

#### **3.1 Buzzword und Fachbegriff**

Die Neuen Medien haben im Prinzip *allen* großen Lehr-Lernansätzen – dem Behaviorismus, dem Kognitivismus und dem Konstruktivismus – ein neues Spielfeld verschafft: Ältere wie neue Generationen computerbasierten Lernens (Drill-and-Practice-Programme, tutorielle Systeme und Computer Based Trainings – CBTs) orientier(t)en sich an behavioristischen Lerntheorien und am Vater der programmierten Instruktion – Burrhus Skinner: Angeboten werden und wurden strukturierte Informationseinheiten und Übungsaufgaben, bei denen der Computer „geduldiger“ als ein menschlicher Lehrer immer wieder Rückmeldungen und elektronische Unterstützung gibt. Kognitivistische Lerntheorien standen und stehen Pate bei der Weiterentwicklung elektronischer Umgebungen, in denen der Lernende in Abläufe eingreifen und Wirkungen beobachten,

Simulationen durchspielen und eigene Modelle bilden kann. Aber auch die konstruktivistische Auffassung fand und findet bei Verfechtern der Neuen Medien viele Anhänger; denn: Multimedia und Internet bieten neue Wege für das selbstgesteuerte Lernen; technische Tools lassen sich als „Werkzeug“ zur Exploration verschiedener Lerngegenstände bzw. Lerninhalte heranziehen; oder kurz: Die neuen digitalen Medien können den aktiv-konstruktiven Charakter des Lernens besonders gut unterstützen und fördern (z.B. Issing/Klimsa 2002). Letzteres hat viele dazu bewogen, die Neuen Medien auch als Triebfeder für eine neue Lernkultur mit mehr Eigenverantwortung, mehr Anwendungsbezug und mehr Gemeinsinn zu sehen – oder zumindest als trojanisches Pferd, mit dem es gelingen könnte, konstruktivistisch geprägte Vorstellungen vom Lernen in die Bildungspraxis zu „schmuggeln“.

Seit einigen Jahren nun ist die Rede von E-Learning – und hier haben wir es mit einem Begriff zu tun, hinter dem viele nur ein „Buzzword“ vermuten, das mehr Verwirrung als Klarheit stiftet (Baumgartner/Häfele/Häfele 2002). Und in der Tat gehen die Vorstellungen weit auseinander, welche Medien, Lernformen und Chancen sich hinter dem E-Learning verbergen: „Während die einen an eine streng standardisierte, netzbasierte Massenqualifizierung denken, stellen sich die anderen hoch individualisierte Lernarrangements mit vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation vor“ (Sauter/Sauter 2002). Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass der E-Learning-Begriff trotz seines kurzen Lebens eine Entwicklung hinter sich hat, in der die Bedeutungen in der Tat schwanken: „Die Bedeutung des Begriffs ‚E-Learning‘ war zu Beginn seines Auftretens stärker auf das elektronisch unterstützte Lernen (satellitengestütztes Lernen, Lernen per interaktivem TV, CD-ROM, Videobänder etc.) konzentriert. Im Zuge des Internet-Hype der ausgehenden 90er Jahre wurde E-Learning hauptsächlich für das ‚netzangebundene‘ Lernen (sogenanntes webunterstütztes Lernen) verwendet und etabliert sich zusehend wieder als Überbegriff für alle Arten medienunterstützten Lernens. E-Learning schließt also heute sowohl Lernen mit lokal installierter Software (Lernprogramme, CD-ROM) als auch Lernen über das Internet ein“ (Baumgartner u. a. 2002, S. 4).

E-Learning ist folglich ein Sammelbegriff, der nicht nur auf sehr unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten verschiedener elektronischer Medien verweist, sondern der auch eine große Variabilität von Lernformen und Auffassungen von Lernen und darüber hinaus eine große Palette an Lehraktivitäten umfasst. So gesehen ist „E-Learning“ ein verkürzter Begriff, denn in der Regel meint man damit nicht nur verschiedene Lernprozesse, sondern auch Maßnahmen des Lehrens (Baumgartner u. a. 2002). Im oben definierten Sinne soll „E-Learning“ in diesem Beitrag dennoch als Fachbegriff verwendet werden, da er sich inzwischen nicht nur in der Praxis (vor allem der Weiterbildung), sondern auch in wissenschaftlichen Kreisen eingebürgert hat.

### **3.2 *Vorsicht Falle***

In den 1990er Jahren machte sich der Glaube breit, Lernen mit Multimedia und Internet spare Zeit und Geld, erhöhe die Effektivität und – jetzt kommt es – mache auch viel

mehr Spaß als herkömmliches Lernen. Fast alle diese Erwartungen haben sich als falsch oder zumindest als übertrieben herausgestellt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999): Nicht wenige Lernende sind beispielsweise in die *Schnelligkeitsfalle* getappt: Die Hoffnung, etwa mit einem CBT wesentlich schneller eine Fremdsprache zu lernen als auf anderem Wege, lässt sich meist nicht erfüllen. Denn Lernen ist eine Aktivität, die sich nicht beliebig beschleunigen lässt; Lernen braucht seine Zeit – ob mit oder ohne Neue Medien. Besonders hart getroffen hat vor allem Unternehmen die *Kostenfalle*: Die Erwartung, E-Learning spare nicht nur Zeit beim Lernen, sondern auch bares Geld in der Weiterbildung, wurde in hohem Maße enttäuscht – die Folgen sind bekannt: Sparmaßnahmen in Unternehmen und Pleiten auf dem E-Learning-Markt (vgl. Wang 2002). Auch eine *Effektivitätsfalle* beim Lernen mit Neuen Medien gibt es – und hier hat es sogar manchen Wissenschaftler kalt erwischt: Seit der zweiten Hälfte der 90er Jahre mehren sich Studien, die dem Lernen mit Multimedia und Internet keine *grundsätzlichen* Vorteile für das Lernen zusprechen (vgl. Issing/Klimsa 2002). Und schließlich gibt es da noch die *Spaßfalle*: Mit dem Siegeszug des Computers gab man sich vielerorts der Hoffnung hin, mit dem Mühsal des Lernens sei nun endlich Schluss – „Bildung light“ sozusagen. Ist es das, worauf unser Gehirn „Lust“ hat? Ist medienbasiertes Edutainment das Feld, in dem sich der menschliche Erkenntnisdrang (wieder) entfalten kann? Wohl eher nicht: Jedenfalls sind weder in hirneisigen Studien noch in entwicklungspsychologischen Studien Spaßkonsum und Unterhaltung gemeint, wenn von Emotionen, Affekten<sup>7</sup> oder „Lust“ die Rede ist. Verwiesen wird vielmehr auf die bereits beschriebene enge Verbindung von Denken und Lernen einerseits und Fühlen und Wohlbefinden andererseits – eine Verbindung, die man gerade beim E-Learning nicht nur kaum beachtet, sondern vielerorts geradezu missachtet.

Lernen mit „garantierter“ Freude durch Multimedia und globale Vernetzung – dies muss man als Spaßfalle betrachten, in die man möglichst nicht treten sollte: Man kann sich Schaden dabei zufügen (Enttäuschung, Ärger, Entwicklung einer negativen Einstellung zu Lernen und Lernhilfen, wie sie die Medien zur Verfügung stellen etc.). Nach der oben vorgeschlagenen Definition macht es letztlich auch keinen Sinn, dem E-Learning feste Attribute im Sinne von (emotionalen und kognitiven) Erfolgsgarantien zuzuschreiben, denn ebenso wie beim Face-to-face-Unterricht finden sich auch beim virtuellen Lernen und Lehren viele verschiedene Formen von Kenntnis- und Fertigkeitserwerb, von Wissensintegration und Verstehensaufbau, von Wissenskonstruktion und -aneignung (vgl. Abschnitt 1.2). Zudem lassen sich Medien- und Methodeneffekte immer nur im Kontext beurteilen – also in Verbindung mit *allen* Elementen, die eine Lernumgebung ausmachen (Kerres 2001). Trotzdem wird immer wieder versucht, dem E-Learning feststehende Merkmale und Wirkungen zuzuschreiben – entsprechend groß ist dann die Ernüchterung, wenn man die empirische Befundlage betrachtet.

Befunde zur (emotional-motivationalen) Wirkung von E-Learning-Angeboten sind heterogen und widersprüchlich. Ob man mit Neuen Medien aktiver, motivierter und engagierter, also auch mit mehr Lust und Freude lernt, wird empirisch teils gestützt,

teils widerlegt (vgl. Döring 1999; Weidenmann 2001; Hesse/Garsoffky/Hron 2002): Auf der einen Seite kann man in virtuellen Lernumgebungen durchaus (kurzzeitige) Motivationsschübe bei den Lernenden beobachten; auf der anderen Seite aber lässt sich einiges davon auf den Neugierkeitseffekt zurückführen oder nur unter ganz bestimmten Bedingungskonstellationen hervorrufen. Auf der einen Seite kann man virtuelle Lernumgebungen in vielen Fällen realitätsnäher und damit auch interessanter gestalten als den eintönig möblierten Klassen- oder Seminarraum; auf der anderen Seite fühlen sich viele Lernende in allzu authentischen und komplexen Lernsituationen – noch dazu wenn diese virtuell sind – überfordert und demotiviert. Auf der einen Seite eröffnen die Neuen Medien neuartige Kommunikations- und Kooperationswege, auf denen man mit Menschen in Kontakt treten kann, die einem ansonsten fern blieben; auf der anderen Seite gehört die fehlende soziale Präsenz von Lernenden (und Lehrenden) im virtuellen Raum zu den Hauptursachen von Akzeptanz- und Motivationsproblemen beim E-Learning. Man kann es drehen und wenden wie man will: Die meisten Probleme laufen darauf hinaus, dass ein „fassbarer“ Lehrender fehlt, der auf Störungen und Schwierigkeiten der genannten Art unmittelbar reagiert, der Stimmungen erkennt und darauf eingeht, der mangelhafte Materialien kompensiert, der lobt und kritisiert usw. Das heißt nun nicht, dass E-Learning kaum Chancen hat, ein aktiv-konstruktives, motiviertes und engagiertes Lernen zu fördern. Nur die Praxis des E-Learnings hat diese Chance noch kaum ergriffen: „Die didaktische Phantasie bleibt der Schwachpunkt der virtuellen Lehre“ (Schulmeister 2001, S. 257). Ein Aspekt, bei dem die didaktische Phantasie besonders gefordert und lohnend ist, sind die Aufgaben in virtuellen Lernumgebungen.

## **4. Aufgaben: Das „Herz“ virtueller Lernumgebungen**

### **4.1 Vom Problem zur Aufgabe**

„Lehre ist – konstruktivistisch betrachtet – großenteils Lernberatung und Gestaltung von Lernumgebungen“ (Siebert 2001, S. 304). Dies gilt in hohem Maße für das E-Learning – unter anderem aufgrund der Tatsache, dass der Lehrende immer nur indirekt (vermittelt) für die Lernenden „da“ sein kann: nämlich über die von ihm gestaltete Umgebung (einschließlich aller Inhalte und Methoden) und über mediale (synchrone oder asynchrone) Kommunikation im virtuellen Raum. Wenn es nun unter einer „konstruktivistischen Haltung“ (vgl. Abschnitt 2.2) darauf ankommt, Lernende zur aktiv-konstruktiven Verarbeitung von Information, zum Verstehen und/oder zur eigenständigen Konstruktion und Aneignung von Wissen anzuregen und dabei zu unterstützen, spielen Aufgaben eine zentrale Rolle – Aufgaben, die verschiedene Aktivitäten beim Lernenden anstoßen und einfordern, die eine bestimmte Zielrichtung und damit auch das „Was“ des Lernens im Sinne der Qualität des angestrebten Wissens (vgl. Abschnitt 1.2) vorgeben oder zumindest nahe legen. Aufgaben müssen beim E-Learning stellenweise die Funktion des Lehrenden übernehmen; in jedem Fall sind sie ein wichtiges vermittelndes Element zwischen dem Lehrenden (als Gestalter der virtuellen Lernumgebung) und den Aktivitäten der Lernenden.

Man kann Aufgaben in (virtuellen) Lernumgebungen als eine bestimmte Form von Problemen verstehen: „Ein Problem entsteht dann, wenn ein Lebewesen ein Ziel hat, und nicht weiß, wie es dieses Ziel erreichen soll“ (Duncker 1935, S. 1, zit. nach Wiegand 1995). In Lernumgebungen, wie man sie für Schule, Hochschule und Weiterbildung braucht, müssen solche Probleme konstruiert werden, das heißt: Ein Lehrender gibt über eine (Lern-)Aufgabe ein Ziel und meist auch bestimmte Mittel zur Zielerreichung vor. Was da etwas abstrakt daherkommt, kennt im Prinzip jeder: Das Spektrum der Aufgaben in Bildungssituationen reicht vom simplen „Rechne aus“ über das schon komplexere „Überlege“ und „Schreibe auf“ bis zum anspruchsvollen „Bearbeite folgenden Projektauftrag“. Und jeder kennt auch die Schwierigkeit, wenn man *ohne* konkrete Aufgabe etwas lernen soll. So ist etwa das Internet für Lernzwecke zunächst einmal denkbar ungeeignet: Im weltweiten Netz der Netze kann man Information abrufen, man kann auch etwas „entdecken“, aber das Internet liefert selbst keine Hilfe dabei, Information zu verarbeiten, in das eigene Wissen einzugliedern oder gar kreativ anzuwenden. Dazu bedarf es spezieller Lernumgebungen mit Aufgaben, die den Lernenden dazu „animieren“, seinen – um in der Sprache der oben angerissenen Problemlösepsychologie zu bleiben – kognitiven und emotionalen Ausgangszustand in Richtung eines neuen Zielzustands zu verändern.

In der Problemlösepsychologie teilt man verschiedene „Problemtypen“ danach ein, ob und inwiefern der Ausgangs- und der Zielzustand gut oder schlecht strukturiert ist (vgl. Wiegand 1995): Probleme mit gut strukturiertem Ausgangs- und Endzustand sind z. B. typisch für institutionalisiertes Lernen – meist sind es „künstliche“ Probleme, die entsprechend wenig Begeisterung bei den Lernenden hervorrufen. Viele reale Probleme zeichnen sich eher dadurch aus, dass sowohl der Ausgangs- als auch der Zielzustand schlecht strukturiert sind, was zur Folge hat, dass man das Problem an sich erst noch identifizieren und umreißen muss (Beispiel: Was tun, wenn die Studierenden unzufrieden sind und der Lehrende das ändern will?). Dazwischen gibt es noch die Variante, dass der „Start“ gut, das „Ziel“ aber schlecht strukturiert ist (Beispiel: Aufgaben, bei denen etwas gestaltet werden muss, seien es Bauzeichnungen, seien es Bildkompositionen etc.), sowie die umgekehrte Variante, dass man gut strukturiert beginnt, aber das Ende schlecht strukturiert ist (Beispiel: Aufträge an Erfinder oder Werbefachleute). Diese sehr einfache Systematik kann man noch erweitern, indem man berücksichtigt, dass es im Prozess der Zielerreichung (also auf dem Weg vom Ausgangszustand zum Zielzustand) unterschiedliche Barrieren geben kann.

#### **4.2 Formale Aufgabenformen**

Erste Aufgabentaxonomien für das E-Learning orientieren sich implizit (also ohne sich direkt darauf zu beziehen) an der obigen Einteilung verschiedener Probleme und letztlich auch am gestaltpsychologischen Ansatz vom Lernen als Problemlösen (vgl. Hussy 1993). Sauter und Sauter (2002) schlagen eine Systematik von Aufgaben im E-Learning vor, in der es die Dimensionen „geschlossen – offen“ sowie „individuell – kooperativ“ gibt. Geschlossene Aufgaben zeichnen sich beim E-Learning dadurch aus, dass eine elek-

tronische Rückmeldung möglich ist: Beispiele hierfür sind etwa die klassische Single- oder Multiple-Choice-Aufgabe, bei der Antworten auf Fragen vorgegeben sind und der Lernende eine oder mehrere richtige Antworten auswählen muss; aber auch Rechenaufgaben und Lückentexte sowie Zuordnungsaufgaben gehören in diese Rubrik. Geschlossene Aufgabenformen der genannten Art sind vor allem zum individuellen Lernen geeignet und bilden nach wie vor das Grundgerüst von Computer und Web Based Trainings. Im Zuge konstruktivistischer Überlegungen zum E-Learning sind diese Aufgabenformen vielerorts in Verruf geraten, was teils gerechtfertigt ist, teils aber auch vorschnell geschieht (vgl. Kerres/de Witt 2002). Sauter und Sauter (2002) weisen darauf hin, dass mit abwechslungsreichen Variationen geschlossener Aufgabenformen durchaus Erfolge und Vorteile erzielt werden können: Der Lernende „kann alleine, zur von ihm gewählten Zeit lernen, erhält sofort Feedback und kann einen quantifizierbaren Lernstand speichern und später abrufen“ (S. 125). Auch Kerres und de Witt (2002) meinen, dass man mit intelligent gestalteten Multiple-Choice-Aufgaben eine durchaus intensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten anregen kann. In der Praxis des E-Learnings dominieren geschlossene Aufgaben zum Einzellernen vor allem dann das Feld, wenn die Auswertung und Rückmeldung zur Aufgabenbearbeitung *elektronisch* erfolgen soll.

Es gibt aber auch *offene Aufgabenformen*, zum Teil sogar mit kooperativer Bearbeitung, die sich *elektronisch auswerten* lassen: Dazu zählen vor allem Simulationsaufgaben und Simulationsspiele (z. B. Baumgartner/Payr 1999), die allein oder in kleinen Gruppen bearbeitet werden: Simulationsaufgaben bestehen meist darin, durch eigenaktive Veränderungen verschiedener Parameter, durch selbstständige Entscheidungen und Eingriffsmöglichkeiten einen vorab definierten Zustand zu erreichen. Da die Entwicklung entsprechender Software technisch sehr aufwändig ist, sind diese Aufgabenformen in der E-Learning-Praxis eher die Ausnahme. Ähnlich ist es mit Freitextaufgaben, bei denen Lernende eine offene Aufgabe frei bearbeiten und die erstellte Lösung durch Mustervergleich elektronisch ausgewertet wird (Sauter/Sauter 2002): Auch hier stellt sich bislang noch die Frage, in welchen wenigen Fällen der erforderliche Aufwand in einem vernünftigen Verhältnis zum erzielten „Ertrag“ beim Lernen steht.

*Offene Aufgaben* im E-Learning lassen sich dadurch charakterisieren, dass sie durch Tutoren oder andere Personen mit Lehrfunktion oder auch durch Lernpartner bewertet werden. Hier trifft man am häufigsten die bereits genannte Form der Freitextaufgabe (mit individueller oder kooperativer Bearbeitung) an, die aber nicht elektronisch, sondern durch eine Person z. B. mit einer Musterlösung verglichen und bewertet wird. Auch Simulationsaufgaben können mit personalem Feedback durch einen Lehrenden, einen Tutor oder in der Gruppe (z. B. in entsprechenden Foren) besprochen und mit Musterlösungen oder untereinander verglichen werden. Des Weiteren nennen Sauter und Sauter (2002) Fallstudien für das individuelle wie auch für das kooperative Lernen als typisches Beispiel für eine offene Aufgabenform beim E-Learning. Hier kann man u. a. die Aufgabenbearbeitung mit einer Learning Community verbinden, in der der ge-



gegenseitigen Wissens- und Erfahrungsaustausch wie auch die soziale Konstruktion von Lösungen in den Vordergrund rücken (z. B. Bader 2001).

### **4.3 Aufgaben als didaktisches Element**

Aufgabentaxonomien wie die von Sauter und Sauter (2002) geben dem Lehrenden einen guten Überblick, was vor allem technisch möglich ist – nicht mehr und nicht weniger. Damit allein aber ist einem Lehrenden nicht geholfen, der – wie wir ja postuliert haben – Lernaktivitäten in der virtuellen Lernumgebung anregen, aktiv-konstruktive Lernprozesse anstoßen und die Lernenden auch noch emotional-motivational involvieren, also in das Lerngeschehen richtiggehend „hineinziehen“ will. Wenn Aufgaben dafür sorgen sollen, dass es in virtuellen Lernumgebungen nicht beim bloßen Rezipieren von (mehr oder weniger aufwändig gestaltetem) Material bleibt, muss man den didaktischen Funktionen derselben ein ausreichendes Maß an Aufmerksamkeit bei der Konzeption und Ausgestaltung schenken. Kerres, de Witt und Stratmann (2002) unterscheiden aktivierende und sichernde Funktionen von (Lern-)Aufgaben. Eine *Aktivierung* durch Aufgaben beim E-Learning kann kognitiv, emotional-motivational oder bezogen auf soziale Interaktion erfolgen. Das heißt: Durch den grundsätzlichen Problemcharakter einer Aufgabe fordert diese den Lernenden zum Nachdenken und dazu auf, nach geeigneten Informationen zu suchen und diese miteinander zu verknüpfen, um eine geeignete Lösung zu finden (kognitive Aktivierung). Ist die Aufgabe interessant und „attraktiv“ (z. B. für den Lernenden realitätsnah) gestaltet, wird nicht nur der Verstand gefordert: Die Aufgabe kann auch betreffen machen, Gefühle wecken und den Willen aktivieren, eine gute Lösung zu finden (emotional-motivationale Aktivierung). Wird die Aufgabe nicht allein, sondern in (virtuellen) Gruppen bearbeitet, müssen die Lernenden untereinander in Kontakt treten: Sie werden ihr Wissen im Idealfall teilen, neu konstruieren oder komplementär zusammensetzen, um eine Lösung zu finden (Aktivierung sozialer Interaktion). Aufgaben mit *sichernden* Funktionen sind in Abgrenzung zu Aufgaben mit aktivierenden Funktionen dergestalt, dass sie Lernprozesse und -ergebnisse auf unterschiedliche Weise „sicherstellen“ sollen. Dies geschieht entweder durch die Anwendung des Gelernten, durch Übung oder durch eine (klassische) Prüfung (Kerres u. a. 2002).

## **5. Lust zum Lernen durch geeignete Aufgaben?**

### **5.1 Zurück zum „motivierten Menschen“**

Aufgabentaxonomien nach dem Schema der Problemlösepsychologie geben Lehrenden vor allem formale Hinweise zur Aufgabengestaltung beim E-Learning. Eine Einteilung von Aufgaben nach Funktionen hilft dabei, Zielsetzungen von Aufgaben und deren Bearbeitung zu klären. Über die *inhaltliche* Ausgestaltung sagen derartige Systematiken allerdings kaum etwas aus. Was kann man nun tun, wenn man über Aufgaben nicht nur eine „kognitive Aktivierung“ bewirken, sondern Lernende für die damit verbundenen Inhalte (und Tätigkeiten) begeistern, sie also „mit Haut und Haar“ ins aktiv-

konstruktive Lernen gewissermaßen verstricken will? Eine Möglichkeit besteht darin, unter Rückgriff auf Erkenntnisse der Entwicklungs- und Motivationspsychologie an genau diejenigen Bedürfnisse anzuknüpfen, die wir offenbar bereits seit früher Kindheit haben und die sich geradezu anbieten, dass sie mit dem Lernen (und geeigneten Aufgaben) verbunden werden (vgl. Abschnitt 1.1): Dies sind vor allem die Neugier und das Bedürfnis nach Exploration, aber auch das Streben nach Autonomie und Kompetenz sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Des Weiteren kann man an dieser Stelle auf die bereits skizzierte konstruktivistische Haltung beim Lernen und Lehren zurückgreifen, deren Ziel es ist, Lernprozesse so anzuregen, dass nicht nur der Verstand, sondern auch Wollen, Fühlen und Empfinden angesprochen sind (vgl. Abschnitt 2.2). Hier kann man vor allem danach Ausschau halten, welche Funktionen eines Lehrenden auch von Aufgaben beim E-Learning übernommen werden können. Pörksen (2001) schreibt dem Lehrenden folgende Rollen im Lernprozess zu: „Er ist, erstens, als sokratischer Maieut bzw. als eine *sokratische Hebamme* tätig. Er bemüht sich, zweitens, als ein *Moderator*. Er handelt, drittens, im Bewusstsein eines *Forschers* bzw. als der *Leiter einer Expedition*. Er betätigt sich, viertens, auch als eine Gestalt, die ich den Irritationsagenten nennen möchte“ (S. 18). Der Leiter und Moderator muss auch beim E-Learning durch einen „Tele-Dozenten“ sichergestellt werden, der Anleitung und Definitionen, spontane Hilfen und Unterstützung der (elektronischen) Kommunikation anbietet und darauf achtet, dass Lernen und Lehren als ein gemeinsames Erforschen des „noch nicht Gewussten“ interpretiert wird. „Hebammen- und Irritationsfunktion“ aber können auch Aufgaben übernehmen – Aufgaben nämlich, die zu eigenständigem Denken und Tun auffordern, die Kreativität und Problemlösekompetenz fördern sowie Aufgaben, die „stören“, die auf offene Fragen und Widersprüche hinweisen, die Neugier und die Lust zum Suchen einer Antwort oder Lösung wecken. Im Folgenden werden zwei Aufgabentypen vorgestellt, die geeignet sind, die natürlichen Bedürfnisse (nach Erkenntnis und aktivem Tun) des Menschen auch im Rahmen des E-Learnings zu nutzen und dabei auch Funktionen wie die der „Hebamme“ und des „Irritationsagenten“ zu übernehmen: Designaufgaben und provokative Aufgaben.

## **5.2 Design und Provokation in der Aufgabengestaltung**

### *Designaufgaben*

Der Designbegriff umfasst alle Tätigkeiten, „die innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten zulassen“ (Baumgartner/Payr 1999, S. 75). Dabei sind es nach Baumgartner und Payr (1999) vor allem drei zentrale Elemente, die im Begriff Design liegen: zum einen das planerische, entwickelnde und entwerfende Element, zum anderen das Element der harmonischen Verbindung von Form und Inhalt und der damit zusammenhängende Gestaltungsspielraum und schließlich das Element des Zusammenhangs von Form und Inhalt, was Design von der „reinen“ Kunst unterscheidet, denn: Wissenschaftliche Inhalte lassen sich durchaus mit kreativen Formen verknüpfen, doch der Formaspekt darf nicht (wie in der Kunst) überwiegen. Der Begriff „Design“ eignet sich dafür, deutlich zu machen, wie wichtig es ist, theoretisches Wissen und Praxiswissen mit einem „aktiven schöpferischen Eingriff“ in

eine nicht vorab festgelegte Situation miteinander zu verbinden. Designaufgaben beim E-Learning können individuell oder – was vorzuziehen ist – in der Gruppe bearbeitet werden. Der Komplexitätsgrad von Designaufgaben lässt sich variieren – entscheidend ist, dass der „Zielzustand“ Gestaltungsspielraum für die Bearbeitung bietet, dass die Form nicht gleichgültig, sondern eine Unterstützung für den Inhalt ist, dass am Ende des Arbeitens und Lernens ein „Wissensprodukt“ steht, mit dem sich Lernende identifizieren und auf das sie stolz sein können, das potenziell auch einen konkreten Nutzen haben oder gar umgesetzt werden kann. Designaufgaben mit solchen Merkmalen wecken Freude am Tun – erinnert sei an die beschriebene „Funktionslust“ als Motor für motiviertes Lernen und die Ausbildung von Interessen.

Nach eigenen Erfahrungen bewährt es sich, Designaufgaben in einen Kontext zu betten, der realitätsnah ist, mit dem die Lernenden aber gleichzeitig auch vertraut sind: Aktuelle Ereignisse oder Probleme z. B. aus der eigenen Hochschule (Schule oder anderen Organisation), die den Lernenden bekannt sind, Bezüge zu Themen, von denen man ausgehen kann, dass die Lernenden davon betroffen sind oder dass Betroffenheit ausgelöst werden kann – das sind Dinge, die sich in Designaufgaben ohne großen Aufwand integrieren lassen. Mit geringem Aufwand können also hohe Effekte auf das emotional-motivationale Engagement, auf die Freude und Lust nach Lernen und am Lernergebnis erreicht werden. Aufgaben dieser Art haben einen gewissen Spielcharakter: Es wird etwas Eigenes hergestellt (wie im Konstruktionsspiel), man muss hierzu aber auch neue Inhalte erkunden (wie im Informationsspiel) und man kann sich im Nachhinein mit den Lösungen der anderen messen (wie im wett-kampforientierten Regelspiel) (vgl. Abschnitt 1.1). Im Folgenden werden zwei Beispiele für Designaufgaben vorgestellt (siehe Kasten 1), die wir im Rahmen einer Blended-Learning<sup>9</sup>-Veranstaltung zur Medienpädagogik eingesetzt und erprobt haben (Reinmann-Rothmeier, in Druck).

### **Kasten 1: Beispiele für Designaufgaben**

#### *Beispiel 1: Medienkampagne*

*Einleitung:* Die Medienwirkungsforschung ist ein weites und vor allem ein verwirrendes Feld – insbesondere dann, wenn man Schlussfolgerungen für die Praxis daraus ableiten will. Gleichzeitig ist die Medienwirkungsforschung genau das Feld, in dem sich medienpädagogische und kommunikationswissenschaftliche Experten am häufigsten begegnen. Für einen Medienpädagogen ist es wichtig, die Entwicklung der Medienforschung und ihre zentralen Strömungen zu kennen und zu verstehen. Wozu dieses Wissen und Verständnis gut sein kann, soll Ihnen exemplarisch die nachfolgende Problemstellung demonstrieren.

*Problemstellung:* Stellen Sie sich vor, Sie als Medienpädagogen haben die Aufgabe, die Fachschaft der Universität Augsburg bei einem aktuellen Projekt zu unterstützen. Ziel des Projektes ist es, mit einer überzeugenden Medienkampagne auf das miserable Zahlenverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden

an der Universität aufmerksam zu machen. Um die Kampagne wirkungsvoll zu gestalten, möchte die Fachschaft wissenschaftliche Erkenntnisse zur Medienwirkung berücksichtigen. Ihre Unterstützung soll nun darin bestehen, dass Sie die wichtigsten Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung in einer verständlichen und anschaulichen, trotzdem aber fundierten Art zusammenfassend darlegen. Die Fachschaft hat Sie darum gebeten, Ihre Ausführungen auf maximal zwei Seiten zu beschränken und am besten auch grafische Veranschaulichungen beizufügen.<sup>9</sup>

#### *Beispiel 2: Medienzentrum*

*Einleitung:* Organisationsentwicklung mit Neuen Medien ist für die Medienpädagogik ein bislang kaum betretenes Feld. Als Teildisziplin der Pädagogik muss es aber im Interesse der Medienpädagogik sein, dass die durch die Neuen Medien forcierten Veränderungs- und Entwicklungsprozesse in Bildungsinstitutionen wie Schule und Hochschule in eine Richtung gehen, die mit pädagogischen (und psychologischen) Annahmen und Vorstellungen zu Lernen, Lehren, Bildung und Erziehung konform gehen. Von daher ist ein „Mitdenken“ seitens der Medienpädagogen etwa bei Themen wie der „Virtuellen Hochschule“ wichtig und wünschenswert.

*Problemstellung:* Das Videolabor der Universität Augsburg soll zu einem Medienzentrum ausgebaut werden; ein Schwerpunkt dabei wird die interne und externe Aus- und Weiterbildung sein. Im Vorfeld dieses Entwicklungsprojekts wird von Seiten der Hochschulleitung ein schlüssiges Konzept erwartet. Für den Schwerpunkt Aus- und Weiterbildung sollen darin zwei Typen der Virtualisierung erkennbar sein: eine on-campus- und eine off-campus-Variante. Den Entscheidern kommt es zudem darauf an, dass Konzepte der Organisationsentwicklung ebenso wie pädagogische Grundgedanken integriert sind und die Vor- und Nachteile beider Virtualisierungstypen gegenübergestellt werden, um so eine vergleichende Diskussion führen zu können.

#### *Provokative Aufgaben – kognitive Konflikte hervorrufen*

Unter „Provokation“ verstehen Müskens und Müskens (2002), dass Lernende beabsichtigt (also nicht etwa zufällig) mit Lehr-Lernmaterial im weitesten Sinne konfrontiert werden, das ihrer Einstellung zuwiderläuft, das daher auch irritiert und stört.<sup>10</sup> Provokation als methodisches Element in der Bildung gibt es schon seit den 70er Jahren; neu ist der Gedanke, auch beim E-Learning über Aufgaben eine „provokative Didaktik“ zu praktizieren. Der Grundgedanke besteht darin, dass Störungen unterschiedlicher Art besonders fruchtbar für Lernprozesse sind: So verändern sich z. B. Einstellungen und Werte am ehesten, wenn eine „Labilisierung“ vorausgeht (Müskens/Müskens 2002). Auch ein (radikaler) Perspektivenwechsel kann Lernen in hohem Maße anstoßen (Siebert 2001). In der Entwicklungs- und Motivationspsychologie hat man den kognitiven Konflikt als eine wichtige Bedingung dafür ausgemacht, dass Menschen neugierig werden, auf Erkundung gehen und sich weiterentwickeln. Als konkrete Methoden der

provokativen Didaktik für das E-Learning stellen Müskens und Müskens (2002) verschiedene Aufgabenformen vor: etwa zu streitbaren und überzogenen Statements Stellung zu nehmen, den *Advocatus diaboli* zu spielen oder bewusst Rollen einzunehmen, die der eigenen Einstellung zuwider laufen. Auch hier kommt – wie bei Designaufgaben – eine Form von Spielcharakter zum Ausdruck, wobei vor allem der bewusste Einsatz des „Als-ob“ (Symbolspiel) eine wichtige Funktion hat.

Nach eigenen Erfahrungen und in Übereinstimmung mit Einschätzungen von Vertretern des Konstruktivismus sollte das „Provozieren“ beim Lernen (im Normalfall) allerdings nicht die Überhand gewinnen, denn: Werden Menschen beständig irritiert und desillusioniert, setzt man sie beständig der Anforderung zum Problematisieren und Relativieren aus, dann kann das depressiv und aggressiv machen (Siebert 2001). Auch beim Lernen ist ein gewisses Maß an „Sicherheit“ und Gewissheit vonnöten – nur so wird auch Vertrauen und ein ausreichendes Maß an Wohlbefinden möglich. „Sicherheit“ kann der Lehrende durch Kontexte bieten, die den Lernenden vertraut sind (auch wenn in diesen Kontexten dann verschiedene Rollen und Positionen aufeinanderprallen); „Sicherheit“ entsteht durch geeignete Ressourcen zur Aufgabenbearbeitung, deren Quellen seriös und vertrauenswürdig sind; „Sicherheit“ wird dadurch möglich, dass man die Ungewissheit und Offenheit unseres Wissens nicht immer in den Mittelpunkt rückt: „Es kann didaktisch sinnvoll sein, in bestimmten Lehr-Lernsituationen den konstruktivistischen Erkenntniskepticismus gleichsam latent zu halten. Dass wir in einer Welt der Unsicherheit und Ungewissheit, der Unübersichtlichkeit und Kontingenz, der Mehrdeutigkeit und Perspektivität leben, erfahren wir tagtäglich. Diese Verunsicherung gleichsam zum didaktischen Programm zu machen ist psychohygienisch kaum zumutbar und führt zu Zynismus und Vermeidungsreaktionen“ (Siebert 2001, S. 329 f). „Dosierte“ Provokation aber ist unseren Beobachtungen zufolge dazu geeignet, eine passive Konsumhaltung zu „stören“, kognitive Konflikte zu schüren und das Lernen aus lusttötenden Motivationslöchern zu holen. Auch hierzu wieder ein paar Beispiele (Kasten 2) aus unserer Blended-Learning-Veranstaltung zur Medienpädagogik (Reinmann-Rothmeier, in Druck).

## **Kasten 2: Beispiele für provokative Aufgaben**

### *Beispiel 1: Round-Table-Gespräch*

*Einleitung:* Medienkompetenz ist ein Schlagwort, durch das die Medienpädagogik in der Öffentlichkeit hohe Aufmerksamkeit erhalten hat, was im Zuge der technischen Entwicklungen im Bereich der Neuen Medien nach wie vor anhält. Viele Fachrichtungen und vor allem auch Vertreter gesellschaftlich wichtiger Bereiche wie Bildung, Politik und Wirtschaft mischen in der Diskussion um die Medienkompetenz kräftig mit, und so ist es mitunter schwierig, dieses Thema theoretisch fundiert anzugehen. Gleichzeitig darf man ja auch tatsächlich nicht in der Theorie hängen bleiben, wird doch von der Medienpädagogik erwartet, dass sie seriöse, aber auch umsetzbare Handlungsempfehlungen gibt.

*Problemstellung:* Stellen Sie sich ein Round-Table-Gespräch im Bildungskanal

BR-alpha vor. Eingeladen sind zwei bis drei Medienpädagogen aus der Hochschule sowie aus der Jugendarbeit, ein Schulleiter und ein Lehrer, ein Vertreter der IHK und ein Manager eines Weltkonzerns. Der Diskussionsleiter hat die Gäste sehr gezielt ausgewählt und weiß durch kurze Vorgespräche, dass die Medienpädagogen großen Wert auf eine saubere Definition und Umsetzung von Medienkompetenz drängen; die beiden Vertreter der Schule sind darum bemüht, den Gedanken der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit Medien deutlich zu machen. Und die beiden Wirtschaftsvertreter haben vor allem die zunehmende Bedeutung der Medienkompetenz als einer Schlüsselqualifikation in der globalisierten Arbeitswelt im Auge.

### *Beispiel 2: Aufgabenkonstruktion*

*Einleitung:* Nun haben Sie sich in diesem Semester im Rahmen der semivirtuellen Vorlesung „Medienpädagogik in Wissenschaft und Praxis“ insgesamt fünf Themenbereiche eingearbeitet. Ziel war es, dass Sie in jedem Themenbereich eine Art mentales Modell entwickeln, das es Ihnen ermöglicht, sich mit weiterführender Literatur, mit Forschungsarbeiten sowie mit Argumenten auch in anderen Kontexten im jeweiligen Thema besser und rascher zurechtzufinden. Allerdings soll es nicht so sein, dass Sie jetzt über fünf Schubladen verfügen, die man nur einzeln aufmachen kann. Natürlich sollte es auch ein Ergebnis dieser Veranstaltung sein, dass Sie die Bezüge zwischen den Themen sowie inhaltliche Überlappungen und Ergänzungen erkennen.

*Problemstellung:* Versetzen Sie sich in die Lage eines Prüfers oder Evaluators, der den Effekt der semivirtuellen Vorlesung auf Kenntniserwerb und Verstehen bei den Teilnehmer erfassen und beurteilen möchte. Es geht ihm dabei besonders um die Frage, ob die Veranstaltung die Entwicklung einer vernetzten Wissensbasis gefördert hat, d. h. ob die Teilnehmer der Veranstaltung gelernt haben, wie die einzelnen Themenbereiche miteinander verbunden sind, wie sich die Themen ergänzen etc. Dazu will der Prüfer/Evaluator eine Geschichte mit einer dazugehörigen Aufgabe konstruieren, die dazu geeignet ist, die oben genannte Frage zu beantworten. Mit anderen Worten: Er muss sich eine Situation und eine Problemstellung (eine Fallgeschichte) überlegen, in der alle fünf Themenbereiche eine Rolle spielen, nämlich: die Wirkung von Medien und deren Erforschung, die Mediennutzer und deren Kompetenzen, der Einsatz von Medien beim Lernen und Lehren, der Kontext insbesondere der Neuen Medien und die damit verbundenen Veränderungen von Organisationen sowie die Qualität von Medien und Medienprodukten und die zur Qualitätsbeurteilung erforderlichen Evaluationsstrategien und -methoden.

Unsere Erfahrungen mit Design- und provokativen Aufgaben in der genannten Blended-Learning-Umgebung waren sehr positiv: In einer umfangreichen Abschlussbefragung schätzten die Lernenden die Aufgaben als wichtiges Element für ein kontinuierliches und motiviertes Lernen ein. Die Qualität der (Gruppen-)Lösungen lässt darauf schließen, dass die Aufgaben dazu geeignet waren, eine intensive Auseinandersetzung

und das Verständnis der angebotenen Inhalte zu fördern. Allem voran spricht die niedrige Drop-out-Rate (von 135 Studierenden zu Beginn der Veranstaltung waren am Ende noch 130 aktiv dabei) für den Erfolg der Lernumgebung, in der die Aufgaben ein zentrales didaktisches Element waren.

## 6. Ausblick

„Lernen mit Gefühl“ meint ein Lernen mit Begeisterung, Interesse und Freude an Inhalten und am eigenen Tun und den damit erzielten Ergebnissen; das ist eine natürliche Form des Lernens, wenn man sich die Erkenntnisse vor allem aus der Entwicklungs- und Motivationspsychologie sowie den Neurowissenschaften ansieht. Trotz zahlreicher Erkenntnisse zur Verbindung von „Herz und Verstand“ wird dieser Aspekt wissenschaftlich, vor allem aber praktisch vernachlässigt – beim E-Learning war bisher kaum die Rede davon. Der vorliegende Beitrag wollte (auf der Grundlage eigener Erfahrungen mit E-Learning) zeigen, wie man durch die Gestaltung von Aufgaben beim E-Learning wieder „Lust“ auf (virtuelles) Lernen machen kann: Designaufgaben und provokative Aufgaben sollten Beispiele dafür liefern, dass und wie es möglich ist, Funktionslust und kognitive Konflikte auszulösen, den Spielcharakter ins Lernen zu holen und die Freude am eigenen Tun ebenso wie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (etwa durch kooperative Aufgabenbearbeitung) zu wecken. Damit sollte weder suggeriert werden, dass Aufgaben hierzu die einzige Möglichkeit sind, noch wird behauptet, dass es „nur“ auf emotional-motivationale Aspekte des Lernens ankommt. Mit den (wenigen) Ausführungen zu einer „konstruktivistischen Haltung“ beim (virtuellen) Lernen wollte ich deutlich machen, wie wichtig eine Balance der vielfältigen Facetten und Formen des Lernens und Lehrens ist, sodass die hier gemachten Ausführungen Akzente setzen und keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben.

In diesem Beitrag nicht behandelt, aber von bislang unterschätzter Bedeutung ist etwa eine ästhetisch anspruchsvolle Gestaltung virtueller Lernumgebungen, wenn es um emotional-motivationale Faktoren beim Lernen geht. Ästhetik ist ein Aspekt, der bei der bisherigen Diskussion um Plattformen und Tools keine oder kaum eine Rolle spielt (vgl. Schulmeister 2002) – möglicherweise zu Unrecht, wenn man bedenkt, dass Motivation und die Freude an der eigenen Aktivität mit dem Erleben ästhetischer Gegenstände und Ereignisse in Verbindung stehen (Day 1981). Von daher dürften in der ästhetischen Gestaltung von E-Learning-Angeboten noch viele ungenutzte Potenziale schlummern, die „Lust“ am virtuellen Lernen wecken.

Der einsetzende Trend zum Blended Learning schließlich verweist auf eine „geläuterte“ Form des E-Learnings, die die Vorzüge von Präsenzlernen und damit auch den „leibhaftigen“ Lehrenden mit seinen vielfältigen Möglichkeiten „wieder entdeckt“. Das ist für die Forderung nach „mehr Gefühl“ beim Lernen mit Neuen Medien von besonderer Bedeutung, denn direkte Kontakte lassen sich niemals so auffangen oder simulieren, dass man auf diese komplett verzichten könnte.

## Anmerkungen

- 1 Die Begriffe „virtuelles Lernen“ und „E-Learning“ werden im Folgenden synonym gebraucht (siehe Abschnitt 3.1).
- 2 Die Didaktik ist eine pädagogische Teildisziplin, die sich mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens beschäftigt.
- 3 Unter „Lernkultur“ soll im Folgenden in Anlehnung an Weinert (1997) „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen“ (S. 12) verstanden werden.
- 4 Rede von Roman Herzog im Jahre 1997
- 5 Z. B. den Konstruktivismus in der Erkenntnistheorie, in den Neurowissenschaften, in den Kognitionswissenschaften, in der Systemtheorie und eben auch in der Pädagogik.
- 6 Damit geht eine konstruktivistische Haltung sogar mit der eher kognitionspsychologischen Warnung vor einem starren Festhalten an z. B. „offenen“ Unterrichtsmethoden konform: „Je radikaler, monolithischer und rigider ein Lehr-Lernmodell praktiziert wird, umso größer sind neben den erwünschten Wirkungen die unerwünschten Nebenwirkungen“ (Weinert 1997, S. 24).
- 7 Der Affektbegriff bezeichnet vor allem kurzfristige Gefühlsreaktionen; der Begriff „Emotion“ wird i. A. gleichbedeutend mit „Gefühl“ verwendet.
- 8 Unter „Blended Learning“ versteht man „gemischtes Lernen“ in dem Sinne, dass E-Learning-Elemente mit Präsenzelementen kombiniert werden (Sauter/Sauter 2002).
- 9 An der Stelle folgt im Rahmen der Veranstaltung noch eine genaue Anleitung, welche Programme/Strategien sich für die Aufgabenbearbeitung eignen, wie die Lösung abgespeichert und wo sie im Online-Forum veröffentlicht werden soll etc.; dies gilt im Folgenden auch für die anderen Aufgabenbeispiele.
- 10 Im Rahmen des Konstruktivismus verwendet man für „Störung“ meist die Bezeichnung „Perturbation“.

## Literatur

- Bader, R. (2001): Learning Communities im Internet: Aneignung von Netzkompetenz als gemeinschaftliche Praxis; Eine Fallstudie in der pädagogischen Weiterbildung. Münster
- Baumgartner, P./Payr, S. (1999): Lernen mit Software. Innsbruck
- Baumgartner, P./Häfele, K./Häfele, H. (2002): E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. CD Austria (Sonderheft des bm:bwk) H. 5, S. 4-31
- Berlyne, D. E. (1960): Conflict, arousal and curiosity. New York
- Bühler, K. (1918): Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen
- Csikszentmihalyi, M. (1985): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart
- Day, H. I. (Hrsg.) (1981): Advances in intrinsic motivation and aesthetics. New York
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, S. 223-238
- Döring, N. (1999): Sozialpsychologie des Internet: Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen. Göttingen
- Dubs, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, S. 889-903



- Duncker, K. (1935): *Psychologie des produktiven Denkens*. Berlin
- Forneck, H. J. (2002): *Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Zeitschrift für Pädagogik, S. 242-261
- Hänze, M. (1998): *Denken und Gefühl. Wechselwirkung von Emotion und Kognition im Unterricht*. Neuwied
- Hesse, F. W./Garsoffky, B./Hron, A. (2002): *Netzbasierendes kooperatives Lernen*. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim, S. 283-298
- Hussy, W. (1993): *Denken und Problemlösen*. Stuttgart
- Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.) (2002): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim
- Issing, L. J. (2002): *Instruktions-Design für Multimedia*. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim, S. 151-176
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): *Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik*. Internet: [www.medienpaed.com/02-2/kerres\\_dewitt1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/kerres_dewitt1.pdf)
- Kerres, M. (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München
- Kerres, M./de Witt, C./Stratmann, J. (2002): *E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen*. Internet: [www.edumedia.uni-duisburg.de/publikation.html](http://www.edumedia.uni-duisburg.de/publikation.html)
- Krapp, A. (1998): *Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, H. 45, S. 186-203
- Müskens, W./Müskens, I. (2002): *Provokative Elemente einer Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements*. Internet: [www.medienpaed.com/02-2/mueskens\\_mueskens1.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/mueskens_mueskens1.pdf)
- Oerter, R. (1995): *Kindheit*. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch*. Weinheim, S. 249-309
- Overmann, M. (2002): *Emotionales Lernen: Sentio, ergo cognosco*. Internet: <http://home.t-online.de/home/Wendt michael/Seiten/Overman3.htm>
- Pörksen, B. (2001): *Die Entdeckung des Möglichen: Konstruktivistische Anregungen für die universitäre Lehre*. Zeitschrift für Kultur- und Bildungswissenschaften, H. 12, S. 11-22
- Postman, N. (1995): *Keine Götter mehr: Das Ende der Erziehung*. Berlin
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1999): *Lernen mit dem Internet: Nur ein neuer Slogan? Chancen und Grenzen für das schulische Lernen*. In: *medien+erziehung (merz)*, H. 4, S. 210-215
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): *Unterrichten und Lernumgebungen gestalten*. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim, S. 601-646
- Reinmann-Rothmeier, G. (2002): *(Keine) Lust auf virtuelles Lernen? Vorabdruck aus UniPress 6/2002*, S. 3-10
- Reinmann-Rothmeier, G. (in Druck): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern
- Sauter, W./Sauter, A. M. (2002): *Blended Learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied
- Schulmeister, R. (2001): *Virtuelle Universität. Virtuelles Lernen*. München
- Schulmeister, R. (2002): *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik. Virtuelles Lernen*. München

- Siebert, H. (2001): Erwachsene – lernfähig, aber unbelehrbar? In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Tätigsein – Lernen – Innovation. Münster, S. 281-333
- Spitzer, M. (2000): Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg
- Steiner, G. (2001): Lernen und Wissenserwerb. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim, S. 137-205
- Terhardt, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? Zeitschrift für Pädagogik, S. 629-647
- Wang, E. (2002): Die Zukunft ist nicht mehr, was sie war – Ein Rückblick auf die Vorhersagen zur Entwicklung des Corporate E-Learning-Markts in den USA und Deutschland. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Köln, Kap. 2.4, S. 1-14
- Weidenmann, B. (2002): Abbilder in Multimediaanwendungen. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Weinheim, S. 83-96
- Weinert, F. E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Beck, E./Guldimann, T./Zutavern, M. (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. St. Gallen, S. 11-29
- Werning, R. (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? Pädagogik, H. 7, S. 39-41
- Wiegand, J. (1995): Entwicklung und Begründung eines integrativen Modells zur Förderung der kreativen Problemlösefähigkeit. Witterschlick/Bonn
- Wolff, D. (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? Die neueren Sprachen, S. 407-429

## **Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen**

Die erste Euphorie bezüglich E-Learning ist einer gewissen Ernüchterung gewichen. E-Learning scheint in der Weiterbildungspraxis oftmals nicht ohne Präsenzveranstaltungen erfolgreich zu sein. Präferiert werden derzeit Ansätze, die eine Kombination von E-Learning und Präsenzveranstaltungen vorsehen. Der Beitrag skizziert die aktuelle Diskussion zum „Blended Learning“: Dabei werden die spezifischen Merkmale von E-Learning und Präsenzlernen gegenübergestellt und ihre jeweiligen Besonderheiten hervorgehoben. Ergänzt wird dies anhand der Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung zu den Funktionen von Präsenzveranstaltungen in einer internetbasierten Weiterbildung. Zum Schluss werden einige Anregungen zur Kombination von E-Learning und Präsenzlernen formuliert.

### **1. Blended Learning – ein Begriff macht Karriere**

Seit wenigen Jahren setzt sich immer mehr die Erkenntnis durch, dass E-Learning-Ansätze dann besonders wirksam sind, wenn sie in das Konzept eines Lehr-Lern-Arrangements eingebunden sind, welches neben computergestützten Elementen auch Präsenzlernen umfasst.

Diese Kombination von E-Learning und Präsenzlernen wird als Blended Learning bezeichnet. „Blended Learning has become the standard term for the use of a wide range of learning technologies and methods in the workplace. Examples include the traditional classroom, web-based tutorials, web-based simulations, online-collaboration, online-coaching, video conferencing, phone conferencing, knowledge management systems... the list goes on“ (Davis 2001). Blended Learning – vom englischen „blender“ (=Mixer) abgeleitet – heißt nichts anderes als „vermisches Lernen“. Die Idee ist freilich nicht neu. Schon in den 1970er Jahren sprach man von „hybriden Lernformen“, wenn es darum ging, die damals neuen Medien Audio und Video mit herkömmlichen Lernformen zu verbinden. In den 1980er Jahren wiederholte sich die Diskussion bei der Einführung des Computer Based Trainings (CBT) auf Basis von CD-Roms.

Die Chancen und Möglichkeiten, die in einer didaktisch und inhaltlich gut begründeten Kombination von E-Learning und Präsenzlernen stecken, werden grundsätzlich als sehr positiv betrachtet. „WBT and classroom training offer complementary strengths that inventive and brave designers are combining to create interesting hybrids“ (Horton 2000, S. 62).

Gegenwärtig ist Blended Learning jedoch eher ein Etikett für unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements: Es fehlt an fundierten Konzepten sowie empirischen Studien zum Blended Learning. Unklar ist, wie die einzelnen Bausteine solcher Arrangements didaktisch sinnvoll kombiniert werden können, welche technischen, didaktisch-methodischen und nicht zuletzt organisatorischen Standards dafür erforderlich sind und für welche Lerninhalte, Lehr-Lernziele und Lernertypen diese Arrangements (besonders) geeignet sind. Die Entwicklung von Blended-Learning-Modellen für die Weiterbildung sollte die Vorteile der medialen und traditionellen Lehr-Lern-Formen integrieren und so kombinieren, dass ein effektives, erfolgreiches und für die Lernenden motivierendes Lernen ermöglicht wird (vgl. Marsh 2002; Schröder/Winkelmann 2002).

Die Grenzen zwischen Präsenzlernen und E-Learning sind dabei fließend, z. B. durch die Integration Neuer Medien in Präsenzveranstaltungen. Auch die methodischen und didaktischen Konzepte und Fragen beim E-Learning und Präsenzlernen sind sich ähnlich (Aufbereitung des Lehrmaterials, Gestaltung der Lehr-Lern-Situation, Methodenwahl, Arbeitsweisen ...). Trotzdem gibt es je spezifische Merkmale beider Lernformen, die bei der Gestaltung von Blended-Learning-Konzepten berücksichtigt werden sollten.

## **2. Spezifika des E-Learnings**

„E-Learning“ bezeichnet zunächst einmal nichts anderes, als dass dieses Lehren und Lernen durch elektronische Medien unterstützt wird. Unter dem Begriff E-Learning werden sehr unterschiedliche technisch-mediale Settings gefasst: Im Offline-Bereich ist dies nach wie vor das Lernen mittels CD-Rom oder DVD (Digital Versatile Disc), im Online-Bereich bietet das Internet mit dem World Wide Web als multimedialer Informations- und Kommunikationsplattform vielfältige Optionen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements z. B. in Form von WBTs (WebBasedTrainings), „Online-Seminaren“ und virtuellen Lehrveranstaltungen bzw. -konferenzen.

Als Potenziale und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens mit Neuen Medien werden hervorgehoben (vgl. Kraft 2003):

- Neue Formen der kognitiven Aneignung von Lerninhalten werden ermöglicht durch anschauliche Präsentationen und Simulationen. Ermöglicht wird Explorieren, Experimentieren und Konstruieren.
- Die Nutzung vielfältiger Lernressourcen eröffnet Zugriffsmöglichkeiten auf Datenbanken, Expertenwissen, politische, wissenschaftliche und kulturelle Institutionen.
- Neue Formen des kooperativen Lernens schaffen neue Kommunikationsmöglichkeiten zwischen entfernten und sich fremden Personen.
- Selbstgesteuertes Lernen und eine Individualisierung des Lernens wird ermöglicht und durch die Bereitstellung von gestuften Hilfsangeboten unterstützt.
- Zeitliche und räumliche Flexibilität kann realisiert werden („learning anytime“ and „everywhere“).

- Die soziale Interaktion beim Online-Lernen ist anders als in konventionellen Seminaren, da die Face-to-face-Kommunikation fehlt.

Diese Potenziale können in den o. g. unterschiedlichen E-Learning Formen unterschiedlich genutzt werden: So bieten die meisten CD-Roms z. B. viele Möglichkeiten zur Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens, auch Visualisierungen sind sehr gut realisierbar. Informationszugriffe auf Datenbanken sowie kollaborative und kommunikative Arbeitsformen sind jedoch nur bei netzbasierten Angeboten möglich.

Anzumerken ist hier, dass Lernende E-Learning-Angebote durchaus in unterschiedlicher Intensität nutzen.

### **3. Spezifika von Präsenzlernen**

Auch Präsenzveranstaltungen finden in vielfältigen Formen, mit unterschiedlichen Methoden und Aktivitätsgraden der Beteiligten und mit unterschiedlicher Nutzung von Medien statt. Die spezifischen Merkmale im Vergleich zum E-Learning liegen in dem unterschiedlichen orts- und zeitgleichen oder -divergenten Aufeinandertreffen von Lern- und Lehrpersonen.<sup>1</sup> In Präsenzveranstaltungen haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, zeitgleich direkten Kontakt mit allen Teilnehmenden aufzunehmen, spontan auf andere zu reagieren und die Partizipation im Lerngeschehen ist transparent. Beide Seiten – Lernende und Lehrende – erhalten im gemeinsamen Austausch unmittelbares verbales und nonverbales Feedback. Überdies bieten Präsenzveranstaltungen über den offiziellen Rahmen hinaus die Möglichkeit informeller Kontakte und informeller Treffpunkte.

Bei der Entwicklung von Blended-Learning-Modellen für die Weiterbildung geht es nun darum, die Vorteile der medialen und der Face-to-face-Lehr-Lern-Formen optimal zu integrieren und zu kombinieren. Hilfreich ist es hier, die Sicht der Teilnehmenden stärker als bisher in den Blick zu nehmen. Über die Bedeutung und die Funktionen von Präsenzveranstaltungen aus Sicht der Teilnehmenden an E-Learning-Weiterbildungsangeboten liegen bislang kaum Untersuchungen vor. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes ENTER wurden die Teilnehmenden zu den Bedeutungen und Funktionen von Präsenzphasen befragt.

### **4. Das Projekt ENTER**

Das Projekt „ENTER: Lehren und Lernen mit Neuen Bildungsmedien in der Weiterbildung“ ist ein Kooperationsprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Kaiserslautern. Ziel des Projektes ist die Entwicklung und Erprobung eines internetbasierten Weiterbildungsangebotes zum Lehren und

Lernen mit Neuen Bildungsmedien. Zielgruppe sind Mitarbeiter/innen in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

ENTER ist ein internetbasiertes, berufsbegleitendes, modular aufgebautes Weiterbildungsangebot. ENTER beinhaltet vier Online-Phasen, die sich insgesamt über zwölf Monate erstrecken. Diese nehmen den größten Raum ein. Verteilt auf vier Module erwerben die Teilnehmenden das notwendige Wissen bezüglich des Lehrens und Lernens mit Neuen Bildungsmedien und erleben selbst, was Online-Lernen aus Sicht der Lernenden bedeutet. Inhalte der Module sind „Technische Grundlagen und Voraussetzungen medialen Lehrens und Lernens“, „Pädagogische und psychologische Aspekte des Medieneinsatzes“, „Didaktisches Design medialer Lernumgebungen“ und „Projekt- und Kostenmanagement“ sowie „Rechtliche Fragen“ des E-Learnings. Ergänzend zu den Online-Modulen beinhaltet ENTER vier zweitägige Präsenzveranstaltungen. Diese sind konzeptionell in das Gesamtkonzept eingebunden und haben aus Sicht der Veranstalter die Funktion, den online- sozialen und fachlichen Austausch zu unterstützen und ein Kennenlernen der Teilnehmenden zu ermöglichen. Sie finden zu Beginn der Weiterbildung, nach dem zweiten Modul, nach dem dritten Modul und am Ende der gesamten Weiterbildung statt.

<p>Präsenzphase 1</p> <p><b>Einführung in die Lernumgebung und Kennenlernen der Teilnehmenden</b></p> <p><b>Vortrag und Gruppenarbeit</b></p> <p>Beginn Modul 1</p>	<p>Präsenzphase 2</p> <p><b>Entwicklung von Projektideen und Erfahrungsaustausch Online-Lernen</b></p> <p><b>Open-Space-Methode</b></p> <p>Ende Modul 2</p>
<p>Präsenzphase 3</p> <p><b>Arbeit an den Medienprojekten und Erfahrungsaustausch über Gruppenarbeit in Modul 3</b></p> <p><b>Vortrag, Gruppenarbeit und Plenum</b></p> <p>Ende Modul 3</p>	<p>Präsenzphase 4</p> <p><b>Präsentation der Medienprojekte</b></p> <p>Abschlussveranstaltung</p>

Abb.1

ENTER ist als Online-Seminar konzipiert, die Kommunikation zwischen den Teilnehmenden (Foren, Chats) und kollaboratives Lernen (z. B. Gruppenaufgaben und -arbeiten) haben eine herausragende Bedeutung im Gesamtkonzept. Die Teilnehmenden werden von einem Tutorenteam betreut und unterstützt.

#### 4.1 Stichprobe und Methode

Die erste Weiterbildung ENTER hatte im Februar 2001 mit 50 Teilnehmenden (24 Frauen und 26 Männern) begonnen. Viele der Teilnehmenden sind schon lange im Weiterbildungsbereich tätig (an Volkshochschulen und anderen Bildungsinstitutionen, als hauptamtliche pädagogische Mitarbeiter, freiberufliche Dozenten und Trainer). Erfahrungen mit Online-Lernen hatten lediglich 11 Personen.

In einer begleitenden wissenschaftlichen Untersuchung wurden kontinuierlich Daten zum Online-Lernen (Motivation, Zufriedenheit, Erwartungen, Online-Betreuung) erhoben. Zusätzlich wurden die Präsenzveranstaltungen durch die Befragung der Teilnehmenden anhand eines Feedback-Fragebogens evaluiert. Die erhobenen Daten wurden von Christiane Winkler im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Regensburg ausgewertet.

#### 4.2 Bedeutung und Funktionen von Präsenzveranstaltungen aus Sicht der Teilnehmenden

Die befragten Personen stufen die Bedeutung von Präsenzveranstaltungen insgesamt als wichtig bzw. sehr wichtig ein (siehe Abb. 2).

<b>Bedeutung von Präsenzveranstaltungen</b>	<b>Präsenz 1 100% = 44 TN</b>	<b>Präsenz 2 100% = 26 TN</b>	<b>Präsenz 3 100% = 20 TN</b>
sehr wichtig	43 %	77 %	80 %
wichtig	18 %	23 %	20 %
mittelmäßig wichtig	0 %	0 %	0 %
nicht so wichtig	2 %	0 %	0 %
überhaupt nicht wichtig	0 %	0 %	0 %
gleichwertig mit Onlinephasen	2 %	0 %	0 %
Keine Angabe	37 %	0 %	0 %

Abb. 2: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen (aus: Winkler 2002, S. 100)

Die Funktionen von Präsenzveranstaltungen innerhalb von Online-Kursen sind nach Angaben der Befragten überwiegend sozial-kommunikativ geprägt (vgl. Abb. 3, Mehrfachnennungen waren möglich). So werden besonders die direkte, persönliche und reale Kommunikation und der soziale Austausch in der Präsenzveranstaltung hervorgehoben. Wichtig erachtet wurde auch die Möglichkeit zur Stoffvertiefung und -ergänzung (dies fand oftmals in Pausengesprächen, über gemeinsames Arbeiten am Computer und kollegialer Unterstützung („ich zeig dir das schnell“) statt).

Aus Sicht der Teilnehmenden sollen Präsenzveranstaltungen ein Bindeglied zwischen den Online-Modulen sein. Das kann erreicht werden z. B. durch die Anknüpfung an konkrete Themen aus der virtuellen Lernumgebung bzw. durch die Möglichkeit, in der Präsenzphase im sozialen und kollegialen Austausch (Gruppen-)Aufgaben weiterzuentwickeln, diese zu reflektieren und zu diskutieren. Präsenzveranstaltungen sollten aber auch etwas „Zusätzliches“ bieten, das einen Anreiz darstellt, daran gerne und

<b>Funktionen von Präsenzveranstaltungen</b>	Präsenz 1 100% = 44 TN	Präsenz 2 100% = 26 TN	Präsenz 3 100% = 20 TN
Kommunikation: direkt, persönlich	64 %	35 %	10 %
Stoffergänzung, -vertiefung	34 %	0 %	5 %
Austausch	30 %	46 %	40 %
Feedback, Diskussion	23 %	0 %	0%
Klärung	20 %	19 %	45 %
Motivation	14 %	23 %	25 %
Umgang mit Online-Lernen	11 %	0 %	10 %
Aufbau von Arbeitsgruppen	9 %	0 %	25 %
Vereinbarung von Regeln, Zielen	7 %	0 %	0 %
Ausgleich von Online-Defiziten	0 %	27 %	0 %
Vorarbeit für nächstes Modul	0 %	0 %	10 %

Abb. 3: Bedeutung von Präsenzveranstaltungen (aus: Winkler 2002, S. 102)

aktiv teilzunehmen. Bei ENTER wurden beispielsweise verschiedene Methoden (Vortrag, Gruppenarbeit, Open Space, Workshops) eingesetzt, um auch die Präsenzveranstaltungen attraktiv zu gestalten.

Die ENTER-Teilnehmenden betonen die Bedeutung der direkten Kommunikation auf den Präsenzveranstaltungen. Für viele reicht es nicht aus, die anderen Mitlernenden ausschließlich über das Foto in der virtuellen Teilnehnergalerie wahrzunehmen, sondern sie haben den Wunsch, die anderen als Gesamtpersonen zu erleben, im persönlichen Austausch eben auch persönlich kennen zu lernen. Gespräche werden mit der Face-to-face-Situation auf den Präsenzveranstaltungen assoziiert und dem persönlichen Gespräch wird eine große Wichtigkeit beigemessen. Neben dem persönlichen Austausch wird mit direkter Kommunikation aber auch die Möglichkeit zur gemeinsamen Reflexion, zum Austausch von Sichtweisen, zur Klärung von Aufgaben und zur Vorbereitung für das nächste Online-Modul verbunden. Die spezifische Qualität direkter Kommunikation für den Lernprozess wird in dem folgenden Zitat einer Teilnehmerin sehr deutlich:

„Gibt es ein Defizit beim Online-Lernen? Natürlich!! Mir ist ein Wort eingefallen, das die Defizite verdeutlicht: Gespräch. Kommunikation und Austausch ist online möglich, sogar sehr viel, teils reflektierter, weil man bei zeitversetzter Diskussion mehr über die eigenen Beiträge nachdenkt usw. Ich würde aber die meisten ablaufenden Kommunikationsformen nicht ‚Gespräch‘ nennen. Und ich z. B. lerne mit am besten im Gespräch, das ist für mich eine eigene Lernform. Dialog kann auch online stattfinden, aber nicht auf dieselbe Weise wie in natura, wo ich es dann Gespräch nennen würde.“

(Zitat einer Teilnehmerin von ENTER)

Die weiteren Ergebnisse der Auswertung der Präsenzveranstaltungen liefern Belege, dass in Präsenzveranstaltungen auch ein wichtiges Instrument zur Stärkung des Durchhaltevermögens bei längeren Online-Weiterbildungen gesehen werden kann. Während der Online-Phasen sind die Lernenden auf sich selbst gestellt, erfüllen die Aufgaben in der Regel in räumlicher und zeitlicher Distanz zu ihren Mitlernenden und den



Tutor/innen. Für die meisten Lernenden ist diese „Isolierung“ eine neue Erfahrung und kann zu Problemen führen. Auch von den ENTER-Teilnehmenden hatten ja bislang nur wenige eine onlinebasierte Weiterbildung mitgemacht. Die Teilnehmenden hatten ein großes Bedürfnis, sich in den Präsenzveranstaltungen auszutauschen. Diese wurden oftmals als richtiger Motivationskick gesehen. So klagten zu Beginn der Präsenzphase 3 nahezu alle Teilnehmenden über Motivationsprobleme, am Ende der Präsenzphase fuhren alle (!) „motiviert für das nächste Modul“ nach Hause. Der Kontakt mit den anderen Teilnehmenden wurde als „hochmotivierend“ empfunden.

Sicherlich kann eine internetbasierte Weiterbildung auch ohne Präsenzveranstaltungen stattfinden. Aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen kann jedoch gefolgert werden, dass für länger dauernde internetbasierte Weiterbildungsveranstaltungen mit bislang eher ungewohnten Online-Lernenden, in der virtuelle Gruppenarbeiten stattfinden, Präsenzveranstaltungen als sehr wichtig eingeschätzt werden. Welche Bedeutung den Präsenzveranstaltungen in der je spezifischen internetbasierten Weiterbildungsveranstaltung jedoch zukommt, hängt aber stark von den Inhalten, Zielsetzungen, eingesetzten Methoden, der Teilnehmergruppe, Veranstaltungsdauer und dem Arbeitsmodus während der Online-Phasen ab.

## **5. Zusammenfassende Thesen**

### ***a) Förderung des kollaborativen Lernens***

Eine wichtige Bedeutung gewinnen Präsenzveranstaltungen, wenn beim E-Learning Gruppenlernprozesse angeregt und Gruppenarbeiten durchgeführt werden. Sie werden bedeutsam beim kollaborativen Lernen, bei dem das gemeinsame Lernen verschiedener Lerner/innen und deren wechselseitige Unterstützung und Zusammenarbeit im Vordergrund steht (vgl. Bader 2002). Die Möglichkeit, sich im direkten Kontakt kennen zu lernen, erleichtert die Lerngruppenfindung und deren Zusammenarbeit.

### ***b) Unterstützung der Online-Kommunikation***

Das Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander ist wichtig, um gut online kommunizieren zu können und um nicht das Gefühl des isolierten Lernens zu erhalten. Wenn mit den Namen reale Personen verbunden werden, trägt dies häufig auch zu einer deutlichen Verbesserung der Online-Kommunikation bei.

### ***c) Förderung der Motivation***

Die Teilnehmenden schreiben den Präsenzveranstaltungen positive und wichtige Effekte auf Motivation und Durchhaltevermögen zu. Insbesondere bei längeren E-Learning-Angeboten ist der Erfahrungsaustausch und die Reflexion über diese – für viele noch neue – Lernform bedeutsam und trägt dazu bei, Dropouts zu vermindern.

#### **d) Vertiefung der Inhalte der Weiterbildung**

Präsenzveranstaltungen können insbesondere auch zu einer Vertiefung und Diskussion von (schwierigen) Themen beitragen und zu klärenden Unterrichtsgesprächen dienen (vgl. Winkler/Gruber 2003).

#### **e) Einführung in das E-Learning**

Insbesondere für unerfahrene Online-Lernende und bei längeren onlinebasierten Weiterbildungen können Präsenzveranstaltungen auch eine gemeinsame Einführung in die organisatorischen und kommunikativen Abläufe der gesamten Weiterbildung bieten. So können beispielsweise Ängste vor der Technik abgebaut werden. Da für viele Teilnehmenden die textbasierte, asynchrone Kommunikation am Computer noch ungewohnt ist, können in der Präsenzphase zu Beginn durch technische Anwendungsübungen Hemmungen abgebaut werden.

### **6. Anregungen für Blended-Learning-Arrangements**

Bei der Entwicklung von Blended-Learning-Konzepten muss auf eine sinnvolle und begründete Kombination von Präsenzlernen und E-Learning geachtet werden. „Denn jedes umfangreichere `blended learning system´ ist als Umwelt zu sehen, in der sich Lernende längere Zeit aufhalten und bewegen.“ Und genau so wäre die Lernumwelt zu planen: dass man sich in ihr wohl fühlt, effektiv arbeiten kann, in Kontakt mit anderen kommt, sich einrichtet, Erfahrungen macht. „Standardisierte Schemata wie erst `Kickoff in Präsenz, dann Telelernen, dann wieder Präsenz´ oder `Wissensvermittlung per Telelernen und Softskills nur in Präsenz´ sind viel zu simpel. Lehrsystementwickler sollten sich eher als Architekten sehen, weniger als Maschinenbauer.“ (Weidenmann 2003 in einem Interview mit M. Prescher)

Kerres regt an, hybride Lehr-Lern-Arrangements sollten „überdeterminiert sein, als verschiedene Elemente das anzustrebende Lehrziel gleichermaßen verfolgen, d. h. es liegen z. B. sowohl Print- als auch AV-Medien zu einem bestimmten Thema vor. Der einzelne Lerner kann dabei seine Schwerpunkte setzen und die für seine Lernsituation günstigste Variante wählen“ (Kerres 2001, S. 283). Er schlägt eine inhaltliche Überlappung der Lernangebote vor, indem z. B. unterschiedliche Medien für die gleichen Inhalte und methodische Aufbereitung gewählt werden (die Lernenden können etwa zwischen einem multimedialen CBT und einer Präsenzveranstaltung wählen). Verschiedene Medien könnten einen unterschiedlichen Zugang bieten (Lernende können Aufgaben alleine oder in der Gruppe bearbeiten). Verschiedene mediale Informationsangebote könnten zusätzlich angeboten werden (vgl. Kerres 2001, S. 283).

Freilich darf nicht übersehen werden, dass die von Kerres vorgeschlagene Vielfalt des Angebots sicherlich sehr wünschenswert ist, dass hier aber Fragen nach den Realisie-

rungsmöglichkeiten (institutionelle Rahmenbedingungen, finanzielle Ressourcen) nicht ausgeklammert werden können.

Welche Konsequenzen können für die Kombination von Präsenzlernen und E-Learning gezogen werden?

- a) *Berücksichtigung der Zeit und Dauer einer Online-Weiterbildung:* Je länger eine Weiterbildung dauert, umso wichtiger erweisen sich Präsenzveranstaltungen für die Motivation und das Durchhaltevermögen der Teilnehmenden.
- b) *Berücksichtigung der anvisierten Teilnehmer-Gruppe bei der Planung:* Bei online-unerfahrenen Teilnehmergruppen erweisen sich Präsenzveranstaltungen als besonders bedeutsam, insbesondere um sich über die bislang ungewohnte Lernform auszutauschen. Hilfreich ist dabei auch eine gemeinsame Einführung in die Lernumgebung. Sicherlich gibt es aber auch Teilnehmergruppen, die das gar nicht wünschen und Präsenzlernen eher als zusätzliche (zeitliche und finanzielle) Belastung denn als Bereicherung empfinden.
- c) *Berücksichtigung der Kosten:* Die Einbindung von Präsenzveranstaltungen in onlinebasierte Weiterbildungsangebote kostet sowohl für den Anbieter als auch für die Teilnehmenden zusätzlich Geld-, Zeit- und Personalressourcen.
- d) *Berücksichtigung der methodischen Gestaltung:* Sollen in der Online-Weiterbildung intensive Gruppenarbeiten und -aufgaben durchgeführt werden, dann ist es vielfach sinnvoll, diese virtuelle Gruppenarbeit durch ein Treffen der Gruppe und eine gemeinsame „reale“ Arbeitsplanung zu erleichtern. So können mögliche virtuelle Gruppenprobleme besser bearbeitet werden. Basiert die Online-Weiterbildung weniger auf kommunikativen und kollaborativen Elementen, haben Präsenzveranstaltungen eine geringere Bedeutung.
- e) *Berücksichtigung der Lehr-Lernziele und Inhalte:* Freilich können auch über eine rein onlinebasierte Weiterbildung soziale Kompetenzen erworben werden, ebenso kann in einer Präsenzveranstaltung effektiv Wissen erworben werden. Dennoch stellt sich die Frage, welche Lernform für das jeweilige Lehr-Lernziel und die jeweiligen Inhalte passend ist. Hier gilt es, die Stärken des Online-Lernens (Visualisierung, individuelles Lernen, zeitliche und räumliche Flexibilität, erweiterter Zugriff auf Informationen u. a.) mit den Stärken des Präsenzlernens (direkter Kontakt, Gruppenbildung, räumliche und zeitliche Synchronität u. a.) abzuwägen und die jeweiligen Stärken der Lernform zu nutzen.

### **Anmerkung**

- 1 Eine Einschränkung besteht hier bei synchronen Kommunikationsformen wie Chats oder Videokonferenzen, die eine Zeitgleichheit in der Kommunikation von Lehrenden und Lernenden ermöglichen.

## Literatur

- Davis, J. (2001): Implementing Blended-Learning. Forum Knowledge. Financial Times. November 2001
- Horton, W. (2000): Designing Web-Based Training. How to teach Anyone Anything Anywhere Anytime. New York
- Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. München und Wien
- Kraft, S. (in Druck, 2003): Neue Medien in der Weiterbildung. Erscheint in: Meisel, K. u. a.: Deutsche und chinesische Erwachsenenbildung/Weiterbildung im Vergleich.
- Marsh, J. (2002): How to Design Effective Blended Learning. [www.brandon-hall.com](http://www.brandon-hall.com)
- Schröder, R./Wankelmann, D. (2002): Theoretische Fundierung einer e-Learning-Didaktik. Universität Paderborn. [www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor-1d.pdf](http://www.rudolf-schroeder.de/download/p-etutor-1d.pdf)
- Weidenmann, B. (2003): Statement zum Thema E-Learning didaktisch gestalten. Interview mit M. Prescher. [www.unibw-muenchen.de/campus/SOWI/s71amapa/Sonstiges.html](http://www.unibw-muenchen.de/campus/SOWI/s71amapa/Sonstiges.html)
- Winkler, Ch. (2002): Qualitative Aspekte von Präsenzveranstaltungen innerhalb internetbasierter Weiterbildung – Empirisches Fallbeispiel ENTER, Diplomarbeit Universität Regensburg, Philosophische Fakultät II, Pädagogik.
- Winkler, Ch./Gruber, H. (2003): Bedeutung von Präsenzveranstaltungen innerhalb internetbasierter Weiterbildung. In: Apel, H./Kraft, S.: Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld, S. 117-123

## Neue Medien für das Sprachenlernen

### 0. Vorbemerkung

Im Folgenden erwartet den Leser keine systematische Einführung in das Thema *Neue Medien für das Sprachenlernen* mit entsprechenden Definitionen und vollständigen Kategorienübersichten.<sup>1</sup> Vielmehr soll der Nutzen (bzw. der „Mehrwert“) Neuer Medien für das Fremdsprachenlernen exemplarisch dargestellt werden. Eine der zentralen Botschaften dieses Artikels ist dabei, dass ein solcher Mehrwert im *Lernkontext* beschrieben werden muss. In unserem Fall wird u. a. das Ziel einer allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz einer besonderen Analyse unterzogen. Aus einer Beschreibung dieses Konstrukts lassen sich in Verbindung mit bestimmten Charakteristiken moderner Informations- und Kommunikationsmedien Lern- und Übungsformen beschreiben, welche hilfreich oder gar unverzichtbar sind.

Der Mehrwert Neuer Medien im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen wird in der einschlägigen Literatur im Zusammenhang mit konstruktivistischen Lerntheorien formuliert.<sup>2</sup> Oft handelt es sich dabei um allgemeine Bestimmungen. Dieser Beitrag versucht, darüber hinaus konkrete Hinweise für „konstruktivistisches“ Sprachenlernen mit Hilfe der Neuen Medien zu geben, wobei sich die Stringenz der Verfahren auch unter weitgehendem Verzicht auf die gängige konstruktivistische Terminologie ergibt. Wichtige Bezüge bestehen zu den gesellschaftlichen (Notwendigkeit des lebenslangen Lernens) und individuellen (Motivation, Motive) Rahmenbedingungen, welche ebenfalls in den genannten Beispielen einen entscheidenden Einfluss auf das Lernsetting haben. Selbstgesteuertes Lernen ist nicht nur eine *allgemeine* lerntheoretische Notwendigkeit, sondern ergibt sich (auch) daraus, dass Verstehensprozesse ein Vorwissen voraussetzen, welches gerade bei Erwachsenen sehr unterschiedlich ist (in der thematischen Spezialisierung und im Umfang; vgl. Solmecke 1993). Da auch die Ziele sehr unterschiedlich sind, sind die Grenzen einer angeleiteten Lerngruppe zur notwendigen Individualisierung schnell erreicht. Der Zugriff auf authentisches Material als Voraussetzung einer solchen Individualisierung ist erst mit den Neuen Medien möglich. Um entsprechende präzise und detaillierte Angaben für das mediale Fremdsprachenlernen machen zu können, sind größere Textstrecken in diesem Beitrag sprach- und sprachlernspezifischen Grundlagen gewidmet, die hoffentlich trotzdem für den „Nichtsprachler“ verständlich und interessant sind. Ohne einen solchen fachdidaktischen Bezug wird es aber keinen Fortschritt im medialen Lernen geben.

Dass im Hinblick auf die Versprechungen medialen Lernens inzwischen eine große Ernüchterung eingetreten ist, hängt sicherlich auch damit zusammen, dass die pauschalen Lobpreisungen medialer Vorteile nicht in entsprechende Lernmöglichkeiten umgesetzt werden konnten. Die oft beschworene Motivation durch zappelnde Co-

tics oder alberne Erfolgsrückmeldungen ist für sich alleine kein ausreichender Grund für den Einsatz. Die ebenfalls ins Feld geführten Vorteile „äußerlicher“ Lernorganisation (Flexibilität von Ort und Zeit beim Lernen) erscheinen bei näherer Sicht der Dinge ebenfalls als relativ; sie hängen z. B. davon ab, ob man völlig Neues lernt oder Bekanntes auffrischt und auf diesem aufbaut.

Eine gute Mediendidaktik ist deshalb untrennbar immer mit einer guten Fachdidaktik verbunden, ist also immer spezifisch. Deshalb ist ein einfacher Transfer von erfolgreichen Lernpraktiken nicht möglich.

Wie schon gesagt, wurde auf eine Systematisierung von Neuen Medien (ungefähr: interaktive Sprachlernprogramme, Kommunikation und Information über das Internet, Sonderfall: E-Mail) verzichtet. Auch Typologisierungen findet man nur ansatzweise (z. B. als Programmtypen tutorielle Programme, Autoren-Programme, Werkzeugprogramme), diese sind dann im Kontext kurz erläutert. Zu kurz gekommen sind weiterhin die Charakteristiken der Neuen Medien wie Interaktivität, Multimedialität und Hypermedialität (die sehr wichtige Kooperativität wird sowieso meist vergessen – dabei ist mediales Lernen keineswegs notwendigerweise mit un-sozialem Lernen identisch).<sup>3</sup> Überhaupt nicht erwähnt wurde das Online-(Sprachen-)Lernen, das – wenn seine Vorteile sich in erster Linie aus der „äußerlichen Lernorganisation“ ableiten („just-in-time“) – für die hier geführte Diskussion uninteressant ist. Wenn jedoch die „inneren“ Zusammenhänge dabei eine Rolle spielen, dann sind die folgenden Ausführungen ebenso für Online-Kurse gültig.<sup>4</sup>

## 1. Über die Grenzen tutorieller Lernprogramme und nicht erfüllte Hoffnungen

Als Einstieg wurde die seit nun schon zwei Jahren im Internet stehende Erklärung eines Anbieters von Lernsoftware für Sprachen gewählt. In ihr drückt sich das zurückgegangene Interesse an einer besonderen Spielart der Neuen Medien aus: Die für den „normalen“ Endnutzer fast als Synonym für mediales Sprachenlernen verstandenen Sprachlernprogramme (meist auf CD-ROM-Basis).<sup>5</sup>

TalkFast's sales declined 50% in the last quarter of 2000 as compared to a year earlier. Hence our decision to close. Yet we still believe that today the CD-ROM offers the most effective learning resource.

Here are some of the reasons behind the drop in demand:

- 1) CD-ROMs are too good. They don't wear out so, there is little replacement demand.
- 2) The impact of the Web. More free resources are now available; and even if they are less effective than CD-ROMs, those with a limited budget will try them first; and those with limited access to hardware will have even less time to use CD-ROMs.
- 3) Schools and colleges are having difficulty integrating modern technology into their core courses. Hence, for many, software is left in the self-access centre and is treated simply as an 'additional' resource.

Als Erklärung für den Rückgang in der Nutzung der Lernprogramme sind die drei angegebenen Gründe bei weitem nicht hinreichend; der wichtigste fehlt: Die Verheißungen, die mit den interaktiven Lernprogrammen verbunden waren, haben sich nicht erfüllt. Man kann eben nicht schnell mal nebenher eine CD-Rom einlegen und ein wenig drauflos lernen, um dann mühelos und in kurzer Zeit eine komplexe Kompetenz wie die für die (fremdsprachliche) Kommunikation notwendige zu erwerben. Diese naive Annahme wird schnell in verschiedener Hinsicht relativiert oder sogar gänzlich falsifiziert.

Da ist zum einen die Lernumgebung. Das „Einlernen“ in einen völlig neuen Bereich, wie das für viele eine neue Fremdsprache ist (d. h. wenn man nicht an auf der Schule Gelerntes anknüpfen kann) erfordert eine hohe Aufmerksamkeit; eine ablenkende berufliche oder auch persönliche Umgebung ist da nicht förderlich. Ein fester Zeitplan und ein neutraler Lernort, wie er durch einen Kursbesuch vorgegeben ist, kann für den nötigen Abstand sorgen und für Lernanfänger wesentlich günstiger sein. Die „just-in-time“-Lernmöglichkeit ist also nicht in jedem Falle optimal. Anders sieht es aus, wenn man auf Vorkenntnissen aufbaut und z. B. diese mit den kommunikativen Erfordernissen am Arbeitsplatz gezielt ausbauen kann. Allerdings ist ein solches Arrangement (Verbindung von Arbeit und Lernen) nicht selbstverständlich: Dazu bedarf es einerseits einer entsprechenden Vereinbarung mit dem Arbeitgeber und andererseits auch eines gezielten Vorgehens, d. h. der einfache Einsatz eines Lernprogramms ohne inhaltlichen oder sprachlichen Bezug auf die Arbeitsabläufe wird von sehr eingeschränktem Wert sein.

Ein oft wiederholter Vorwurf gegen Lernprogramme ist der der sozialen Vereinzelung des Lernenden. Als diffuse negative Bewertung stellt er ein zweifelhaftes Argument dar. Bezogen auf die kommunikative Ausrichtung unseres modernen Fremdsprachenverständnisses gewinnt es an Kraft: Die Interaktivität der Programme ist notgedrungen sehr eingeschränkt und kann einen menschlichen Dialog nur sehr bedingt simulieren. Entsprechende Programmteile sind in hohem Maße schematisiert und sind bestenfalls als Vorstufen für „richtige“ Kommunikation anzusehen.

Eine Lerngemeinschaft ist jedoch nicht nur Voraussetzung für die Realisierung kommunikativer Szenarien. Man lernt auch vom und mit den Lernpartnern (und deren Fehlern), z. B. individuen- und kontextabhängige Sprachhandlungsstrategien. Die Ansätze, die es hierzu in den Programmen gibt (so kann man sich in manchen Programmen in einer eingeschränkten Auswahl Dialoge zusammenstellen), können die komplexe Vielfalt nur andeutungsweise abbilden. Aber immerhin: Vorstufen sind möglich und finden sich auch in den besseren Programmen. Für die Mehrzahl gilt hingegen, dass die Möglichkeiten, die das Medium bietet, nicht ausgenutzt werden. Der Großteil der angebotenen Übungen bezieht sich auf Grammatik, einem zwar wieder zu Ehren gekommenen Lernziel (allerdings mit einer anderen Funktion in einem gewandelten Verständnis von Sprache und Lernen: als Teil eines Sprach-/Sprachlern-Bewusstseins, welches Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen ist). Grammatikkenntnisse sind je-

doch nicht mehr eigenständiges oder alleiniges Ziel, wie es durch das Sprachverständnis vor noch 50 Jahren weitgehend vorgegeben war. Insoweit ist der breite Raum, dem dieses Thema in den Programmen eingeräumt wird, unangemessen.

Andererseits können interaktive Grammatikübungen Raum und Zeit schaffen für wichtigere (kommunikative) Ziele in der Gruppe. Während Lernprogramme als alleiniges Lernmedium nicht ausreichen, können sie eine wichtige Entlastungsfunktion einnehmen oder Differenzierung im Hinblick auf unterschiedliche individuelle Schwerpunkte ermöglichen.

Der mögliche Mehrwert von interaktiven Lernprogrammen wird allerdings nur eingelöst, wenn die Übungsanlage über die 1:1-Umsetzung von traditionellen „Papier-Übungen“ hinausgeht.<sup>6</sup> Da ist die Qualität der Interaktivität entscheidend: die Steuerungsmöglichkeiten durch den Nutzer und die Informationen, die er zurückgemeldet bekommt bei seinen Lernschritten. In beiden Bereichen hapert es oft. Rückmeldungen können nur in dem Maße erfolgen, wie sie der Materialentwickler vorgesehen hat. Zudem sind weite Bereiche der Sprache so kontextabhängig, dass man ohne die Kenntnis des konkreten kulturellen/sozialen Umfeldes keine wirklich hilfreichen Rückmeldungen geben kann. Aber selbst im Falle der grammatischen Übungen (auf dieser Ebene der Sprache gibt es noch am ehesten geschlossene und überschaubare Klassen, wie z. B. Konjugations- und Deklinationsschemata, die eine eindeutige Rückmeldung ermöglichen) werden die Möglichkeiten nicht ausgeschöpft: Fehlerintolerante Programme geben Falsch-Rückmeldungen auch bei richtigen Lösungen (weil nur ein Buchstabe falsch geschrieben wurde); Hilfssysteme wie hinterlegte Wörterbücher oder Grammatiken haben keinen ausreichenden Bezug zu den Übungen oder Texten bzw. sind nur als simple Gegenüberstellungen von Bedeutungen umgesetzt. Bei einem multimedialen Lernprogramm wäre die konsequente Nutzung der Lautdimension Pflicht (so dass man die Wörter akustisch aufrufen kann) und idealerweise würde ein Konkordanzprogramm<sup>7</sup> in Kombination mit einem Zugang zu entsprechenden Texten im Internet Abschluss über die typischen syntaktischen und semantischen Umgebungen zu einem Wort/Begriff geben.

Stattdessen findet man ein reiches Angebot von nur oberflächlich unterschiedlichen Übungsformen, bei denen Lösungswörter ausgewählt, an die richtige Stelle gezogen („drag and drop“), sogar schnell erhascht oder in anderer spielerischer Form ausgewählt werden müssen. Es handelt sich jedoch immer um dieselbe Grundform (Auswahl von vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten), die nur unterschiedlich umgesetzt wird. Hierin wird ein motivationaler Vorteil gesehen. Dieser ist jedoch meist nur kurzfristig gegeben (der „Hawthorne-Effekt“ des Neuen) und zudem können die unterschiedlichen Übungsvarianten die Lernleistung mehr behindern als dass sie sie befördern: Nicht nur Sprache, sondern auch neue Übungsformen müssen gelernt werden (deren Anlage durch die technischen Möglichkeiten bedingt sind und nicht durch didaktische oder lerntheoretische Konzepte).



Die Darstellung der Relativität bei der Beurteilung der Möglichkeiten und der Nützlichkeit von Neuen Medien lässt sich beliebig weiter führen und differenzieren. Die wenigen Beispiele, vorerst bezogen nur auf *einen* Bereich der als „Neue Medien“ gehandelten Formen, nämlich den der interaktiven Programme, sollen in aller Kürze erst einmal belegen:

*Generelle Aussagen* bezüglich der Möglichkeiten und der Qualität sind wenig hilfreich; selbst selbstverständlich einleuchtende Argumente wie „just-in-time-Lernen“ müssen relativiert werden (d. h. in Zusammenhang mit Einsatzbedingungen, mit dem Nutzer, seiner Lernvergangenheit und Ziele etc. gesehen werden). Zur Beurteilung ist letztlich die Verknüpfung der Medien mit bestimmten Inhalts-/Zielbereichen notwendig bzw. mit Theorien, welche die Bereiche strukturieren.

Im Falle des Sprachenlernens sind diese Bereiche:

- Was ist Sprache/Kommunikation?
- Wie lernt oder lehrt man Sprachen?

## **2. Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz Neuer Medien: die fachdidaktische Grundlegung**

Unsere Auffassung davon, was Sprache ist, hat sich in den letzten Jahrzehnten entscheidend gewandelt: Sprache ist nicht mehr nur ein System von grammatischen Regeln, auch ein rein funktionales Verständnis („*Wie komme ich zum Bahnhof?*“) greift zu kurz. Sprache ist ein sozio- und interkulturelles Phänomen. Die Lernbelastung ist durch diese Ausfaltung erheblich gestiegen. Wir können jedoch die Lernzeit nicht beliebig intensivieren und/oder verlängern. Entlastung des wertvollen und zunehmend auch teuren Unterrichts ist willkommen (wie z. B. im Falle der Grammatik durch Lernprogramme). Aber es geht nicht nur um Quantität. Wichtiger sind neue Qualitäten wie die der Individualisierung. Nimmt man die sozio- und interkulturelle Dimension von Sprache ernst, darf man es nicht bei der Vermittlung von groben Verallgemeinerungen (*die Deutschen ...*, *die Franzosen ...*) belassen. Es gibt zudem viele Kulturen innerhalb der „Kulturen“ (wir sprechen im familiären Frühstückskreis anders als in der Berufswelt und wiederum anders in der Freizeit). Auch hat jeder seinen eigenen Sprachstil und den sollte er auch in der neuen Sprache versuchen wiederzufinden. Es kann nicht das Ziel von Sprachenlernen sein, unterschiedliche Menschen durch vereinheitlichte Verfahren in uniforme Fremdsprachenklone zu transformieren. Erhalten bleiben sollte nicht nur die Vielzahl der Sprachen und Kulturen, sondern gleichermaßen die Vielzahl der Individualkulturen. Das alles geht im angeleiteten Unterricht in der Gruppe nur begrenzt; auch Binnendifferenzierung bringt hier keinen entscheidenden Fortschritt. Nicht zuletzt haben die Lerner unterschiedliche Interessen. Wer keine Interessen hat oder sie im Unterricht nicht wiederfindet, ist wenig motiviert und wird deshalb nur schlecht lernen. Er lernt auch in Zusammenhängen, die für die gewünschte Anwendung unmaßgeblich sind. Das Schlüsselwort ist also Individualisierung, und die ist nur in weitgehend selbstgesteuerten Lernanteilen möglich, wofür die Neuen Medien eine wichtige Basis darstellen.

Lässt sich die Frage nach einem einvernehmlichen Sprach-/Kommunikationsbegriff noch verhältnismäßig einfach beantworten, so ist dies nicht der Fall in Bezug auf den zweiten Fragenkreis, dem Lernen und Lehren von Sprachen.

In der Folge der ‚konstruktivistischen Wende‘ wird die Lehrbarkeit von Sprache überhaupt in Zweifel gezogen. Empirische Untersuchungen legen eine feste Abfolge des Spracherwerbs nahe (und zwar nicht nur beim Primärspracherwerb, sondern auch bei weiteren Sprachen; vgl. Pienemann 1989). Das Einzige, was hier möglich erscheint, ist, in jeder Stufe für eine angemessene sprachliche Zulieferung zu sorgen, sodass sich die vorgegebenen Strukturen entfalten können. Diese Grundposition tritt in verschiedenen Varianten auf; allgemein bekannt und einflussreich sind die Hypothesen Chomskys (vgl. Riemer 2002) oder Krashens, die ihre Fortsetzung finden in modernen konstruktivistischen oder konnektionistischen Ansätzen. Die instruktionistische Position, die von einer – wenn vielleicht auch zu früheren Annahmen wesentlich reduzierten – Lehrbarkeit ausgeht, ist indes nicht aufgegeben. An dieser Stelle kann (und braucht) diese Auseinandersetzung nicht entschieden werden; es gibt im übrigen vielfache Übergänge, die ein simples Entweder-oder als unangemessen erscheinen lassen.<sup>8</sup> Der akzeptierte Grundsatz, dass Sprachenlernen möglichst in authentischen oder authentisch-nahen Kontexten stattfinden soll, wird ergänzt durch die Forderung nach der Ausbildung eines Sprachbewusstseins als Voraussetzung für ein effizientes (weitgehend selbstgesteuertes) Sprachenlernen. Hier nun – meist unter Berufung auf konstruktivistische Lerntheorien – werden die Neuen Medien ins Spiel gebracht, wobei zwei Hauptlinien besonders wichtig sind:

- die Neuen Medien sind in hohem Maße geeignet, authentische Kommunikationssituationen und -anlässe zu schaffen oder Zugang zu solchen zu bieten und
- mit ihrer Hilfe lassen sich (angeblich) die natürlichen Lernabläufe nachbilden: Im Gegensatz zu instruktionalistischen Vorgaben sollen hypermediale und interaktive Lernarrangements individuelle Wege und ein projektförmiges Ausprobieren ermöglichen.

Entsprechende Verfahren werden, wenn auch vielleicht nicht mit gehirnphysiologischen oder konstruktivistischen Begründungen, schon seit längerem eingesetzt: projektförmiger Unterricht, Lernerzentrierung und -aktivierung, Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung, Einsatz von Medien (wenn auch nicht „neuen“) wie Hörtexten und Videoaufnahmen etc. kennzeichnen gegenüber den im Wesentlichen von Erfahrungen getragenen Ansätzen den modernen Unterricht. Lerntheoretische Ansätze wie der Konstruktivismus weisen schon seit Längerem eine fortgeschrittenere Theoriequalität auf; in ihrer Kraft, förderliche Hinweise für das Lernen zu liefern, sind sie seltsam schwach und gehen nur selten (vgl. Wolf 2002) in ihren Empfehlungen über die schon bestehenden Vorgehensweisen hinaus.

Wirkliche Fortschritte werden hingegen deutlich, wenn man die Möglichkeiten und Chancen der Neuen Medien systematisch mit den Erfordernissen verknüpft, die sich aus den Antworten zu den vorgenannten Fragen (Was ist Sprache/Kommunikation –

Wie lehrt/lernt man Sprachen) ableiten lassen. Dies soll exemplarisch an einigen Beispielen im folgenden Abschnitt gezeigt werden. Die Beispiele ressortieren weitgehend im Bereich selbstgesteuerten Lernens. Trotzdem bedeutet dies keine kategorische Ablehnung instruktionalistischer Anteile beim Lernen von Sprachen; vielmehr scheint die weitere Entwicklung auf eine „Arbeitsteilung“ von lehrergesteuertem und selbstgesteuertem Lernen<sup>9</sup> hinauszulaufen, wobei die Rolle der Neuen Medien nicht auf Letzteres beschränkt ist, sondern in diesem Bereich wirklich neue Perspektiven eröffnet, die *notwendige Voraussetzungen* für das Erlangen einer Sprachkompetenz sind, also nicht allein Lernbedingungen verbessern oder Übungsalternativen darstellen.

### **3. Autorenprogramme als Grundlage für eigene Software-Entwicklungen**

Die eingangs geschilderte Enttäuschung der Erwartungen bezog sich in erster Linie auf die *tutoriellen* Programme, welche durch den weitgehend vorprogrammierten Übungsablauf wenig von den Versprechungen von Individualisierung und Wahlmöglichkeiten umgesetzt haben, sondern den Lerner in hohem Maße gängeln. Die Wertschätzung für die so genannten Autorenprogramme, mittels derer man ohne große programmier-technische Kenntnisse selbst tutorielle Programme entwickeln kann, ist davon nicht betroffen, wenn diese auch wenig bekannt sind. Mit ihnen kann der Unterrichtende im Zuschnitt auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lerner eigene interaktive Lernprogramme entwickeln. Er ist dabei nicht *ganz* frei; schließlich sind die Grundtypen der Übungen durch die Autorenprogramme vorgegeben. Es bleiben jedoch genug Freiheitsgrade, um gerade mit simplen Übungsformen effektive Angebote zu entwickeln.<sup>10</sup> Voraussetzung ist jedoch ein nicht nur oberflächliches Verständnis über die beiden genannten Bereiche Sprache/Kommunikation – das Wie des Lehrens/Lernens. Andernfalls ist es sehr wahrscheinlich, dass die Produkte sich nicht weiter von den marktüblichen Materialien unterscheiden. Weitere me-too-Grammatikübungen sind aber bestenfalls für die selten unterrichteten Sprachen von Wert, für die es aus wirtschaftlichen Gründen (die Verlage müssen schließlich mindestens ihre Entwicklungskosten wieder erlösen) kaum Angebote gibt und für die selbstgesteuertes Lernen um so wichtiger ist, da entsprechende Kursangebote – wiederum aus wirtschaftlichen Gründen – weithin fehlen. Ihren Mehrwert erhalten die durch Unterrichtende entwickelten Programme besonders dann, wenn sie auf individuelle oder lokale Bedingungen eingehen.

Ein noch immer unterbelichtetes Kapitel des Fremdsprachenlernens ist die Fertigkeit Hörverstehen. Alle Lerner, die ohne ein entsprechendes Training in die freie Kommunikationswildbahn entlassen werden (und das sind noch immer viele), erleben einen Schock: Man versteht nichts oder fast nichts. Auf dem Markt angebotene Materialien (Tonkassetten z. B.) können bestimmte Voraussetzungen für das Verstehen vorbereiten (z. B. Hör-Strategien entwickeln), in anderen Bereichen müssen sie einfach passen. Als marktgängige Materialien müssen sie nämlich für viele Lerner, ihre Interessen und Bedürfnisse und Voraussetzungen gleichermaßen geeignet sein. Dies bedeutet eine Fo-

kussierung auf gängige („für alle wichtige“) Themen, auf bestimmte vorherrschende Textsorten, auf die Hochsprache etc. Somit wird nur ein kleiner Ausschnitt der sprachlichen Wirklichkeit abgebildet. Der individuelle Zuschnitt ist aber nicht zentral zu gewährleisten, nur der Unterrichtende, der seine Lerner kennt, kann Hörverstehensmaterialien entwickeln, welche z. B. im Falle von Deutsch als Zweitsprache auf dialektale und soziale Varianten abheben und den Interessen des Einzelnen entsprechen. Mit dem Letzteren ist ein ganz zentraler Punkt für das Verstehenstraining angesprochen: Das Verstehen eines (geschriebenen und gesprochenen) Textes vollzieht sich bekanntlich über eine mehr oder minder unbewusste Hypothesenbildung, also über die intelligente Verknüpfung von vorhandenem Wissen mit Informationen aus dem neuen Text. Bei den üblichen Allerweltstexten wird das so genannte Weltwissen als Vorwissen vorausgesetzt. Aber gerade bei Erwachsenen besteht ein Interesse an Informationen oder Kommunikation über *bestimmte* Themen, die individuell verschieden sind und über die schon über die Muttersprache erworbenes Wissen vorliegt. Es sind nicht nur motivationale Gründe, welche für die Berücksichtigung solcher individuellen Themen sprechen. Es sind vor allem auch verstehenspsychologische Gründe, die so etwas erforderlich machen. Über ein sehr simples (schon lange angebotenes) Autorenprogramm wie dem *Textbaumeister* (vgl. [www.taubenschlag.de/softest/deutsch.htm](http://www.taubenschlag.de/softest/deutsch.htm)) können an individuellen Bedürfnissen sich orientierende Übungen erstellt werden. Die Übungsanlage ist dabei (weitgehend) analog zum hypothesengeleiteten Verstehen von (Lese-)Texten: Ein unsichtbarer Text wird mittels Ratetechnik sichtbar gemacht. Die Ratestrategien entsprechen im Wesentlichen den Hypothesenbildungen beim Lesen (= Verstehen) eines Textes.

Autorenprogramme für das Hörverstehen (oder mit der Einbindung von Videosequenzen für das Hör-Seh-Verstehen) sind etwas komplizierter und erfordern höhere Ansprüche für die Eingangsvoraussetzungen: Der Aufwand für die Einarbeitung sowie bei der Arbeit ist größer. Beides ist nicht förderlich für die Bereitwilligkeit, mit diesen Möglichkeiten zu arbeiten. Vor allem muss die Frage beantwortet werden, inwieweit solche Arbeiten honoriert werden können; denn Kursleiter/innen dürften nur in einer ersten Pionierzeit bereit sein, dies weitgehend als nichtbezahltes Privatvergnügen anzusehen (auf institutioneller Ebene verlagert sich die Frage dahingehend, wie und in welchem Maße die Kosten auf den Lerner wieder umzulegen sind). Alternativ könnten solche Entwicklungen in eine kontinuierliche Kursleiter-Ausbildung integriert werden, wobei es nicht nur um das Einarbeiten in die Arbeit mit Autorenprogrammen geht, sondern um eine Fortbildung auf breiter Ebene. Denn die Qualität der Lernprogramme hängt weniger von den zur Verfügung stehenden Übungsrahmen ab, als von deren intelligenter (d. h. didaktisch angemessener) Umsetzung. Wenn z. B. Lernprogramme für das Hörverstehen entwickelt werden sollen, so setzt das Kenntnisse über phonetische Diskriminierungsprozesse (u. a. im Hinblick auf Unterschiede in den phonologischen Systemen von Ausgangs- und Zielsprache), Wissen über verstehenspsychologische Prozesse (Verstehen als Form von Hypothesenbildung im Wechselspiel von Gesamt- und Detailverständnis), Klarheit über die Existenz und das Wesen von sozial, regional und individuell bedingten Varianten etc voraus. Es wäre eine Ausbildung, die spiegelbild-

lich den neuen Lernformen entspricht. Auch braucht die Übungserstellung nicht nur auf die Unterrichtenden beschränkt zu bleiben: Werden die Lerner aktiv beteiligt (mindestens bei der Auswahl der Hörtexte, besser noch bei der Erstellung des Programmablaufs), dann wird auf diese Weise nicht nur eine angemessene inhaltliche Individualisierung erreicht, sondern der Lerner entwickelt auf aktive Weise ein Sprachlernbewusstsein, welches für selbstgesteuerte Lernformen Voraussetzung ist.

#### **4. Das Internet als notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Sprachkompetenz**

Das neue Lieblingsmedium der Fremdsprachendidaktiker ist jedoch zweifellos das Internet als Grundlage für Informationsbeschaffung und für Kommunikation. Die Vorteile des Zugriffs auf eine unendliche Vielfalt von Themen liegen auf der Hand. Nachrichten und Kommentare zu aktuellen Ereignissen z. B. sind in der zu lernenden Sprache leicht zugänglich. Da fast immer schon eine Vorinformation, vermittelt über die Ausgangssprache, vorliegt, besteht für den Verstehensprozess eine gute Basis; selbst bei noch nicht fortgeschrittenen Sprachkenntnissen können sprachliche Lücken teilweise über die inhaltlichen Vorkenntnisse erschlossen werden. Authentische Texte können deshalb schon sehr früh angegangen werden (erinnert sei an dieser Stelle noch einmal daran, dass sich Authentizität in unserer Auffassung durch den Bezug auf die individuellen Informationsinteressen und Wissensstände konstituiert und nicht nur durch die fehlende Didaktisierung gegeben ist).

Das hier beschriebene Lernszenario geht zusätzlich davon aus, dass die fremdsprachlichen Texte nicht nur als Vehikel des Sprachenlernens als solches gesehen werden, sondern dass ein echtes inhaltliches Kommunikations- und Informationsinteresse besteht. Kann man für die aktuellen Nachrichten noch ein allgemeines Interesse annehmen, so gilt dies für die Mehrzahl von Themen nicht. Erwachsene Lerner interessieren sich für sehr unterschiedliche Themen und es wäre ein großer Zufall, wenn in einer der traditionellen Lerngruppen große Interessenüberschneidungen vorliegen. Hier sind Interessen gemeint, die der Einzelne mit einer erheblichen Energie verfolgt und bei denen eine große Kenntnistiefe erreicht wird. Entscheidend gegenüber einer reinen Sprachlernorientierung mit diffuser, weicher Motivation ist, dass die Information in der neuen Sprache einen hohen Wert für sich hat. Dies etabliert eine nachhaltige Durchhaltungsmotivation. Sie ist unbedingt erforderlich, denn schon zum Erreichen eines eher bescheidenen Ziels wie die Zertifikatsebene der Europäischen Sprachenzertifikate werden wenigstens vier Jahre veranschlagt (bei einmal zwei Unterrichtsstunden pro Woche).<sup>11</sup>

Standen bei den bisherigen Beispielen die rezeptiven Teilfertigkeiten (Lese- und Hörverstehen) im Vordergrund, soll im Folgenden die Bedeutung des Internets für die Entwicklung einer interaktiven Sprachkompetenz (Hören *und* Sprechen, Lesen *und* Schreiben) dargestellt werden. Wie schon eingangs erwähnt wurde, beschränkt sich das heutige Verständnis von Sprache nicht auf den alltagspragmatischen Gebrauch („*Wie komme*

*ich zum Bahnhof?“), der vergleichsweise kontextneutral ist, da er in den Alltagsszenarien sprachlich weitgehend standardisiert ist. Während eine solche Sprachkompetenz für touristische Zwecke ausreicht, können mit ihr jedoch nicht „kulturell aufgeladene“ und sehr kontextsensible Sprachanwendungssituationen erfolgreich bestanden werden.<sup>12</sup> Soll z. B. im Beruf erfolgreich verhandelt werden, ist die Kontextabhängigkeit des sprachlichen Handelns sehr hoch. Gleiches gilt für die nichtberuflichen Bereiche bei einem langfristigen Sprachkontakt mit einem hohen Maß an sozialer Integration (Zweitsprachenerwerb). Um z. B. nicht nur inhaltliches Verständnis zu erzielen, sondern um zu *überzeugen*, müssen sprachliche Äußerungen (und dazu Gestik und Mimik) mit der Persönlichkeit des Sprechers kongruent sein. Minimale, kontextunabhängige Versatzstücke versagen. Die Kommunikationssituationen sind dabei in hohem Maße komplex und nur bedingt vorhersehbar.<sup>13</sup> Die soziale und kulturelle Akzeptanz von Ironie z. B. lässt sich bestenfalls in vorläufiger Form abschätzen; in der sprachlichen Wirklichkeit kann die augenblickliche besondere Gemütslage eines der Ironie sonst aufgeschlossenen Gesprächspartners deren Einsatz verbieten. Der Verzicht auf ein kommunikatives Mittel wie das uneigentliche Sprechen kann keine Lösung sein: Insbesondere die Selbstironie wird in (muttersprachlichen und -kulturellen) Kommunikationsratgebern zu Recht als eine Möglichkeit dargestellt, Konflikte in friedliche Bahnen zu lenken.*

Eine angemessene Sprachkompetenz in dem beschriebenen Sinne lässt sich nur über ein Lernen in Anwendungssituationen (oder anwendungsnahen Situationen) erreichen. Idealerweise sind Lernen und Anwendung integriert. Dabei reicht es nicht aus, einige prototypische Situationen (in reduzierter Form) einige wenige Male durchzuspielen, wie es noch vielfach im Unterricht üblich ist. Vielmehr ist eine sehr hohe Zahl typischer authentischer Situationen erforderlich. Authentisch meint nicht nur den individuellen Bezug, sondern auch die komplexe Interdependenz aller Konstituenten einer Situation. Es leuchtet ein, dass der klassische (extensive) Unterricht schon rein vom Zeitvolumen her diesen Ansprüchen nicht genügen kann. Entsprechende Ziele lassen sich nur über selbstgesteuertes Lernen erreichen, und über das Internet liegen die individuenspezifischen Informationsquellen und Kommunikationsmöglichkeiten vor. Wie dies im Einzelnen funktionieren kann, zeigt der folgende Abschnitt an einem sprachlernbezogenen Beispiel.<sup>14</sup>

Das world wide web (www) enthält nicht nur Texte und Informationen, sondern dient in hohem Maße der Kommunikation in vielfältiger Form: Zeitversetzt bzw. zeitgleich als Mailing List, Forum/Newsgruppe oder Chat. An einem Beispiel, das ein Kommunikationsszenario zum Ausgangspunkt nimmt, welches erst einmal überhaupt nicht mit Sprachenlernen im Zusammenhang steht, soll gezeigt werden, wie das Internet das Erreichen dieser Ziele erst möglich macht.

Wie schon erwähnt existieren in den (Un-)Tiefen des www fast für jedes Thema und in sehr vielen Sprachen Kommunikationsforen. Mailing Lists (ML), bei denen die Beiträge der Gruppenmitglieder in bestimmten Zeitabständen gesammelt und zurückverteilt

werden, wobei man oft entscheiden kann, ob man diese Beiträge in einer chronologischen (also in der Reihenfolge des Eingangs) oder thematischen Ordnung ansehen möchte, sind *offline*, d. h. die Kommunizierenden sind nicht an ein bestimmtes Zeitfenster gebunden. Das erhöht zum einen die Flexibilität der Beteiligung, sie gibt dem Nicht-Muttersprachler aber auch mehr Zeit, um zu verstehen und einen eigenen Beitrag vorzubereiten. Der gesamte Kommunikationsprozess kann also zeitlich gedehnt werden. In der mündlichen Face-to-face-Kommunikation ist dies bekanntlich anders; hier würden zu lange Pausen zum Zusammenbruch der Kommunikation führen. In authentischer mündlicher Kommunikation kann man auch weder die Redegeschwindigkeit sonderlich beeinflussen noch ist ein Beitrag unbegrenzt wiederholbar. Mündliche Sprache und Kommunikation bleiben weitgehend unzugänglich für eine Analyse, welche die Grundlage für die Entwicklung eines Sprachbewusstseins bildet. In einer Mailing List – und das gilt im Grunde für alle www-Kommunikationsformen, die zeitversetzt stattfinden – ist dies möglich. Dadurch wird zum ersten Male im erforderlichen Umfang und in der notwendigen Qualität authentische Kommunikation einer Diskursanalyse zugänglich, d. h. der Beobachtung, wie Sprache kontextabhängig (vom Sprecher, auch von seinen unterschiedlichen Gemütszuständen und Launen, vom Thema, vom Bekanntheitsgrad der Sprechenden zueinander, von eventuellen Hierarchien etc.) eingesetzt wird, um bestimmte Handlungsziele zu erreichen.<sup>15</sup> Auch können die Reaktionen verfolgt werden und so die Konsequenzen auf die Varianten. Dem Lerner (der sich wohlgerne für das Thema genuin interessiert) bietet sich also ein unerschöpflicher Korpus mit vielen kontextbedingten sprachlichen Ausdrucksmitteln (und in eben diesem Kontext), aus denen er seine eigenen Ausdrucksmöglichkeiten konstruieren kann, mit der Konsequenz der Eigenverantwortlichkeit, u. a. für seine Wahl. Eventuelle Sanktionen von der Seite der Kommunikationspartner bleiben in einem wohltuend virtuellen Rahmen; man handelt sich bestenfalls „flames“ ein, also rein verbale Attacken. Es bleibt der hohe Zeitaufwand, der durch das inhaltliche Interesse für Information und Kommunikation nicht als reine Lernzeit anzusehen ist. Nicht verschwiegen werden darf, dass bei dem geschilderten Vorgehen bestimmte Ebenen von Sprache nicht erfasst sind, also auf anderen Wegen zu lernen sind (in diesem Beispiel die lautliche Dimension von Sprache: Hören und Sprechen). Auf der Ebene der Diskursstrategien sind die erworbenen Kompetenzen in hohem Maße transferierbar, übrigens auch in die eigene muttersprachliche Sphäre. Diese hier nur am Rande erwähnte Möglichkeit sollte systematisch in den Sprachlernprozess einbezogen werden. Das Fremdsprachenlernen mit den geschilderten Aspekten zum Leseverstehen und zu einer allgemeinen Ausdrucksfähigkeit kann damit einen wichtigen Beitrag im Rahmen der festgestellten Defizite der PISA-Untersuchung leisten (unabhängig von einer weiteren analogen Untersuchung zu den Fremdsprachenkenntnissen in deutschen Schulen).

Das folgende konkrete Beispiel stammt aus der Mailing List für Hobby-Fotografen (welche mit der Marke Pentax fotografieren), die auf Englisch kommuniziert (natürlich ist Englisch die am meisten verbreitete Sprache im Internet). Für die weitaus meisten in Deutschland gelernten Sprachen, unter Einschluss der so genannten „selten gelernten Sprachen“ wie Griechisch oder Russisch, existieren auch thematisch orientierte Kom-

munikationsforen<sup>16</sup>. Man hat Einblick in diese Liste in Form eines Archivs, selbst wenn man kein angemeldetes Mitglied ist. Allerdings muss man wirklich ein Foto-Fan sein, um der Diskussion kontinuierlich folgen zu können (und zu wollen); denn der Diskurs ist oft sehr technokratisch, sodass selbst ein (Englisch-)Muttersprachler manches nicht verstehen mag. Umgekehrt arbeiten inhaltliche (in diesem Fall auch fototechnische) Kenntnisse dem fremdsprachlichen Verständnis wesentlich zu. Der fotointeressierte Fremdsprachenlerner wird nun nicht nur Zeuge endloser technischer Detailinformationen. Er erlebt allgegenwärtige kommunikative Szenarien, wie z. B. Konflikte mit, wie an diesem Beispiel zu sehen ist.<sup>17</sup>

>Well, then there is something lacking in the photographic community. Like I said prime means ‚best, first-class, foremost, select, superior, top, top-quality‘.<

we still talk about glass when many lenses don't use glass in some of their elements. prime means something to you that it doesn't mean to anyone else who bothers to learn about photography and communicating with other photographers instead of trying to fit photography into their preconceived ideas. you are arguing for the sake of arguing.

Herb...

Antwort:

What a rude post! The truth hurts sometimes Herb? I never argued, I discussed and so did the others. Sorry Herb, but you are wrong, and you are just speculating on my preconceived ideas, funny, I didn't think I had any on the issue or thought of it until you wrote

Der Unterschied zu Texten (Dialogen) in Lehrbüchern ist offensichtlich. Diese sind in modernen Ausgaben inzwischen zwar weit entfernt von den Konstrukten alter Lehrwerke, die in erster Linie dem Transport von grammatischen Regeln dienen sollten; vielmehr orientieren sie sich sehr wohl an authentischen Vorbildern. Will man diese Texte einem „Authentizitätstest“ unterziehen, der in der Befragung von Muttersprachlern besteht, so würden die Texte wohl „bestehen“. Vielleicht ist die Erteilung des Prädikats „authentisch“ jedoch von einem Unbehagen begleitet, über dessen Wesen man oft keine genaue Auskunft geben kann. Dieses Gefühl wird durch den Tatbestand der künstlichen „Super-Authentizität“ hervorgerufen: Die Lehrbuchautoren haben Text/Dialog nicht eigentlich *authentisch* gemacht, sondern *plausibel*. Authentische (mündliche) Kommunikation ist nicht nur gekennzeichnet durch Wiederholungen, abgebrochene und nicht zusammenpassende Satzkonstruktionen, durch Pausen, Ähs und Öhs, gegenseitiges Ins-Wort-Fallen, oder auch den reichen Einsatz von Abtönungspartikeln, von Markern zur Einleitung und zum Beenden einer Äußerung, von Strategien zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des Gesprächspartners etc. (Lehrbuchdialoge bilden mündliche Kommunikation ab. Hier kann nur kurz erwähnt werden, dass der für sich authentische Kommunikationsstil im Internet natürlich nicht deckungsgleich mit mündlicher Kommunikation ist. Er ist eine Mischform. Für die beispielhafte Dis-



kussion der Authentizität auf der Diskursebene kann man Unterschiede, die natürlich auch bestehen, vernachlässigen). Die Authentizität ist vielmehr gekennzeichnet durch individuelle Besonderheiten, welche jede dieser Äußerungen einmalig macht. Ihnen fehlt dadurch der Modellcharakter, den die „plausiblen“ haben sollen. Ist es empfehlenswert, wie in diesem Beispiel praktiziert auf die Metaebene zu steigen? Gutgemeinte Redelehren empfehlen das, um z. B. verschleierte Vorwürfe oder konnotative Nebeneffekte einer einvernehmlichen Klärung zuzuführen; die Wirklichkeit sieht anders aus: Die Metaebene wird hier als zusätzliche Waffe in der Auseinandersetzung genutzt.

Um für die Diskursebene ein Sprachbewusstsein zu entwickeln, reicht ein einzelner Text/Dialog natürlich nicht aus. Es bedarf sehr vieler Texte, damit der Lerner für sich Modelle entwickeln kann. Der Lohn des Aufwandes besteht darin, dass die internalisierten kommunikativen Modelle (Verstehens-, aber auch Produktionsmodelle) Bestandteile einer Sprachkompetenz werden, welche alle notwendigen impliziten und prozeduralen Wissensanteile umfasst.

In den vielen unterschiedlichen Varianten, die zu beobachten sind, steht auch das Rohmaterial für die eigene Sprachproduktion zur Verfügung, und zwar im Bedingungskontext, der für eine Hypothesenbildung notwendig ist. Mit der Zeit entwickelt man ein „Gefühl“, wie und wann welche Ausdrucksweise angemessen ist (und zur eigenen Persönlichkeit passt), wobei die aktive Teilnahme an den Diskussionen für weitere Kompetenzerweiterungen wichtig ist. Dabei geht es nicht nur um die prozeduralen Anteile bei der sprachlichen Umsetzung; man wird manche Entdeckung über eigene Kommunikationsgewohnheiten machen, die in der muttersprachlichen Alltagssituation schon vorhanden sind, aber unbemerkt blieben. Ein Beispiel aus persönlicher Erfahrung: Als der Autor zum ersten Male wagte, einen eigenen Redebeitrag in die Mailing List zu stellen, geschah als Reaktion der anderen ML-Mitglieder ... nichts. Eine genaue Analyse des eigenen Beitrags ergab dann den (wahrscheinlichen) Grund: Der Beitrag war diskursstrategisch so abgefasst, dass sich niemand eingeladen fühlte, darauf einzugehen (auf spätere Beiträge wurde sehr wohl eingegangen).

Mit der Zeit wird man allen wichtigen Szenarien der Kommunikation begegnen, auch und gerade solchen, welche im traditionellen Unterricht nicht berücksichtigt wurden und im Übrigen auch nicht (oder nur ansatzweise) adäquat behandelt werden konnten. Als Beispiel mag das Szenario *Schlichten* stehen. Erfolgreiches Schlichten ist nicht über rezeptartige Vorschläge, an einem abstrakten Modell oder an wenigen konstruierten Beispielen zu lernen. Was erfolgreich ist und was abträglich, hängt im Wesentlichen vom konkreten Fall ab. Erst über eine große Anzahl dieser konkreten Fälle erhält man das richtige „Gefühl“. Dieses folgende Beispiel setzt gewiss eine kumpelhafte Atmosphäre unter den Beteiligten voraus und ist nicht rezeptartig übertragbar:

OK guys, cool it please?

I think Paul was being a bit overly pedantic about your wording and reading too much into the statement - it seems obvious to me what Brad meant. What everyone says - it's the photographer not the equipment that matters.

Having said that I think you reacted a little more aggressively than was needed too Brad.

Can we stop this one now, before it gets out of hand?

## 5. Ersetzt mediales (Sprachen-)Lernen die traditionellen Lernformen?

Das beschriebene Vorgehen (oder ein vergleichbares Verfahren) ist notwendige Voraussetzung für eine wirkliche (interkulturelle) Sprachkompetenz. Das schließt nicht aus, dass es im Sinne von Effizienzsteigerung und zur Zeitersparnis vorteilhaft ist, wenn dieser Vorgang beratend oder zur Einführung in die notwendigen Strategien zur Bewusstmachung fachlich vorbereitet und begleitet wird, nicht zuletzt weil die Sprache im Internet oft auch einfach fehlerhaft ist (aus Nachlässigkeit, aber natürlich auch, weil viele Nichtmuttersprachler an der Internetkommunikation beteiligt sind: Das Verstehen des nichtmuttersprachlichen Einsatzes von Englisch als lingua franca ist ein wichtiges Ziel – im Gegensatz dazu sollte die aktive Kompetenz sich nicht an sprachlichen Varianten orientieren, die eindeutig fehlerhaft sind oder eine für die Verständlichkeit bzw. für soziale Akzeptanz abträgliche Wirkung haben). Für viele Lerner wird eine Einführung und Begleitung notwendig sein. Dabei können übrigens wiederum Programme helfen, z. B. ein noch nicht erwähnter Typus, die Werkzeugprogramme. Ein solches ist der *Concordancer*. Dabei handelt es sich eigentlich um ein Suchprogramm für Wörter oder Textteile, mit dem Unterschied zu den im Textverarbeitungsprogramm enthaltenen Suchoptionen, dass sie einen Teil des Kontextes (nämlich die Zeilenumgebung) „mitnehmen“.<sup>18</sup>

1. ompany slipped into the **red** after the stock market c
2. nlays was still in the **red** in the 12 months to 1 Ap
3. ended with a bucket of **red** ink while fears for the
4. sing. It fell into the **red** last year, losing Adolla
5. fallen deeper into the **red**. Losses for the six mont
6. ket Report: Analysts' **red** pencils make their mark
7. ince April, is another **red** rag to dollar bulls look
8. Business: Cut European **red** tape, says minister </hl
9. not be tied down by EC **red** tape. <p> In the single
10. gar, will create more **red** tape and more regulation

Beim Anblick dieser Reihe fällt spontan die bekannte Wittgensteinsche Formel ein, dass die Bedeutung eines Wortes seine Verwendung in der Sprache ist.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Neuen Medien sowohl bestehende Lernformen entlasten (in dieser Funktion vorzugsweise über interaktive Lernprogramme) als auch individualisieren und um unverzichtbare Aspekte ergänzen können (Internet). Das soziale Lernen in angeleiteten Gruppen ist weiterhin sinnvoll (Kleppin). Der systematische, fachdidaktisch begründete Verbund zwischen beidem wird die Lernform der Zukunft sein. Dabei lassen sich aus allgemeinen und äußerlichen Anforderungen (Flexibilität von Ort und Zeit) keine ausreichenden Modelle für ein Blended Learning entwickeln.

## Anmerkungen

- 1 Dieses leisten z. B. Donath (1999); Rüschoff/Wolff (1999).
- 2 Als knappe Zusammenfassung s. den Artikel von Wolff (2002).
- 3 Eine Einführung und einen Überblick findet man unter <http://beate-zeidler.de>
- 4 Näheres zum Online-Lernen von Sprachen ist unter der Adresse: [www.sut.de/online\\_learning/online-learning.htm](http://www.sut.de/online_learning/online-learning.htm) zu finden.
- 5 Mit dem Datum 2/01/01 versehener Text, der erscheint, wenn man „What’s new“ auf der Eingangsseite anklickt: [www.idealhost.co.uk/evodemo3/mainframes.htm](http://www.idealhost.co.uk/evodemo3/mainframes.htm)
- 6 Einen sehr detaillierten Einblick in die Möglichkeiten Neuer Medien für das Fremdsprachenlernen gewinnt man über Evaluationskriterien für entsprechende Software – vorausgesetzt, sie weisen einen fachdidaktischen Bezug auf. Als Beispiel mag die Taxonomy of Features for Evaluating Foreign Languages Multimedia Software des National Foreign Language Resource Centers der University of Hawaii dienen, die in einmaliger Konsequenz mediendidaktische und fachdidaktische Kriterien verknüpft: <http://nflrc.hawaii.edu/aboutus/ithompson/flmedia/evaluation/general/gencriteria.htm>
- 7 Entsprechende Werkzeugprogramme suchen aus ausgewählten Texten Wörter in ihrem näheren Kontext heraus, ein Beispiel findet sich im letzten Kapitel dieses Beitrags.
- 8 Einen informativen und knappen Überblick über Spracherwerbtheorien bietet Riemer (2002).
- 9 Im Laufe des Jahres 2003 wird eine Publikation zur Verbunddidaktik des Fremdsprachenlernens erscheinen; die folgenden Angaben können sich dabei noch unwesentlich ändern: C. Lang-Melcher (2003): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld
- 10 Allgemein zu Autorenprogrammen z. B. Freibichler (2002); sprachlernbezogen z. B. Zeidler (2003).
- 11 Zur Motivation und Motiven von Fremdsprachenlernern s. Eschmann u. a. (2001).
- 12 Die unterschiedlichen Dimensionen von Sprache verdeutlicht z. B. Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001).
- 13 Ein Versuch, komplexe Kommunikation modellartig darzustellen, liegt mit dem Szenario-Ansatz vor; s. hierzu z. B. die Ausführungen von Beneke (1995).
- 14 In diesem Zusammenhang sei auf das E-Mail-Tandem-Lernen hingewiesen. Hier wird – ganz im Sinne vorstehender Forderungen – das Medium zur echten Kommunikation *und* zum Lernen genutzt (und hierfür eine schon bestehende Tandem-Didaktik erfolgreich adaptiert). Hierzu liegen inzwischen eine Reihe von Erfahrungen vor, s. z. B. Brammerts/Calvert/Kleppin (2001). Allerdings steht der Lernaspekt deutlich im Vordergrund bzw. ist eigentlicher Anlass zur Kommunikation.
- 15 Zur Bedeutung und Methodologie der Diskursanalyse im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenlernen, s. z. B. McCarthy (1991) und Angermüller u. a. (2001).
- 16 Einen Überblick über thematisch orientierte Foren/Newsgrups bieten z. B. die Suchdienste

Google und Yahoo.

17 Dieses und das anschließende Schlichtungsszenario sind dem Pentax-Mail-Archiv entnommen: [www.mail-archive.com/pentax-discuss@pdml.net/](http://www.mail-archive.com/pentax-discuss@pdml.net/).

18 S. [www.athel.com/teach3.html](http://www.athel.com/teach3.html); zur Arbeit mit Konkordanzprogrammen s. auch Tribble (1990)

## Literatur

Angermüller, J. u. a. (Hrsg.) (2001): Diskursanalyse. Theorien, Methoden, Anwendungen. Hamburg

Beneke, J. (1995): Sprechintentionen und Erwartbarkeit von kommunikativem Verhalten. In: Deutscher Volkshochschul-Verband und Goethe-Institut von Frankfurt (Hrsg.): Das Zertifikat Deutsch für den Beruf. S. 51 ff.

Brammerts, H./Calvert, M./Kleppin, K. (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch. Tübingen

Donath, R. (1999): Internet und Multimedia in der Erwachsenenbildung. Stuttgart

Eschmann, D. u. a. (2001): Fremdsprachenlernende an Volkshochschulen. München

Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg) (2001): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin

Freibichler, H. (2002): Entwicklungswerkzeuge für E-Learning auswählen. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis. Köln

Lang-Melcher, C. (Hrsg.) (2003): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld (noch nicht erschienen)

McCarthy, M. (1991): Discourse Analysis for Language Teachers. Cambridge

Pienemann, M. (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. In: Applied Linguistics 10, S. 52-79

Riemer, C. (2002): Wie lernt man Sprachen. In: Quetz, J./von der Handt, G. (Hrsg.): Neue Sprachen lehren und lernen. Bielefeld, S. 49-81

Rüschhoff, B./Wolff, D. (1999): Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. München

Solmecke, G. (1993): Texte hören, lesen und verstehen. München

Tribble, C. (1990): Computers, Corpora, Language Teaching: A Practical Introduction to the Use of Concordancing in Language Teaching and Learning. In: Die neueren Sprachen 89/5, S. 465-475

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia 4

Zeidler, B. (2003): Didaktische Anmerkung zur Arbeit mit Autorenprogrammen. In: Lang-Melcher, C. (Hrsg.): Sprachenlernen im Verbund. Bielefeld (noch nicht erschienen)

## **Innovationen mit Neuen Medien brauchen Zeit – Das Beispiel Umweltkommunikation**

Von 1998 bis 2001 führte das DIE mit Hilfe der Bundesstiftung Umwelt das Projekt ‚Multimedia in der Umweltkommunikation‘ durch, dessen Zielsetzung darin bestand, über Fortbildungen von Multiplikator/innen, Support von Multimediaprojekten in Theorie und Praxis und Pflege von Internetplattformen (Mailingliste Umweltbildung, Foren auf der Projekthomepage) die direkte Kommunikation zwischen Akteuren aus Praxis, Wissenschaft, Verwaltung und Verbänden zum Thema Multimedia zu unterstützen. Das entscheidende Ziel bestand darin, mit den Akteuren ein aktives, die Medienproduktion nutzendes pädagogisches Element als Bereicherung der umweltpädagogischen Werkzeugkiste zu diskutieren, das im weiteren Verlauf mit dem neudeutschen Ausdruck ‚learning by designing‘ charakterisiert wurde. Eine wesentliche Erfahrung dieses Projektes besteht darin, dass die Projektentwicklung und die Erwartung seitens der Auftraggeber von einem hohen Aktualitätsgrad und von einer leichten Transferierbarkeit der angestrebten Innovation ausgegangen war, während der Projektverlauf zeigte, dass zum Prozessbeginn keine große Aufnahmebereitschaft in der Profession vorlag, die sich unerwartet langsam veränderte, und dass nach Ablauf des Vorhabens auch nicht mit einer größeren direkten Umsetzung der Konzepte zu rechnen ist.

Ein zentraler Begriff der Umweltpädagogik ist die ‚Handlungsorientierung‘ (Bolscho u. a. 1980), wobei unterstellt wird, dass Lernende, die Erfahrungen in naturnaher Umgebung durch Exkursionen, Beobachtungen und Untersuchungen machen, für die Umweltthematik besser sensibilisiert werden können. Das Lernen soll dabei an einem, letztlich dem Natur- bzw. Umweltschutz dienenden Handlungskontext orientiert werden (Göpfert 1987). Ab Mitte der 1990er Jahre wird ausgehend von der Umwelt- und Entwicklungskonferenz 1992 in Rio de Janeiro die Umweltbildung neu ausgerichtet, hierbei sollen soziale, wirtschaftliche und entwicklungsorientierte Aspekte mit aufgenommen werden. Methodisch gewinnen Ansätze partizipativen Lernens an Gewicht, weil ein Metaziel der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Herausbildung von Gestaltungskompetenzen für eine zukünftige nachhaltige Entwicklung besteht. Reflexion und Selbststeuerung der Lernenden sind ebenfalls explizite Ziele in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BLK 1998).

Da in der Praxis trotz dieser hehren Zielsetzungen immer noch die naturnahe, handlungsorientierte Bildung dominiert (vgl. Franz-Balsen/Stadler 2003), sollte unser Medienkonzept eine Alternative zu herrschenden umweltpädagogischen Maximen darstellen und eine Kontrastierung zum Verdikt naturerfahrungsbetonter Ansätze darstellen. Die Idee besteht darin, naturnahe Systeme oder Sozialsysteme multimedial zu erfassen (mit Foto, Video, Tonband, Messwerten), das Material im PC zu bearbeiten, und es zu einer Präsentation über den Untersuchungsgegenstand von den Lernenden aufberei-

ten zu lassen. Diese Gestaltung ist nur möglich, wenn über das Erfasste reflektiert wird. Damit hilft der ‚Umweg‘ über mediale Gestaltung dazu, Distanz zum Gegenstand zu gewinnen und Reflexionen auszulösen, die allein durch unmittelbare Erfahrung so nicht angeregt werden. Neben dem reflexionsauslösenden Gestaltungsarbeiten wird Medienkompetenz eingeübt und ein kritischer Umgang mit mediatisierten Botschaften trainiert.

Für Umweltpädagogen ist das mediale Konzept ‚learning by designing‘ eine innovative Herausforderung in mehrfacher Hinsicht.

- Es besteht ein Misstrauen gegen Mediatisierung, weil sie bei vielen mit Virtualisierung, und damit mit Entfremdung von Naturwahrnehmung assoziiert wird. Auch lehnen etliche Umweltpädagogen die Seminarangebote ab, weil sie das Konzept nicht verstehen und glauben, man wolle damit PC-aufgeschlossene Jugendliche in Umweltangebote locken.
- Es fehlen den Umweltbildungseinrichtungen in aller Regel die entsprechende Ausstattung und die notwendige Software. Bei einer Beschaffungsbereitschaft kommt erschwerend das magere Finanzbudget dazu.
- Es fehlen den Pädagog/innen in aller Regel die notwendige Medienkompetenz oder mögliche Kooperationspartner.
- In der umweltpädagogischen Literatur tauchte bislang die Mediennutzung nur rudimentär unter Hinweis auf Computerspiele (Bolscho/Seybold 1996) auf.
- Die klassische Klientel von z. B. Umweltzentren kommt primär wegen des naturnahen Angebotes der Einrichtung und bevorzugt deutlich erlebnisorientierte Angebote gegenüber reflexionsorientierten.

Aus diesem Grunde bedeutet die Entscheidung eines Pädagogen, an einer Fortbildung im Multimediaprojekt teilzunehmen, nicht nur, sich auf etwas Neues einzulassen, sondern sie bedeutet auch, dass eine mögliche Umsetzung des neu Erfahrenen eine erhebliche Veränderung im Gesamtkonzept seiner Tätigkeit voraussetzt.

Insgesamt wurden in den drei Jahren Laufzeit 17 dezentral meist in Kooperationen konzipierte Angebote für Multiplikatoren geplant, von denen drei wegen Teilnehmermangel abgesagt werden mussten. Die Angebote wurden im gesamten Bundesgebiet (das DIE verfügt über Anschriftenlisten von über 400 Personen, die in der Umweltbildung aktiv sind) mit Briefsendungen und einer Mailingliste beworben, sie waren auch auf der Projekthomepage angekündigt und wurden dort ausführlich dokumentiert. Meist nahmen nur zwischen 6 bis 12 Teilnehmenden das Angebot wahr. Besser besuchte Angebote (40 TN) konnten in Verbindung mit Jahres- oder Verbandstagungen erzielt werden. Die ersten Angebote kamen nur unter großen Anstrengungen zustande oder mussten abgesagt werden. Gegen Ende des Projektes waren die Teilnehmendenzahlen immer noch relativ niedrig, aber das Interesse von Einrichtungen und Verbänden, solche Tagungen organisiert zu bekommen, stieg erheblich an. Die wachsende Aufgeschlossenheit dem Medienthema gegenüber ist auch ein Produkt der gesamten Öffentlichkeitsarbeit des über eine Homepage und eine Mailingliste bundesweit wirkenden

DIE-Projektes, zugleich koinzidiert sie mit dem allgemeinen Siegeszug des Internets in alle gesellschaftlichen Bereichen.

Eine gewisse Resistenz gegenüber Multimediaangeboten seitens der Profession der Umweltbildenden wurde schon in einem anderen Projekt der Bundesumweltstiftung belegt. In dem Netzwerkprojekt der Arbeitsgemeinschaft für Natur und Umweltbildung (1998-99) mussten mehrere regional geplante Fortbildungsangebote zur Nutzung des PC in der Internetkommunikation wegen Teilnehmendenmangel abgesagt werden. Auf Tagungen von Umweltbildner/innen konnte man gegen Ende der 1990er Jahre beobachten, dass eine früher häufig anzutreffende medienfeindliche Einstellung allmählich aufzuweichen begann. So war unsere erste Vermutung zu den mageren Teilnahmezahlen bei unseren Angeboten zu Multimedia in der Umweltbildung, dass hier eine ‚ideologisch‘ begründete Innovationsresistenz vorliege. Persönliche Rückfragen auf Tagungen und eine Multimedia-Umfrage (Apel 1999a) über die Mailingliste zeigten jedoch, dass die meisten Umweltbildner/innen gegen mediengestützte Umweltbildungsangebote keine Einwände haben, sie aber für sich nicht die Möglichkeit sehen, entsprechende Angebote zu entwickeln, sodass in der Präferenz ihrer Fortbildungsoptionen dieses Thema nach hinten rutscht.

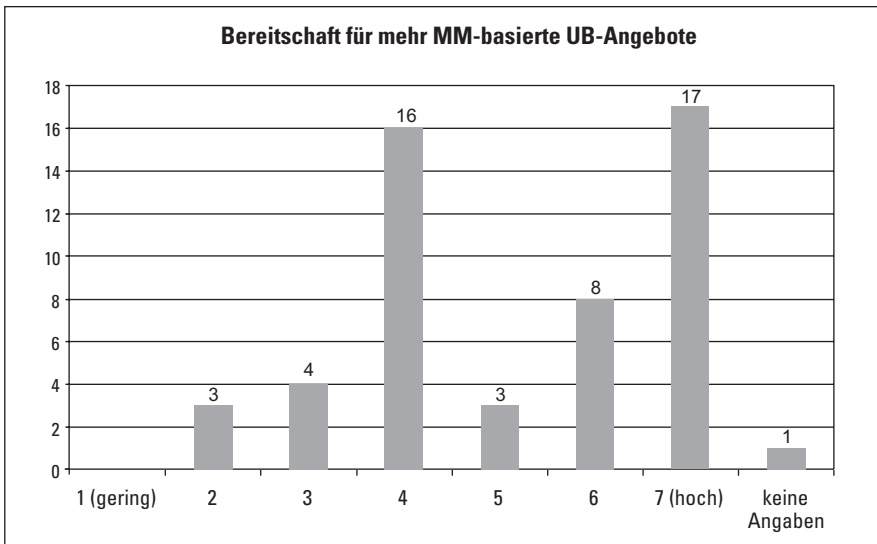


Abb.1: Bereitschaft zu multimedibasierten Umweltbildungsangeboten

Die Seminare, mit denen die Projektkonzepte bekannt gemacht werden sollten, waren so organisiert, dass Lehrende das Prinzip des ‚learning by designing‘ selbst praktisch erfahren sollten, ohne dass sie dabei die volle Medienkompetenz dazu erwerben mussten. Die oben beschriebenen drei Schritte wurden meist an einem Tag prak-

tiziert, wobei der Vormittag zu einer Exkursion mit digitalem Fotoapparat, Video oder Tonbandrekorder in Gruppen genutzt wurde. Nach der Mittagspause wurde ca. eine Stunde verwendet, um die Materialien in vorbereitete Rechner zu laden und in drei weiteren Stunden konnte mit tutorieller Unterstützung eine Präsentation in PowerPoint oder als HTML-Seite nach den Vorstellungen der Gruppe entwickelt werden. Dann blieb noch eine Stunde zur Vorführung der Gruppenarbeiten und Diskussion von Perspektiven. Dieses Programm war angesichts multimedialer Hardware- und Softwareanforderungen äußerst gedrängt und forderte von den Teilnehmenden einen hoch konzentrierten Einsatz. Dennoch wurde in den Schlussevaluationen in der Regel die Seminarpraxis als sehr produktiv empfunden. Man zeigte sich überrascht, zu welchen Präsentationsleistungen eine Gruppe mit technischer Hilfe in kurzer Zeit kommen kann, deren meiste Teilnehmer keinerlei medientechnische Vorkenntnisse hatten. Die Lernenden hatten an dem Tag einen intensiven Einblick in die Herausforderungen der Methode gewonnen, und sie gaben meist auch die positive Rückmeldung, dass hier eine sehr interessante Methode vorliege, die für die Umweltbildung als eine nutzbringende Innovation anzusehen sei. Aber auf die Frage, wer in nächster Zeit in seiner Einrichtung eine solche Methode ausprobieren wolle, wurde immer ausweichend und sehr zurückhaltend reagiert. Der Schrecken vor der geballten Technologie kulminierte in der mehrfach geäußerten kritischen Frage: Lohnt der mediale Aufwand, um Teilnehmende zur selbstgesteuerten Reflexion über Natur- oder Sozialerfahrung zu bringen?

Eine deutliche Schwäche des Seminarkonzeptes lag in der Kürze der Veranstaltungsdauer. Die innovative Methode wurde ‚durchgepeitscht‘, ohne dass in Ruhe über all ihre Konsequenzen nachgedacht werden konnte. Auch die wesentliche Frage, ob in der Gestaltungsphase wirklich neue Fragestellungen an den zu gestaltenden Sachverhalt aus Gestaltungsproblemen entstanden sind, konnte nur in Ansätzen diskutiert werden, weil durch den Zeitdruck und die mediale Unerfahrenheit der Teilnehmenden die Aufmerksamkeit völlig auf die Gestaltungssoftware gelenkt wurde, während inhaltliche Fragen mehr sekundär blieben.

Der Einwand, dass Multimedia in der Umweltbildung zuallererst einen hohen technischen Organisationsaufwand für die Seminarleitenden bedeute, wurde ernst genommen. Für den ‚Normalbetrieb‘ ist Multimedia als Gestaltungswerkzeug für Kursleitende nur zumutbar, wenn eine Einrichtung über eine entsprechende Ausstattung verfügt und ein Netzwerktechniker alle Geräte so wartet und vorbereitet, dass auf ein voll funktionsfähiges Equipment zurückgegriffen werden kann. Multimediakonzepte setzen eine Organisationsentwicklung in Einrichtungen voraus, die sich dieser Aufgabe stellen. Wer mit ‚learning by designing‘ beginnt, sollte z. B. erst einmal nur mit Fotogestaltung anfangen, und sich nicht gleich die ganze Palette der medialen Möglichkeiten zumuten. D. h., auch die Lehrenden müssen sich auf einen persönlichen Entwicklungsprozess einlassen, wobei sie durch Kooperationen und Hospitationen allmählich zu der Kompetenz gelangen, die für die Durchführung des Konzeptes notwendig ist.



Ernüchternd war auch der Versuch, Multimediakonzepte in der Praxis anzuregen und unterstützend zu begleiten. Dafür setzte das Projekt 500 Euro an Fördermitteln aus, wenn eine Einrichtung mit einer Lernergruppe ein Konzept im Sinne des ‚learning by designing‘ entwickelt und erprobt. Der Förderimpuls und unser Anliegen wurden mehrfach in Postsendungen, Mailinglisten und auf der Homepage des Projektes bekannt gegeben, aber die Resonanz war äußerst gering. Es entstanden zwei Projekte, die beide den Erwartungen nicht gerecht wurden. Eine Gruppe versuchte, einen lokalen Agendaprozess zu begleiten und die Ergebnisse auf einer Homepage zu dokumentieren. Eigentlich ein wunderbarer Ansatz, aber erst schien der Agendaprozess zu stocken, dann hatte die Kursleiterin ein etwas hausbackenes Kurskonzept mit HTML-Schulung entworfen, anstatt das Wagnis einzugehen, Prozessdokumentation und mediales Lernen zu integrieren, und schließlich sollte eine ‚ordentliche‘ Homepage, die man der Stadt zeigen konnte, entstehen, wobei leider die Kursleiterin die wesentliche Gestalterin und nicht ihre Teilnehmenden die Designer waren. Das zweite Projekt zur Biologie endete mit zwanzig Schreibmaschinenseiten als Gruppenergebnis, für eine mediale Aufbereitung waren die Kenntnisse des interessierten Kursleiters dann aber wohl doch nicht ausreichend. Beide Ansätze belegten beschämend, dass wesentliche Grundzüge des innovativen Konzeptes trotz Einführungsgesprächen und Konzepterstellung nicht verstanden worden waren (das Betreuungsangebot wurde allerdings kaum wahrgenommen).

Dennoch betrachten wir das Projekt nicht als gescheitert bzw. nutzlos. Dass keine unmittelbare vielfältige Praxis initiiert werden konnte, liegt weniger an konzeptionellen Fehlern in der Projektorganisation und auch nicht an einer vermeintlichen Technikfeindlichkeit der Umweltpädagog/innen, sondern schlicht daran, dass wirklich innovative Konzepte, die auch in ihren Rahmenanforderungen einschneidende Veränderungen zur herrschenden Praxis mit sich bringen, nicht im Schnellgang verbreitert werden können. Das Projekt hat – im Zuge der sich allgemein verändernden Einstellung zum Nutzen mediengestützten Lernens – erreicht, dass sich die Profession intensiv mit der Relevanz der Neuen Medien für Umweltpädagogik auseinandergesetzt hat, sodass diese Frage konkret diskutierbar wurde. In vielen Köpfen konnte damit ein notwendiger erster Schritt vorbereitet werden, die Neuen Medien als Innovationsmöglichkeit überhaupt erst zu akzeptieren.

Als wichtiges projektbegleitendes Instrument zu einer Kommunikation von Fachfragen in der Profession erwies sich die moderierte Mailingliste Umweltbildung, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung seit 1997 unterhält. Von Anbeginn bestand der Anspruch darin, ein Organ zu entwickeln, über das Informationen verbreitet und gezielte Fachfragen gestellt werden können. Auch sollte es der Diskussion allgemeiner Themen dienen. Als solches stellt die Mailingliste ebenfalls eine Innovation dar, deren potenzielle Nutzung sich nur langsam entwickelt. Die Liste wurde mit einer Insidergruppe von 20 Teilnehmenden begonnen, sie wurde auf der Homepage der Umweltbildung des DIE (Clearingstelle Umweltbildung) dokumentiert und verbreitert sich durch Selbstanmeldung von Interessierten, die entweder durch eine Internetrecherche oder

durch Kollegen darauf aufmerksam wurden. Zurzeit sind etwa 220 Teilnehmende eingeschrieben, die sich aus Vertreter/innen von Wissenschaft, Praxis, Umweltschutzverbänden und Verwaltung zusammensetzen. Im Projektzeitraum haben sich die Teilnehmerzahlen von 92 (August 1999) auf 180 (August 2001) erhöht. Es wurden ausführliche Diskussionen zum Medieneinsatz in der Umweltbildung geführt, die ein breites Meinungsspektrum repräsentierten. Daneben wurde die Liste aber auch für den allgemeinen Diskurs der Umweltbildung in Anspruch genommen: Themen zur Nachhaltigkeit oder zu Moral- und Ethikvorstellungen wurden ausführlich behandelt. Auch wurde Raum geboten für Diskussionen zu tagespolitisch aktuellen Fragen. Für viele eingeschriebene Mailinglistenteilnehmenden bietet die Verfolgung der Diskurse die Möglichkeit, die sonst nur durch Teilnahme an Konferenzen gegeben ist, etwas über neue Strömungen in der Profession zu erfahren. Durch die häufig auch emotional geführten Debatten und kontroversen Ansichten wirkt der Fachdiskurs lebendiger als die Lektüre von Fachzeitschriften. Durch die unzensurierte Aufnahme jeglichen Beitrags herrscht eine Meinungsvielfalt, die in keiner Zeitschriftenredaktion erreicht wird. Allerdings wird die Mailingliste als ein Instrument des selbstgesteuerten Diskurses und der aktiven Informationsbeschaffung in der Profession der Umweltbildner immer noch nicht optimal genutzt. Fachdebatten entstehen nicht spontan, sondern bedürfen des Anstoßes durch eine Person (meist des Moderators). Es schreibt bei diesen Debatten nur ein Bruchteil der Teilnehmenden, Frauen sind unterrepräsentiert, und das für Mailinglisten eigentlich typische Element der Fachfrage, auf die dann eine oder mehrere Antworten erfolgen, funktioniert auch nach zahllosen Aufforderungen nur sporadisch. D. h., wenn eine Frage (meist aus dem wissenschaftlichen Umfeld) formuliert wird, kommen auch Antworten, aber es mangelt an Fragesteller/innen. Offensichtlich besteht der erste Schritt, an der Kommunikationsinnovation ‚Mailingliste‘ teilzunehmen, darin, passives Mitglied zu sein. Da die Debattierer eine gewisse Selbstsicherheit ausstrahlen, gut informiert scheinen und eloquent formulieren, muss der ‚Normalnutzer‘ eine Hemmschwelle überwinden, um sich in den Kreis der Aktiven zu wagen. In einem solchen virtuellen Raum eine Frage zu formulieren, die einfach lautet: „Wer kann mir Hinweise zu einer Waldexkursion geben?“, fällt offensichtlich schwer. Bevor die Innovation Mailingliste als Professionalisierungsinstrument in der Umweltbildungsdisziplin umfassend greift, muss das bestehende Beispiel langfristig gepflegt werden, und es muss sich in der Kommunikationskultur der Beteiligten grundsätzlich etwas bewegen, was ein Anstoßprojekt alleine nicht in Gang setzen kann (Apel 2002).

Das DIE hat im Kontext seines Supports von Umweltkommunikation 1999 auch ein Online-Seminar zum Thema ‚Umweltbildung im Internet‘ angeboten, das von seiner Konzeption her als ‚virtueller Workshop‘ konzipiert war. Dieses Angebot war zu diesem Zeitpunkt sehr innovativ. Es war sehr erfolgreich und hat aber doch bis heute keine Nachahmung erfahren<sup>1</sup>.

Der Ausgangsgedanke bestand darin, im Sinne der Ressourcenschonung ein Angebot zu planen, das überregional angeboten wurde, zu dem niemand anreisen musste, womit Energieeinsparungen aber auch wirtschaftliche Ressourceneinsparungen (keine Abwe-

senheit von der Einrichtung) ermöglicht wurden. Zielgruppe waren Umweltpädagog/innen, Wissenschaftler/innen und kommunale Verantwortungsträger für Umweltfragen. Die Dauer war für zwei Wochen angesetzt, damit die Teilnehmenden die Chance hatten, zeitversetzt an unterschiedlichen Teilthemen über Web-Foren zu partizipieren. Ein halbes Jahr vor dem Beginn wurde ein ‚call for paper‘ gestartet, in dem über die Intention des Online-Workshops berichtet wurde und die Teilnehmenden gebeten wurden, Erfahrungsberichte, theoretische Abhandlungen oder Konzeptvorstellungen zum Thema Umweltbildung im Internet einzureichen. Die Papiere sollten über die Internetplattform des Workshops einsehbar sein und in Arbeitsgruppen zur Workshopzeit auf entsprechenden Foren diskutiert werden. Der Veranstalter musste erhebliche Anstrengungen unternehmen, um wenigstens kurz vor Beginn des Workshops einige Papiere zu erhalten, was damit begründet werden kann, dass zum Thema Umweltbildung im Internet nur sehr wenige Erfahrungen vorlagen, und dass die Vorstellung, ein Papier für einen virtuellen Workshop vorzubereiten unsicheres Neuland bedeutete. Auch die Anmeldung gestaltete sich schleppend. Es wurde in der Mailingliste Umweltbildung (140 TN) und per Printmedium (400 Briefe an Umweltpädagog/innen) geworben. In den letzten Tagen (und noch nach Beginn) wuchs die Teilnehmerliste schnell auf 32 an. Es gab keine Präsenzeinführung, weil das ja den Umweltschutzgedanken konterkariert hätte. Dafür funktionierte das technische und kommunikative Handling auf der Internetplattform ausgezeichnet (es wurde auf der Homepage der Clearingstelle mit Internetstandardtools eine Lernoberfläche eingebunden, die eine Teilnehmendenliste, Foren, Chat und eine Ressourcenseite mit Aufsätzen und Literaturverweisen enthielt). Die in der Blended Learning-Diskussion verbreitete Meinung, man brauche Präsenzseminare, um online Kommunikation durchzuhalten, wurde von diesem Seminar widerlegt.

Die Diskussion auf dem Forum begann sofort am ersten Montag sehr intensiv. Etliche Teilnehmende waren offensichtlich von ihrem Arbeitsplatz aus ‚dauerpräsent‘. Es gab zur Eingangsfrage ‚Was spricht für und wider Umweltbildung im Internet?‘ montags 42 Statements von 11 Teilnehmern. Diese hohe Frequenz ist nicht wieder erreicht worden (Neuigkeitseffekt, Motivationsstau). Insgesamt gab es ein Nachlassen der Kommunikationsaktivität zum Wochenende hin. Da die meisten Teilnehmenden in Einrichtungen arbeiteten und vom Arbeitsplatz aus am Seminar teilnahmen, kamen nur zur Bürozeit Statements an. Die Diskussionen sind recht diszipliniert entlang der Fragestellungen verlaufen. Die Teilnehmenden hatten allerdings das Gefühl, dass vieles angerissen und zu wenig durchdiskutiert werden konnte. Einige verloren den Überblick. Der Diskussionsstil war konstruktiv und emotional angenehm. Die Qualität der Beiträge war hervorragend. Die Expertise einiger Teilnehmer und fragendes Insistieren anderer führte zu präzisen Illustrierungen der angesprochenen Fragen. Die Schlussrückmeldungen (der noch verbliebenen) waren zur Qualitätsfrage sehr positiv.

Die Diskussionsintensität war (vom Montag abgesehen) in beiden Wochen vergleichbar, aber sie verteilte sich da auf weniger Teilnehmende. Es wurde rückgemeldet, dass zwei Wochen zu viel seien.

Schon die Selbstdarstellungen der Teilnehmenden zeigten, dass zum Thema selbst noch keine Erfahrungen vorlagen. Es musste inhaltliches und methodisches Neuland disku-

tiert werden (vgl. Apel 1999b). Den meisten war zu Beginn nicht klar, was eine Netzbildung sein kann, was z. B. die Problematik multimedialer Gestaltung pädagogisch bedeutet etc. Diese Wissensdefizite konnten in Diskussionssträngen aufgedeckt und angesprochen werden. Hier haben Teilnehmende untereinander hervorragende Beiträge geliefert. Im Chat trafen sich 8 Teilnehmende und reflektierten locker anhand vom Moderator vorgegebener Fragen einen Seminarrückblick.

Der Veranstalter hatte mit dieser Tagung mehr Aufwand, als ein ‚Präsenzworkshop‘ erfordert hätte. Das betraf die Vorbereitung, die Einrichtung der Homepage zum Workshop und insbesondere die 14 Tage währende intensive Moderation der Workshopforen. Dieser Aufwand reduziert sich aber bei mehrfacher Nutzung der Plattform und bei Vorhandensein einer potenziellen Klientel, die an diese Veranstaltungsform gewöhnt ist.

Fazit: Die Durchführung des virtuellen Workshops zeigte, dass hier erhebliche Potenziale liegen, das Tagungsangebot im Umweltsektor um virtuelle Angebote zu bereichern, um damit Kosten und Umweltbelastungen einzusparen. Aber die Rahmenbedingungen sprechen noch heute dagegen, weil in den Umwelteinrichtungen, die regionale und überregionale Tagungen organisieren, das Know-how und die Ressourcen fehlen, diesen Innovationsanstoß aufzunehmen und erfolgreich umzusetzen. Zudem ist der Terminus ‚Virtueller Workshop‘ in der Debatte um virtuelles Lernen insgesamt noch zu unbekannt, sodass Weiterbildner/innen die Vorstellung noch schwer fällt, dass Tagungen nicht unbedingt an Präsenz gebunden sein müssen.

Ein weiteres Problem mangelnder Verbreitung multimedialer Neuerungen im Umweltbereich besteht darin, dass die Förderung solcher Konzepte als Anstoß gedacht ist, für dessen Übernahme in den Regelbetrieb keine Ressourcen freigestellt werden, weil die Einrichtungen selbst die Thematik als nachrangig einstufen. Das DIE hatte z. B. im Kontext seiner Umweltprojekte eine Clearingstelle Umweltbildung eingerichtet, die mit eigener Homepage ([www.die-bonn.de/clear](http://www.die-bonn.de/clear)) während der Projektphase (1996-98) einen hohen Grad netzgestützter Kommunikation zwischen unterschiedlichen Trägern von Umweltbildung, zwischen Wissenschaft und Verbänden herstellen konnte. Für die ständige Pflege der Homepage und des Netzwerkes stehen aber keine dauerhaften personalen Ressourcen zur Verfügung. Das notwendige Engagement und Know-how kann nicht ohne Weiteres flexibel von in der Folgezeit laufenden Umweltprojekten ersetzt werden. In einer ähnlich schwierigen Situation befindet sich die Arbeitsgemeinschaft Umweltbildung, die nur über Projektmittel die besonders für Umweltzentren konzipierte Homepage [www.umweltbildung.de](http://www.umweltbildung.de) unterhalten kann. Die Nützlichkeit dieser Plattform für die mediale Kommunikation zwischen den Zentren und über sie hinaus ist unbestritten. Es wird dort auch eine Mailingliste zur Umweltbildung angeboten, die eine Informationsliste ist, auf der zwar keine Diskussionen stattfinden, die aber als Newsletter und Umfrageinstrument sehr dienlich ist und auch einen relativ großen Verteiler hat. Die Wirksamkeit dieser Plattform gründet sich aus dem dahinter stehenden Verband, zu dem ca. 300 Umweltzentren zählen.

Als ein Agenda 21-Netzwerk, das allen Agendainitiativen netzgestützten Support an-

dienen möchte, versteht sich die Internetplattform UFAZ (Umweltforum für Aktion und Zusammenarbeit), die mithilfe der Bundesumweltstiftung an der Universität Göttingen eingerichtet wurde. Da hier der Hintergrund einer überregionalen Trägervernetzung fehlt, tut sich diese Plattform relativ schwer, ihre Spalten mit Leben und intensiver Netzkommunikation zu füllen.

Die voranstehend aufgeführten Beispiele zur mediengestützten Umweltkommunikation zeigen, dass sich auch im eher technikskeptischen Umfeld der Umweltbildung durchaus etwas bewegt. Die Initiative dazu geht in aller Regel von innovationsbegeisterten Einzelpersonen aus, die in ihren Einrichtungen Konzepte entwickeln und im Förderumfeld (BMBF und Bundesstiftung Umwelt) auch Resonanz finden. Es scheint eine Tendenz zu bestehen, dass die Organisation und Verwaltung von Lehrprozessen über die Einrichtung von E-Mail, von Intranetzen, von Homepages als Plattformen der Öffentlichkeitsarbeit etc. im Zuge der allgemeinen Entwicklung auch in der Umweltbildung massiv voranschreitet, dass aber die pädagogische Nutzung der Medien als Lehr- und Lerninstrumente sich sehr viel langsamer umsetzt.

### **Anmerkung**

- 1 An der TU Hamburg-Harburg wurde ebenfalls 1999 ein Online-Seminar zur Umweltbildung angeboten, das aber vom Konzept mehr eine Sammlung von Umweltbildungsbeiträgen darstellte, zu denen Diskussionsforen eingerichtet waren, die kaum frequentiert wurden.

### **Literatur**

- Apel, H. (1999a): Multimediaumfrage bei UmweltpädagogInnen. [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/apel99\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1999/apel99_01.pdf)
- Apel, H. (1999b): Umweltbildung im Internet. In: Unterrichtswissenschaft, H. 3, S. 232-251
- Apel, H. (2002): Lernen in virtueller Kommunikation. Der pädagogische Blick, H. 3, S.139-159
- Bolscho, D./Eulefeld, G./Seybold, H. (1980): Umwelterziehung. Neue Aufgaben für die Schule. München, Wien, Baltimore
- Bolscho, D./Seybold, H. (1996): Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin
- Bund-Länder Kommission (1998): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Orientierungsrahmen. H. 69.
- Franz-Balsen, A./Stadler, M. (2003): Erwachsenenbildung als Multiplikator für die Kommunikation sozial-ökologischer Forschung in die Gesellschaft. Expertise des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). ISOE-Diskussionspapier (dp) 20, Frankfurt/M. (im Druck)
- Göpfert, H. (1987): Naturbezogene Pädagogik. Weinheim

## **Neue Medien in Organisationen der Weiterbildung**

### **Empirische Befunde am Beispiel der Volkshochschulen**

#### **Ausgangssituation**

Die gesellschaftliche Modernisierung hat zu immensen Veränderungsprozessen auf allen Ebenen gesellschaftlichen Lebens geführt. Wirtschaft, Politik, Bildungswesen etc. sind als Gesamtsysteme davon betroffen, genauso wie die Institutionen und Organisationen, die in deren Rahmen agieren. Stehr sieht den gesellschaftlichen Wandel in wachsendem Maße gebunden an den „Fortschritt“ auf dem Gebiet des wissenschaftlichen und technischen Wissens“ (Stehr 2000, S. 52). Er spricht davon, dass wir uns in einem „Übergangsstadium zwischen zwei Gesellschaftsformationen“ befinden (ebd., S. 17) und meint damit den Übergang von der „Industriegesellschaft“ zur „Wissensgesellschaft“, in der Wissen konstitutiv für die Gesellschaftsformation ist. Mit dem Bedeutungszuwachs der Ressource „Wissen“ gehen Prozesse der voranschreitenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung einher.

Die „dramatische Freisetzung von Optionen“ schafft für Schäffter einen immensen gesellschaftlichen Veränderungsdruck, der allerdings nicht von einer „ökonomischen Mangellage“ oder einer „psycho-sozialen Notlage“, wie nach dem ersten Weltkrieg ausgeht; vielmehr ist es die „Steigerung von Teilhabemöglichkeiten“, auf die sich die Suche nach Problemlösungen beziehen muss (vgl. Schäffter 1998, S. 13). Von dieser strukturellen Transformation der Gesellschaft ist auch der Bildungssektor – und im besonderen Maße die Weiterbildung – betroffen.

An dieser Stelle kann nicht detailliert auf theoretische Konstrukte der Beschreibung gesellschaftlicher Formation im Modernisierungsprozess eingegangen werden, doch macht die Fülle der Gesellschaftsanalysen in den vergangenen Jahren die Komplexität der Veränderungsprozesse deutlich (vgl. u. a. Beck 1986, Castells 2001, Gross 1994, Schulze 1993). So unterschiedlich die sozialwissenschaftlichen Analysen der Gesellschaft und die daraus gefolgerten theoretischen Konstrukte auch sein mögen, wird doch in einem besonderen Maße die Entwicklung von Technik, besonders der Informations- und Kommunikationstechniken (im Folgenden: Neue Medien<sup>1</sup>), als ein wichtiger Motor der gesellschaftlichen Veränderungsprozesse gesehen. Besonders Castells (2001) hat die gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Bedeutung der Neuen Medien in seiner Studie über die Netzwerkgesellschaft eindrucksvoll herausgearbeitet.

Auch in der Weiterbildung hat die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien in den letzten Jahren zugenommen. Dabei ging es vor allem um neue Angebotskonzepte in diesem Bereich. E-Learning, Online-Lernen, computergestütztes Selbstlernen usw. sind

Themenfelder, die hier die Diskussion sowohl in der Praxis als auch in der Forschung bestimmen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Frage nach der Bedeutung der Neuen Medien für die institutionelle Organisation von Weiterbildung – sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in den Auseinandersetzungen der Praxis – wenn überhaupt, nur unter der Perspektive der Virtualisierung von Bildung in Form von Telelearning-Angeboten eine Rolle spielen. Die Frage, welche Auswirkungen die Neuen Medien auf die organisationale Struktur von traditionellen Bildungsinstitutionen haben, ist bisher von der Erwachsenenbildungsforschung und der Organisationsforschung nicht in den Blick genommen worden. Der vorliegende Beitrag versucht eine Bestandsaufnahme in diesem Bereich mit dem Fokus auf die Volkshochschulen. Damit soll ein Beitrag zur Organisationsforschung in der Weiterbildung geleistet werden.

## **Fragestellungen**

Die Bedeutung der Neuen Medien hat in den letzten Jahren auf allen Ebenen gesellschaftlichen und persönlichen Handelns zugenommen. Die Neuen Medien haben nicht nur die Arbeitswelt, sondern auch den privaten Alltag verändert. Über die Art und Weise, wie sie den privaten Alltag oder die Arbeitswelt verändert haben, gibt es inzwischen eine Vielzahl von Studien. Wie sich der Einsatz Neuer Medien auf Institutionen und Firmen als Organisationen auswirkt, war vor allem in den 1980er Jahren Thema in der Organisationsforschung (vgl. z. B. Ortman u. a. 1990; Sydow 1985). Allerdings stand dabei vor allem die Büroautomation im Blick (vgl. kritisch dazu: Dörner 1989). Erst durch die Beschäftigung mit „Virtuellen Organisationen“ bzw. „Virtuellen Unternehmen“ wurde das Thema wieder verstärkt in den Blick genommen, allerdings meistens auf den Organisationstypus des global agierenden Unternehmens konzentriert (vgl. Rhode u. a. 2001; Mertens u. a. 1998).

Die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen – z. B. Globalisierung, Informatisierung und Ökonomisierung – haben in den letzten Jahren dazu geführt, dass immer mehr Firmen und Institutionen gezwungen waren, ihre Organisation zu restrukturieren und den neuen Gegebenheiten anzupassen. Auch im Bereich der Weiterbildung ist seit Mitte der 1990er Jahre eine intensive Diskussion über die Veränderung der Organisationen und Organisationsentwicklung (OE) begonnen worden (vgl. Schäffter 2001). Auffallend bei den Diskussionen und bei den vielfältig in Angriff genommenen OE-Prozessen ist, dass das Thema „Neue Medien“ als Bestandteil der Veränderung von Organisationen keine explizite Berücksichtigung fand und findet. Dies erstaunt um so mehr, als die Neuen Medien zu einer großen Veränderung von Arbeitsorganisation auf der einen Seite (z. B. Online-Anmeldungen) und von Angebotsstrukturen in der Weiterbildung auf der anderen Seite (z. B. computergestützten Selbstlernzentren) geführt haben.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat mit dem Projekt „Mediale Innovationen und deren Auswirkungen auf die Organisation von Weiterbildung (MIA)“

den Fokus auf die Fragestellung gerichtet, wie sich die Neuen Medien auf die Organisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirken. Da es im Bereich der Weiterbildung keine Untersuchungen gab, die sich explizit mit diesem Thema beschäftigten, stand zunächst die Frage nach dem „state of the art“ des Einsatzes und der Bedeutung Neuer Medien in Institutionen der Weiterbildung im Zentrum der Projektarbeit.

Am Beispiel der Volkshochschulen als größtem Träger der Weiterbildung in Deutschland wurden mit Hilfe eines Fragebogens Daten erhoben, die in Verbindung mit den vom DIE erhobenen und ausgewerteten Daten der Volkshochschul-Statistik (DIE 2000) eine Datenbasis zur Verfügung stellen sollten, die es ermöglicht, Aussagen über den derzeitigen Stand des Einsatzes und der Bedeutung Neuer Medien in der Weiterbildung zu treffen.<sup>2</sup>

## **Methodisches Vorgehen**

Um den aktuellen Stand des Einsatzes der Neuen Medien in den Volkshochschulen zu analysieren, bot es sich an, auf das Instrument der schriftlichen Befragung mit Hilfe eines Fragebogens zurückzugreifen (vgl. Schäffer 1996). So konnten alle Volkshochschulen (998 im Jahr 2001) angeschrieben werden. Um die 53 Fragen übersichtlicher und thematisch geordnet zu präsentieren, wurde der Fragebogen in sechs thematische Fragekomplexe aufgeteilt:

- Neue Medien in der Einrichtung
- Programmangebot der Einrichtung
- Neue Medien im Kontext der Organisation
- Neue Medien in ihrer Bedeutung für die Organisationsentwicklung
- Allgemeine Einschätzungen
- Zur Person

Während es in den ersten beiden Fragekomplexen vor allem um die Erhebung von Fakten zur technischen und personellen Ausstattung sowie zum Veranstaltungsangebot ging, wurden in den Fragekomplexen zur Organisation und zur Organisationsentwicklung sowohl Informationen zur organisationalen Struktur als auch persönliche Einschätzungen abgefragt. Der Fragekomplex „Allgemeine Einschätzungen“ diente dazu, die persönliche Einstellung der den Fragebogen ausfüllenden Person zu den Neuen Medien im Kontext der Weiterbildung herauszuarbeiten. Mit den Fragen zur Person sollte die Perspektive der den Fragebogen ausfüllenden Person in den Blick genommen werden (Funktion in der Einrichtung, Alter, Geschlecht und Dauer der Zugehörigkeit zur Einrichtung).

Die Daten, die über die Volkshochschulstatistik (DIE 2000) zur Verfügung standen, wurden nicht abgefragt, da diese über eine Codierung der Fragebögen zugeordnet werden konnten.



Im Rahmen eines Kooperationsvertrags mit dem Lehrstuhl für Konsum- und Kommunikationsforschung an der Universität Trier (Prof. Dr. Michael Jäckel) wurde die Entwicklung des Fragebogens beraten, das Layout gestaltet sowie die Dateneingabe vorbereitet.

Um einen möglichst guten Überblick über die Situation an den Volkshochschulen zu bekommen, wurden alle deutschen Volkshochschulen bei der Erhebung berücksichtigt. Dazu wurde die der Volkshochschul-Statistik zugrunde liegende Adressendatei genutzt. Die Fragebögen wurden mit laufenden Nummern codiert, um später die mit denselben Nummern codierten Daten aus der Volkshochschulstatistik zuordnen zu können.

Anfang 2001 wurden die Fragebögen an die Leitungen der Volkshochschulen versandt. Insgesamt wurden ausgefüllte 378 Fragebögen (37,9%) zurückgeschickt, die berücksichtigt werden konnten. In Anbetracht des umfangreichen Fragebogens (53 Fragen auf 16 Seiten) ist dieser Rücklauf als sehr gut zu bezeichnen. Die Dateneingabe wurde an der Universität Trier durchgeführt und die Daten verknüpft mit ausgewählten Daten der Volkshochschul-Statistik aus dem Jahre 1999<sup>3</sup> als SPSS-Datei zur Auswertung zur Verfügung gestellt.

Unter folgenden Aspekten wurde ein Abgleich der Daten des Rücklaufs mit der Volkshochschulstatistik vorgenommen:

- Regionale Strukturierung
- Verteilung alte/neue Bundesländer
- Leitungsstruktur
- festangestellte hauptberuflich pädagogische Mitarbeiter/innen
- Rechtsträger
- Anzahl der Kurse im Bereich Informations- und Kommunikationstechniken.

Betrachtet man die sechs in die Analyse einbezogenen Strukturierungselemente in der Gesamtheit, wird deutlich<sup>4</sup>, dass in der Tendenz eine große Übereinstimmung zwischen Rücklauf und Grundgesamtheit besteht. Doch fallen auch einige Abweichungen auf: Es sind vor allem die ehrenamtlich geleiteten Volkshochschulen, die Einrichtungen, die keine hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen fest angestellt haben und die, die weniger (unter 50) bzw. keine IuK-Kurse anbieten, die weniger vertreten sind, als es ihr Anteil an der Grundgesamtheit vermuten ließe. Ein Grund dafür könnte sein, dass vor allem „kleinere“ Einrichtungen nicht über die personellen Kapazitäten verfügen, sich an einer solchen Befragung zu beteiligen. Auch wenn der Rücklauf nicht auf jeder Ebene repräsentativ für die Grundgesamtheit gewertet werden kann, lässt die tendenzielle Übereinstimmung mit der Grundgesamtheit doch Rückschlüsse über den Stand des Einsatzes Neuer Medien in Volkshochschulen in der Breite zu.

## Ausgewählte Ergebnisse

Im vorliegenden Beitrag werden einige ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung „Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen“ präsentiert. Der Fokus liegt dabei auf folgenden Aspekten:

- technische Infrastruktur
- Betreuung der Infrastruktur
- Bedeutung der Neuen Medien für die Einrichtung
- Impulse für die Entwicklung und Entscheidungsstrukturen
- Neue Medien und Organisationsentwicklung
- Probleme, Fähigkeiten und Herausforderungen für das Personal.

Damit soll ein erster Überblick über unterschiedliche Schwerpunkte der Untersuchung gegeben werden: über die technische Ausstattung, über organisationsbezogene und personenbezogene Aspekte.

### Technische Infrastruktur

92,5% der Volkshochschulen verfügen Anfang 2001 über einen Internetzugang, 73,3% der Einrichtungen sind mit einer eigenen Homepage im Internet vertreten. Da die Bedeutung des Internets seit Mitte der 1990er Jahre im gesellschaftlichen Diskurs zugenommen hatte und das Internet als eine der technischen Basisinnovationen angesehen werden kann, interessierte im Rahmen der Untersuchung nicht nur, ob ein Internetzugang bei den Institutionen vorhanden ist, sondern auch, wann dieser installiert wurde, um einen Blick auf die Innovationsprozesse zu werfen. Einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt bei der Untersuchung dieser Frage bildeten die Arbeiten von Rogers (1995), der sich bereits Anfang der 1960er Jahre der Erforschung von Innovationsprozessen widmete. Rogers beschäftigte sich vor allem mit der Frage der Verbreitung („Diffusion“) von Innovationen. Diffusion definiert er „as the process by which an *innovation* is *communicated* through certain *channels* over *time* among the members of a *social system*“ (Hervorh. im Original; ebd. S. 10).

Betrachtet man nun den Zeitpunkt der Installation des ersten Internetzugangs in den Institutionen, ergibt sich folgendes Bild:

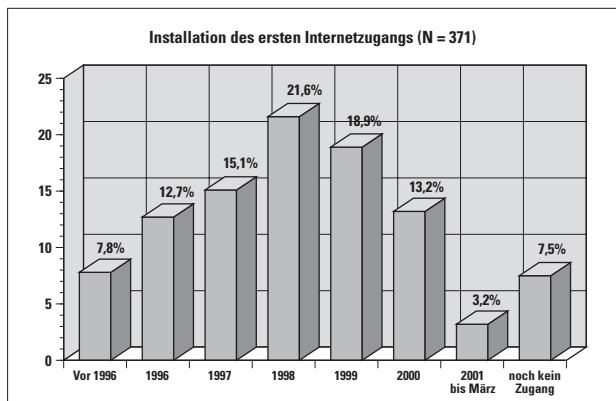


Abb. 1

Rogers hat aufgrund seiner Untersuchungen folgende Benutzerkategorien in Relation zum Zeitpunkt der Adoption von Innovationen als Idealtypen entwickelt (1995, S. 262ff.):

- Innovators (Innovatoren)
- Early Adopters (frühe Benutzer)
- Early Majority (frühe Mehrheit)
- Late Majority (späte Mehrheit)
- Laggards (Nachzügler)

Diese Benutzerkategorien hat er in Relation zum Zeitpunkt der Adoption von Innovationen gestellt (ebd., S. 262):

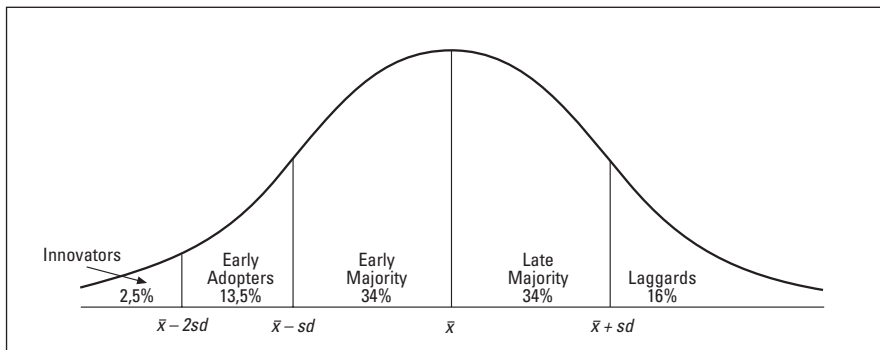


Abb. 2

Nimmt man diese Strukturierung und vergleicht damit das Ergebnis der Erhebung, wird deutlich, dass man bezogen auf die Interneteinführung bei Volkshochschulen diese Kategorisierung übernehmen kann. Hier gibt es – vor allem wenn man den Wert für 2001 auf das gesamte Jahr hochrechnet – eine große Annäherung an die Verteilung der Idealtypen von Rogers. Das heißt, dass das Innovationsverhalten im System der Volkshochschulen bezogen auf den Faktor „Installation des ersten Internetzugangs“ als typisch für Innovationsprozesse bezeichnet werden kann. Interessant ist es, in weiterführenden Untersuchungen die Faktoren herauszuarbeiten, die für die Zuordnung der Einrichtungen ausschlaggebend sind, d. h. welche Faktoren dazu beitragen, dass Institutionen Innovationen zu einem frühen bzw. späten Zeitpunkt adaptieren.

Neben Internetzugang und Homepage als Anwendungsdimensionen lässt sich die technische Infrastruktur unter anderem über den Versorgungsgrad der Mitarbeiter/innen mit Hardware und über die Ausstattung der Einrichtung mit Computerräumen beschreiben. Diese beiden Aspekte sind Indikatoren dafür, wie stark die Neuen Medien in der Organisation verankert sind.

Der Computer ist heute ein kaum mehr wegzudenkendes Arbeitsmittel, bezogen auf Bildungseinrichtungen sowohl für den Verwaltungsbereich als auch für den Bereich

der pädagogischen Planung. Betrachtet man den Versorgungsgrad der festgestellten Mitarbeiter/innen in Volkshochschulen mit einem eigenen Computer am Arbeitsplatz, ergibt sich folgendes Bild:

- Beim Verwaltungspersonal verfügen im Durchschnitt 97,24% (N = 351; Standardabw.: 14,14) über einen eigenen Computer am Arbeitsplatz, dabei ist in 94% der Einrichtungen eine Vollversorgung mit 100% gegeben.
- Beim pädagogischen Personal verfügen im Durchschnitt 91,08% (N = 311; 25,73) über einen eigenen Computer am Arbeitsplatz, dabei ist in 85,5% der Einrichtungen eine Vollversorgung mit 100% gegeben.

Im Bereich der Verwaltung kann annähernd von einer Vollversorgung gesprochen werden, im pädagogischen Bereich ist diese noch nicht erreicht. Das deutet darauf hin, dass der Computer im Verwaltungsbereich von zentraler Bedeutung ist, während im Alltag des pädagogischen Bereiches die Notwendigkeit eines permanenten Zugriffs auf einen Computer anscheinend (noch) nicht notwendig ist.

78,8% der Einrichtungen verfügen über eigene Computerräume für Bildungsangebote und Schulungen. Bei der Anzahl der Computerräume ergibt sich ein Mittelwert von 3,11 (N = 290; Standardabw. 5,10; Maximum: 64; Median: 2,00).

*Tabelle 1: Anzahl der Computerräume*

<b>Ein Computerraum</b>	26,6%
<b>Zwei Computerräume</b>	36,2%
<b>Drei Computerräume</b>	14,8%
<b>Vier Computerräume</b>	10,7%
<b>Mehr als vier Computerräume</b>	11,7%

Drei Viertel der Einrichtungen, die über eigene Computerräume verfügen, nutzen zusätzlich Computerräume anderer Einrichtungen (75,5%; N = 294). Die Mehrheit nutzt Computerräume von Schulen (69%). 11,9% nutzen die Räume von privaten Bildungsanbietern und 7,5% von anderen öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen.

Die Nutzung der Computerräume von Schulen dominiert auch bei den Einrichtungen, die über keine eigenen Computerräume verfügen (87,3%; N = 79). Computerräume von privaten Bildungsanbietern (13,9%) und anderen öffentlich geförderten Weiterbildungsinstitutionen (11,4%) werden deutlich weniger genutzt.

Die Struktur der Nutzung von Computerräumen macht deutlich, dass ein Großteil der Einrichtungen über eigene Computerräume verfügt, dass allerdings die eigenen Kapazitäten nicht immer ausreichen. Die hohe Nutzung von Computerräumen in Schulen

zeigt, dass nach wie vor das Raumpotenzial der Schulen eine wichtige Ressource für die Volkshochschulen darstellt und hier möglicherweise finanzielle Synergieeffekte auf kommunaler Ebene erzielt werden. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob diese Räume erwachsenenpädagogischen Standards entsprechen.

Insgesamt kann die Ausstattung bezogen auf die technische Infrastruktur in den Volkshochschulen als sehr gut angesehen werden. Vergleicht man z. B. die Ausstattung des Personals mit Computern in kleinen und mittleren Unternehmen<sup>5</sup>, dann wird der hohe Grad der Ausstattung der Volkshochschulen deutlich:

Tabelle 2: Computerarbeitsplätze in KMU

	Betriebsgröße/Beschäftigte			
	Insgesamt	50-99	100-499	500-1000
<b>10% und weniger</b>	11%	15%	9%	1%
<b>11 bis 30%</b>	21%	21%	23%	12%
<b>31 bis 50%</b>	19%	18%	19%	26%
<b>Über 50%</b>	39%	39%	41%	43%
<b>Keine Angabe</b>	10%	7%	8%	18%

Quelle: MMB – Michel Medienforschung und Beratung / PSEPHOS; repräsentative Befragung; Oktober 1999; N = 800

Die technische Infrastruktur in Volkshochschulen legt also nahe, dass hier die Voraussetzungen für die Entwicklung einer medienorientierten Organisation sehr gut sind. Wie die Neuen Medien allerdings in organisatorische Kontexte und die Entwicklung der Einrichtungen eingebunden sind, ist eine Frage, die sich eher beantworten lässt, wenn man andere Aspekte der Untersuchung in die Analyse mit einbezieht.

### ***Betreuung der Infrastruktur***

Die Neuen Medien stellen vielfältige Anforderungen an die Betreuung der technischen Infrastruktur (Computer, Netzwerke usw.), die kaum mehr ohne professionelle technische Unterstützung zu realisieren ist. Deshalb interessierte in der Untersuchung, ob es in den Einrichtungen die Stelle eines hauptberuflichen EDV-Organisatoren gibt. Ein Viertel der Einrichtungen (25,9%, N = 374) verfügt über eine solche Stelle.

Bei den anderen Einrichtungen (74,1%) sind es vor allem pädagogische Mitarbeiter/innen, die die technische Infrastruktur betreuen (38,6%, N = 280). Unter der Perspektive der Kernaufgaben dieser Mitarbeiter/innen – Planung und Betreuung von Bildungsangeboten – kann hier kaum von einer professionsadäquaten Bearbeitung gesprochen

werden. Dies gilt auch für die 27,1% der nebenberuflichen Kursleiter/innen, die zuständig für die Betreuung der technischen Infrastruktur sind. 28,6% der Einrichtungen, die keinen EDV-Organisatoren haben, beauftragen externe Firmen mit der Betreuung der technischen Infrastruktur, auch die Hälfte der unter „Sonstige“ genannten (17,1%) sind der professionellen Betreuung zuzuordnen. Es handelt sich dabei vor allem um EDV-Organisatoren aus Stadt- bzw. Kreisverwaltungen.

Strukturiert man die Ergebnisse nach professionsadäquater und professionsinadäquater Betreuung, wobei sich hier der Begriff professionsadäquat nur auf die Aufgabenschreibung der jeweiligen Profession und nicht auf die Kompetenzen bezieht, dann findet in über der Hälfte der Einrichtungen eine professionsadäquate Betreuung der technischen Infrastruktur statt<sup>6</sup>. Analysiert man die Daten im Hinblick auf die Größe der Einrichtung, wird deutlich, dass besonders die größeren Einrichtungen über eine professionsadäquate Betreuung verfügen. So verfügen 64,9% der Einrichtungen, die mehr als 10 HPM beschäftigen (N = 37), über einen EDV-Organisator; während bei 33,9% der Einrichtungen, die keinen oder nur einen HPM haben (N = 121), Kursleitende die EDV organisieren.

### Bedeutung der Neuen Medien

Betrachtet man die Ergebnisse der Untersuchung, dann sind die Neuen Medien für die Entwicklung der Volkshochschulen von besonderer Bedeutung. 85,6% (N = 376) beantworten die Frage, ob den Neuen Medien für die Entwicklung ihrer Einrichtung eine besondere Bedeutung zukommt, mit „Ja“. Die Antworten auf die Frage, welche Rolle dabei verschiedene Faktoren spielen, ergeben folgendes Bild<sup>7</sup>:

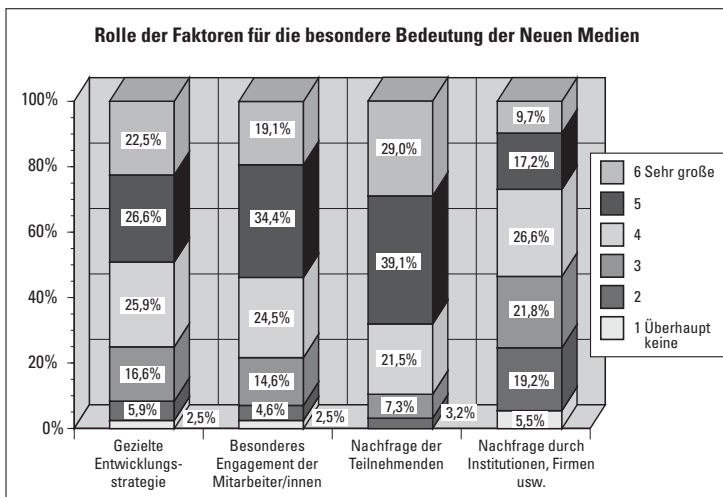


Abb. 3

Bündelt man die Skalenwerte „5“ und „6“, wird deutlich, dass vor allem die Nachfrage der Teilnehmenden eine „große“ bis „sehr große“ Rolle spielt (68,1%; N = 317). Das besondere Engagement von einzelnen Mitarbeiter/innen (53,5%; N = 314) und eine gezielte Entwicklungsstrategie für die Gesamteinrichtung (49,1%; N = 320) spielen ebenfalls eine „große“ bis „sehr große“ Rolle. Kaum eine „große“ bis „sehr große“ Rolle spielt hingegen die Nachfrage durch Institutionen, Firmen usw. (26,9%; N = 308).

Interessant ist ein Blick auf die Faktoren, die eine Rolle dabei spielen, dass Einrichtungen die Frage nach der besonderen Bedeutung der Neuen Medien für die Entwicklung der Einrichtung mit „Nein“ beantworten.

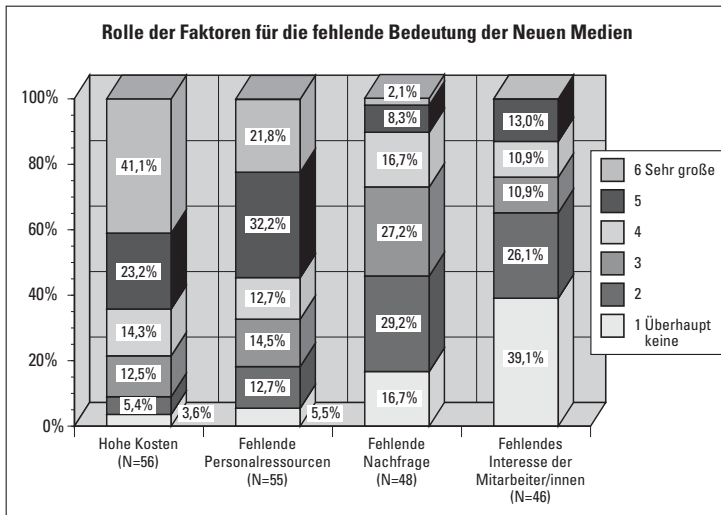


Abb. 4

Hier wird deutlich, dass vor allem die hohen Kosten ein wichtiger Grund dafür sind, dass die Neuen Medien keine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Einrichtungen spielen. Bündelt man die Skalenwerte „5“ und „6“, dann ergeben sich 64,3% (N = 56), die die Rolle dieses Faktors als „groß“ bis „sehr groß“ einschätzen. Fehlende Personalressourcen sind mit 53,8% (N = 55) ein weiterer Faktor, der eine „große“ bis „sehr große“ Rolle spielt. Fehlende Nachfrage (10,4%; N = 48) und fehlendes Interesse der Mitarbeiter/innen (13%; N = 46) spielen dagegen keine „große“ bis „sehr große“ Rolle.

Die Gesamtheit der Ergebnisse zeigt, dass die Neuen Medien in den Einrichtungen eine große Bedeutung für die Entwicklung der Einrichtung haben. Haben sie keine große Bedeutung, dann liegt dies eher an strukturellen Rahmenbedingungen wie „hohen Kosten“ und „fehlenden Personalressourcen“ als an fehlender „Nachfrage“ oder geringem „Interesse der Mitarbeiter/innen“. Dieses Ergebnis lässt eine große Aufgeschlossenheit der Einrichtungen im Bezug auf die Neuen Medien annehmen.

Diese Annahme wird noch unterstützt, wenn man sich die Rolle der Neuen Medien in Organisationsentwicklungsprozessen anschaut. Für 59,7% (N = 303) der Einrichtungen, die gezielte Prozesse der Organisationsentwicklung begonnen bzw. abgeschlossen haben, spielen bzw. spielten die Neuen Medien eine zentrale Rolle im Prozess der Organisationsentwicklung, für 36,6% eine untergeordnete Rolle und für nur 3,6% überhaupt keine Rolle.

Verstärkt wird der Gesamteindruck der Aufgeschlossenheit durch die Einschätzungen bezogen auf die Aussage: „Die Beschäftigung mit Neuen Medien ist ein zentraler Baustein des Profils von Weiterbildung“<sup>8</sup>. Bündelt man auch hier die Skalenwerte „5“ und „6“, dann sind es 77,8% (N = 374), die der Aussage „zustimmen“ bzw. „voll und ganz zustimmen“ (Mittelwert: 5,21; Median: 6).

Diesem Eindruck der Aufgeschlossenheit steht allerdings gegenüber, dass es zum Beispiel im Angebotsbereich bislang in 75,1% der Einrichtungen keine speziellen medienbezogenen Angebote wie Internet-Café, computergestütztes Selbstlernzentrum, Tele-learning-Angebot usw. gibt.

### ***Impulse für die Entwicklung und Entscheidungsstrukturen***

Im Zusammenhang mit der Frage, wie sich die Neuen Medien auf die Organisation von Weiterbildungsinstitutionen auswirken, interessiert auch, wer die Impulse für die Entwicklung der technischen Infrastruktur gibt und über die Grundzüge der Einführungsstrategie entscheidet.

Auf die Frage, von wem normalerweise die Impulse für die Entwicklung der technischen Infrastruktur im Bereich Neue Medien ausgehen, wurde folgendermaßen geantwortet (Mehrfachnennungen waren möglich):

*Tabelle 3: Impulse für die Entwicklung der technischen Infrastruktur (N = 375)*

<b>Leitung</b>	77,3%
<b>Pädagogische/r Mitarbeiter/in</b>	50,7%
<b>EDV-Administrator/in</b>	33,9%
<b>Nebenberufliche/r Kursleitende/r</b>	29,3%
<b>Verwaltungskraft</b>	27,5%
<b>Externe/r Experte/in</b>	14,4%
<b>Sonstige</b>	4,0%

Auffallend ist die hohe Beteiligung der Leitung. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass 38,7% der Einrichtungen, die sich an der Befragung beteiligten, über



keinen bzw. bis einen HPM verfügen. Der Durchschnitt an Mehrfachnennungen (2,4) deutet darauf hin, dass sich mehrere Personen in der Einrichtung mit dem Thema Neue Medien beschäftigen. Dass dies nicht nur unabhängig voneinander geschieht, sondern auch teamorientiert, zeigen die Antworten auf die Frage: Wer entscheidet in Ihrer Einrichtung über die Grundzüge der Einführungsstrategie?

Tabelle 4: Entscheidung über Grundzüge der Einführungsstrategie (N = 372)

<b>Leitung</b>	57,0%
<b>Leitung und Mitarbeiter/innen</b>	56,5%
<b>Mitarbeiter/innen-Team</b>	21,2%
<b>Einzelne interne Expert/innen</b>	17,2%
<b>Externe Expert/innen</b>	9,9%
<b>Sonstige</b>	5,4%

Die konzeptionellen Entscheidungen darüber, wie die Neuen Medien längerfristig in den verschiedenen Bereichen der Einrichtung (z. B. Angebote, Verwaltung) genutzt werden sollen, werden zwar in der Mehrheit von der Leitung getroffen, doch bei immerhin 21,2% im „Mitarbeiter/innen-Team“. Wie teamorientiert die Entscheidungsprozesse zwischen „Leitung und Mitarbeiter/innen“ verlaufen, kann anhand der Daten nicht festgestellt werden. Doch liefern sie zumindest einen Hinweis darauf, dass die konzeptionellen Entscheidungen von mehreren Personen in der Einrichtung gemeinsam getroffen werden.

Das heißt allerdings nicht, dass daraus auf eine übergreifende Organisationsstruktur geschlossen werden kann. Im Gegenteil, die Antworten auf die Frage „Welche Art von Gremium bzw. Stelle gibt es in Ihrer Einrichtung, das bzw. die sich besonders mit organisatorischen Neuplanungen im Bereich Neue Medien beschäftigt?“ deuten auf das Fehlen übergreifender Organisationsstrukturen hin.

Tabelle 5: Gremium bzw. Stelle für organisatorische Neuplanungen (N = 374)

<b>Abteilung/Referat/Fachbereich</b>	42,2%
<b>Arbeitsgruppe/Projektgruppe</b>	5,9%
<b>Projektstelle</b>	1,6%
<b>Sonstige</b>	11,8%
<b>Gibt es nicht</b>	38,5%

Fasst man die Einrichtungen zusammen, die entweder kein solches Gremium bzw. keine Stelle haben oder die Neuplanungen in einer traditionellen Abteilungs- und Fachbereichsstruktur verankert haben (80,7%) –, auch bei den Sonstigen werden in der Hauptsache Einzelpersonen genannt (Leitung, Fachbereichsleiter, EDV-Beauftragter) – wird ein Defizit in der Organisation der Einrichtungen deutlich.<sup>9</sup> Auf der einen Seite werden Entscheidungen im Bezug auf Konzeption und Anschaffung Neuer Medien in der Tendenz von mehreren Personen getragen, auf der anderen Seite gibt es nur in wenigen Einrichtungen eine übergreifende Organisationsstruktur, die quer zu allen Programm- und Aufgabenbereichen angesiedelt ist. Dass vor allem die größeren Einrichtungen mit mehr als fünf HPM (N = 92) über eine Arbeitsgruppe/Projektgruppe verfügen (13% dieser Einrichtungen<sup>10</sup>), hängt sicher damit zusammen, dass ab einer bestimmten Größe auch der Bedarf einer übergreifenden Organisationsstruktur eher vorhanden ist als bei Einrichtungen, die nur über ein kleines Team von hauptberuflichen Mitarbeiter/innen verfügen.

Betrachtet man dies allerdings vor dem Hintergrund der großen Bedeutung, die den Neuen Medien für die Entwicklung der Einrichtung zugeschrieben wird, dann kann die doch geringe Ausstattung mit übergreifenden Organisationsstrukturen auch für kleinere Einrichtungen perspektivisch ein Problem darstellen. Denn eine gezielte medienorientierte Organisationsentwicklung bedarf auch einer entsprechenden Organisationsstruktur.

### ***Probleme, Fähigkeiten und Herausforderungen für das Personal***

Die Einführung Neuer Medien bedingt nicht selten Veränderungen bei den Weiterbildungseinrichtungen, z. B. in der Arbeitsorganisation oder bei der Angebotsentwicklung. Besonders betroffen von diesen Veränderungen ist das Personal. Ob das Personal Probleme mit der Einführung Neuer Medien hatte, interessiert in diesem Zusammenhang. In 41,1% der Einrichtungen hatten die Mitarbeiter/innen Probleme mit der Einführung. Welche Gründe dabei eine besondere Rolle spielten, zeigt folgende Tabelle (Mehrfachnennungen waren möglich):

*Tabelle 6: Gründe für Probleme der Mitarbeiter/innen (N = 154)*

<b>Veränderung des Aufgabenprofils der Mitarbeitenden</b>	68,8%
<b>Angst vor zusätzlicher Belastung</b>	61,7%
<b>Grundsätzliche Skepsis</b>	53,9%
<b>Fehlende Fortbildung</b>	52,6%
<b>Fehlende Information</b>	38,3%
<b>Veränderung des Profils der Einrichtung</b>	15,5%
<b>Sonstiges</b>	6,5%

Bei den Problemen überwiegen arbeitsorganisationsbezogene Gründe wie „Veränderung des Aufgabenprofils“ und „Angst vor zusätzlicher Belastung“. Erstaunlich ist, dass „grundsätzliche Skepsis“ eine große Rolle spielt. Das könnte darauf hindeuten, dass die Einschätzung durch die Leitung, die Neuen Medien hätten eine große Bedeutung für die Entwicklung der Institution, von den Mitarbeiter/innen nur bedingt geteilt wird. Bezogen auf die Einschätzung der Fähigkeiten der Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen im Umgang mit den Neuen Medien ergibt sich folgendes Bild, wenn man sich die Mittelwerte anschaut.<sup>11</sup>

- Verwaltungsmitarbeiter/innen (4,24; Standardabw.: 1,07)
- Pädagogische Mitarbeiter/innen (4,18; Standardabw.: 1,18)
- Leitung (3,96; Standardabw.: 1,34)
- Nebenberufliche Kursleitende (3,74; Standardabw.: 1,36)

Die gleiche Reihenfolge ergibt sich bei der Auswertung der Frage, wie die Herausforderungen durch die Einführung Neuer Medien in der alltäglichen Arbeit eingeschätzt werden. Betrachtet man hier ebenfalls die Mittelwerte, ergibt sich folgendes Bild:

- Verwaltungsmitarbeiter/innen (4,51; Standardabw.: 1,23)
- Pädagogische Mitarbeiter/innen (4,40; Standardabw.: 1,21)
- Leitung (4,25; Standardabw.: 1,36)
- Nebenberufliche Kursleitende (3,92; Standardabw.: 1,35)

Es wird deutlich, dass die Herausforderungen der Neuen Medien vor allem für den Verwaltungsbereich und dessen Mitarbeiter/innen gesehen werden. Dies verwundert nicht, da zur Abwicklung der Verwaltungsabläufe der Computer und die damit verbundenen neuen technischen Möglichkeiten zur Information und Kommunikation inzwischen unersetzliche Arbeitsinstrumente sind. Für den pädagogischen Bereich hingegen – vor allem wenn es wie bei den Kursleitenden an die konkrete Gestaltung der Angebote geht – werden die Herausforderungen nicht so hoch eingeschätzt. In Anbetracht der Palette von Angeboten – von Sprachkursen bis zu Kursen der Gesundheitsbildung – liegt dies auch nahe, da bislang fast ausschließlich im Programmbereich „Arbeit und Beruf“ der Computer zum selbstverständlichen Unterrichtsmittel gehört.<sup>12</sup>

### ***Neue Medien und Organisationsentwicklung***

Eine der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung fokussiert die Bedeutung der Neuen Medien für die Organisationsentwicklung der Einrichtungen. Interessant ist in diesem Zusammenhang zunächst die Frage, ob in den Einrichtungen gezielte Prozesse der Organisationsentwicklung<sup>13</sup> in Gang gesetzt worden sind (zur Verbesserung der Arbeitsabläufe und des Service für die Teilnehmenden, zur Profilierung der Einrichtung usw.). Dass dieses Thema bei den meisten Einrichtungen eine Rolle spielt, zeigt die folgende Tabelle zum Stand der Organisationsentwicklung:

Tabelle 7: Stand der Organisationsentwicklung (N = 370)

<b>Ist begonnen worden</b>	54,3%
<b>Ist weitgehend abgeschlossen</b>	24,3%
<b>Ist geplant</b>	13,5%
<b>Ist nicht geplant</b>	7,8%

Auf die Bedeutung der Rolle der Neuen Medien in diesen Prozessen ist bereits hingewiesen worden (für 59,7% spielen bzw. spielten die Neuen Medien eine zentrale Rolle).

Ein Blick darauf, wie stark nach Einschätzung der Einrichtungen sich einzelne Bereiche in der Einrichtung in den letzten fünf Jahren durch die Neuen Medien verändert haben, vermittelt einen Eindruck der Struktur von Veränderungen.<sup>14</sup> Ordnet man die Bereiche nach der Höhe der Mittelwerte, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 8: Einschätzung des Ausmaßes von Veränderungen durch Neue Medien

Arbeitsabläufe in der Verwaltung	4,63 (Standardabw.: 1,30; N = 374)
Angebot	4,30 (Standardabw.: 1,13; N = 372)
Institution insgesamt	3,83 (Standardabw.: 1,25; N = 366)
Adressaten- und Teilnehmendenstruktur	3,45 (Standardabw.: 1,24; N = 360)
Externe Zusammenarbeit	2,81 (Standardabw.: 1,32; N = 366)
Zusammenarbeit zwischen Planenden und Kursleitenden	2,80 (Standardabw.: 1,26; N = 370)
Veranstaltungsformen	2,75 (Standardabw.: 1,28; N = 366)
Interne Zusammenarbeit	2,59 (Standardabw.: 1,38; N = 356)

Dass die Neuen Medien in besonderem Maße die Verwaltungsabläufe verändert haben, deckt sich auch mit den Aussagen zur Frage der Herausforderungen in der alltäglichen Arbeit durch die Neuen Medien, bei der die Verwaltungsmitarbeiter/innen an erster Stelle genannt wurden. Ansonsten liegen vor allem die nach außen orientierten Bereiche vorne („Angebot“, „Adressaten- und Teilnehmendenstruktur“ und „Externe Zusammenarbeit“), während im Binnenbereich bei „Veranstaltungsformen“, die geprägt werden von didaktisch-methodischen Überlegungen und bei der „internen Zusammenarbeit“ keine solchen gravierenden Änderungen festzustellen sind. Das kann folgendermaßen interpretiert werden: Das Außenbild der sich verändernden Institution entspricht nicht den internen Strukturen.

Betrachtet man die Einschätzungen bezüglich zukünftiger Veränderungsbedarfe in unterschiedlichen Bereichen der Einrichtungen<sup>15</sup>, dann fällt auf, dass auch dort vor allem

für die interne Organisationsstruktur der geringste Veränderungsbedarf gesehen wird.

Zwar wird der Veränderungsbedarf im Bereich „Personalentwicklung/Fortbildung“ als sehr hoch eingeschätzt, was in Anbetracht der Konkurrenzsituation, in der sich viele Ein-

*Tabelle 9: Veränderungsbedarfe im Hinblick auf Neue Medien*

Angebotsentwicklung	4,26 (Standardabw. 1,08; N = 370)
Personalentwicklung/Fortbildung	4,10 (Standardabw. 1,23; N = 365)
Entwicklung veränderter didaktisch-method. Konzepte	3,94 (Standardabw. 1,25; N = 365)
Zielgruppenorientierung	3,85 (Standardabw. 1,23; N = 366)
Organisationsentwicklung	3,81 (Standardabw. 1,27; N = 366)
Externe Kooperation	3,76 (Standardabw. 1,35; N = 365)
Gestaltung von neuen Lernarrangements	3,58 (Standardabw. 1,48; N = 366)
Interne Kommunikation	3,57 (Standardabw. 1,51; N = 368)
Fachbereichsgliederung	2,47 (Standardabw. 1,25; N = 354)

richtungen sehen, auch von erheblicher Bedeutung ist, doch die „interne Kommunikation“ und die traditionelle „Fachbereichsgliederung“ werden im Hinblick auf die Neuen Medien als nicht besonders veränderungsbedürftig angesehen. Viele Einrichtungen sind anscheinend in der Tendenz mit den internen Organisationsstrukturen zufrieden.

Die Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass das große Interesse an Organisationsentwicklung vor allem auf den Wunsch nach Verbesserungen im Bereich der Außenbeziehungen zurückzuführen ist. Dies wird bestätigt durch die Antworten auf die Frage, welche Veränderungen durch den Einsatz Neuer Medien in der Öffentlichkeitsarbeit der Einrichtungen festzustellen sind.<sup>16</sup> 87,8% (N = 376) sehen hier den „Imagegewinn“, 84,0% die „Erreichung neuer Zielgruppen“ und 58,2% „effektivere Arbeitsabläufe“ als Effekte. „Imagegewinn“ als Effekt ist sicher eine wichtige Motivation für den Einsatz Neuer Medien. Perspektivisch könnten sich allerdings Probleme ergeben, wenn nicht gleichzeitig in der Binnenstruktur der Einrichtung Veränderungsprozesse – über die Veränderungen im Verwaltungsbereich hinaus – vorgenommen werden. Hierin liegt zukünftig ein wichtiges Feld für die Organisationsentwicklung der Einrichtungen, wenn sie sich nicht nur an Verbesserungen der Außendarstellung orientieren wollen, sondern die Neuen Medien auch als zentrales Instrument der internen Weiterentwicklung genutzt werden sollen.

### ***Zusammenfassende Bewertung und Entwicklungsoptionen***

Bei der Gesamtschau der Ergebnisse muss nochmals auf die große Heterogenität der Einrichtungen hingewiesen werden. Das Spektrum reicht von der ehrenamtlich gelei-

teten Volkshochschule in der ländlichen Region ohne hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter/innen bis hin zur großstädtischen Volkshochschule mit über hundert hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/innen. Da diese unterschiedlichen Einrichtungstypen im Rücklauf repräsentiert sind, lassen sich aus den Ergebnissen tendenzielle Aussagen über den Stand der Dinge im gesamten Volkshochschulbereich machen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse ergeben ein ambivalentes Bild des Verhältnisses der Einrichtungen zu den Neuen Medien. Die große Aufgeschlossenheit und die gute technische Infrastruktur weisen auf der einen Seite in der Tendenz auf Innovationsbereitschaft bzw. auf die Bereitschaft zur Anpassung auf die von außen an die Einrichtungen herangetragenen Bedarfe hin, die traditionellen Angebotsformen und das Festhalten an internen Organisationsstrukturen auf der anderen Seite auf eine fehlende grundsätzliche Veränderungsbereitschaft, die mit vielen Faktoren zusammenhängen kann, wie z. B.:

- fehlende finanzielle und personelle Ressourcen
- Skepsis gegenüber den Neuen Medien
- fehlende Innovationsbereitschaft bei der Leitung.

Vor allem der letzte Punkt ist einer der zentralen Faktoren, die die Weiterentwicklung von Einrichtungen im Bezug auf die Neuen Medien beeinflussen. Dies haben die Ergebnisse der Auswertung von Experteninterviews gezeigt, die auf der Grundlage der Analyse der schriftlichen Befragung in ausgewählten Einrichtungen durchgeführt wurden.<sup>17</sup>

Insgesamt bietet die vorgestellte Untersuchung eine erste Grundlage für die Analyse der Frage, wie sich die Neuen Medien auf die Organisation von Weiterbildung auswirken. Im vorliegenden Beitrag konnte es nur darum gehen, einige ausgewählte Aspekte des Einsatzes Neuer Medien in Volkshochschulen anhand der empirischen Untersuchung darzustellen und auf einige Problemfelder hinzuweisen, die es in Zukunft sowohl durch weitere Untersuchungen als auch durch die Entwicklung von Umsetzungskonzepten zu bearbeiten gilt. Folgende Fragestellungen lassen sich hier exemplarisch festhalten:

- Wie kann eine professionsadäquate Betreuung der technischen Infrastruktur gewährleistet werden?
- Welche internen Organisationsstrukturen zur Weiterentwicklung im Bereich Neue Medien werden benötigt?
- Wie können die Neuen Medien stärker für die Organisationsentwicklung genutzt werden?
- Wie könnte eine medienorientierte Organisationsentwicklung gestaltet sein?
- Wie lässt sich ein gezieltes Innovationsmanagement in den Einrichtungen realisieren?

Diese und weitere Fragen, die sich aus der Analyse der Situation in den Volkshochschulen ergeben, betreffen nicht nur die Volkshochschulen, sondern sind für alle Weiterbildungseinrichtungen von Relevanz, die in lokalen und regionalen Kontexten agieren. Für die Zukunft wäre es von großem Interesse, auch andere Trägerbereiche im Hinblick auf das

Thema „Neue Medien und Organisation“ zu untersuchen, da es bislang in der Breite an einer empirischen Grundlage zur Bearbeitung der genannten Fragestellungen fehlt. Mit der vorgestellten Untersuchung sollte hier ein Anfang gemacht werden.

### Anmerkungen

- 1 Der hier verwendete Begriff „Neue Medien“ umfasst alle computergestützten Techniken und Anwendungen, die u. a. im Weiterbildungsbereich eingesetzt werden, d. h. sowohl Hardware (Computer, Scanner, Digitale Kamera usw.), Software (Lernsoftware, Programmsoftware usw.) wie auch computergestützte Netzwerke (z. B. Internet, Intranet).
- 2 Die ausführliche Darstellung der Ergebnisse und deren Auswertung sowie eine weitergehende Analyse mit Hilfe von Experteninterviews in ausgewählten Einrichtungen sind im Rahmen einer Dissertation an der Universität Hamburg Ende 2002 vorgelegt worden und werden Mitte 2003 veröffentlicht.
- 3 Die Daten für das Jahr 2000 lagen zum Zeitpunkt der Auswertung noch nicht vor. Da es sich bei den aus der Volkshochschulstatistik verwendeten Daten aus 1999 vor allem um Strukturdaten handelte, sind hier die Änderungen für das Jahr 2000 minimal.
- 4 Die detaillierte Darstellung der Analyse des Rücklaufs würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen. Wer Interesse an der Analyse hat, kann diese bei dem Autor unter: [stang@die-bonn.de](mailto:stang@die-bonn.de) nachfragen.
- 5 An dieser Stelle kann nicht auf die Branchenzugehörigkeit eingegangen werden. Sicher haben Branchen wie Baugewerbe und Maschinenbau sowie das übrige verarbeitende Gewerbe einen geringeren Bedarf, allen Mitarbeiter/innen einen Computer zur Verfügung zu stellen, als der Handel oder der Dienstleistungsbereich (vgl. MMB 2000).
- 6 Bezogen auf N= 374 berechnet: EDV-Organisator: 25,9%, Externe Firma: 21,4%, Sonstige: 12,8% abzgl. 1,1% Doppelnennung Externe Firma/Sonstige; insgesamt: 59%
- 7 Die vier Faktoren waren im Fragebogen vorgegeben. Die Bedeutung der Faktoren konnte anhand einer Skala von 1 bis 6 eingeschätzt werden (Skalenwert „1“ = „Überhaupt keine“; Skalenwert „6“ = „Sehr große“).
- 8 Diese Aussage sollte anhand einer Skala von 1 bis 6 eingeschätzt werden (Skalenwert „1“ = „Stimme überhaupt nicht zu“; Skalenwert „6“ = „Stimme voll und ganz zu“).
- 9 Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass von den Einrichtungen, die über kein solches Gremium verfügen (N = 144), 59% über keinen bzw. bis zu einem HPM verfügen.
- 10 Der Anteil der Einrichtungen mit mehr als fünf HPM an den Nennungen „Arbeitsgruppe/Projektgruppe“ beträgt 54,5%.
- 11 Die Einschätzung konnte anhand einer Skala von 1 bis 6 vorgenommen werden (Skalenwert „1“ = „Sehr gering“; Skalenwert „6“ = „Sehr groß“).
- 12 Die Untersuchung hat gezeigt, dass im Jahr 2000 nach wie vor 92,5% der Angebote, die die Neuen Medien als Thema haben bzw. als Unterrichtsmittel verwenden, im Programmbebereich „Arbeit und Beruf“ verortet sind. Eine Untersuchung bezogen auf das Jahr 1998 kam zum gleichen Ergebnis (vgl. Wagemann/Stang 1999, S. 117).
- 13 In der Befragung wurde ein sehr offener Begriff der Organisationsentwicklung zugrunde gelegt. Im Fragebogen wurde dies folgendermaßen formuliert: „Unter Organisationsentwicklung verstehen wir hier von den Einrichtungen geplante Maßnahmen, die der Anpassung der Organisation und des Personals an in Zukunft zu erwartende finanzielle, technologische oder soziale Veränderungen dienen“.
- 14 Die acht Bereiche waren im Fragebogen vorgegeben. Das Ausmaß der Veränderung konnte anhand einer Skala von 1 bis 6 eingeschätzt werden (Skalenwert „1“ = „Überhaupt nicht“; Skalenwert „6“ = „Ganz stark“).

- 15 Auch hier waren die Bereiche im Fragebogen vorgegeben. Die Größe des Veränderungsbedarfs konnte anhand einer Skala von 1 bis 6 eingeschätzt werden (Skalenwert „1“ = „Überhaupt keinen“; Skalenwert „6“ = „Besonders großen“).
- 16 Die Bereiche waren im Fragebogen vorgegeben.
- 17 Auf die Experteninterviews kann in diesem Beitrag nicht ausführlich eingegangen werden. Die Gesamtergebnisse der Untersuchung werden voraussichtlich Anfang 2003 publiziert. Informationen dazu beim Autor: stang@die-bonn.de

## Literatur

- Beck, U. (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt/M.
- Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (2001): Siedlungsstrukturelle Regions-, Kreis- und Gemeindetypen. Internet: [www.bbr.bund.de/abt1/i6/typen.htm](http://www.bbr.bund.de/abt1/i6/typen.htm) (Stand vom 22.08.2001)
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter. Teil 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2000): Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 1999. Bielefeld
- Dörner, C. (1989): Die Hypostasierung des Computers. Berlin
- Gross, P. (1994): Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt/M.
- Mertens, P./Griese, J./Ehrenberg, D. (Hrsg.) (1998): Virtuelle Unternehmen und Informationsverarbeitung. Berlin u. a.
- MMB – Michel Medienforschung und Beratung (2000): Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen. Ergebnisse einer Potenzialerhebung. Essen
- Ortmann, G./Windeler, A./Becker, A. u. a. (1990): Computer und Macht in Organisationen. Mikropolitische Analysen. Wiesbaden
- Rogers, E. M. (1995): Diffusion of Innovations. 4. Aufl. New York
- Rohde, M./Rittenbuch, M./Wulf, V. (Hrsg.) (2001): Auf dem Weg zur virtuellen Organisation. Fallstudien, Problembeschreibungen, Lösungskonzepte. Heidelberg, New York
- Rudolf, K. (2001): Telelernen in der Volkshochschule. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): Netzwerk Beruf und Weiterbildung. Bonn, Frankfurt/M.
- Schäffer, K.-A. (1996): Planung von Stichprobenerhebungen. In: Erdfelder, E. u. a. (Hrsg.): Handbuch Quantitative Methoden. Weinheim, S. 23-35
- Schäffer, O. (1998): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Berlin
- Schäffer, O. (2001): Organisation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungspädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.
- Schulze, G. (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M., New York
- Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Die Stagnation der Macht und die Chancen des Individuums. Weilerswist
- Sydow, J. (1985): Organisationsspielraum und Büroautomation. Zur Bedeutung von Spielräumen bei der Organisation automatisierter Büroarbeit. Berlin, New York
- Wagemann, M./Stang, R. (1999): Multimedia in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer Befragung. In: Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia. Band 3: Konzepte, Analysen, Perspektiven. Frankfurt/M., S. 113-125



## **Einführung von mediengestütztem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen – ein Auslöser für Organisationsentwicklung**

Nach einer Welle der Euphorie über den Einsatz elektronischer Lernmedien in der betrieblichen und beruflichen Bildung ist zum Teil Ernüchterung in der Diskussion zum Thema E-Learning<sup>1</sup> erkennbar. Die zunächst erhofften positiven Effekte halten einer Überprüfung in der Praxis nicht in allen Punkten stand. Bei einem Teil der betrieblichen Bildungsmaßnahmen werden Präsenzveranstaltungen durch Selbstlernmedien ersetzt oder ergänzt; dennoch findet diese Praxis in größerem Umfang lediglich bei der Vermittlung technischer Kompetenzen (Computeranwendungen u. Ä.) Anwendung und dies vor allem in größeren Unternehmen (vgl. MMB & PSEPHOS 2001). Aufwändigere Implementationen, wie beispielsweise die Nutzung von Lernplattformen oder Web Based Trainings sind teils erfolgreich entwickelt und eingesetzt worden (auch überwiegend von Großunternehmen), dennoch zeigt sich ein maßgeblicher Zukunftstrend noch nicht. Hierzu trägt sicher auch der unüberschaubare (häufig auch hinsichtlich der Kosten schwer kalkulierbare) Markt der „E-Learning-Anbieter“ bei. Einen weiteren Unsicherheitsfaktor stellt die Frage nach der adäquaten technischen Ausstattung dar. Die Entwicklungsgeschwindigkeit technischer Hard- und Software sowie die Kompatibilität zu vorhandener Ausstattung spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle. Als weitere Gründe für die Zurückhaltung bei der Implementierung mediengestützter Lernformen in der Weiterbildung geraten zunehmend auch Fragen nach adäquaten Support- und Beratungsstrukturen in den Fokus.

Auf Grundlage der Ergebnisse unserer Pilotstudie zur Beratung für multimediales Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen<sup>2</sup> wollen wir auf einen weiteren (bisher noch wenig thematisierten) Umstand hinweisen: Der Einsatz mediengestützten Lernens führt nicht nur zu Veränderungen der betrieblichen Weiterbildungsformen, sondern er ist als Bestandteil der Weiterbildung und Personalentwicklung zugleich auch von der betrieblichen Organisation und deren Veränderung abhängig. Bisher wurde dieser Zusammenhang häufig nur in eine Richtung aufgezeigt, dahingehend, dass betrieblich-organisatorische Veränderungen zur Einführung mediengestützten Lernens führen oder dass sich betrieblich-organisatorische Bedingungen als Hindernis für diese Lernform erweisen. Letzteres wird oftmals als Grund für die geringe Verbreitung von E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen angesehen.

Wir wollen hier an einem Beispiel illustrieren, dass diese Analyse zu kurz greift. Die Einführung von mediengestütztem Lernen kann auch zum Auslöser von Organisationsentwicklung werden bzw. Organisationsentwicklungsprozesse beeinflussen. In Ergänzung zu der Untersuchung von Richard Stang (s. Beitrag in diesem Heft) nehmen wir damit einen weiteren Aspekt der organisationsbezogenen Konsequenzen von E-

Learning in den Blick: In unserem Fall handelt es sich nicht um Organisationen der Weiterbildung (wie z. B. die Volkshochschulen), sondern um Organisationen mit einem ganz anderen Unternehmenszweck (hier z. B. Gesundheitsdienstleistung), für dessen Erfüllung Weiterbildung eine mehr oder weniger sekundäre Bedeutung hat. Während die Einführung von E-Learning in einer Weiterbildungsorganisation also eine „Produkt“- oder „Prozess-Innovation“ im Kernbereich der Organisation darstellt, ist sie in anderen Organisationen unter Umständen nur ein Ereignis am Rande. Wir werden im Folgenden versuchen, auf die Frage, ob und wie mediengestütztes Lernen auf die betriebliche Organisation Einfluss nehmen kann, eine Antwort zu finden.

### **Einschätzungen zu Potenzialen und Hemmnissen für mediengestütztes Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen**

Ergebnisse einiger repräsentativer Studien und Erhebungen deuten darauf hin, dass nach der anfänglichen Euphorie über die Einsatzmöglichkeiten von mediengestütztem Lernen nun eine differenzierte Betrachtung von Konzepten und Anwendungsformen eingesetzt hat (vgl. BMWi 2000). Von denjenigen Unternehmen, die bereits E-Learning nutzen, plant der Großteil, diesen Bereich zu Ungunsten von klassischen Präsenzveranstaltungen auszubauen. Das gilt vor allem für die sog. beratungsintensiven Branchen (Banken, Versicherungen), aber auch für Teile der Großindustrie. Darüber hinaus gibt es eine immer größer werdende Gruppe der sog. „Überleger und Erwäger“, die laut Umfrageergebnissen beabsichtigen, E-Learning in Zukunft (in den nächsten 12 Monaten) einzuführen. Expertenschätzungen gehen von einem durchschnittlichen Wachstum von 14% p. a. für die E-Learning-Branche in den kommenden fünf Jahren aus (vgl. Hohenstein/Tenbusch 2001). Abwartend und zögernd, wenngleich interessiert, verhalten sich dagegen kleine und mittlere Unternehmen. Die Ergebnisse einer Studie der Universität München zu E-Learning belegen, dass kleine und mittlere Unternehmen noch „deutliche Berührungspunkte“ zeigen (vgl. Küpper 2002).

Wie einschlägige Untersuchungen deutlich machen, ist die „Nutzung von multimedialen Lernapplikationen [...] derzeit nahezu ausschließlich auf große Unternehmen mit mehr als tausend Mitarbeitern beschränkt“ (BmWi 2000, S. 5). Eine Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung kommt zu dem Schluss, dass E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen relativ selten zum Einsatz kommt (vgl. BIBB 2001). Dabei zeigt sich, dass die geringe Verbreitung von multimedialem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen zwar auch mit Defiziten in der informationstechnischen Ausstattung sowie der mangelnden Eignung vieler Arbeitsplätze für E-Learning und dem unübersichtlichen Lernsoftware-Angebot zusammenhängt. Deutlichere Unterschiede in der Verbreitung von mediengestütztem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen sind jedoch in Hinblick auf die Weiterbildungsstruktur und -kultur in den Unternehmen erkennbar: Weiterbildungsaktive Unternehmen bieten häufiger E-Learning an als Unternehmen, in denen eine Weiterbildungsstruktur fehlt oder nur in Ansätzen vorhanden ist (vgl. BmWi 2000). Des Weiteren zeigt eine Studie im Auftrag des Landes

NRW zu E-Learning, dass neben der mangelnden Qualität der Lernsoftwareangebote und der geringen Markttransparenz sowie der rechtlichen Probleme (bspw. Datenschutz) oft die technischen Voraussetzungen in den Unternehmen fehlen, darüber hinaus aber auch die Kosten-Nutzen-Relationen für diese kaum einschätzbar sind (vgl. Hagedorn u. a. 2001). Die größte Bedeutung wird in dieser Studie jedoch der betrieblichen Lernkultur beigemessen. Hier werden betriebliche Machtverhältnisse, Hierarchien oder das generell geringe Ansehen betrieblichen Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen als Hinderungsfaktoren benannt.

Kleine und mittlere Unternehmen verfügen häufig nicht über die personellen und zeitlichen Ressourcen, um für alle Anlässe interne Qualifizierungsmaßnahmen entwickeln zu können. Eigenes Weiterbildungspersonal zu beschäftigen rentiert sich in vielen Unternehmen nicht. Der Weiterbildungsbedarf kann in kleinen und mittleren Unternehmen vielfach nicht langfristig im Voraus ermittelt und entsprechend geplant werden, da die Unternehmen aufgrund ihrer Marktposition auf kurzfristig eintretende Veränderungen reagieren müssen und selten über eigene unternehmensstrategische Plannungen verfügen (vgl. Iller 2000). Und schließlich zeichnen sich kleine und mittlere Unternehmen in der Regel durch einen geringen Organisationsgrad, kurze, direkte Informationswege sowie ein Minimum an schriftlich fixierten Regelungen aus (vgl. Esser/Twardy 2001).

Vor diesem Hintergrund werden die Voraussetzungen für die Implementierung von E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen unterschiedlich bewertet. Einerseits wird hervorgehoben, dass mit neuen Medien effizienter und effektiver gelernt werden kann und Lernprozesse unabhängig von zeitlichen und räumlichen Faktoren gestaltbar sind. E-Learning wird in diesem Kontext mit Individualisierung und Autonomie, Flexibilität, Effizienz, Interaktion und Ökonomisierung verbunden. Gerade kleine und mittlere Unternehmen könnten deshalb von den organisatorischen Vorteilen, die multimediales Lernen bietet, besonders profitieren. Denn sie sind darauf angewiesen, Weiterbildung flexibel und arbeitsplatznah, ohne längere Freistellungen zu organisieren. Multimediale Lernarrangements könnten demnach für diese Unternehmen die Chance bieten, die für das gegenwärtige Innovationstempo erforderlichen Qualifizierungspotenziale leichter und kostengünstiger zu erreichen.

Andererseits werden jedoch die Folgekosten mediengestützten Lernens, beispielsweise in Hinblick auf den Betreuungsaufwand oder die Anpassungen an neue technische Systeme, häufig unterschätzt (vgl. Kerres 2001). Auch der o. g. angebliche Vorteil des zeit- und ortsunabhängigen Lernens erweist sich wohl als zu kurz gegriffen; demnach gewinnen synchrone Formen des E-Learnings und Community-Konzepte immer mehr an Bedeutung. Erfahrungen aus verschiedenen Projekten der beruflichen wie auch der allgemeinen Weiterbildung weisen darauf hin, dass selbstorganisiertes/selbstgesteuertes Lernen unter Einsatz von Medien mit personeller Unterstützung und Beratung einhergehen sollte (vgl. Reglin 2000). E-Learning-Angebote sind keine „Selbstläufer“, d. h. der Erfolg der Weiterbildung hängt von einer durchdachten Implementierung im Arbeitsalltag und

in der Organisation ab (Vorbereitung der Lehrenden und Lernenden, technische, organisatorische Gestaltung der Ablaufprozesse, Methoden zu Motivation und Unterstützung der Lernenden etc.). Entscheidend für den Lernfortschritt ist ein Lernkonzept, das die verschiedenen Lernformen (WBT (web based training), CBT (computer based training), Präsenzseminare etc.) so methodisch-didaktisch sinnvoll vernetzt, dass es den jeweiligen Bildungsbedürfnissen und Arbeitsplatzanforderungen gerecht wird. Die neuen Lernarrangements erfordern eine bedürfnisgenaue, individuelle Unterstützung der Lernenden, von der Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten bis hin zu tutoriell begleiteten Projekten. Beratung hat demnach angesichts der Individualisierung von Weiterbildung einen zunehmend höher werdenden Stellenwert. Im Vordergrund steht die begleitende Unterstützung von Lernprozessen anstelle reiner Wissensvermittlung. Demnach sind selbstgesteuerte Lernprozesse im Rahmen mediengestützter Weiterbildung dann effizient, wenn zugleich personale Beratungsangebote bestehen.

### **Entwicklung und Erprobung eines Beratungskonzepts für multimediales Lernen**

Ob fehlende oder unzureichende Unterstützungsstrukturen ausschließlich der Grund für die geringe Verbreitung von mediengestütztem Lernen in kleinen und mittleren Unternehmen sind oder welche Barrieren darüber hinaus bestehen, soll im Rahmen des Projektes „pro\_media\_kmu“ (**projekt** : Beratung zu **multimedialem** Lernen in **kleinen** und **mittelständischen** **Unternehmen**) untersucht werden. Das Projekt wird vom Berufsbildungswerk des DGB Rhein-Neckar-Tauber in Kooperation mit der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg – Erziehungswissenschaftliches Seminar, Arbeitseinheit Weiterbildung – durchgeführt. Es wird mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Landes Baden Württemberg finanziert. Mit dem Projekt „pro\_media\_kmu“ ist beabsichtigt, die Integration von mediengestütztem Lernen in die betriebliche Weiterbildung durch die Initiierung einer Weiterbildungsberatung zu unterstützen. Wir gehen davon aus, dass durch eine Weiterbildungsberatung bedarfsgerecht Informationen über die Einsatzmöglichkeiten von mediengestütztem Lernen bereitgestellt und unter Berücksichtigung der jeweiligen Weiterbildungsstrukturen im Betrieb umgesetzt werden können. Darüber hinaus können über die Etablierung einer Weiterbildungsberatung und einer Initiierung von Weiterbildungsprozessen Organisationsentwicklungsprozesse angeregt werden.

Hierzu wird mit am Projekt beteiligten Unternehmen ein Beratungsangebot entwickelt, das die Bereitstellung von Informationen über die Einsatzmöglichkeiten von mediengestütztem Lernen, die Analyse der jeweiligen Weiterbildungsstrukturen im Betrieb, die Einführung neuer Lernformen im Unternehmen und die Beratung hinsichtlich der Initiierung von Organisationsentwicklungsprozessen umfasst. Dies beinhaltet auch die Hilfestellung bei der Suche nach geeigneter Lernsoftware, bei der technischen Ausstattung, der Analyse des Weiterbildungsbedarfes und bei der Entscheidung über anzuwendende Methoden (Einzel- oder Gruppenlernformen, Kombination von mediengestütztem Lernen und Präsenzlernen wie Blended Learning etc.).

Der erste Teil des Projektes (Gesamtdauer des Projektes 3 Jahre) ist nun nach einem Jahr abgeschlossen. Nach einer Bestandsaufnahme zum Forschungsstand, Gesprächen mit Experten und Expertinnen zu Weiterbildungsverhalten und ihren Einstellungen zu E-Learning in kleinen und mittleren Unternehmen, einer breiten branchenübergreifenden Ansprache von kleinen und mittleren Unternehmen und Auswahl der Fallbetriebe hat die zweite Projektphase begonnen. Wie in anderen Forschungs- und Entwicklungsprojekten war auch hier die Bereitschaft der Unternehmen zur Mitarbeit im Projekt nicht immer gegeben. Neben grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber Modellprojekten waren es vor allem drängendere betriebliche Probleme, die als Hinderungsgrund genannt wurden. Dennoch hat ein Großteil der angesprochenen Unternehmen Interesse am Vorhaben geäußert und die Notwendigkeit von veränderten betrieblichen Weiterbildungsstrategien bestätigt.

Ein zentrales Ergebnis der Pilotphase ist die Feststellung, dass die Einführung von E-Learning nicht lediglich betriebliche Lernprozesse verändert, sondern die Implementierung von mediengestützten Lernarrangements (z. T. weit reichende) organisationale Veränderungen nach sich ziehen kann. Dies soll hier an einem Fallbeispiel eines am Projekt beteiligten Unternehmens dargestellt werden.

Es handelt sich dabei um ein eigenständiges mittleres Unternehmen, ohne Niederlassungen und Filialen, das dem Dienstleistungsbereich der Gesundheitsbranche zuzuordnen ist. Der Betrieb gehört zu den bundesweit größten seiner Art<sup>3</sup> und bietet medizinisch-diagnostische Dienstleistungen für Kliniken und Arztpraxen an. Eine darüber hinaus gehende Serviceleistung des Unternehmens ist die permanente Versorgung der Kunden (Arztpraxen und Krankenhäuser) mit Informationen über neueste wissenschaftliche Erkenntnisse im medizinisch-diagnostischen Bereich.

Insgesamt arbeiten ca. 250 Beschäftigte in diesem Betrieb, 80% davon sind Frauen, ein Großteil arbeitet in Teilzeit. 85 % aller Beschäftigten sind Fachkräfte, davon ist ein großer Anteil akademisch ausgebildet, da die Tätigkeiten in der Regel mit hohen Qualifikationsanforderungen und der eigenständigen Planung und Durchführung der Arbeitsaufgaben verbunden sind. Je nach Auftragslage und Arbeitsbereich wird im Betrieb zum Teil sieben Tage die Woche mit Schichtbetrieb gearbeitet. Der Betrieb gliedert sich in fünf eigenständig arbeitende Abteilungen, die unterschiedliche diagnostische Dienstleistungsanforderungen der Kunden bearbeiten. Jede dieser Abteilungen hat eine Abteilungsleitung, die gleichzeitig auch Gesellschafter des Unternehmens ist.

Das Unternehmen verfügt über eine sehr gute technische Ausstattung und misst der EDV und dem vernetzten Arbeiten sehr hohe Bedeutung für betriebliche Abläufe bei. Der größte Teil der diagnostischen Verfahren erfolgt hochtechnisiert und computergestützt, darüber hinaus ist eine Kommunikation der fünf Abteilungen (diese sind räumlich voneinander getrennt) untereinander fortwährend erforderlich. Im Unternehmen besteht ein Rechnernetzwerk mit ca. 60 Rechnern (ca. 30 Arbeitsplätze mit Zugang zum Internet und etwa genauso viele auch mit Zugang zum Intranet).

Nach Einschätzung der Geschäftsleitung nehmen die Beschäftigten im Durchschnitt drei Tage pro Jahr an Weiterbildungen teil. Die Kosten und die Freistellung für Weiterbildung werden teilweise vom Unternehmen getragen. Vorrangige Weiterbildungsinhalte sind fachspezifische Themen, die sich aufgrund des Qualitätsmanagements und der ISO-Zertifizierung des Betriebes ergeben. Darüber hinaus erfolgen obligatorische, gesetzlich vorgeschriebene Schulungen für das Personal, beispielsweise zu Hygienevorschriften und Umgang mit Gefahrstoffen. Ein Teil der Qualifizierungsmaßnahmen ergibt sich aus Anforderungsprofilen und Stellenbeschreibungen, die im Unternehmen existieren. In der Regel finden die Weiterbildungsveranstaltungen unternehmensintern statt. Insgesamt wird das Interesse der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Weiterbildung von der Unternehmensleitung als sehr stark eingeschätzt.

Das Unternehmen hat in den letzten Jahren extrem expandiert und ist wirtschaftlich gut positioniert. Das rasche Wachstum des Unternehmens mag ein Grund dafür sein, dass trotz der großen Bedeutung von Qualifikation und den vorhandenen Weiterbildungsaktivitäten eine systematische Weiterbildungsorganisation noch nicht besteht. Es existieren weder eine Personalentwicklungsabteilung noch ersichtliche verschriftlichte Weiterbildungsstrukturen in dem Unternehmen. Bisher werden keine Weiterbildungsbedarfsanalysen geplant und gezielt durchgeführt und es gibt auch kein offizielles, vollständiges Weiterbildungsprogramm. Das Vorschlagsrecht für die Teilnahme an Weiterbildung obliegt den Fachvorgesetzten. In einer monatlich stattfindenden Führungskräfte Sitzung wird über Qualifizierungsmaßnahmen entschieden. Eine Überprüfung des Lernerfolgs der Beschäftigten nach der Teilnahme an einer Weiterbildung bspw. durch die Fachvorgesetzten erfolgt nicht – es reicht eine Teilnahmebescheinigung.

Um Weiterbildung systematischer und kostengünstiger betreiben zu können, erwägt und plant das Unternehmen, multimediale Lernmittel einzusetzen. Der Grundgedanke der Geschäftsleitung war, die Weiterbildung im Hause (interne Seminare zu Gefahrstoffen und Hygiene) zu verbessern und ökonomischer zu gestalten. Dies soll mit E-Learning erreicht werden. Als Vorteil sieht die Geschäftsleitung dabei vor allem die Kostenersparnis und die Entlastung derjenigen Personen, die bisher Aus- und Weiterbildungsaufgaben wahrnahmen. Darüber hinaus verspricht sich die Unternehmensleitung aber auch ein zielgerichtetes Aus- und Fortbildungsangebot. Befürchtungen hinsichtlich multimedialer Lernangebote äußerte die Unternehmensleitung dahingehend, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bei E-Learning sozial isoliert würden und dass sich Vergleichschancen hinsichtlich des Erlernten vermindern.

### **Auf Umwegen zum „E-Learning-Projekt“**

Die Einführung von mediengestütztem Lernen konnte im Unternehmen vor Projektbeginn nicht realisiert werden. Zum einen erwies es sich als aufwändig und schwierig, für die bisherigen Seminarleitungen zu eruieren, wie Zugangsmöglichkeiten für alle Beschäftigten zu Rechnern gefunden werden könnten und darüber hinaus, wie ein geeignetes

qualitativ hochwertiges multimediales Lernangebot gefunden werden könnte. Und schließlich, wie gewährleistet werden könnte, dass wirklich alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an den Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Idee der Geschäftsleitung war zunächst, die im Rahmen des Modellprojekts angebotene Unterstützung zu nutzen, um entsprechende Softwarelösungen suchen, zu implementieren und zu erproben. Nach der Entscheidung des Unternehmens, aktiv am Projekt teilzunehmen, zeigte sich jedoch schon in den ersten Gesprächen mit mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus verschiedenen Abteilungen des Unternehmens, dass es äußerst unterschiedliche Bedarfe und Wünsche gibt, welcher Inhalt per E-Learning exemplarisch im Rahmen des Projektes vermittelt werden sollte. Die Palette reichte von Excel-Schulungen für die Verwaltungskräfte über Verbesserung des internen Weiterbildungsangebotes mittels E-Learning und Nutzbarmachung des Intranets bis hin zu einem Videokonferenzsystem:

„Mit Excel-Schulungen, – das können Sie vergessen, das haben wir schon probiert und da haben nur 2-3 Leute dran teilgenommen.“ „Unser Intranet ist zwar technisch auf dem neuesten Stand, aber es wird ja doch nur für Witze und als Freizeitdiskussionsforum genutzt.“ (Auszüge aus Gesprächen mit dem internen Projektteam).

In diesem Diskussions- und Abwägungsprozess stellte sich schließlich heraus, dass unübersichtliche und unzureichende Informationswege und Kommunikationsstrukturen ein zentrales Problem der Organisation des Unternehmens darstellen. Das Kernproblem innerhalb der Organisation ist die Fülle an Informationen, die den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Form zur Verfügung stehen muss. Durch das Beratungsangebot zu multimedialem Lernen im Rahmen des Projektes *pro\_media\_kmu* wurden „Fässer“ aufgemacht, welche nun die Organisation in ihrer Gesamtheit betreffen. Bei den am Projekt Beteiligten im Unternehmen kam ein Erkenntnisprozess in Gang, dass man sich zuallererst mit Organisationsstrukturen beschäftigen müsse, bevor ein multimediales Lernarrangement implementiert werden könne.

Es bildete sich folglich eine innerbetriebliche (achtköpfige) Projektgruppe aus verschiedenen Fachbereichen wie bspw. EDV-Abteilung, Verwaltung, Abteilungsleitung, Qualitätsmanagement, Seminarleitung und Gesellschafter, die seither vierzehntägig tagt. Zunächst begegnete das Unternehmen den aufgetauchten organisationalen Problemen damit, dass eine Matrix der Mitarbeitenden des gesamten Betriebes erstellt wurde, um sich über Interessengebiete und Profile der Beschäftigten klar zu werden und um unterschiedliche Hierarchieebenen verorten zu können. Nach Erstellung eines Organigramms wurde angestrebt, die Informations- und Kommunikationswege im Unternehmen aufzuzeigen und festzulegen, wer, wann, wie und zu welcher Zeit Zugang zu welchen Informationen haben müsste. Daraus sollten sich Optimierungswege für die Verteilung der Informationen ergeben.

Insgesamt zeigte sich im Projektverlauf für die Projektgruppe (an der immer auch Mitglieder der Geschäftsleitung beteiligt sind), dass die gesamte Organisationsstruktur des Unternehmens sehr viel komplexer ist als angenommen und dass die Nutzung des

vorhandenen Intranets zu einer größeren Transparenz der Organisation beitragen könnte. Bisher findet das Intranet im Betrieb jedoch kaum Akzeptanz; nach Aussage von Beschäftigten wird es im Arbeitsablauf kaum genutzt. Es existieren momentan lediglich vereinzelt Newsgroups zu bestimmten Themen (bspw. Marketing), die für alle Beschäftigten offen sind. Eine Evaluation, woran die Akzeptanzprobleme festzumachen sind, erfolgte bisher nicht.

Für das weitere Vorgehen ist geplant, zunächst zu überprüfen, wer von den Beschäftigten einen Zugang zum Intranet hat, wo noch Rechner angeschafft werden müssten bzw. an welchen Orten diese so aufgestellt werden können, dass alle Mitarbeitenden Zugang haben, gleichwohl aber auch in Ruhe und unbeobachtet daran arbeiten können. Weit reichendes Ziel bzw. ein Projektergebnis soll sein, die SOP's (Standardanweisungen für den Arbeitsplatz) per Intranet zu vermitteln (erforderlich dafür sind allerdings unterschiedliche Zugangsrechte der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen).

Mediengestützte Lernarrangements werden vermutlich dort wenig Akzeptanz finden, wo das Kommunikationsmedium selbst noch keinen festen Platz in der Unternehmenskultur gefunden hat. Eine systematische Implementierungsstrategie von E-Learning muss deshalb auch die betriebliche Kommunikationskultur berücksichtigen. Im Fallunternehmen wurde insofern überlegt, wie sich die Akzeptanz des Mediums bei den Beschäftigten erhöhen lässt. Als Einstieg in die netzbasierte Kommunikation bietet sich nach Auffassung der Projektverantwortlichen im Unternehmen die Umstellung der Kantinenplanung an. Bisher gestaltet sich der Ablauf des Bestellens eines Mittagessens in diesem Unternehmen derart, dass man vormittags bis zu einer bestimmten Uhrzeit in der Kantine vorbeigehen und sich dort in einen Essensplan mit Angabe des Menüwunsches eintragen muss (die Kantine ist da sehr rigoros – nur auf diese Weise bekommt man auch wirklich ein Mittagessen). Da dieses Vorgehen alle Beschäftigten betrifft und vom Großteil als sehr lästig empfunden wird, könnte die Kantinenplanung via Intranet ein geeigneter Beweggrund für die Mitarbeitenden sein, sich mit dem Intranet vertraut zu machen.

Um die Mitarbeiter/innen für den Umgang mit dem Intranet – bei der Essensplanung oder zukünftig auch für andere betriebliche Belange – zu qualifizieren, soll ein mediengestütztes Lernarrangement konzipiert werden. Der Auftakt könnte durch eine zentrale Informationsveranstaltung zur Funktionsweise des Intranets gegeben werden. Des Weiteren sind angeleitete Übungsphasen und freie Übungszeiten mit einem Lernprogramm geplant. Die Essensplanung über Intranet soll dabei nur der Einstieg in die Intranet-Nutzung und die Informations- und Übungsangebote nur der Einstieg in E-Learning sein. Im weiteren Verlauf des Projektes soll dann die interne Vernetzung weiter ausgebaut, diesbezügliche Qualifizierungsbedarfe der Mitarbeiter/innen geklärt und weitergehende mediengestützte Lernarrangements eingeführt werden.

Der Klärungsprozess im Rahmen des Projektes hat demnach schließlich dazu geführt, dass vorrangiges Ziel der Einführung von E-Learning nun die Verbesserung der Kom-



munikation und des Informationsflusses ist. Dies betrifft zum Teil Informationen zu betrieblichen Abläufen, aber auch Informationen, die für eine kompetente Arbeitsbewältigung erforderlich sind und zielt schließlich auch auf das gesamte Informationsmanagement des Unternehmens.

Dieser Prozess wird von dem betriebsinternen Projektteam, das nun gleichzeitig zu Berater/innen für (mediengestützte) Weiterbildung ausgebildet wird, begleitet. Die Berater/innen sollen nach der Erprobungsphase des mediengestützten Lernarrangements und nach der Mitarbeit am Weiterbildungsberatungskonzept (in Workshops und auf einer projekteigenen Internetplattform mit den anderen am Projekt teilnehmenden Unternehmen) zur Anwendung eines integrierten Beratungskonzeptes und Beratungsverständnisses befähigt sein und sollen Beratung auf individueller und organisationaler Ebene anbieten können. Auf der individuellen Ebene umfasst dies sowohl Lernberatung im Sinne von direkter Begleitung der Lernenden im Lernprozess als auch Kompetenzentwicklungsberatung im Sinne einer Orientierungs- und Entscheidungshilfe für die Auswahl geeigneter Weiterbildungsangebote. Die organisationsbezogene Beratung im Sinne einer Qualifizierungsberatung bezieht sich vor allem auf die Ausgestaltung von Qualifizierungsstrategien (bspw. Einsatz multimedialen Lernens), setzt sich aber auch mit der unternehmensinternen Veränderungsbereitschaft und der allgemeinen Lern- und Unternehmenskultur auseinander.<sup>4</sup>

## **Schlussfolgerungen**

Dass die Einführung von mediengestütztem Lernen in dem hier geschilderten Fall über den Umweg der Reflexion der betrieblichen Organisation und Strategien zur Verbesserung der internen Kommunikation vollzogen wird, hängt sicherlich auch mit dem gewählten Lerngegenstand – der Nutzung des Intranets für die betriebliche Kommunikation – zusammen. Wäre die Wahl auf ein anderes Thema gefallen, beispielsweise die ursprünglich geplante Umgestaltung der Schulungen zu Hygiene-Vorschriften, hätte die Einführung von E-Learning vermutlich kaum Konsequenzen für die Organisationsentwicklung im Unternehmen nach sich gezogen. Die Problematisierung der bestehenden Informations- und Kommunikationsstrukturen im Zusammenhang mit der Einführung von E-Learning ist unserer Erfahrung nach aber nicht untypisch, deshalb wollen wir im Folgenden einige Schlussfolgerungen aus dem dargestellten Fall diskutieren.

Zunächst stellt sich für uns die Frage, warum Lernen mit Neuen Medien so häufig mit anderen Anwendungsmöglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologien in Zusammenhang gebracht wird. So ist die Verbesserung der netzbasierten Kommunikation auch in den anderen Fallbetrieben, die im Projekt mitarbeiten, ein zentrales Anliegen, welches nach Einschätzung der betrieblichen Vertreter/innen (Unternehmensleitungen, Personalverantwortliche und Betriebsrat) besonders gut durch mediengestützte Lernformen bearbeitet werden könnte. Die Zusammenarbeit auf Basis von

Informations- und Kommunikationstechnologien soll also durch E-Learning erlernt werden. Dies ist insofern nicht weiter verwunderlich, als E-Learning im Themenfeld der EDV-Anwendungen weit verbreitet ist. Im übrigen ist es naheliegend, die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien als Arbeitsmittel durch die praktische Handhabung dieser Technologien zu üben. Die Anwendung von Neuen Medien bzw. Informations- und Kommunikationstechnologien kann deshalb zugleich Lerngegenstand und Lernform sein, allerdings nur, wenn die Anwendung als Lernarrangement didaktisch aufbereitet ist.<sup>5</sup>

Hinzu kommt, dass die Nutzung moderner Kommunikationsformen für die betriebliche Weiterbildung ein zentrales Thema geworden ist – auch in kleinen und mittleren Unternehmen. Das Vertrauen in den naturwüchsigen und informellen Informationsaustausch zwischen den Mitarbeiter/innen reicht in kleinen und mittleren Unternehmen längst nicht mehr aus (vgl. Iller 2000). Dabei hat die Einführung von Informations- und Kommunikationstechnologien in den Unternehmen zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen, deren optimale Nutzung jedoch neue Absprachen und organisatorische Veränderungen erfordern.<sup>6</sup> Aus der Informationsmanagementforschung wissen wir, dass es sich genau genommen nicht nur um die Abstimmung zwischen Technologie und Aufgabe handelt, sondern die Leistungsfähigkeit des Informationssystems von dem Zusammenspiel der Technik, der Aufgabe und den Anwendenden (deren Fähigkeiten, Bewertungen und Einstellungen zur Technik) abhängt (vgl. Goodhue u. a. 2000).

Insofern überrascht es nicht, dass die Verbesserung der Kommunikation in den Fallunternehmen zum Thema von mediengestütztem Lernen gemacht wird: Die Verbesserung der Kommunikation ist eine dringende Anforderung, die durch die Informations- und Kommunikationstechnologie zusätzlich verstärkt wird. Und Lernangebote im Betrieb werden vor allem mit der Erwartung verbunden, einen Beitrag zur Lösung betrieblicher Aufgaben zu leisten und betrieblich-organisatorische Veränderungen zu unterstützen. Zugleich wird mediengestütztes Lernen als die geeignete Form angesehen, die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien zu erwerben.

Bei Innovationen kommt dabei offenbar ein Prozess in Gang, der Bewegung in das Dreiecksverhältnis zwischen Technik, Organisation und Mensch bringt. Egal an welcher „Ecke“ des Dreiecks die Veränderung ansetzt, sie bleibt nicht ohne Auswirkung auf die anderen „Ecken“. <sup>7</sup> Technologische Veränderungen werden zum Auslöser für organisatorische Veränderung und für Lernen; gleichzeitig werden aber erst durch Weiterbildungs- und in unserem Fall E-Learning-Projekte die Voraussetzungen für die adäquate Nutzung der Technologie geschaffen. Und dies ist wiederum auch erst möglich, wenn organisatorische Abläufe geklärt und auf veränderte Bedingungen abgestimmt sind. Dieser Prozess des wechselseitigen Anpassens und Auslösens von Veränderungen zwischen Technik, Organisation und Mensch macht es schwierig zu bestimmen, was Ursache und was Folge ist. Letztendlich lassen sich Ursache und Folge in

solchen Veränderungsprozessen nur durch einen definierten Anfangs- und Endpunkt festlegen.

Unsere eingangs gestellte Frage, ob und wie mediengestütztes Lernen Einfluss auf die betriebliche Organisation nehmen kann, lässt sich also nur zum Teil beantworten. E-Learning kann Auslöser für Organisationsentwicklung sein, ebenso kann es aber auch eine Folge sein. Wie weit reichend die Auswirkungen von mediengestütztem Lernen sind, hängt wohl maßgeblich davon ab, welche Bedingungen in den Unternehmen bestehen und welche Ressourcen für Veränderungsprozesse und Interventionen zur Verfügung gestellt werden können. In kleinen und mittleren Betrieben verbessert sich die durchschnittliche Ausstattung von PC-Arbeitsplätzen ebenso kontinuierlich wie die Kapazitäten der Netze. Damit wird E-Learning mehr und mehr zu einer realistischen Perspektive für die Betriebe. Die Einführung von E-Learning bietet neben der Etablierung neuer Weiterbildungsangebote auch die Chance, Veränderungen in der Arbeitsorganisation vorzunehmen. Dies betrifft u. U. Arbeitsinhalte, Arbeitsabläufe, aber auch Veränderungen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Abteilungen und betriebliche Informations- und Entscheidungsstrukturen sowie den Informationsfluss im Unternehmen insgesamt. Das heißt, bei der Implementierung von mediengestützten Lernarrangements ist damit zu rechnen, dass Planungen und Entscheidungen auf einer Ebene immer auch Auswirkungen und Veränderungen auf anderen Ebenen mit sich bringen. Gerade in kleinen und mittleren Unternehmen sind Arbeitsstrukturen häufig so gestaltet, dass das innerbetriebliche Zusammenwirken der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen so eng miteinander verknüpft ist, dass das Ganze vom Funktionieren aller seiner Teile abhängt (vgl. Iller 2000). Vor diesem Hintergrund empfiehlt es sich, die Organisation als Ganzes im Planungsprozess zu berücksichtigen und die Planungen auf die ermittelten personellen und betriebspezifischen Erfordernisse abzustimmen.

Der Erfolg oder Misserfolg von E-Learning hängt wesentlich davon ab, inwieweit Unternehmen bereit und fähig sind, die Einführung neuer Medien als einen weit reichenden Veränderungsprozess zu begreifen und zu gestalten, – die Implementierung mediengestützter Lernarrangements alleine ist nicht ausreichend. Im Rahmen der bisherigen Analysen in unseren Fall-Betrieben lässt sich zumindest ein enger Zusammenhang zwischen E-Learning und Organisationsentwicklung erkennen – und zwar nicht als einseitiges Abhängigkeitsverhältnis sondern als Wechselbeziehung.

## **Anmerkungen**

- 1 Wir verwenden den Begriff E-Learning hier sowohl als Sammelbegriff für mediengestützte Lernformen als auch für Strategien des Einsatzes elektronischer Medien zur Planung, Organisation und Evaluation von Lernprozessen. Ähnlich wie Stang (s. Beitrag in diesem Band) beziehen wir also den Medieneinsatz bei administrativen Tätigkeiten in der Weiterbildung bewusst mit ein.
- 2 Die Bezeichnung „kleine und mittlere Unternehmen“ wird in der Literatur sehr unterschiedlich oder meist auch gar nicht definiert. Dabei differieren je nach Erkenntnisinteresse die

Kriterien zur Abgrenzung von „kleinen“, „mittleren“ und „großen“ Unternehmen. In der sozialwissenschaftlichen Literatur wird häufig das Kriterium der Beschäftigtenzahl herangezogen, in der betriebs- und volkswirtschaftlichen Literatur wird z. T. zusätzlich mit Kriterien wie Umsatz, Marktmacht o. Ä. operiert. In der staatlichen Wirtschaftsförderung wird die Definition von „kleinen und mittleren Unternehmen“ auf Grundlage der Förderbedingungen der Europäischen Union vorgenommen. Als kleine Unternehmen gelten demnach diejenigen Unternehmen, die weniger als 50 Personen beschäftigen und einen Jahresumsatz oder eine Jahresbilanzsumme von höchstens 10 Millionen EURO haben; mittlere Unternehmen werden definiert als Unternehmen, die weniger als 250 Personen beschäftigen und einen Jahresumsatz von höchstens 50 Millionen EURO oder eine Jahresbilanzsumme von höchstens 43 Millionen EURO haben. Des Weiteren müssen die Unternehmen unabhängig sein, d. h. es dürfen nicht mehr als 25% des Kapitals oder der Stimmenanteile im Besitz von einem oder von mehreren Unternehmen gemeinsam stehen, die nicht auch kleine und mittlere Unternehmen sind (vgl. Vorentwurf der Empfehlung der Europäischen Kommission vom Juni 2002 zur Änderung der Empfehlung 96/280/EG). Wir orientieren uns in unserer Studie an dieser Einteilung, die sich auch in anderen Bereichen durchzusetzen scheint. In der sozialwissenschaftlichen Kleinbetriebsforschung wird jedoch zu Recht darauf hingewiesen, dass neben Beschäftigtenzahl und Umsatz je nach Forschungsfrage weitere Merkmale relevant sein können, wie z. B. betriebsorganisatorische Voraussetzungen, Eigentumsformen und Führungsstrukturen, Arbeits- und Sozialbeziehungen, die Unternehmensgeschichte und insbesondere die Branche. So ist beispielsweise ein Unternehmen mit 500 Beschäftigten in der Bekleidungsindustrie bereits als großes Unternehmen anzusehen, während es in der Grundstoffindustrie ein kleines Unternehmen wäre.

- 3 Wie in Anmerkung 2 angemerkt, ist die Betriebsgrößenstruktur zwischen Branchen sehr unterschiedlich. Im Bereich der medizinisch-diagnostischen Dienstleistungen sind Unternehmen üblicherweise Kleinstbetriebe mit maximal 10 Beschäftigten. Deshalb ist unser Fallunternehmen mit ca. 250 Beschäftigten bereits eines der größten in dieser Branche.
- 4 Zu dem integrierten Beratungskonzept vgl. ausführlicher Schiersmann 2000.
- 5 Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die Arbeit mit Informations- und Kommunikationstechnologien auch lernhaltig sein kann, also auch in der Arbeit mit IuK-Technologie gelernt werden kann. In solchen Fällen von E-Learning zu sprechen, ist u. E. allerdings problematisch, denn nur wenn Lernen das Ziel der Tätigkeit mit IuK-Technologie ist, können Informationen, technische Ausstattung, personelle Unterstützung etc. auf dieses Ziel hin organisiert werden. Andernfalls findet Lernen zufällig statt oder eben auch nicht. In unserem Verständnis ist Lernen eine Aktivität mit dem Ziel der Verhaltensänderung oder Kompetenzerweiterung und lässt sich deshalb von Arbeit als einer Aktivität mit dem Ziel der Herstellung von Arbeitsergebnissen zur materiellen oder immateriellen Bedürfnisbefriedigung unterscheiden (zum Arbeitsbegriff vgl. Hoyos 1974; zur Unterscheidung von Arbeiten und Lernen im Kontext arbeitsorientierter Lernformen vgl. auch Schiersmann/Remmele 2002).
- 6 Stimmen Arbeitsaufgabe und Arbeitsabläufe mit dem Informationssystem genau überein, sind Änderungen nur in geringem Umfang oder gar nicht zu erwarten. Meist ist diese Übereinstimmung aber nicht gegeben, so dass die effektive Nutzung der Technologie nur durch zusätzliche Veränderungen möglich wird. Die Änderungen können sich auf die Technologie, also Soft- und Hardware oder – der deutlich häufigere Fall – die Abläufe und Aufgabenschnitte beziehen. Wir haben einen derartigen technisch-organisatorischen Veränderungsprozess im medizin-informationstechnischen Bereich evaluiert und verschiedene Hinweise auf erforderliche „Nachbesserungen“ im Bereich der Technik, der Kommunikation und Arbeitsorganisation sowie der Qualifizierung der Mitarbeiter/innen erhalten (vgl. Ammenwerth u. a. 2003).
- 7 Dabei ist allerdings zu bedenken, dass nicht alle Veränderungen gleichermaßen Auswirkungen nach sich ziehen. Mit Lorenzi/Riley (1995) können folgende Arten von Veränderung unterschieden werden: First-order change, welche nur geringe Auswirkungen auf die

Personen und Abläufe haben; Middle-order change, welche Effektivität und Effizienz verbessern sollen und größere Änderungen in den Prozessen verursachen; und Second-order change, welche die Prozesse der Gesamtorganisation deutlich ändern.

## Literatur

- Ammenwerth, E./Mansmann, U./Iller, C. u. a. (2003): Factors Affecting and Affected by User Acceptance of Computer-Based Nursing Documentation: Results of a Two-Year Study. *Journal of the American Medical Informatics Association* H.1, S. 69-84
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) (Hrsg.)(2000): Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen. BMWi-Dokumentation Nr. 475. Berlin
- Esser, F./Twardy, M. (2001): E-Learning im Handwerk. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln
- Goodhue, D./Klein, B./March, S. (2000): User evaluations of IS as surrogates for objective performance. *Information & Management*, H. 38, S. 87–101
- Hagedorn, F./Michel, L./Behrendt, E. (2001): Web Based Training in Kleinen und Mittleren Unternehmen. Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Anwendung. Studie im Auftrag der Staatskanzlei des Landes Nordrhein- Westfalen. Abschlussbericht. Verfügbar im Internet: [www.grimme-institut.de/scripts/download/wbt\\_bericht.pdf](http://www.grimme-institut.de/scripts/download/wbt_bericht.pdf)
- Harhoff, D. (2001): E-Learning in der Weiterbildung – Ein Benchmarking deutscher Unternehmen. Ergebnisse einer Befragung der C-DAX Unternehmen in Deutschland. Verfügbar im Internet: [www.inno-tec.bwl.uni-muenchen.de/forschung/Kurzfassung.pdf](http://www.inno-tec.bwl.uni-muenchen.de/forschung/Kurzfassung.pdf)
- Hohenstein, A./Tenbusch, B. (2001): E-Learning Strategie entwickeln. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. Köln
- Hoyos, C. (1974): *Arbeitspsychologie*. Stuttgart u. a.
- Iller, Carola (2000): *Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildungsinteressen der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleinen und mittleren Unternehmen*. München und Mering
- Kemper, M./Klein, R. (1998): *Lernberatung. Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*. Baltmannsweiler
- Kerres, M. (2001): *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. 2. Aufl. München, Wien
- Küpper, C. (2002): Die Großen gehen mit großen Schritten voran. Verfügbar im Internet: [www.uni-muenchen.de/lmu-32006100/htdocs/\\_details.cfm?ews\\_id=513](http://www.uni-muenchen.de/lmu-32006100/htdocs/_details.cfm?ews_id=513)
- Lorenzi, N. M./Riley, R. T. (Hrsg.) (1995): *Organizational Aspects of Health Informatics – Managing Technological Change*. Computers in Health Care. New York
- MMB Michel Medienforschung & PSEPHOS Institut für Wahlforschung und Sozialwissenschaft (2001): *E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung – Eine Bestandsaufnahme zum E-Learning in deutschen Großunternehmen*. Verfügbar im Internet: [www.mmb-michel.de/New\\_Learning\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.mmb-michel.de/New_Learning_Zusammenfassung.pdf)
- Reglin, T. (2000): *Betriebliche Weiterbildung im Internet: Didaktik- Produktion-Organisation*. In: Loebe, H. v./Severing, E. (Hrsg.): *Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH: Wirtschaft und Weiterbildung*, Bd.19. Bielefeld
- Schiersmann, C. (2000): *Beratung in der Weiterbildung – neue Herausforderungen und Aufgaben*. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung; REPORT Nr. 46* ; Bielefeld, S. 18-32

- Schiersmann, C./Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung, H. 75, Berlin
- Zinke, G. (2001): E-Learning: Potenziale und Interessenlagen in ausgewählten Unternehmen. Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar im Internet: [www.bibb.de/forum/fram\\_fo1.htm](http://www.bibb.de/forum/fram_fo1.htm)

## FORUM





## Verfahren der Wissenschaftlichen Begleitung (WB) im Modellversuch Lebenslanges Lernen (MV LLL) sowie erste Ergebnisse der WB

### Ausgangspunkt

Die wissenschaftliche Begleitung im MV LLL besteht aus einem Team von fünf Professoren und deren Mitarbeiter/innen. Jedes dieser Evaluationsteams hat hierbei einen Ausschnitt aus dem MV zu analysieren. Die Zuordnung der Evaluatoren zu den Untersuchungsschwerpunkten und den Projekten ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Tabelle 1: Evaluatoren und Untersuchungsschwerpunkte

Evaluator/Bereich	Betreute Forschungsprojekte
<b>Prof. Dürr:</b> Selbstgesteuertes Lernen, Neue Medien	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel (Universität Kaiserslautern)</li><li>→ Förderung selbstgesteuerten Lernens durch Vernetzung verschiedener Lernorte zu einem „Netzwerk Lernkultur“ (Hamburg)</li><li>→ Abgestimmte Trainingsmaßnahmen für Lehrkräfte und Schüler an Grundschulen zur Sicherung von grundlegenden Voraussetzungen für lebenslanges Lernen (IPN, Schleswig-Holstein)</li><li>→ Eingliederung von bildungsfernen und lernbenachteiligten Schülerinnen und Schülern der Hauptschule in eine kontinuierliche lebenslange Lernbiografie (Schleswig-Holstein)</li><li>→ SOLAR in Bremen</li><li>→ Projektpartnerschaften im Service-Netzwerk-Beratung</li></ul>
<b>Prof. Heinz:</b> Förderung individueller Voraussetzung (Anreizsysteme, Stärkung der Nachfrage, Mobilisierung, Beratung, Benachteiligte)	<ul style="list-style-type: none"><li>→ Schulische Bildung für nachhaltige Lernmotivation (AGW, Bayern)</li><li>→ Passagen lebenslangen Lernens in beruflichen Qualifizierungsprozessen von bildungsbenachteiligten Zielgruppen (KUA/ABC, Bremen)</li><li>→ Befähigung und Motivierung von Jugendlichen in der Schule zum lebenslangen Lernen (KuMi, Sachsen)</li><li>→ Interkulturelle Weiterbildung im Netzwerk für kleine und mittlere Unternehmen (Forum WB, NRW)</li></ul>

Evaluators/Bereich	Betreute Forschungsprojekte
<p><b>Prof. Jäger:</b> Kooperation, Vernetzung (Struktur des Angebots für LLL) sowie Koordination der WB</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Räumlich und zeitlich entkoppeltes „Forschendes Lernen“ als Motor einer neuen Lernkultur (Zentrum für Allgemeine Wissenschaftliche Weiterbildung (ZAWiW) der Universität Ulm)</li> <li>→ Netzwerk zur Implementation selbstgesteuerten Lernens in bestehende Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung (NIL) (Justus-Liebig-Universität Giessen)</li> <li>→ Innovative Methoden zur Förderung des lebenslangen Lernens im Kooperationsverbund Hochschule und Weiterbildung (Institut für Pädagogik und Zentrum für Weiterbildungsforschung und –management, Universität Landau)</li> <li>→ Qualität des Lernens verbessern, Schulkultur und Lernumgebung entwickeln (Pädagogische Hochschule Heidelberg)</li> </ul>
<p><b>Prof. Knoll:</b> Allgemeine Rahmenbedingungen, Qualität des Angebots, Zertifizierung, neue Lernkultur</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Lernerorientierte Qualitätstestierung in Weiterbildungsnetzwerken (ArtSet, Hannover)</li> <li>→ LernEN - Aufbau eines regionalen Netzwerkes „Lernen und Selbstlernen“ im Programm: Lebenslanges Lernen (NRW, VHS Witten)</li> <li>→ Entwicklung, Umsetzung und Erprobung neue Lehr- und Lernarrangements in der politischen Bildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen (Thüringen, VHS-Verband)</li> <li>→ Lehren und Lernen im Netzwerk Weiterbildung (MV)</li> </ul>
<p><b>Prof. Schäffter:</b> Organisationsentwicklung (lernende Einrichtung für LLL, neue Rolle der Lehrenden)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Selbstgesteuertes Lernen und Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen (Berlin, Brandenburg)</li> <li>→ Sprachnetzwerke in Grensräumen</li> <li>→ Vernetzungskonzept von Bildungseinrichtungen und Anstellungsträgern für Weiterbildungsarrangements in NRW und Sachsen-Anhalt</li> <li>→ Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule-Seminar-Universität (Universität Oldenburg)</li> </ul>

## **Planung und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung**

Das Vorgehen der Evaluatoren ist unter theoretischem und methodischem Blickwinkel betrachtet nicht einheitlich gestaltet. Vielmehr sind sowohl die theoretischen Zugänge als auch die Operationalisierungen dem jeweiligen Gegenstand, aber auch der jeweiligen „Forschungstradition“ des Evaluators angepasst. Das Repertoire der WB reicht dabei von hermeneutisch-induktiven Verfahren bis hin zu quantitativen Erhebungsmethoden durch standardisierte Interviews und den Einsatz von schriftlichen Befragungsinstrumenten.

Die Auswertungsstrategien der Evaluatoren weisen entsprechend der eingesetzten Methode verschiedene Richtungen auf, zu denen ein inhaltsanalytisches Vorgehen ebenso gehört wie Verrechnungen auf der deskriptiven und inferenzstatistischen Ebene.

## **Koordination der wissenschaftlichen Begleitung**

Eine wichtige Rolle bei der Zusammenführung der Ergebnisse aus den verschiedenen Untersuchungsfeldern der Evaluation (vgl. Tab. 1) kommt der „Koordination der wissenschaftlichen Begleitung“ zu. Aufgabe der Koordination ist die Steuerung aller Prozesse der Datenerfassung, Auswertung und das Arrangieren der Teilergebnisse aus den Evaluationsgruppen im Hinblick auf eine gemeinsame Berichterstattung und auf das Formulieren gemeinsamer Standpunkte der Interpretation von Ergebnissen und Prozessen im MV. Wenngleich jeder Evaluator ein eigenes methodisches Repertoire zur Erfassung der Daten einsetzt, so laufen doch parallel hierzu stets Untersuchungen, die im Sinne einer übergreifenden Erhebung bestimmte Aspekte in einem Querschnitt über alle Projekte darstellen.

Ein gemeinsamer Untersuchungsansatz im ersten Jahr des Modellversuchs war z. B. die Erfassung sogenannter „Projektprofile“, welche die Charakteristika der einzelnen oder die relative Ähnlichkeit bestimmter Projekte aufdecken sollten. Ein Ergebnis dieser ersten, alle Projekte umfassenden Untersuchung war, dass selbst dann keine deutlichen Ähnlichkeiten zwischen einzelnen Projekten bezüglich der Akzentsetzung innerhalb des Projekts existieren, wenn auf Grund der in den Anträgen formulierten Absichten solches zu erwarten gewesen wäre. In Anbetracht der zum ersten Untersuchungszeitpunkt verstrichenen Zeitdauer muss jedoch angemerkt werden, dass dieses punktuelle Ergebnis erst in einer längsschnittlichen Betrachtungsweise als abgesichertes Resultat gelten kann.

Die Steuerung des Vorgehens der wissenschaftlichen Begleitung durch die Koordination besteht auch in der Planung und Absprache zukünftig zur Erfassung der Daten einzusetzender Strategien.

Innerhalb dieser Strategieentscheidung wurde auch ein Untersuchungsraster der wis-

senschaftlicher Begleitung entworfen, das als Abbild des Evaluationsfeldes zu sehen ist (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Untersuchungsraaster der wissenschaftlichen Begleitung im MV LLL

Leitfragen	Formelles und informelles Lernen								
	Entwicklungen/Veränderungen								
	Vernetzung	Innovative Angebote	Neue Lernkulturen	Nachfrage nach Bildung	Komplexe Lernergebnisse	Nachhaltigkeit von Lernen und Lernarrangements	Evaluation/Qualitätssicherung	Voraussetzungen bei:	Unterstützung Probleme/Hindernisse/Grenzen
	A	B	C	D	E	F	G	H	I
<b>Nutzer</b>					Zusammenlegung dieser beiden Bereiche zu dem Gebiet „selbstgesteuertes Lernen“				
<b>Päd. Dienstleister</b>									
<b>Lernorganisation</b>									
<b>Rahmenbedingungen</b>									

In der linken Spalte der Tabelle 2 finden sich drei Gruppen (von Personen), die im Modellversuch eine Rolle spielen. Darunter finden sich die „Rahmenbedingungen“, deren genaue Analyse innerhalb des Modellversuchs ebenfalls ein wichtiges Anliegen der wissenschaftlichen Begleitung ist. Letzten Endes werden diese Rahmenbedingungen bzw. deren Veränderung und die Nutzung dieses neu gesteckten Rahmens darüber entscheiden, ob der Modellversuch Früchte trägt.

In der dritten Zeile der Tabelle 2 stehen Begrifflichkeiten, welche der Programmbeschreibung zum Modellversuch entnommen sind. In dieser und in den dort formulierten drei „Programmlinien“ bleiben die genannten Begriffe noch vage und wenig hinterfragt. Aufgabe der Evaluation in der WB ist es daher auch, mit diesen eher unspezifischen Ausgangsformulierungen zu arbeiten und die Worthülsen zu präzisieren. Ein Weg besteht darin, zu beobachten, wie mit diesen Begrifflichkeiten innerhalb der einzelnen Projekte umgegangen wird und wie diese im konkreten Fall operationalisiert werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Felder, die sich zwischen der linken Spalte der Tabelle 2 und den Kernbegriffen in der dritte Zeile des Untersuchungsraasters aufspannen, durch Fragen erschlossen. Diese Felder (A1, B1, bis I1, I4 usw.) wurden in sogenannten „Leitfragen“ operationalisiert: Zu jeder einzelnen „Zelle“ im Raster wurden von den Evaluatoren Fragen formuliert, die im Lauf des Modellversuchs unter Nutzung geeigneter Untersuchungsmethoden beantwortet werden sollen. Jeder wis-

senschaftliche Begleiter legt dabei einen Schwerpunkt auf das eigene Evaluationsfeld. In Abstimmung unter den Mitgliedern der WB wurden die entstandenen Fragen entwickelt und dahingehend überprüft, ob das gesamte Feld der Evaluation abgedeckt ist.

### Ebenen der Evaluation: Wissenschaftliche Begleitung und interne Evaluation

Die Evaluation des Modellversuchs durch die fünf wissenschaftlichen Begleiter ist nicht die einzige Schiene, auf der Bewertungen von Prozessen und Ergebnissen stattfinden. Denn die Untersuchungen der WB ersetzen nicht die Evaluationen *innerhalb* der Projekte, sondern dienen in erster Linie der Evaluation des Modellversuchs als „Programm“. Bei dieser Programm- bzw. Transferevaluation wurde zunächst der Verlauf der ersten Sequenz des Modellversuchs (bis Dezember 2001) zusammengefasst.<sup>1</sup>

In der Mehrzahl der Projekte gibt es eine interne wissenschaftliche Begleitung, die im Binnengefüge des Projektes die Datenerhebungen, Ergebnissicherung und die Dokumentation zu verantworten hat. Abbildung 1 zeigt, wie die verschiedenen Ebenen der Evaluation ineinander greifen.

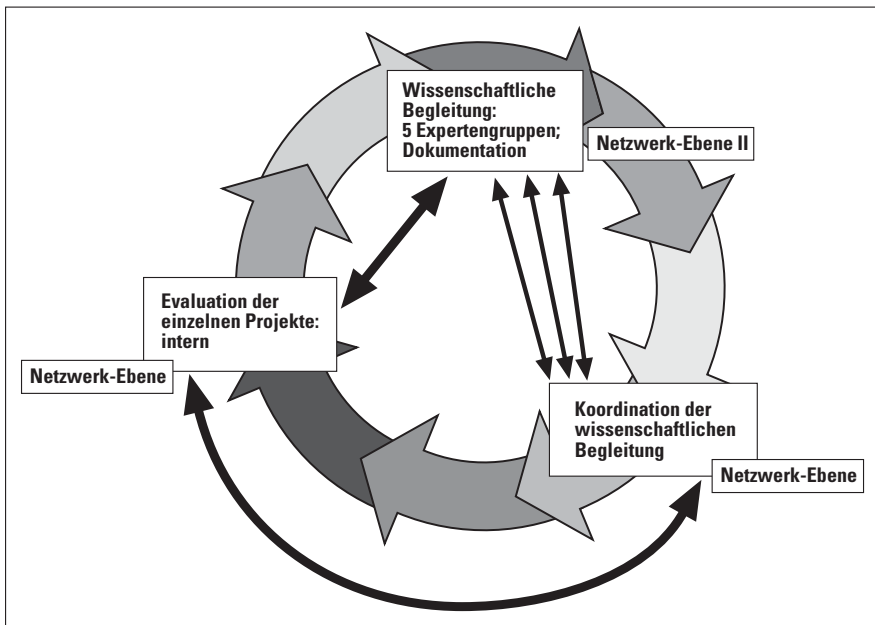


Abbildung 1: Ebenen der Evaluation im MV LLL

## **Festlegung von Untersuchungsschwerpunkten der WB während der Laufzeit des MV**

Dass jeder der Evaluatoren einen eigenen Untersuchungsfokus hat, wurde bereits erläutert. Dieser stellt den individuellen Blickwinkel dar, unter dem der wissenschaftliche Begleiter seine Fragestellungen angeht. Aus dem Untersuchungsraster in Tabelle 2 geht hervor, dass die unterschiedlichen Gruppen und Situationen (die Rahmenbedingungen) in der linken Spalte von allen Evaluatoren angegangen werden. Dies erfolgt jedoch nicht in der Weise, dass zeitgleich alle Elemente dieser Randleiste berücksichtigt werden.

Die Evaluatoren haben sich darauf geeinigt, die Gruppen nacheinander anzugehen und im Abschluss die Ergebnisse der unterschiedlich gelagerten Untersuchungen zu dokumentieren. So stand im ersten Modellversuchsjahr (2001) die Gruppe der „pädagogischen Dienstleister“ bei der Erhebung der Daten im Vordergrund.

Im zweiten Berichtsjahr (2002) wenden sich die Evaluatoren der Frage zu, wie die einzelnen „Nutzer“ mit dem Angebot aus dem Modellversuch umgehen und welchen Profit (intrinsisch und extrinsisch begründet) sie aus diesem Angebot für sich ableiten. Nutzer sind, je nach der Tiefe der Betrachtung und der Offenheit des Zugangs (nicht alle Gruppen potenzieller Nutzer sind für die WB erreichbar!), diejenigen Personen, bei denen sich mittelbar oder unmittelbar ein Effekt des MV feststellen lässt oder feststellen lassen sollte. Dies können z. B. Mitarbeiter/innen in Weiterbildungsinstitutionen sein, genauso aber auch Personen, die als Teilnehmer/innen Kurse an Volkshochschulen wahrnehmen.

Ein Modellversuch mit bildungspolitischer Zielsetzung wird immer an der Breitenwirkung zu messen sein, die er erzielt. Zusammen mit den Veränderungen auf den anderen Dimensionen des Untersuchungsrasters (z. B. Rahmenbedingungen, Lernorganisation; s. Tabelle 2) müssen Ergebnisse gewonnen werden, die bis in die Ebene des individuellen Nutzers dokumentieren, welche Maßnahmen zu welchem Erfolg geführt oder aber nicht geführt haben.

Im dritten Jahr des Modellversuchs heißt das übergeordnete Thema „Lernorganisation“ und im vierten Jahr des MV werden die „Rahmenbedingungen“ und deren Veränderungen einer intensiven Betrachtung unterzogen. So werden nach und nach die einzelnen Zellen und Zeilen des Untersuchungsrasters abgearbeitet.

Ein Teil der Projekte wird auf Grund der kürzeren Laufzeiten bereits in diesem Jahr (2002) oder im folgenden (2003) ausscheiden. Das bedeutet einerseits, dass diese Projekte für die Erhebung weiterer Daten zu bestimmten Untersuchungsschwerpunkten in den kommenden Jahren nicht mehr oder nur noch partiell zur Verfügung stehen. Andererseits bedeutet das Ausscheiden eines Projektes auch, dass von der WB eine Aussage über den Erfolg/Misserfolg der im jeweiligen Projekt vollzogenen Umsetzungen des LLL-Gedankens erwartet wird. Diese abschließende Bewertung, die nicht gleichzusetzen ist mit dem projektinternen Abschlussbericht, soll den verbleibenden Projekten eine Orientierung für die Weiterarbeit sein. Sie soll aber auch Signal für die Initia-

toren des MV sein, was im Hinblick auf künftige Modellvorhaben als empfehlenswert erscheint. Dies betrifft vor allem Fragen des Vorbereitungsmanagements bei der Auswahl von Projekten und bei der Abfassung von Programmbeschreibung und Programmlinien.

### **Ergebnisse aus dem ersten Untersuchungsabschnitt**

In der Evaluation eines Modellversuchs kann man verschiedene Richtungen zur Darstellung der Ergebnisse einschlagen: In *Best-Practice-Beispielen* setzt die Berichterstattung den Fokus auf die gelungenen Umsetzungen einer Projektidee und blendet dabei mehr oder weniger die kritischen Beispiele aus, in denen die Durchführung zu weniger befriedigenden Resultaten führte. Diese Art der Darstellung in der Form von Best Practice ist gut geeignet, allen als Fundus für Ideen und Prozeduren zu dienen, die in Zukunft Ähnliches realisieren wollen. Schlecht geeignet ist diese Strategie jedoch zur Analyse von Misserfolgen, die mindestens ebenso viel Veränderungspotenzial beinhalten, denn auch aus Fehlern kann gelernt werden.

Bei der Darstellung von Ergebnissen gemäß eines ‚state of the art‘ geht es darum, die in den Projekten erzielten Veränderungen und vor allem die methodischen Settings, mit denen diese Veränderungen erzielt wurden, danach zu beurteilen, ob alle zu Gebote stehenden Erkenntnisse der jeweiligen „Fachwissenschaft“ genutzt wurden, die mit dem Projektziel zu vereinbaren gewesen wären.

Im Rahmen dieser Darstellung kann nur ein kurzes Fazit über die Ergebnisse weitergegeben werden. Interessierte werden auf den Bericht der wissenschaftlichen Begleitung verwiesen, der detaillierte Ergebnisse enthält.

### **Ausgangs- und Startbedingungen der Projekte**

Ein wesentliches und bei der Programmevaluation sichtbar gewordenes Ergebnis ist, dass sich die einzelnen Projekte des MV hinsichtlich der Ausgangs- und Startbedingungen zum Teil ganz erheblich unterscheiden und zugleich kaum untereinander im Hinblick auf erreichte Zielsetzungen vergleichen lassen. Das Vorhandensein von Vorarbeiten in den Projekten führt zu deutlichen Niveauunterschieden im weiteren Prozedere und im fachlichen Know-how des Projektmanagements. Insbesondere bietet die Nutzung bestehender Netzwerk-Strukturen eine gute Basis zum motivierten selbstgesteuerten Lernen von Nutzer/innen der Angebote aus LLL. Voraussetzung für ein erfolgreiches „Aufsatteln“ auf bereits etablierte Formationen ist jedoch eine optimale Passung zwischen den Anliegen des MV und den bestehenden Vorarbeiten. Eine schlechte Passung wird in der Folge – und auch dies ist innerhalb des MV bereits zu beobachten – einen fragwürdigen Nutzen der Erkenntnisse aus dem Modellversuch nach sich ziehen oder zu Ergebnissen führen, die unverbunden nebeneinander stehen.

## **Veränderungen organisationaler Strukturen und Lebenslanges Lernen**

Der Modellversuch thematisiert sehr stark die Ebene der Dienstleister und Weiterbildner im Bildungsbereich. Ein großer Teil der Resultate bezieht sich daher auf diese Ebene. Sowohl eine gelungene Organisationsentwicklung als auch eine Professionalisierung der Mitarbeiter/innen in (Weiter-)Bildungseinrichtungen manifestieren sich als wesentliche Basis für ein In-Gang-Setzen des LLL. Dass mittlerweile in diesem Kontext entsprechende Ergebnisse berichtet werden können, liegt auch daran, dass der erste Evaluationsabschnitt genau das Thema der pädagogischen Dienstleister aufgriff. Das Lebenslange Lernen bezieht sich natürlich auch auf diesen Aspekt der institutionellen Weiterentwicklung.

In einer Reihe von Projekten werden genau diese Anliegen verfolgt, indem zunächst die Voraussetzungen für eine Professionalisierung geschaffen werden (z. B. im Projekt QINEB der Universität Gießen) oder aber auch ein erster Schwerpunkt der Arbeit auf der Analyse struktureller Gegebenheiten in Weiterbildungseinrichtungen liegt, woraufhin ausgehend davon gezielte mediale Unterstützungen institutioneller Lernprozesse angeregt werden sollen (Projekt der Universität Landau). Es fehlen aber noch die Belege, wie diese in Gang gebrachten Prozesse von Organisationsentwicklung oder eben auch Professionalisierung sich auf die Endabnehmer der Dienstleistungen (also die Teilnehmer/innen an Weiterbildungsveranstaltungen) auswirken. Auch dürfen Aspekte der Organisationsentwicklung nicht innerhalb der organisationalen Strukturen stecken bleiben und ohne eine Ausrichtung an den Transfermöglichkeiten betrieben werden. Dies wäre nicht mehr als eine „Selbsterfahrung“ in institutionellem Setting. Im Untersuchungsjahr 2002 werden – wie bereits angedeutet – daher stärker die Effekte auf der Seite der Nutzer der Dienstleistungen betrachtet. Erst wenn aus beiden Perspektiven Ergebnisse zusammengestellt werden können, lassen sich konkrete Aussagen über die Dignität und die Qualität der in diesem Modellversuch entstehenden Neuerungen machen.

## **Selbststeuerung des Lernens**

Der Begriff der Selbststeuerung ist zwischenzeitlich ein stark strapaziertes Stück wissenschaftlicher Theorie, die zwar durch handfeste naturwissenschaftliche Prozesse beschreibbar und als Phänomen zu beobachten ist, sich jedoch im Bereich der Sozialwissenschaften zunehmend als schwer zu erfassen darstellt. Über alle fünf Untersuchungsbereiche hinweg spielen Prozesse der Selbststeuerung eine bedeutende Rolle. Sieht man eine weitgehende Selbststeuerung des Lernens bzw. der Lernenden als Ziel des Modellversuchs, dann kann man feststellen, dass noch nicht alle Projekte diesen stringenten Weg der Selbststeuerung eingeschlagen haben. Ein erheblicher Teil der Projekte folgt noch dem Prinzip „Selbststeuerung durch Fremdsteuerung“, und befindet sich in einer Phase, in der die Bedingungen für den Selbstlauf des Lebenslangen Lernens ausgelotet und vorbereitet werden.

Bei der Bearbeitung des Schwerpunktes „Selbstgesteuertes Lernen, Neue Medien“ setzt



Prof. Dürr in der Evaluation folgendermaßen an: „Die Wahrnehmung der Phänomene und ihre Beschreibung als Fakten, beispielsweise in protokollierten Interviews, ist der erste Schritt für die theoretische Reflexion. Um die erkannten Phänomene in konsistente Begriffe zu fassen, ist es notwendig, diese im Rahmen einer geeigneten Theorie so zu reduzieren, dass die Fakten erklärt und die durch sie bedingten künftigen Möglichkeiten der Selbststeuerung aller beteiligten Projekte als begründete Prognosen formuliert werden können.“<sup>2</sup>

Aus dem Datenmaterial, das aus Befragungen resultiert, wird gleichsam mit Hilfe der Theorie eine Gestalt identifiziert, die als Prototyp für Selbststeuerungsprozesse dienen und die als Anhaltspunkt für die Beurteilung bestehender und die Entwicklung neuer Maßnahmen zum lebenslangen Lernen gelten kann. Wenn man auf der Basis abgesicherter Ergebnisse bleibt, bedeutet dies für einen Teil der Projekte, dass dort die Prozesse der Selbststeuerung im Projektteam und bei den Projektteilnehmern bisher getrennt verlaufen.

Ein Anhaltspunkt für eine nachhaltig umgesetzte Selbststeuerung dagegen bieten Projekte wie z. B. „Netzwerk Lernkultur“ in Hamburg oder aber auch das Projekt „gemeinsamlernen.de“ des ZAWiW in Ulm, bei denen die Projektteilnehmer in weitgehend eigener Regie ihre Netzwerke stabilisieren, pflegen oder sogar weiter ausdehnen.

Ein Anhaltspunkt bei der Beurteilung von Prozessen der Selbststeuerung kann darin gesehen werden, inwieweit es dem Projektteam gelingt, sich aus dem Management der Arbeiten oder Projekte in den Gruppen von Projektteilnehmern zurückzuziehen.

## **Aufbau von Vernetzungen, Kooperation**

Eine Interpretation der Entwicklungen zum Thema Vernetzung kann nur dann sinnstiftend sein, wenn sie dicht auf das Thema des Modellversuchs bezogen bleibt. Ziel des Modellversuchs ist – und dies darf nicht vergessen werden – die Förderung des Lernens selbst und Förderung der Bildungsbereitschaft und Bildungspartizipation aller Menschen.

Der Aufbau der Vernetzungsstrukturen hat eine personell/institutionelle sowie eine technische Seite. Vernetzungen erhalten durch den Zugang über Neue Medien eine neue Dimension des Vernetzungsgedankens und des Arbeitens in diesen Netzwerken. Daher lassen sich für Netzwerke bestimmte Voraussetzungen postulieren:

- Vernetzungen müssen thematisch gebunden und zueinander passend geknüpft werden.
- Partner in der Vernetzung tragen zu dem jeweils fokussierten Themenkomplex durchaus nur einen Teil bei.
- Vernetzungen ergeben in ihrem Gesamt eine positivere Bilanz an Ergebnissen als dies die einzelnen Komponenten der Vernetzung in einer additiven Konstellation für sich in Anspruch nehmen können.
- Vernetzungen benötigen eine sinnvolle Struktur, benötigen Aktualisierung und Pflege, um nachhaltig zu wirken.

- Vernetzungen sollten gleichzeitig immer Komponenten beinhalten, die ihren Bestand sichern (z. B. über geeignete Methoden wie Fund-Raising).
- Und schließlich: Vernetzung lässt sich nicht „verordnen“.

Die Aufforderung zur Bildung von Vernetzungen allein reicht nicht aus, um die Produktivität und die Qualität der Zusammenarbeit verschiedener Institutionen von Weiterbildung zu erhöhen. Vernetzung als das Zusammenschließen mit anderen Bildungsanbietern oder als Erschließen eines gemeinsamen Potenzials von Möglichkeiten zur (individuellen) Weiterbildung bleibt nur dann ein Anliegen im Sinne des Modellversuchs, wenn die genuine Aufgabe der Vernetzungen sichtbar bleibt: Das Lernen selbst, die Förderung der Bildungsbereitschaft und Bildungspartizipation **aller** Menschen. Zwar finden sich in diesem Modellversuch genügend Beispiele für den Aufbau von Netzwerken, wenn dies als das Transparentmachen und das Herstellen von Kontakten unter den unterschiedlichsten Bildungsanbietern gesehen wird. Nur wenige dieser Kontakte oder Vernetzungen jedoch stellen sich als tragfähig auch im Hinblick auf die eigentlichen Aufgaben dar.

Auch die Abnehmer von Bildungs-Dienstleistungen müssen in die Vernetzung mit eingebunden werden, um „geschlossene Netze“ zu vermeiden, das heißt solche, die keinerlei Anschlussmöglichkeiten für den individuellen Lerner bieten.

Organisationsentwicklung, die eher auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene angesiedelt ist und die zu einem Regelwerk mit fehlendem Anwendungsbezug hochstilisiert wird, wird sich kaum positiv auf die Bildungsbereitschaft und die Bildungspartizipation aller auswirken. Vernetzungen und Lernen müssen für die Abnehmer begreifbar bleiben und zudem einen Anreiz für den Einzelnen bieten. Gute Beispiele für Netzwerke und Arbeiten in Vernetzungen koexistieren in diesem Modellversuch neben schlechten Beispielen, und es stellt sich die Frage, wie es angehen kann, dass eine solche Koexistenz bzw. die „schlechten Beispiele“ trotz Hinweisen der wissenschaftlichen Begleitung auch weiterhin unbehelligt bleiben.

Eine wichtige Aufgabe von Vernetzung ist das Zusammenbringen von Angebot und Nachfrage und die damit verbundene Transparenz eines entsprechenden Wissensmanagements. Hier liefert der Modellversuch sicher wesentliche Erkenntnisse, denn hier werden Wissensressourcen erschlossen und zu gemeinsamen Bestand gemacht, solange für einen Austausch der Informationen gesorgt wird. Dieser Austausch von Informationen und von **Informationen über Informationen** findet auch auf der Ebene der vom Programmträger DIE veranstalteten Fachtagungen statt. Dieser formalisierte Erfahrungsaustausch und vor allem der informelle Teil des Austausches, der parallel hierzu stattfindet, stellen ebenfalls Beispiele für den Aufbau von Vernetzungen und für die Herstellung einer Öffentlichkeit dar, die für Vernetzungen unabdingbare Voraussetzung ist.

Nutzerprofile und die Arbeit an Bedarfserhebungen innerhalb von (Fort- und Weiterbildungs-)Einrichtungen ist für die Abstimmung von Angebot und Nachfrage eine wichtige Aufgabe. Diese Aufgabe wird in einigen der Projekte angegangen.

Im Projekt der Universität Landau stand die Analyse des Bedarfes auf Seiten der verschiedenen in das Projekt integrierten Weiterbildungsträger am Beginn des Aufbaus einer Vernetzungsstruktur. Diese Bedarfsanalyse stand im Zeichen einer Organisationsentwicklung. Auch dies ist unter der Perspektive der Koppelung von Nachfrage und Angebot zu interpretieren, darf jedoch an dieser Stelle nicht stehen bleiben, wenn dem Gedanken des lebensbegleitenden Lernens für alle Rechnung getragen werden soll. In diesem Projekt wird nun konsequent an diesem Punkt mit den beteiligten Institutionen weitergearbeitet und in speziellen Lernarrangements (Kompetenzateliers) bisherige Strukturen und Prozesse weiterentwickelt.

An anderer Stelle wurde direkt von den Nutzern der Angebote die Nachfrage eingebracht, nachdem diese „auf die Spur gesetzt“ worden waren und sich das Instrumentarium zum Erschließen von Wissensbeständen angeeignet hatten (Ulmer Projekt). Diese ‚Bottom-up-Prozesse‘ der Anpassung des Angebotes können jedoch nur dann auftreten, wenn die Nutzer ihrerseits emanzipiert genug sind, um ihre Bedürfnisse an Bildungsinhalten regelrecht einzufordern. Solche Phänomene dürften wohl insgesamt eher die Ausnahme denn die Regel dafür darstellen, wie Vernetzungen und individuelles Lernen miteinander verbunden bleiben.

### **Förderung individueller Voraussetzungen**

„Im Mittelpunkt dieses Themenfelds steht die Frage danach, ob und wie es den Modellprojekten gelingt, das Interesse der Teilnehmer an selbstinitiiertem und eigenverantwortlichem Lernen zu wecken und sie zur Mitgestaltung produktiver Lernarrangements anzuregen.“<sup>3</sup>

Inwieweit dieses Ziel umgesetzt werden konnte, zeichnet sich zum momentanen Zeitpunkt noch nicht deutlich genug ab. Einerseits liegt das an der Organisationslastigkeit der Anlage des Modellversuchs, andererseits an dem Umstand, dass gerade diejenigen Vorhaben im Modellversuch, die auf die Förderung von sogenannten Bildungsbenachteiligten abzielen im Hinblick auf das Verfolgen der intendierten Zielsetzung häufiger als andere Projekte Abstriche machen mussten, um sich an der de facto vorhandenen Bedarfslage der angesprochenen Klientel neu zu orientieren.

Dennoch zeichnen sich einige Ergebnisse ab: So erweist sich z. B. die Schulung im Umgang mit den Neuen Medien nicht nur für Senior/innen, sondern auch für bildungsbenachteiligte Jugendliche (Projekt LEILA) als motivierender Ausgangspunkt für das eigene Handeln und Lernen. Auffallend ist, wie stark dieses Handeln und Lernen in einen aktuellen Anwendungsbezug mündet. Umso mehr zeigt sich an diesen Beispielen, dass Lernen eingebunden und ein konkreter Nutzen für die Beteiligten gegeben sein muss (dieser Nutzen oder „Anreiz“ kann auch intrinsischer Natur sein und muss sich nicht unbedingt als ein materieller Nutzen darstellen).

## Fazit aus den genannten Beispielen

Der Modellversuch hat in einigen Bereichen durchaus deutliche Ergebnisse vorzuweisen. Dabei hat sich eine hohe Korrespondenz zwischen gelungener Umsetzung der Projektidee und dem Vorhandensein von Vorarbeiten gezeigt. Natürlich ist dies ein erwartbares Ergebnis. Aber dennoch gibt es auch Hinweise darauf, dass vorhandene Vorarbeiten alleine noch kein gutes Projektmanagement implizieren. Werden die Vorhaben des Projektes nicht abgestimmt auf die Thematik des Modellversuchs, dann wird sich diese Inkompatibilität früher oder später bemerkbar machen – ablesbar z. B. auch an getrennt verlaufenden Prozessen der Selbststeuerung bei Projektteam und Projektteilnehmern.

Es ist davon auszugehen, dass im Laufe der wissenschaftlichen Begleitung weitere „Brüche“ im System der Etablierung eines lebensbegleitenden Lernens auftreten werden und dass diese Bruchstellen sicher auch genau analysiert werden müssen, um Fehler in der Zukunft in diesem oder anderen Modellversuchen zu vermeiden.

Die wissenschaftliche Begleitung ist sich darüber im Klaren, dass die bisherigen Ergebnisse ihrer Evaluation nur *ein* Bestimmungsstück zur Programmevaluation darstellen. Weitere werden im Verlauf der nächsten zwei Jahre und mit den bereits angeführten Schwerpunkten folgen.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. auch Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs LLL, DIE 2002.
- 2 Vgl. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung, S. 22 (Ausführungen von Prof. Dürr zur Theorie der Selbststeuerung)
- 3 Unveröffentlichtes Dokument von Prof. W. Heinz, wissenschaftlicher Begleiter und Professor an der Universität Bremen.

## REZENSIONEN



**Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e. V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management  
Kompetenzentwicklung 2002**

(Waxmann Verlag) Münster 2002, 540 Seiten, 24.00 Euro

„Den vorliegenden Band der Reihe ‚Kompetenzentwicklung‘ dürfte es eigentlich nicht geben: Er ist dem Thema ‚10 Jahre QUEM‘ gewidmet –, ohne auch nur einen historischen Abriss zu liefern. Als die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management – QUEM – vor zehn Jahren gegründet wurde, stand fest, dass QUEM nur auf Zeit wirken sollte, um die qualifikatorische Transformationsproblematik in den neuen Ländern zu klären“ (Johannes Sauer – Leiter des Referats „Berufliche Kompetenzentwicklung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 11). „Als nach intensiven Vorbereitungen im April 1992 die Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) in Ost-Berlin ihre Tätigkeit aufnahm, verstand sie sich als ein auf drei Jahre angelegtes, vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziertes Projekt, dass in den neuen Bundesländern die effiziente Ausgestaltung der Qualifikationsanpassung beim Übergang vom Plan zum Markt fördern sollte“ (Meyer-Dohm, S. 13).

Mittlerweile expandierte die AG QUEM zur festen Größe der Debatte um berufliche Weiterbildung bzw. konvertierte zu „Kompetenzentwicklung“. Die dominante Produktivität der AG wird dokumentiert im Anhang: Bis 2002 wurden 75 Hefte der Reihe QUEM-Report und 39 QUEM-Materialien veröffentlicht; es erschienen – mit dem vorliegenden – sieben Jahressbände „Kompetenzentwicklung“. Dreizehn umfangreiche Bände der Edition QUEM wurden veröffentlicht; vom „QUEM-Bulletin“, welches die Aktivitäten von QUEM seit 1992 öffentlichkeitsweit propagierte, wurden 80 Nummern herausgebracht. Zahlreiche Tagungen, zum Beispiel vier Zukunftsforen, wurden bis 2002 veranstaltet und eine Vielzahl von Projekten initiiert. Im Hintergrund fungierte eine massive politische und finanzielle Unterstützung, welche es möglich machte, dass hier ein breites Forschungs- und Entwicklungsfeld entstand, das für viele Akteure der Szene von Wissenschaftlern bis zu Wirtschaftsfördern äußerst attraktiv war und ist.

Zweifelloso hat die AG QUEM in ihrem Wirkungsfeld sehr viel angestoßen, vor allem durch die Ausweitung traditioneller Vorstellungen von Weiterbildung hin zur Diskussion um Kompetenz, durch die Betonung von Lernfeldern außerhalb der Institutionen und des Informellen, sowie durch die Propaganda von Begriffen wie „Neue Lernkultur“ und „Selbstorganisation“.

Dieses Profil greift auch deshalb, weil es sich taktisch und propagandistisch absetzt gegenüber den sogenannten „traditionellen“ Vertretern „der“ Profession und „der“ Institutionen. Eine solche pauschalisierte Argumentationsfigur hat in der Erwachsenenbildung schon einmal gewirkt, als sich die „neue“ gegenüber der von ihr so etikettierten „alten“ Richtung profilierte und die Oberhoheit im Veröffentlichungswesen errang. Dabei vermengen sich berechtigte Kritik an verhaschten Strukturen und veralteten Konzepten mit überzogenen Alternativen, welche das Risiko provozieren, den notwendigen Support für höhere Grade von Selbstbestimmtheit im Lernen eher zu gefährden.

Die Klammer des vorliegenden Bandes „Kompetenzentwicklung 2002“ wird hergestellt durch die Beiträge von Peter Meyer-Dohm und Johannes Sauer als tragende Akteure der Szene.

Peter Meyer-Dohm, der als Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung und des Kuratoriums der AG QUEM eine der dominanten Figuren in diesem Spiel war, unternimmt es, unter dem Titel „Weiterbildung, Kompetenzentwicklung und Lernkultur: Zehn Jahre QUEM“ den Prozess der Entwicklung der Arbeitsgemeinschaft als Insider detailliert nachzuzeichnen. Er beschreibt in drei Phasen einen Prozess, der sich aus seiner Perspektive auf zwei Ebenen vollzieht: Ein doppelter Transformationsprozess wurde initiiert, gekennzeichnet durch „(1) die Ausgangslage, nämlich die technokratisch-konstruktivistische Planwirtschaft als Kern eines administrativen Kommandosystems und die daraus resultierenden Schwierigkeiten der Transformation zu einem demokratisch-marktwirtschaftlichen, also selbstorganisiert offenen System; und (2) die Tatsache, dass der die Wirtschaft in den neuen Bundesländern einschneidend verändernde Umbruch sich in einer Zeit ereignete, in der in den marktwirtschaftlich orientierten Unternehmungen

bereits ein Prozess begonnen hatte, der als Transformation im Mikrobereich gewertet werden kann, nämlich als ein Übergang von einer technokratisch-evolutionistischen zu einer systemisch-evolutionären Unternehmensphilosophie“ (Meyer-Dohm, S. 19).

Bei dieser zweifachen Transformation, einer sozioökonomischen und einer mikro-ökonomischen, hat die AG QUEM in drei Phasen mitgewirkt. In der ersten Phase, beginnend 1992, nutzte man zunächst die Umbruchsituationen in der ehemaligen DDR zu Anstößen für Branchenberichte und Weiterbildungsbefragungen sowie Initiativen zu regionalen Qualifikationsentwicklungszentren, Multiplikatoren- und Personalentwicklungsprojekten. Der dramatische Umbruch des Weiterbildungssystems erforderte in der zweiten Phase (1996-2000) eine Ausweitung der Strategie in Richtung „Kompetenzentwicklung“. Mit diesem mittlerweile zum Markenzeichen der AG QUEM gewordenen Begriff wurden neue Formen des Lernens in den Blick genommen. Besonders für das Lernen im Prozess der Arbeit, mit Medien und im sozialen Umfeld wurde – dies ist sicherlich ein unbestreitbares Verdienst – ein erweiterter Horizont für Forschungs- und Entwicklungsperspektiven geöffnet. In der dritten Phase: Lernkultur Kompetenzentwicklung (ab 2002, ebd. S. 52) wird Lernkultur zum integrativen Begriff (S. 53), den Meyer-Dohm anschließt an „Unternehmenskultur“, „unter der man die Gesamtheit von Normen, Denkhaltungen und Wertvorstellungen versteht, die ein Unternehmen prägen“ (ebd.).

Die Beiträge des vorliegenden Bandes bewegen sich auf den beiden Ebenen des zweifachen Transformationsprozesses. Sie dokumentieren zum einen Entwicklungen auf der gesellschaftlichen Ebene bis hin zu internationalen Erfahrungen mit dem Blick nach Osteuropa (Heyse, S. 284-313). Zum anderen werden betriebliche Entwicklungen von Transformationslernen (Mignon/Adamski, S. 351-390) und Kompetenzentwicklung (Osterloh/Bastian/Weibel, S. 391-434) dokumentiert. Erwähnenswert ist vor allem der Beitrag von Baethge u. a., der Befunde der ersten Repräsentativhebung in Deutschland (alte und neue Bundesländer) zum Weiterbildungsbewusstsein und -verhalten der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (19 bis 64 Jahre) vorstellt. Diese Studie, die das SOFI in Zusammenar-

beit mit dem Berlin-Brandenburgischen Institut für Sozialforschung (BISS) und dem Institut für Erwachsenenpädagogik der Universität Heidelberg erstellt hat (wobei die Durchführung der standardisierten Interviews bei Infratest Burke lag), wird von Baethge u. a. explizit in die Kontinuität der ersten Repräsentativstudie zum Bildungsbewusstsein von Stzrelewicz/Raapke/Schulenberg aus dem Jahr 1966 gestellt. Es ist zu erwarten, dass daraus noch weitere Veröffentlichungen entstehen, die dann im Kontext gesondert besprochen werden können.

Der mächtige Mann im Hintergrund der AG QUEM ist zweifellos Johannes Sauer, Leiter des Referats „Berufliche Kompetenzentwicklung“ im Bundesministerium für Bildung und Forschung, der in seinem Beitrag „Transformation beruflicher Weiterbildung – Infrastrukturen für neue Lernkulturen. Von einer Weiterbildungspolitik zur Lernkulturpolitik“ (S. 435-472) die Klammer „Kompetenzentwicklung 2002“ schließt (gefolgt von noch einem Beitrag des Präsidenten des Landesarbeitsamtes Hessen, Wilhelm Schickler, über die „Kompetenzentwicklung als arbeitsmarktpolitisches Instrument“ (S. 473-503)). Sauer nimmt die Gelegenheit wahr, noch einmal die zentralen Glaubensbekenntnisse der AG QUEM zusammenzufassen: „Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm ‚Lernkultur und Kompetenzentwicklung‘ hat das Ziel, zur effektiveren Ausgestaltung der Strukturen kontinuierlichen Lernens beizutragen. ... Die Erfahrungen der letzten 30 Jahre haben dabei gezeigt, dass diese effektiven Strukturen kontinuierlichen Lernens sich nicht aus institutionellen Versorgungsstrukturen entwickeln, deren Existenz vom Staat vorgehalten wird und werden kann“ (S. 435). Damit werden die Gegner aufgebaut: Die eingefahrenen Institutionen, die Mentalität der Versorgung und eine überzogene Staatlichkeit. Dass dies berechtigte Kritikpunkte aufnimmt, ist unbestreitbar. Sauer zitiert seine frühe Abrechnung mit einer ungeliebten Zunft: „Zu lange haben statische Systemüberlegungen verbunden mit standespolitischen Interessen (Sauer 1976, S. 18) im Vordergrund gestanden“ (S. 437). Dies ist eine Feststellung, die sich auf sein Gutachten zum Stand und Trend der Forschung in der Erwachsenenbildung für die VW-Stiftung bezieht und die für sein Denken seit mittlerweile einem Vierteljahrhundert prägend geworden ist.



Sauer überzieht seine Kritik hin zu Alternativen: „Im Gegensatz dazu ist heute aber der souveräne Akteur als souveräner Lerner ein Erfordernis hoch komplexer dezentraler Gesellschaften. Selbstorganisation und Selbststeuerung sind Kennzeichen und Notwendigkeiten von Entwicklung in dezentralen marktwirtschaftlich organisierten System. Damit ist die traditionelle Weiterbildung mit ihren einseitigen Vorstellungen organisierten Lernens nach einem teilnehmerorientierten schulischen Paradigma vor dem Hintergrund laufender Transformationsprozesse selbst zu einem Entwicklungsproblem geworden. Die in den 70er Jahren des vorherigen Jahrhunderts gehegte Vorstellung, man könne durch flächendeckende Institutionalisierung von staatlichen Weiterbildungseinrichtungen in Analogie zu anderen Bildungseinrichtungen (4. Säule des Bildungswesens) die Probleme kontinuierlichen Lernens Erwachsener lösen, hat sich als Irrtum erwiesen“ (S. 437). Mag sein, dass einige von den Volkshochschulen her Denkende vor langer Zeit ein solches immer schon zu kritisierendes Konzept vertreten haben; mittlerweile treibt diese Frontstellung eher zu einem missionarischem Kampf gegen einen Popanz.

Zugegebenermaßen hat die AG QUEM zu einer veränderten und erweiterten Sichtweise auf die Weiterbildung beigetragen. Problematisch wird das zur Alternative stilisierte Konzept, wo der Akzent auf den „souveränen Akteur als souveränem Lerner“ zum neoliberalen Postulat umgemünzt wird. „In Zukunft wird ein neuer ‚Typ Mensch‘ benötigt bzw. wird sich herausbilden, der souveräne Mensch“ (S. 436). Dass ausgerechnet Gernot Böhme in seiner Kant-Kontinuität der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ dazu herangezogen wird, ist erstaunlich (das Zitat und die Quelle finden sich am angegebenen Ort so nicht). Der „souveräne Mensch“ wird in einem merkwürdigen Kontrast gegen den „emanzipierten Menschen“ gestellt. Dies unterläuft in eklektizistischer Form die notwendige Anstrengung um Begriffsklarheit, welche sich, wenn man schon Böhme zitiert, erst in der Kontinuität der Diskussion seit Kant herstellen lässt. „Mündigkeit“ aber ist in dieser Tradition ein kritischer Begriff, der sich gegen unterdrückende, erniedrigende und knechtende gesellschaftliche Verhältnisse stellt. Indem diese kritische Kategorie nun abstrahiert und

kontextfrei schlicht als positives Ideal gesetzt wird, gerät „der souveräne Akteur“ unmittelbar in das Begriffsfeld der „Ich-AG“, die zu meiner großen Zufriedenheit zum Unwort des Jahres 2002 erklärt worden ist.

*Peter Faulstich*

**Rolf Arnold (Hrsg.)**

### **Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit**

(Studien zur Vergleichenden Berufsbildungszusammenarbeit, Band 17)  
(Nomos Verlagsgesellschaft) Baden-Baden 2002, 135 Seiten, 23,00 Euro

Die im Wirtschaftsdiskurs beheimatete und hieraus gespeiste Debatte zur Qualitätssicherung ist inzwischen nicht mehr nur für Wirtschaftsunternehmen von Relevanz. Es ist vielmehr so, dass qualitätsbezogene Fragen für Organisationen allgemein von zentraler Bedeutung sind und „Qualitätssicherung“ branchenübergreifend zu *dem* Steuerungs- und Gestaltungskriterium organisatorischer Prozesse geworden ist. Diese Entwicklung hat auch die unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfelder erfasst. Der vorliegende, von Rolf Arnold herausgegebene Band beschäftigt sich mit der Qualitätsthematik im Kontext der Berufsbildung im Allgemeinen und – wie es der Titel nahe legt – der Berufsbildungszusammenarbeit im Speziellen. Der Sammelband gehört zu der Schriftenreihe „Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik“ und fokussiert dementsprechend auch internationale Entwicklungen zur Qualitätsthematik. Erklärtes Ziel des Buches ist es, „auf grundlegende Probleme“ der Qualitätsbewertung einzugehen „und zugleich erste pragmatische Ansatzpunkte“ für Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit zu liefern (Arnold 2002, S. 7). Der Band beginnt mit einem auf das deutsche Berufsbildungssystem konzentrierten Aufsatz von Elisabeth Krekel und Edgar Sauter, in dem sie die Diskussion zur Qualitätssicherung in ihrem historischen Ablauf seit den 70er Jahren nachzeichnen. Dabei konstatieren sie, dass sich die Qualitätssicherungsaktivitäten ausgehend von inputorientierten Kriterienansätzen der 70er Jahre über eine Outputorientierung in den 80er und eine Prozessbezogenheit in den 90er Jahren zu einer Fokussierung der Verbraucher gewandelt ha-

ben. Dieser Paradigmenwechsel, der hierzulande in vergleichenden Bildungstests und der initiierten Stiftung Bildungstest seinen Niederschlag findet, wird im Anschluss an den historischen Abriss hinsichtlich seiner Vorteile für den potenziellen Nachfrager von Weiterbildung diskutiert. Claudio de Moura Castro – Autor des anschließenden Artikels – kontrastiert zwei, unterschiedlichen Logiken folgende Perspektiven, die sich an der Qualitätsdebatte entzünden und die die „blinden Flecken“ der jeweils anderen besetzen: diejenige des pädagogisch versierten Trainers und diejenige des wertverwertungsorientierten Bildungsökonom. Dabei plädiert der Autor in seinem Fazit gerade nicht für das „Entweder-oder“ der beiden Perspektiven, sondern für eine systematische Bezugnahme eines „Sowohl-als-auch“.

Thomas Stahl und Eckart Severing spannen in ihrem Aufsatz den Bogen zu den Initiativen auf europäischer Ebene. Dabei setzen sie die nationalen durch das jeweilige Bildungssystem sowie die Arbeitsmarktsituation geprägten Ausgangskonstellationen zu den Qualitätssicherungsaktivitäten in Beziehung. Vor diesem Hintergrund arbeiten sie vier Muster heraus, die sich durch unterschiedliche Regulations- und Partizipationsformen der an der Diskussion beteiligten Akteure auszeichnen. Zugleich attestieren sie den zwischen Markt und Staat logierenden Initiativen in den unterschiedlichen Ländern eine Tendenz zur Aufwertung von Marktmechanismen zu Lasten staatlicher Regulierung – ein Aspekt, der von Krekel und Sauter beobachteten Verbraucherorientierung in der Qualitätsdebatte der jüngsten Vergangenheit das Wort redet. In den beiden letzten Aufsätzen des Sammelbandes geht es zunächst um die Entwicklungszusammenarbeit im Allgemeinen und um die Qualitätssicherung im Kontext der Berufsbildungszusammenarbeit im Besonderen. Manfred Wallenborn problematisiert die Entwicklungszusammenarbeit und die Durchsetzung der in ihrem Kontext diskutierten Paradigmenwechsel unter systemtheoretischer Perspektive. Am Beispiel der Berufsbildung verdeutlicht er seine Überlegungen und profiliert die der Entwicklungszusammenarbeit immanente Komplexität, die die Wahrscheinlichkeit des Verfehlens ex ante gesetzter Ziele steigert. Abschließend werden in dem Beitrag von Rolf Arnold, Konrad Faber und Uwe Wieckenberg

unterschiedliche Verfahren und Instrumente der Qualitätssicherung vorgestellt. Diese werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualitätssicherung in der Berufsbildungs Kooperation ausgewertet und zu einem Katalog der „Best Practices“ zusammengestellt. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die einzelnen Artikel für sich genommen wesentliche Aspekte der Qualitätsdiskussion aufgreifen. Diese werden kenntnisreich dargestellt, sodass das Werk einen deskriptiven Charakter gewinnt und dem Leser einen informativen Einblick in die Qualitätsdiskussion bietet. Allerdings wäre eine systematische Bezugnahme der Einzelarbeiten zu der Gesamthematik „Qualitätssicherung in der Berufsbildungszusammenarbeit“ wünschenswert. Damit könnte dem Leser das Leitmotiv des Buches stärker nahe gebracht werden und es obläge weniger ihm, die implizit enthaltenen Bezüge zwischen den Aufsätzen sowie zur Gesamthematik herzustellen.

*Stefanie Hartz*

### **Eugen Baacke/Siegfried Frech/Gisela Ruprecht (Hrsg.)**

#### **Virtuelle (Lern) Welten**

Herausforderungen für die politische Bildung (Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2002, 313 Seiten, 14,80 Euro

Der Sammelband „Virtuelle (Lern) Welten“, herausgegeben von Mitarbeitern der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg, beschäftigt sich mit den Auswirkungen der „globalen Mediatisierung und Digitalisierung“ (S. 7) auf die politische Bildung. Der Titel des Buches signalisiert bereits, dass es um mindestens zwei Themenbereiche geht: um die Virtualisierung der „Welt“ und um die Virtualisierung des „Lernens“. Damit ist ein weites Spektrum von Themen eröffnet, das neuere Entwicklungen im E-Commerce und im Electronic Government, Fragen der Gestaltung von Telearbeitsplätzen aus gewerkschaftlicher Sicht, das Eindringen des Rechtsextremismus in das Internet, die Interaktion und Kommunikation in virtuellen Welten, die Leistung von Bildungsservern, die Internet-Auftritte der im Bundestag vertretenen Parteien und ihre Weiterentwicklungen im Blick auf parteiinterne und parteiübergreifende Kommunikation sowie die Wissensvermittlung und

Bildung mit Hilfe von Simulationsspielen umfasst. Angeboten wird eine Mischung aus (gelegentlich auch polemischen) Essays, Erfahrungs- und Projektberichten sowie wissenschaftlichen Beiträgen, verfasst von Autorinnen und Autoren aus Praxis, Politik, intermediären Institutionen und Wissenschaft im Bereich der Erwachsenenbildung. Angesichts der Kürze und des resümierenden Charakters vieler Beiträge zur „Virtualisierung der Welt“ in der Wissensgesellschaft wird man hier kaum neue Einsichten erwarten dürfen. Wir konzentrieren uns daher auf jene Aufsätze, die das Lernen mit Neuen Medien in der politischen Bildung in den Vordergrund stellen. Grundsätzlich können diese als Instrumente politischer Partizipation, als Lernprodukte und als Lernumgebungen zum Einsatz kommen, wie die Herausgeber einleitend unter Rückgriff auf eine Unterscheidung von Wolfgang Sander betonen (S. 13).

Dieter Klumpp hinterfragt unter dem Titel „neu@alt? Bildung zwischen Netz und Buch“ sehr pointiert den Streit um „Buchwissen versus Netzwissen“ (S. 114). Kritisch warnt der Autor – u. a. im Blick auf den Erfolg von Wissens-Quizsendungen im Fernsehen – vor der „Kunst“, sich schnell in einem bestimmten Zusammenhang zu informieren, um diese Informationen in „einer Art Pawlowschen Kontextreflex aufzustoßen“ (S. 127). Heute drohe die Frage nach richtig oder falsch durch die Frage nach wichtig oder unwichtig verdrängt zu werden; die Kluft zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden verlaufe nicht zwischen Buch- und Netzwissen, sondern mitten durch das Wissen hindurch. Dieter Klumpp regt an, jenseits von Nützlichkeitsüberlegungen mit Hilfe offensiver Werbekampagnen dem Wissen als Buch- und Netzwissen höheren Stellenwert zu verschaffen. Er erinnert daran, dass der Mausclick nicht unbedingt bildend wirken müsse, dass Bildung jedoch „dazu dienen könnte, dass nicht alles immer gleich und berechenbar bleibt“ (S. 133). Dieses inzwischen ungewöhnliche, durchaus sympathische Plädoyer für „Wissen als solches“ (S. 132) unterschätzt aber wohl die Kontingenz des Wissens in der Wissensgesellschaft, während der wachsende Bedarf an der Inszenierung von Wissen treffend betont wird. Gabi Reinmann-Rothmeier und Frank Vohle gehen in ihrem Beitrag „Wissensgesellschaft – welche Herausforderungen kommen auf uns zu?“

der Frage nach, was unter diesem oft genannten Begriff verstanden werden kann und welche Konsequenzen für die Bildung entstehen. Die Autoren unterscheiden statisches „Wissen als Objekt“ (S. 136) von „Wissen als Prozess“ (S. 137), das erfahrungsbasiert ist, in Handeln übergeht und vom Handelnden abhängt. Dieses dynamische Verständnis von Wissen, das sich zwischen den Polen Information und Handlung bewegt, weist dem Subjekt einen zentralen Stellenwert zu. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer für eine Bildung, die die Fähigkeit zur Wissenskonstruktion in den Mittelpunkt stellt (S. 147).

Die Unterscheidung von Information, Wissen und Bildung ist insofern hilfreich, als sie die Diskussion um die Relevanz Neuer Medien für politische Bildung präzisieren kann: Neue Medien, z. B. das Internet, können für Zwecke der Präsentation, der Information und der Interaktion genutzt werden (S. 13). Bisher sei die Informationsbeschaffung dominant gewesen, während Wissensvermittlung oder gar Bildung noch kaum erprobt seien (S. 7); vor allem für die Nutzung zu Interaktionszwecken will der Sammelband Anregungen vermitteln. In den Praxis- und Projektberichten werden u. a. virtuelle Konferenzen und Diskussionsforen im Internet dargestellt und analysiert, so die bundesweit bekannt gewordenen Foren „bildung2001“ und „edupolis“, veranstaltet von der Heinrich-Böll-Stiftung und dem „Forschungsinstitut für Arbeiterbildung“ in Recklinghausen. Diskussionsforen dieser Art können zweifellos neue, zeitlich und räumlich getrennte Zielgruppen erschließen; schaut man jedoch auf die Sozialstruktur der Teilnehmenden, so droht zugleich eine Vertiefung der „digitalen Spaltung“ (ein unglücklicher und unpräziser Begriff für ein unübersehbares Problem, das Herbert Kubicek in seinem Beitrag anhand empirischer Daten analysiert). Die Bindung der Teilnehmenden und der Ertrag solcher Foren hängt in besonderem Maße von „aktiven“ Moderatoren ab, die hier stärker gefordert sind als in Präsenzveranstaltungen. Dass das Internet die klassische Idee der „Agora“ (S. 6) wieder beleben könnte, scheint nach den vorliegenden Erfahrungsberichten eher unwahrscheinlich; für gelingende Bildungsprozesse bietet die Kommunikation unter Anwesenden immer noch günstigere Voraussetzungen.

Dass es bei der Entwicklung „virtueller“ Lern-

angebote nicht reicht, einfach traditionelle Studienbriefe zu digitalisieren, zeigte sich bei einem Projekt der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg. In dem Telekurs „Politik Online“ wurden zahlreiche mediendidaktische Fragen offenbar, die allerdings in dem ansonsten lesenswerten Beitrag nicht näher behandelt werden (S. 194 ff.). Immerhin wird der Bedarf an einer Didaktik der Neuen Medien sinnfällig, die die „klassischen“, keinesfalls überholten Konzepte bewusst hält und die zugleich offen ist für weiterführende Möglichkeiten der Neuen Medien. Die Erfahrungs- und Projektberichte vermitteln den Eindruck, dass man auf mittlere Sicht wohl von einer Komplementarität „virtueller“ und „traditioneller“ Lernformen ausgehen muss, wie sie zur Zeit vielerorts in sogenannten Verbundlernsystemen (Blended Learning) erprobt wird. Aus Sicht der Erwachsenenbildung geht es beim Einsatz Neuer Medien folglich weniger um E-Learning als um E-Teaching.

Die Autorinnen und Autoren des Sammelbandes stehen dem Einsatz Neuer Medien in der politischen Bildung insgesamt sehr aufgeschlossen gegenüber, es überwiegt eine erfahrungsoffene Suche nach neuen Integrationsmöglichkeiten. Die Relevanz der Neuen Medien, das zeigt der Sammelband eindrucksvoll, geht jedenfalls weit über die Vermittlung von „Medienkompetenz“ (S. 112) hinaus. In einem Serviceteil findet sich eine ausführlich kommentierte Linkliste, sodass interessierte Leserinnen und Leser gezielt Themen im Internet vertiefen können. Insgesamt bietet der Sammelband eine lohnende und anregende Lektüre für Praktiker und Wissenschaftler der politischen Bildung, aber auch für Mediendidaktiker allgemein.

*Bettina Metten-Jäckel/Josef Schrader*

**Hannelore Bastian/Wolfgang Beer/Jörg Knoll**  
**Pädagogisch Denken – wirtschaftlich Handeln**  
(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2002, 96  
Seiten, 9.90 Euro

Ökonomisches Denken ist seit langem in pädagogisches Handeln eingedrungen. Fragen der Effizienz und der Effektivität wurden schon in den 1960er Jahren vom Begründer der Deutschen Bildungsökonomie – Friedrich Edding, der im September 2002 im Alter von über 90

Jahren gestorben ist – aufgeworfen. Es blieb aber ein Randphänomen, bis in den 1990er Jahren die Krise der Staatsfinanzen dazu führte, dass die Aufwendungen der öffentlichen Haushalte ebenso wie die Finanzmittel und Erträge der Organisationen rapide wegsmolzen. Bei Abnehmen der staatlichen Förderung einerseits und wachsenden Weiterbildungsinteressen andererseits wird die Notwendigkeit und politische Akzeptanz für die Bildungseinrichtungen steigen, sich über private Mittel zu refinanzieren. Angesichts knapper Mittel nimmt die Bedeutung von „Wirtschaftlichkeit“ zur Legitimation der Verwendung von Teilnehmerbeiträgen und Fördermitteln erheblich zu. Immer noch allerdings resultiert daraus eine Verunsicherung angesichts des Aufeinanderprallens unterschiedlicher Denkweisen. Korrespondierende Wörter aus der Betriebswirtschaftlehre und der Erwachsenenbildungswissenschaft „überschichten sich“ (Knoll, S. 7), wenn es um „Teilnehmer“ und „Kunde“ oder „Angebot“ und „Produkt“ geht.

Diesem Prozess geht Hannelore Bastian in ihrem Beitrag „Der Teilnehmer als Kunde – der Bildungsauftrag als Dienstleistung“ (S. 11-24) nach. Der Ökonomisierungsdruck konfrontiert die Erwachsenenbildung mit den Anforderungen betriebswirtschaftlichen Denkens (S. 11). „Die Betrachtung der Teilnehmenden als ‚Kunden‘ stellt die Lernenden in einen völlig anderen, nämlich nicht-pädagogischem Sinnzusammenhang, macht sie scheinbar zu ‚Konsumenten‘ einer ‚Dienstleistung‘ und stellt Bildungsangebote damit auf eine Stufe mit beliebigen anderen Dienstleistungen – und dies erscheint als ein alarmierendes Warnsignal für einen sich abzeichnenden grundlegenden Substanzverlust des Bildungsgedankens“ (S. 12). Mit der Ausweitung des Dienstleistungs- und Kundengedankens ist es allen Einwänden zum Trotz zu einem Gewöhnungsprozess, „zu einer mehr oder minder ‚friedlichen Koexistenz‘ des pädagogischen und des betriebswirtschaftlichen Vokabulars“ (S. 12) gekommen. Dies hatte, wie Hannelore Bastian feststellt, durchaus auch positive Aspekte. Bezogen auf die Lernenden gilt in der Nutzerperspektive die Aussage des Personals in den Institutionen: „Wir nehmen ihn ernst“ (S. 15). Gleichzeitig wird deutlicher, dass die Lernenden nicht nur Konsumenten, sondern „Ko-Produzenten“ der Lernerfolge sind. Es kann also herausgearbeitet werden, inwieweit der Be-

griff Dienstleistung dem Prozess der Erwachsenenbildung angemessen ist, aber auch, wo er in die falsche Richtung führt.

Dann kann entspannter auf Instrumente des Marketings und der Leitbildentwicklung sowie der Qualitätssicherung zurückgegriffen werden, wie es Wolfgang Beer und Jörg Knoll in den folgenden Beiträgen unternehmen. Marketingstrategien werden dann Teil zielgruppenorientierter Planungsprozesse. „Marketing ist ein umfassendes Kommunikationskonzept, welches – ernstgenommen – zum Bestandteil eines ständigen Organisationsentwicklungsprozesses wird. Es beginnt bei der Frage des Selbstverständnisses einer Einrichtung, ihrer Ziele und Inhalte, setzt sich fort in der Analyse der Zielgruppen und ihrer Bedürfnisse, bezogen auf das konkrete Angebot und die Einrichtung als solche, bezieht die interne Entwicklung einer Corporate Identity ebenso ein, wie die möglichst stimmige Präsentation von Angebot, Einrichtung und Träger und endet schließlich bei der Evaluation von Veranstaltungen und dem Controlling von Zielen“ (S. 31). Gegen eine solche Marketingkonzeption, welche die Kommunikation von Leitung, Dozenten, Leitungsgremien, Mitarbeitenden, Teilnehmenden usw. voraussetzt, ist dann wenig zu sagen.

Das gilt auch für Ansätze des Qualitätsmanagements, wie Jörg Knoll sie darstellt (S. 72-89). Es geht um das „Verhältnis zwischen Tätigkeiten, Prozessen und Strukturen einerseits und etwas Geschaffenem, einem Ergebnis andererseits“ (S. 74). Dieses Ergebnis soll gut sein, das meint der Begriff Qualität.

Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhältnis von Ökonomie und Andragogik unaufgegriffener diskutieren. Bevor man allerdings vorschnell einer „Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Rationalität“ das Wort redet, muss man sich deutlich machen, dass „Wirtschaftlichkeit“, zum Beispiel durch Marketing und Qualitätsmanagement der Institutionen ein Mittel sein kann, um den Bildungsauftrag besser zu verwirklichen.

*Peter Faulstich*

### **Rainer Brödel/Horst Siebert (Hrsg.) Ansichten zur Lerngesellschaft**

Festschrift für Josef Olbrich (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 32) (Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2003, 284 Seiten, 20.00 Euro

Das Buch „Ansichten zur Lerngesellschaft“ ist Josef Olbrich zum Abschluss seiner Lehr- und Forschungstätigkeit als Universitätsprofessor an der Freien Universität Berlin gewidmet und versammelt insgesamt 19 Autorinnen und Autoren, mit denen der Jubilar in unterschiedlichen Kontexten zusammengearbeitet hat. Damit verlängert der vorliegende Band die Reihe von Festschriften, die in den letzten Jahren der ‚erwachsenenpädagogischen Gründergeneration‘, die die Disziplin Erwachsenenbildung in Forschung und Lehre seit mehr als dreißig Jahren maßgeblich geprägt haben, zugeeignet worden sind.

Neben dem Jubiläumsbezogenen Anlass verfolgen die Herausgeber auch ein thematisches Interesse, indem sie die Aufsätze unter dem zeitdiagnostischen und bildungsprogrammatischen Label ‚Lerngesellschaft‘ versammeln. Gemäß der suggestiven doppelbödigen Formulierung des Titels sollen sowohl dezidierte Meinungen und Standpunkte vertreten als auch Blickperspektiven und Sichtweisen in Bezug auf das gestellte Thema ermöglicht werden.

Formal ist der Band in zwei große Teile untergliedert. Während im ersten Teil erziehungswissenschaftliche Grundlagen und Forschungszugänge behandelt werden, fokussiert der zweite Teil Lernkulturen und Aufgabebereiche. Der innere Zusammenhang zwischen den beiden Teilen wird von den Herausgebern in der Einleitung dahingehend formuliert, dass „die bildungspolitische Programmatik der Lerngesellschaft die Aufforderung zu einer konzeptionellen Neuorientierung und Umgewichtung der bisherigen Weiterbildung von einer Institutionenorientierung (des Vermittelns) zu einer Lernkulturorientierung der Selbstorganisation und der prozessbegleitenden Lernberatung“ (S. 3) impliziert.

Diese inhaltliche Rahmung wird – bis auf wenige Ausnahmen – in den Konkretisierungen der Autor/innen allerdings nur ansatzweise ausgeführt. Vielmehr entdeckt der Leser – auch dem Festschriftcharakter des Bandes entsprechend – eine Anzahl von Beiträgen, die mehr

oder weniger direkt auf den berufsbiografischen Anlass bezogen sind: so die instruktiven Bemerkungen über „Mein subjektiver Blick auf die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung“, die der Jubilar selbst dem Band beigesteuert hat und die etwa Einblicke geben in die atmosphärischen Verwerfungen der 1960er und 1970er Jahre mit ihren eindeutigen Theoriepräferenzen und der Markierung systemtheoretischer Betrachtungsweisen als ‚Theoriedissidenz‘; oder der professionsbezogene Beitrag von Gerd Doerry über den „Seiteneinstieg in den Beruf des Erwachsenenbildners als Forschungsproblem“, in dem das Spektrum der Zugangsberufe zur Erwachsenenbildung historisch ausgelotet und die damit verbundenen Auswirkungen auf die berufliche Sozialisation von Erwachsenenbildnern diskutiert werden; oder die Ausführungen von Martha Friedenthal-Haase „Zum Für und Wider von Leitbildern in der Demokratie“ mit ihrer Erinnerung an Fritz Borinskis integrative Gesamtgestalt des ‚Mitbürgers‘ und ihrer Anmahnung, den Berliner Lehrstuhl in der Tradition einer den ‚politischen Menschen‘ fördernden Erwachsenenbildungswissenschaft fortzuführen. Daneben gibt es eine Vielzahl feldbezogener Themen und Überblicksdarstellungen etwa über Kulturelle Bildung (W. Gieseke), Minderheiten (J. Knoll), Familienbildung (R. Münchmeier) oder Interkulturelle Erwachsenenbildung (H. Öztürk), Fallstudien über die Entwicklung einer lebenslangen Lerngesellschaft in Taiwan (M.-L. Wu) oder über Implementationsprobleme eines unternehmensinternen Führungskonzeptes (H. Kuper), aber auch Theorieskizzen und Grundlagenansätze auf unterschiedlichstem Ausarbeitungsniveau etwa über die Lernende Gesellschaft (H. Merksens), über globale Schlüsselprobleme der Bildung (D. Lenzen) oder die Bildungsgesellschaft (H. Siebert).

Von besonderem theoretisch-zeitdiagnostischen Interesse ist die von den Herausgebern in der Einleitung vorgeschlagene und in dem Beitrag von Rainer Brödel über die „Bildungsreform als Vorfelderfahrung der postindustriellen Lerngesellschaft“ ausgeführte typologische Differenzierung des Konstrukts ‚Lerngesellschaft‘. Während sich Lerngesellschaft im Modus 1 durch die bildungsreformerische Institutionalisierung und Professionalisierung eines quartären Bildungsbereichs kennzeichnen lässt, konturiert sich Lerngesellschaft im

Modus 2 bereits auf einer soziokulturellen und biografischen (Erfahrungs-)Basis und wird als eine kollektive Existenzweise verstanden, in der „lebenslanges Lernen zu einem inhärenten Moment von alltäglicher Lebensführungsarbeit avanciert“ (S. 177). Dass derartige Beschreibungen gegenwärtiger Gesellschaften durchaus auch skeptische Überlegungen hervorrufen (können), dokumentiert nicht zuletzt der Beitrag von Jürgen Wittpoth über „Lernkulturen‘ einst und jetzt“, in dem die Fokussierung auf Lerngesellschaft und neue Lernkulturen im Sinne einer Entwicklungsdynamik kritisch hinterfragt, am historischen Beispiel (Buchdruck) problematisiert und durch den Blick auf die je unterschiedlich gewichteten Relationierungen und Rahmungen der pädagogischer Formenvielfalt ersetzt werden. Insgesamt erweist sich der Band mit seinen unterschiedlichen – und auch jenseits der offiziellen Rahmung vorfindbaren – Perspektiven als eine anregende Lektüre, bei denen der Leser eigene Pfade der Rezeption, Themenfindung und Zusammenhangsbildung einschlagen kann und muss. Was zur Abrundung des Bandes allerdings fehlt, ist eine Bibliografie der Schriften von Josef Olbrich.

*Wolfgang Seitter*

### **Gerhild Brüning/Helmut Kuwan Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung**

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2002, 245 Seiten, 16.90 Euro

Die vorliegende Studie führt zwei unterschiedliche Projektansätze, die beide im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung bearbeitet worden sind, zusammen: Zum einen geht es um eine umfängliche Literaturrecherche zum Themenfeld „Bildungsbenachteiligte in der Weiterbildung“, zum anderen um eine vertiefende sekundärstatistische Auswertung der Daten des Berichtssystems Weiterbildung. Abgerundet wird der Bericht durch eine Zusammenschau der Ergebnisse beider Projektlinien, die die Autoren zusammen mit Klaus Pehl vornehmen.

Die von Gerhild Brüning durchgeführte Recherche wird im ersten Teil des Bandes wiedergegeben und besticht durch ihre Gründlichkeit und Systematik. Allein das Verzeichnis der eingearbeiteten Literatur nimmt über

sieben eng bedruckte Seiten ein. Einbezogen sind eher traditionelle Ansätze, die Benachteiligung anhand soziodemographischer Merkmale festmachen, aber auch neuere Ansätze, die die Analyse über die Milieueinteilung aufziehen, wie sie erstmals in der bekannten SINUS-Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung vorgenommen worden ist. Besonders lesenswert ist auch die vorangestellte Begriffsklärung, macht sie doch deutlich, wie breit der Begriff der Benachteiligung in unserer Gesellschaft aufgefasst wird und wie notwendig eine begriffliche Eingrenzung ist, die geeignet ist, politische Prioritäten zu ermöglichen.

Der zweite Teil, von Helmut Kuwan zusammen mit Angelika Graf-Kuiper und Anne Hackett verfasst, liefert weitere empirische Belege. Zum einen wird eine multivariate Zusatzauswertung der BSW-Daten von 1997 vorgenommen, zum anderen werden 25 qualitative Interviews mit Teilnehmenden an Weiterbildung und Nichtteilnehmenden durchgeführt. Während der sekundärstatistische Teil bereits bekannte oder vermutete Zusammenhänge detailliert bestätigt und den Blick dafür schärft, dass zum Beispiel die Weiterbildungsbeteiligung extrem niedrige Werte aufweist, wenn sich mehrere Problemmerkmale kumulieren, liefern die qualitativen Interviews eine Fülle von Hintergrundwissen und verweisen auf viele, bisher nicht systematisch untersuchte Ursache-Wirkungs-Komplexe hin.

Die Zusammenschau im Teil 3 ist eine besonders gelungene Variante, Handlungsdefizite, aber auch Handlungsmöglichkeiten zu präsentieren. Sie bietet sowohl für die Bildungspolitik als auch für die Bildungsanbieter eine komprimierte Form der Kenntnisdarbietung, die leicht als Checkliste zur Überprüfung der eigenen Praxis oder als Orientierungslinie für geplantes Handeln dienen kann.

Dieses Buch ist besonders verdienstvoll in einer Zeit, in der die Bildungspolitik verstärkt auf Eigeninitiative und Eigenverantwortung setzt. Es weist darauf hin, dass die Startbedingungen nicht für alle Bürgerinnen und Bürger gleich sind. Ein bisschen Rückbesinnung auf die Chancengleichheitsdiskussion der sechziger und siebziger Jahre täte, so gesehen, also ganz gut.

*Dieter Gnahs*

**Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges (Hrsg.)**

**Politische Bildung und Globalisierung**

(Leske und Budrich) Opladen 2002, 320 Seiten, 18.00 Euro

Das Buch ist ein Sammelband, dem sechzehn Autorinnen und Autoren beitragen. Nur einige der Beiträge beschäftigen sich mit der politischen Weiterbildung: So etwa diejenigen von Klaus-Peter Hufer über „Politische Bildung auf dem Weiterbildungsmarkt“ und „Zwischen Globalität und Lokalität: Dilemma und Chance außerschulischer politischer Bildung.“

In der Einleitung konstatieren die Herausgeber eine wachsende Literaturflut zum Thema Globalisierung mit einer nur geringen Zahl von Titeln, die sich den Auswirkungen des Globalisierungsprozesses auf die politische Bildung widmen. Sie betonen die Notwendigkeit, sich dem Thema aus internationaler Perspektive zuzuwenden und nicht nur eine „Globalisierung von oben“, sondern auch eine solche „von unten“ zu behandeln. Auch zum „Wie“ politischer Bildung in der Zeit der Globalisierung soll etwas gesagt werden.

Wie heute leider oft in der Diskussion um politische Bildung, geht der Analyse und dem Diskurs bereits das abschließende Statement voraus: „Betrachtet man politische Bildung lediglich unter dem Aspekt der ökonomischen Nützlichkeit, so ist ihr Ende absehbar. Wird sie nicht als öffentliche – das heißt förderungswürdige – Aufgabe begriffen, kann die politische Bildungsarbeit in Konkurrenz zu attraktiveren Angeboten der Freizeitgestaltung nur unterliegen“ (S. 8).

Ein solches Resümee bereits in der Einleitung ist jedoch, wenn man den Sammelband betrachtet, relativ unschädlich. Die Zusammenstellung der Beiträge sowie die meisten Beiträge im Inneren widmen sich gar nicht der formulierten Frage, inwieweit sich die Globalisierung auf die politische Bildung auswirkt, sondern behandeln eher deskriptiv politische Bildung in der Gegenwart unter gelegentlicher Verwendung des Begriffs der Globalisierung als Strukturelement gegenwärtiger Politik. Schon der Aufbau des Buches macht die Intention und Zielsetzung, die in der Einleitung formuliert wird, obsolet: In sieben Kapiteln werden Grundlagen und geschichtlicher Hintergrund, ökologisches und solidarisches Lernen, Lernen und Geschlechterverhältnis,

Rechtsextremismus, Handlungsorientierung und Perspektiven der politischen Bildung behandelt, letztere mit dem Vermerk „Im Zeichen der Globalisierung“. Nur das zweite Kapitel heißt explizit „Globales Lernen“, jedoch nicht „Globalisierung“. Es mangelt dem Buch an einer genaueren Definition des Begriffs der Globalisierung und der Wechselbeziehungen, die zwischen den Erscheinungsformen und Triebkräften der Globalisierung einerseits und dem Inhalt und der Funktion politischer Bildung andererseits bestehen. Die einzelnen Beiträge, in der Qualität sehr unterschiedlich, könnten im Großen und Ganzen in jedweden anderen Kontext veröffentlicht werden, der sich mit politischer Bildung beschäftigt.

Neben einer Präzision des Begriffs der Globalisierung fehlt weitgehend der angekündigte internationale Zugang. Das Buch ist „sehr deutsch“ mit einem hohen Maß an Innensicht und einem geringen Maß an Diskurs. Die Beschäftigung mit dem technischen Medium, das jenseits aller Profite und Marktdominanz Globalisierung erst möglich macht, dem Internet, erfolgt in dem Buch nur im Kontext des Geschlechterverhältnisses (A. Kuhn: Historisch-politisches Lernen im Internet: „Wege zu einer geschlechterdemokratischen Geschichts-sicht“).

Schließlich bleibt das Buch in manchen Bereichen, insbesondere in den Weiterbildungsbeiträgen, die angekündigte Beschäftigung mit dem „Wie“ politischer Bildung schuldig. Hier, wo sich wirklich die Frage der konkurrenzfähigen Attraktivität zu anderen Freizeitangeboten stellt, herrscht Sprachlosigkeit. So beklagt sich K.-P. Hufer darüber, dass zu zwei angekündigten Kursen über gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien oder ökologisches Denken nur ein bzw. zwei Anmeldungen vorlagen und „die meisten Kolleginnen ... keinerlei Versuche mehr in diese Richtung (unternehmen)“. Je nun, sind „Kurse“ mit solchen „Themen“ wirklich methodisch und inhaltlich das Einzige, was in politischer Bildung denkbar und möglich ist?

Ähnlich unbefriedigend bleibt auch die Beschäftigung mit dem, was „Globalisierung“ im Kern erzeugt: dem Markt. Hier wiederholt sich in dem Sammelband, was die Beiträge von K.-P. Hufer zur politischen Bildung in den letzten Jahren durchweg auszeichnet: Eine Wehklage über den angeblichen Widerspruch von

Markt und politischer Bildung. Nützlich ist die „Auswahl deutschsprachiger Bücher zum Thema Globalisierung“, die dem Buch beigelegt ist. Sie umfasst acht Seiten und ist anschaulich strukturiert.

E. N.

**Paul Ciupke/Karin Derichs-Kunstmann (Hrsg.)**

**Zwischen Emanzipation und ‚besonderer Kulturaufgabe der Frau‘**

Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung

(Klartext Verlag) Essen 2001, 322 Seiten, 19.90 Euro

Der Sammelband gibt einen aufschlussreichen Einblick in die bisher wenig erforschte Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung. Das Buch bietet Texte und Biografien aus dem Bereich der ‚Geschichte der Frauenbildung‘ in gut lesbarer Form und ermöglicht so einen erstklassigen Einstieg in das Thema. Durch die interessante und kurzweilige Art der Darstellung richtet es sich nicht nur an in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätige Personen, sondern auch an die allgemein an diesem Thema interessierten Leserinnen und Leser.

Das Reizvolle an den Beiträgen besteht – neben der Thematik an sich – darin, dass sie eine im Jahre 1999 durchgeführte Studienreise des Bildungswerkes der Humanistischen Union und des Forschungsinstituts Arbeit, Bildung, Partizipation e. V. (FIAB) reflektieren, an der Frauen und Männer unterschiedlicher Professionen teilnahmen. Die Autor/innen hatten sich gemeinsam auf den Weg gemacht, um Orte der Frauenbildung zu besichtigen. Dadurch sollte ein anschauliches Bild von der Praxis der Frauenbildungsarbeit, der Rolle von Frauen in der Erwachsenenbildung sowie vom Wirken ausgewählter Erwachsenenbildnerinnen zwischen 1918 und 1960 entwickelt werden. Die Reflexionen dieser Reise finden sich zum einen in den Schilderungen bezüglich der Rolle der Frauenbildungsarbeit – beispielsweise in (Heim-)Volkshochschulen – wieder, zum anderen aber auch in der Auseinandersetzung mit den Einflüssen der Bildungsarbeit aus der Weimarer Zeit auf die Entwicklung des heutigen Frauenbildes.

Durch ein breites Spektrum von Expert/innen



aus der Praxis sowie Wissenschaftler/innen aus der Forschung wird ein mannigfaltiger Einblick in die Entwicklung der Frauenbildung sowie deren Bedeutung für die Erwachsenenbildung gewährt. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass auch die Art der Beschreibung an verschiedene Perspektiven anknüpft. So erfolgt die historische Aufarbeitung zum einen durch die Anreicherung des Materials mit Biografien bedeutender Frauen (wie bspw. Carola Rosenberg-Blume von der Volkshochschule Stuttgart), wodurch eine intensive Form der Vergegenwärtigung der Frauenbildung in der Vergangenheit erreicht wird. Zum anderen gewinnt das Buch durch die Beschreibung besonderer Regionen oder Verbände, die Frauenabteilungen unterhielten oder eigenständige Angebote für Frauen durchführten. Neben der Schilderung von Bildungsarbeit in Institutionen, wie etwa der Volkshochschule Hannover oder der Evangelischen Akademie Bad Boll werden hier insbesondere auch Bildungsvorstellungen wie zum Beispiel der Einfluss der aufkommenden Erlebnispädagogik oder aber das Reeducation-Bemühen nach 1945 thematisiert. Hierdurch werden den Lesenden eindrucksvolle Beispiele geboten, wie Erwachsenenbildung in der Vergangenheit organisiert und verwirklicht wurde. Diese Verbindung von Biografien engagierter Frauen einerseits und Berichten über Bildungsstätten andererseits erzeugt einen abwechslungsreichen Unterhaltungseffekt, wobei neben einem informationsreichen Einblick in die Thematik auch eine außergewöhnliche und interessante Art der Illustration geboten wird: Bei der Recherche wurden etwa 200 Zeitzeugen in Form von zeitgenössischen Fotos ans Licht gebracht und zahlreiche historische Dokumente neu entdeckt, die nun im Rahmen der Publikation erstmalig veröffentlicht werden. Das Buch von Ciupke und Dedrichs-Kunsmann stellt somit eine lohnende Ergänzung zu der durchaus umfangreichen historisch orientierten Erwachsenenbildungsliteratur dar: Bisher wurde der Geschichte der Frau in der Erwachsenenbildung gemeinhin wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl bereits in der Weimarer Zeit der Frauenanteil an Teilnehmenden im Erwachsenenbildungsbereich an den der Männer heranreichte oder diesen gar überstieg. Dieser Trend hat sich fortgesetzt, wie sich beispielsweise in den Teilnehmerstatistiken der Volkshochschulen zeigt. Der vorlie-

gende Band liefert empirisch fundierte Ansätze zur Füllung dieser geschichtlichen Lücke und bietet zudem eine informative und unterhaltsame Reise in die Vergangenheit, wobei der Begriff „Reise“ durchaus wörtlich zu nehmen ist.

*Andrea Thiele*

**Peter Dehnstiel/Uwe Elsholz u. a. (Hrsg.)  
Vernetzte Kompetenzentwicklung**

(Edition sigma) Berlin 2002, 404 Seiten, 22.90 Euro

„Der vorliegende Sammelband ist in der Anlaufphase des Projekts ‚Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen – Gestaltungsaufgabe für betriebliche und regionale Sozialpartner‘ (KomNetz) entstanden.

Das Projekt mit einer Laufzeit von vier Jahren findet im Rahmen des umfangreichen Forschungsprogramms Lernkultur Kompetenzentwicklung statt“ (S. 9). Beteiligt sind mehrere Gewerkschaften, die wissenschaftliche Begleitung erfolgt durch Berufspädagog/innen der Universität der Bundeswehr Hamburg.

Die zahlreichen Beiträge sind gegliedert in I. Kompetenzentwicklung und Handlungsfähigkeit, II. Lernstrukturen und Lernformen, III. Mitbestimmung und Partizipation, IV. Gesellschaftliche Hintergründe und Zusammenhänge.

Trotz dieser Gliederung fällt es mir schwer, eine Struktur zu entdecken. Viele Beiträge sind lesenswert, aber der Sammelband ist eben doch ein Sammelband.

Uwe Elsholz stellt eine – offenbar konsensfähige – Unterscheidung von Qualifikation und Kompetenz zur Diskussion:

„Die Bestimmung von Qualifikationen sind (ist) also primär an aktuellen Anforderungen oder einer prognostizierten Nachfrage orientiert ... Kompetenzen hingegen betrachten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus der Perspektive des Subjekts, d. h. sie stellen die Befähigung des lernenden Menschen in den Mittelpunkt“ (S. 32). Und: „Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird“ (S. 35).

Ziel der Kompetenzentwicklung – so wird an mehreren Stellen betont – ist „reflexive Handlungsfähigkeit“. Diese Kompetenz soll insbesondere durch „arbeitsintegriertes Lernen“ er-

worben werden. Gelegentlich wird angemerkt, dass ein solches „learning by doing“ in der Geschichte der Berufsbildung nicht neu ist. Neu scheinen vor allem die „virtuellen Kooperationen“ (S. 81 ff.) zu sein.

Ein weiteres Merkmal sind die „vernetzten Lernortstrukturen“ (S. 135 ff.) „Dem Begriff ‚vernetzte Lernortstrukturen‘ liegt das Lernortverständnis dezentraler Berufsbildungskonzepte zugrunde“ (S. 145).

Gemeint ist aber offenbar nicht der Lernortverbund im dualen System, sondern „der Arbeitsplatz wird als pluraler Lernort aufgefasst“ (S. 145).

Es ist zu hoffen, das dieses Projekt nicht nur positiv getönte Erfahrungsberichte produziert, sondern empirische Forschungsergebnisse, die die Möglichkeiten und Grenzen, die personalen und institutionellen Voraussetzungen dieses anspruchsvollen Kompetenzkonzepts konkretisieren. Wer – wie ich – den Untertitel der vorliegenden Veröffentlichung ernst nimmt („alternative Positionen zur Weiterbildung“) ist nach der Lektüre der mehr als 400 Seiten enttäuscht.

H. S.

**Meinolf Dierkes/Ariane Berthoin-Antal u. a. (Hrsg.)**

**Handbook of Organizational Learning & Knowledge**

(Oxford University Press) Oxford 2001, 1008 Seiten, 40.40 Euro

Sicher hat das von Dierkes u. a. herausgegebene „Handbook of Organizational Learning and Knowledge“ nicht gerade ein handliches Format. Auf über 900 eng bedruckten Seiten tragen die vier Herausgeber sowie 64 Autor/innen aus 16 Ländern den internationalen ‚state of the art‘ zur Forschung über „Organisationales Lernen und Wissen“ zusammen. So wird dem Leser im doppelten Sinn nicht gerade eine „leichte Kost“ geboten. Warum also sollte man sich gerade mit *diesem* Handbuch beschäftigen, und dies in einer Zeit, in der es an eingängiger Literatur zum Thema „lernende Organisation“ nicht mangelt? – Die Antwort ist einfach: Weil es derzeit kein vergleichbares Buch gibt, das seinen Lesern einen derart umfassenden und differenzierten Einblick in die wissenschaftliche Behandlung organisationalen Lernens gibt.

Das „Handbook of Organizational Learning and Knowledge“ ist das Kernprodukt des von der Gottlieb-Daimler- und Karl-Benz-Stiftung geförderten Ladenburger Kollegs zum Thema „Organizational Learning in Various Environmental Conditions“. Im Rahmen dieses Kollegs arbeiteten zwischen 1994 und 2000 über 30 Akademiker, Manager und Berater aus mehr als zehn Ländern gemeinsam an der Klärung des Forschungsstandes und an den Beiträgen der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zum Thema. Angesichts der heterogenen Zusammensetzung der Kolleg/innen ist es berechtigt, die Koordinationsleistung von Professor Meinolf Dierkes zu Beginn des Buches explizit herauszuheben. Dennoch – das Buch selbst gibt wohl die beste Auskunft über die ihm zugrunde liegende gelungene Form von vernetzter interdisziplinärer Forschung und über das lebendige Ringen der Autoren um wahrheitsfähiges wissenschaftliches Wissen. Dafür spricht auch, dass in den einzelnen Beiträgen sowohl einseitige Aussagen über organisationales Lernen wie auch leichtfertige Rezepturen zum Lernen in und von Organisationen zugunsten eines fundierten Erörterungsangebotes von erfahrungswissenschaftlich wie theoretisch gewonnenem Wissen vermieden werden.

Die Struktur des „Handbook of Organizational Learning and Knowledge“ folgt der diskursiven Entstehung der einzelnen Kapitel und Teile des Buches. So betonen die Autoren, „that the handbook’s table of contents changed many times as fresh drafts of chapters suggested different connections between ideas and hence alternative ways of ordering the chapters and sections. The outcome of this creative process is not a place for quick shopping nor is it a chaotic jumble. There are sections and rows in a bazaar, but they are characterized by great intricacy, complexity, colour and richness rather than by linearity“ (S. 6). Insgesamt umfasst das Buch acht inhaltliche Schwerpunkte. Jedem Schwerpunkt bzw. Teil ist eine Einleitung vorangestellt, in der die Kernfragen und Themen des Schwerpunktes vorgestellt werden. Teil I bietet einen Überblick über die Beiträge der verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zum Thema „Organisationales Lernen und Wissen“, wobei insbesondere Psychologie, Soziologie, Managementwissenschaft, Ökonomie, Anthropologie, Politologie und Geschichte be-

rücksichtigt werden. Die Teile II, III, IV und V befassen sich mit Erkundungen des organisationalen Lernens unter verschiedenen Problemgesichtspunkten. In ihnen geht es um externe Anstöße für organisationales Lernen (II), formgebende Faktoren und Bedingungen für organisationales Lernen (III), Akteure organisationalen Lernens (IV) sowie um Prozesse organisationalen Lernens und organisatorischer Wissensgenerierung (V). Teil VI fokussiert das interorganisationale Lernen in verschiedenen Konstellationen, wie z. B. multinationalen Kooperationen, strategischen Allianzen, Unterstützungsnetzwerken, Joint Ventures u. Ä., die in einer globalisierten Wirtschaft immer wichtiger werden. In den Teilen VII und VIII wird die praktische Seite organisationalen Lernens beleuchtet, wobei unterschiedliche Ansätze zur Stimulation und Implementierung organisationalen Lernens vorgestellt werden. Berichte von Fallstudien führen zudem die Anwendung theoretischer Konzepte und praktischer Instrumente vor. In einem Schlussteil (IX) kommen die Herausgeber zu Wort, die das Thema „Organisationales Lernen und Wissen“ nochmals reflektieren und Ausblicke auf die zukünftige wissenschaftliche wie praktische Arbeit in diesem Themenfeld formulieren.

Hat man das Buch einmal aufgeschlagen, dann werden recht schnell mehrere mögliche „Lesewege“ erkennbar, und es ist wahrscheinlich, dass diejenigen, die sich als Wissenschaftler oder als Praktiker mit dem Thema befassen, das Buch mehrfach und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten „er-lesen“ werden. So ist mit dem „Handbook of Organizational Learning and Knowledge“ ein Buch vorgelegt, das – bezogen auf das behandelte Thema – bei seinen Lesern den so oft bescherzten „Trend zum Zweitbuch“ möglicherweise für eine Weile zum Stagnieren bringt.

*Karin Dollhausen*

**Klaus W. Döring/Bettina Ritter-Mamczek  
Lern- und Arbeitstechniken in der Weiterbildung**

(Deutscher Studienverlag) Weinheim 2001, 298 Seiten, 24.00 Euro

Der Untertitel lautet: „Erfolgreiches Selbstmanagement für Erwachsene“. Behandelt werden zahlreiche didaktisch-methodische Fragestel-

lungen:

- Arbeits- und Lernstörungen (die es – so das Autorenteam – nicht gibt);
- Lernen und psychophysische Faktoren;
- die Arbeitsweise des menschlichen Gehirns;
- individuelle Lerntypen (mit einer Kritik an herkömmlichen Typologien);
- Zeitökologie und Zeitökonomie;
- der Werkcharakter des Lernens;
- Selbstmanagement und Stressbewältigung;
- Visualisierung;
- Lernen am Computer;
- im Anhang: Stoffreduktion, Lernbegriff, Lernfähigkeit.

Die Ausgangsthese lautet: „Eine dozenten-zentrierte Didaktik ... ist eine regelrechte Brutstätte für Lern- und Arbeitsstörungen“ (S. 20). Das neue Lehr-Lernkonzept ist also lernerzentriert und erfordert mehr Lernberatung als bisher üblich.

Konzeptionell werden ein kognitiver Ansatz der Informationsverarbeitung, ein konstruktivistischer Ansatz und ein situierter Ansatz verknüpft (S. 47).

Bemerkenswert ist die nachdrückliche Berücksichtigung der körperlichen Bedingungen des Lernens. Eine häufig verwendete Metapher ist das Ein- und Ausatmen als Lernphasen. Betont wird die individuelle Besonderheit des Lernens und deshalb die Problematik klassifizierender Typologien.

Das Buch enthält zahlreiche Schaubilder. Eine Besonderheit ist das Design: Die Themen werden in seminaristischer Form behandelt, d. h. mit verteilten Rollen und in Gesprächsform. „Der Leser dieses Buches kann diese Lehrveranstaltung hier lesend mit- und nachvollziehen, ja miterleben“ (S. 9).

*H. S.*

**Peter Faulstich/Per Vespermann (Hrsg.)**

**Weiterbildung in den Bundesländern.** Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven.

(Juventa Verlag) Weinheim und München 2002, 358 Seiten, 28.00 Euro

Bei dem hier vorzustellenden Buch handelt es sich um eine Studie, die im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung auf Initiative der GEW entstanden ist und die mit Hilfe länderspezifischer Expertisen die Situation der Weiterbildung in den 16 Bundesländern darstellen will. Das

Entstehungsmotiv dieser Untersuchung ist ein politisches, hinter dem die Besorgnis steht, dass eine diagnostizierte Diskrepanz zwischen Bedeutungszuwachs und ungeordneter Vielfalt der Weiterbildung ihre Entwicklungschancen einschränke. Der Bildungsbereich Weiterbildung wachse „ausgehend von der „okkasionellen“ Erwachsenenbildungslandschaft der 70er Jahre in zunehmende Strukturlosigkeit hinein“, formulieren die Herausgeber als ihr Credo (S. 9). Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung konstatieren sie Tendenzen zu Fragmentierung der Lernorte und Lernwege, Partialisierung der Lernziele und -inhalte, Intransparenz, Qualitätsdefiziten, zur Verwendbarkeitslücke und zur Selektivität.

Diese Einschätzung bildet die Folie, vor deren Hintergrund die Herausgeber in ihrem Einleitungsbeitrag „Strukturen und Perspektiven der Weiterbildung“ (S. 54) landesspezifische Weiterbildungsstrukturen, Profilskizzen der Bundesländer, allgemeine Tendenzen und strategische Konzepte erörtern. Nach diesem Einleitungsbeitrag folgen die Landesexpertisen zur Weiterbildungssituation über alle 16 Bundesländer. Diesen Landesdarstellungen liegt jeweils ein von den Herausgebern vorgegebenes Gliederungsschema zugrunde, innerhalb dessen ordnungspolitische Grundlagen, Trägerlandschaft, Koordination, Finanzierung, Personal, Qualitätssicherung, Support-Strukturen sowie Programm, Inhalte und Zielgruppen referiert werden. Die Landesexpertisen gehen über den Einleitungsbeitrag der Herausgeber insoweit hinaus, als sie jeweils landesspezifische Daten und Informationen enthalten, die auch Daten über die Weiterbildungsfinanzierung umfassen, die nicht nur nach dem jeweiligen Landesgesetz zur Weiterbildung erfolgen. Es gibt zur Zeit keine informativere Gesamtdarstellung der Weiterbildungssituation in den Bundesländern als dieses Buch.

Anhand des Abschnitts „Finanzierung“ wird jedoch eine Schwäche des Überblicks über die Weiterbildung in den Bundesländern deutlich: Die jeweiligen Autoren führen die Zahlen an, die ihnen gerade zugänglich waren. Das heißt beispielsweise, dass der Leser zur Weiterbildung in Sachsen-Anhalt eine Zeitreihe mit der Zuschussentwicklung nach dem dortigen Erwachsenenbildungsgesetz und eine genaue Auflistung der Weiterbildungsförderung aller Ressorts und der Arbeitsverwaltung

im Jahre 1999 erhält. Diese bemerkenswerte Transparenz der finanziellen Situation der Weiterbildung in Sachsen-Anhalt beruht auf den vom dortigen Landesgesetz vorgesehenen jährlichen Weiterbildungsberichten. In jeder der Länderexpertisen finden sich zwar quantitative Daten, die jedoch zwischen den einzelnen Bundesländern wenig kompatibel und kaum so umfassend wie in Sachsen-Anhalt sind. Diese Tatsache ist dem Sachverhalt geschuldet, dass „Statistiken, Informationen und Materialien (...) unvollständig, diffus, kaum vergleichbar und oft gar nicht vorhanden“ sind (S. 11). Das Spektrum vielfältiger, jedoch oft unterschiedlicher und wenig vergleichbarer Daten und Informationen liegt darin begründet, dass die „Arbeitsweise (...) eine Sekundäranalyse vorliegender Materialien“ war. „Es wurden keine eigenen empirischen Analysen durchgeführt.“ Mit sympathischer Offenheit erklären die Herausgeber: „Insofern bleibt eine umfassende Dokumentation der tatsächlichen Situation der Weiterbildung weiterhin ein Desiderat (S. 15).“

Wer den hiermit angesprochenen Mangel der vorliegenden Untersuchung beklagte, müsste sich allerdings fragen lassen, in welcher Zeit und mit welchem Aufwand vergleichbare und umfassende quantitative Daten für alle 16 Bundesländer zu erreichen gewesen wären. Ungleichgewichtigkeiten der Beiträge entstehen jedoch nicht nur durch die unterschiedliche Datenlage in den Bundesländern, sondern auch durch die unterschiedlichen Berufstätigkeiten der Autoren der Länderbeiträge. Dieser Kreis setzt sich zusammen aus Angehörigen der staatlichen Weiterbildungsbürokratie, des Wissenschaftsbereichs und Vertretern von Weiterbildungseinrichtungen sowie ihrer Verbände. Daraus folgen unterschiedliche politische Nähe, Identifikation und Distanz zur Weiterbildungsszene und -politik des jeweiligen Bundeslandes. Hier wäre wahrscheinlich auch das Verfahren geschickt gewesen, das die Herausgeber des „Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung“ 1994 beim Heft 33 für das Schwerpunktthema „Weiterbildungspolitik in den Bundesländern“ anwandten: Sie kombinierten für jedes Bundesland einen Beitrag aus dem Wissenschaftssystem mit einem Beitrag aus der jeweiligen Weiterbildungsbürokratie.

Transparenz und Überschaubarkeit der bundesrepublikanischen Weiterbildung sind nicht

sehr hoch. Die vorliegende Studie gibt nicht vor, diese Schwäche zu beheben, aber sie verringert sie eindeutig und gibt explizit und implizit zahlreiche Hinweise, wie und wofür weitere Informationen zu erlangen wären. Wer das Buch von Anfang bis Ende liest, erhält zudem einen guten Überblick über das Spektrum weiterbildungspolitischer Probleme und Lösungsversuche. Respekt gegenüber Herausgebern und Beiträgern.

*Detlef Kuhlenkamp*

### **Forschungsinstitut Arbeit Bildung Partizipation (Hrsg.)**

#### **Jahrbuch 2001/02**

Neuer Kapitalismus, nachfordistisches Produktionsmodell? Analysen, Kontroversen, arbeitspolitische Schlussfolgerungen (Forschungsinstitut Arbeit Bildung und Partizipation) Recklinghausen 2001/2002, 264 Seiten, 6.10 Euro zzgl. Versandkosten

Das Forschungsinstitut für Arbeiterbildung hat sich in Forschungsinstitut Arbeit, Bildung und Partizipation umbenannt. Der Band 51 ist die erste Ausgabe des Jahrbuches seit dieser Umbenennung und dürfte zumindest teilweise auch als programmatisch für neue Akzentuierungen des Instituts in den nächsten Jahren angesehen werden. In der Einleitung zum Band wird als Ziel die „wissenschaftliche Neuprofilierung des Instituts“ (S. 5) genannt. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt die Publikation, hat der erste Beitrag „Entsteht ein neues Produktionsmodell?“ des neuen Institutsdirektors Klaus Dörre eine Leitfunktion, und so beziehen sich eine Reihe von Beiträgen in der Publikation auf ihn. Er greift unterschiedliche Argumentationen in der arbeitspolitischen Debatte auf und formuliert die These, dass „Konturen eines nachfordistischen Produktionsmodells sichtbar werden“ und „Re-Taylorisierungs-Szenarien von weitaus bedeutsameren Veränderungen ablenken“ (S. 9). In der Folge schildert er facettenreich Konturen des nachfordistischen Produktionsmodells. Grundlage der Schilderungen bilden empirische Fallstudien in 36 Betrieben, die in den 90er Jahren in zwei Phasen durchgeführt wurden. Demnach gestaltet sich die Beschäftigtenpartizipation sehr uneinheitlich. Dörre beschreibt für die erste Hälfte der Dekade fünf verschiedene Typen, die mehr Partizipations-

möglichkeiten eröffneten. In der zweiten Hälfte der Dekade hat sich demnach aber der Entscheidungskorridor wieder mehr geschlossen. Dies falle mit veränderten Managementprinzipien und mit existenziellen Unsicherheiten in der Arbeitsgesellschaft zusammen. In der Konsequenz müsse die Gestaltung eines humanen Kapitalismus die neue Form des flexiblen Kapitalismus begreifen und auf diesem Terrain ihre Chancen suchen. Als ein Schlüsselbegriff wird hier der Begriff „Flexicurity“ ins Felde geführt. Dörres Beitrag besticht durch seine Informationsdichte und seine klare Argumentation. Die empirischen Fallstudien liefern ein anschauliches Bild zu den differenziert zu unterscheidenden Trends in den Betrieben. Während in der arbeitspolitischen Debatte viele Autoren oftmals entweder zur Schwarz- oder Weißmalerei tendieren, hat Dörre einen Sinn für die Zwischentöne und ist unbedingt zur Lektüre zu empfehlen. Mit der subjektiven Wahrnehmung und Verarbeitung der Entwicklungstendenzen in den Betrieben durch die Beschäftigten befasst er sich allerdings nicht, sondern er verweist auf den Beitrag „Der/die Angestellte – das unbekannte Wesen?“ von Wolfgang Müller (S. 31). Müller plädiert für eine Öffnung der Gewerkschaften in Richtung der Angestellten. Anhand der Themen Entgelt, Arbeitszeit und Altersdiskriminierung legt er dar, dass auch Angestellte einen hohen Bedarf an gewerkschaftlicher Interessenorganisation haben. Dabei überzeugt der Sekretär der IG Metall (Bezirk Bayern) und ist kritisch gegenüber dem bisherigen Engagement der Gewerkschaften auf diesem Feld. Subjektive Verarbeitungsformen schildert sein Beitrag aber nicht und dementsprechend erstaunt Dörres Lesehinweis. Unter diesem Gesichtspunkt interessanter ist der Beitrag „Nach dem Ende des Fordismus“ von Helmut Martens. Er fordert von den Gewerkschaften, subjektive Sichtweisen wahrzunehmen und Dialog- und Diskursräume zu öffnen (S. 127). Dies könnte Räume schaffen, in denen es für Beschäftigte möglich wird, „individuelle Erfahrungen und Ängste vor Überforderung plötzlich allgemein sichtbar werden zu lassen und dann auch nach neuen kollektiven Regelungen zu suchen“ (S. 125). Dies ist eine der wenigen Stellen in dem Jahrbuch, an denen Bildung unmittelbar zum Thema wird. Viele andere Beiträge liefern hervorragend ausgearbeitete makrosoziologische Be-

schreibungen der produktionstechnischen Veränderungen; für den erwachsenenpädagogisch interessierten Leser findet sich aber in dem Jahrbuch wenig, was sich mit dem lernenden Individuum und seinen gewerkschaftlichen Bildungsbedarfen beschäftigt.

In dem Beitrag „Kompetenzentwicklung in der postfordistischen Arbeitswelt“ von Michael Schuler und Jörg-Peter Skroblin wird das Projekt eines Job-Navigators vorgestellt. Dieses von der IG Metall entwickelte Handbuch soll als Instrument in der Weiterbildungsberatung der IG Metall eingesetzt werden und helfen, individuelle Qualifizierungsbedarfe zu erkennen. Leider befindet sich dieses Handbuch noch in der Erprobungsphase, so dass der Beitrag von Schuler/Skroblin noch keine Ergebnisse vorstellen kann. Es erstaunt aber, dass es in dem Handbuch ein „Best-Practice-Beispiel für eine gelungene Kompetenz-Biografie“ (S. 164) gibt. Hier fragt sich der Rezensent neugierig, wie eine solche Idealbiografie in der heutigen Zeit zu finden ist und ob ein solches Beispiel hilfreich für individuelle Beratungsprozesse sein kann. Ansonsten scheint der Einsatz des Handbuchs und seine Einbindung in Beratungsprozesse viel versprechend in Anbetracht des gegenwärtig hohen Orientierungsbedarfes.

Insgesamt überzeugt das Jahrbuch in seinen detaillierten Schilderungen der produktionstechnischen Veränderungen und deren Konsequenzen für die Partizipationschancen der Beschäftigten. Hier liegt die Qualität des Jahrbuchs. Der erwachsenenpädagogische Leser vermisst aber mehr Beiträge, die sich mit der individuellen Wahrnehmung und Verarbeitung dieser Veränderungen befassen. Vielleicht hat ihr Fehlen darin die Ursache, dass „sich die Gewerkschaften mit der Differenz und Vielfalt von Problemlagen und Beschäftigungsinteressen schwer tun“ (Martens, S. 127) – oder dass 16 von 17 Beiträgen im Jahrbuch von Männern verfasst wurden?

*Bernd Käßpinger*

### **Guido Franke (Hrsg.) Komplexität und Kompetenz**

Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung (W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2001, 359 Seiten, 35.30 Euro

Der von Guido Franke herausgegebene Reader liefert überwiegend informative und gut strukturierte Beiträge namhafter Lehr-/Lern-Forscher zum Stand der Kompetenzforschung. Die Gliederung des Readers unterscheidet zwischen der „Architektur der Wissensbasis“, der „Strategieforschung“, der „Modellierung der Kompetenzstrukturen“, der „Bedeutung einzelner struktureller und funktioneller Komponenten“, der „Kompetenz für den Handlungserfolg“ und der „Veränderung der Kompetenzstrukturen durch Erfahrungen“. Den Einzelbeiträgen vorangestellt wird eine Einleitung des Herausgebers sowie eine von Arnold/Schüssler verfasste systematisch-einführende Darstellung des Kompetenzbegriffs.

Den vom Herausgeber gewählten Titel des Readers kann man in sozusagen doppelter Richtung verstehen: Zum einen kann man ihn verstehen als einen Hinweis auf die Komplexität der Thematik selbst. Für dieses Verständnis spricht die etwas umständliche Gliederung, die aber von Guido Franke in der Einleitung ausführlich begründet wird.

Unterscheidungen zwischen Wissen und Kompetenz, zwischen Handeln und Denken, zwischen Handeln und prozeduralem Wissen, zwischen deklarativem und explizitem Wissen, zwischen Erfahrung und Intuition, zwischen Primär- und Prozess-Strategien usw. weisen darauf hin, dass der Fortschritt der Kompetenzforschung eine Fülle kategorialer Abgrenzungsprobleme geschaffen hat, in denen die Verarbeitung unterschiedlicher Theoretiktraditionen zum Tragen kommt. Vor diesem Hintergrund gewinnt der systematische Beitrag von Arnold/Schüssler über die Entwicklung des Kompetenzbegriffs seine Ordnung und Struktur dadurch, dass er genau diese Problematik nicht aufnimmt, sondern in informierter und lesenswerter Weise die Rezeptionsformen der Berufs- und Erwachsenenpädagogik darstellt. Arnold/Schüssler unterscheiden verschiedene Konnotationen des Kompetenzbegriffs und beziehen sich dann auf die in der Berufspädagogik übliche Unterscheidung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz. Sieht man die Beiträge, die der Reader bietet, aber

im Einzelnen durch, wird deutlich, dass die Berufspädagogik hier kein Integrationsangebot macht, sondern der Unterschiedlichkeit von Abgrenzungen und Kategorisierungen weitere Definitionsangebote hinzufügt. Schon die Kategorie der moralischen Urteilskompetenz, mit der die lernforschende Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch den Beitrag von Beck vertreten ist, macht klar, dass in dem Maße, wie empirische Forschungszusammenhänge und daraus erwachsene Debatten selbst zum Tragen kommen, die Kategorienbildungen auch darauf bezogen werden müssen. Auf der Ebene des Aggregats „Kompetenzforschung“ entsteht dann ein begriffliches Integrationsproblem, das selbst nicht ohne weiteres lösbar ist, das aber zumindest beschrieben werden kann. In dieser Hinsicht bleiben die einführenden Beiträge von Franke wie auch von Arnold/Schüssler unbefriedigend. Ungeachtet dessen muss man dem Herausgeber jedoch ein grundsätzliches Kompliment machen: Die von ihm zusammengestellten Beiträge bewegen sich überwiegend auf analytisch hohem Niveau. Sie sind materialreich und führen den Leser in die verschiedenen Bereiche der Lern- und Kompetenzforschung nicht nur ein, sie führen ihn sozusagen darin herum. So halte ich den Beitrag von Beck für eine glänzende Darstellung der methodologischen und empirischen Leistungsfähigkeit wie auch der Problematik der Forschung über die moralische Urteilsbildung, an der er sich selbst maßgeblich beteiligt hat. Hervorheben möchte ich auch den Beitrag von Süß, der ausgesprochen informativ (gerade auch für Berufspädagogen) den Ertrag der neueren Intelligenzforschung materialreich darstellt und gleichzeitig zur Kategorienprüfung von Begriffen wie „Komplexes Problemlösen“, „Situierendes Lernen“, „Praktische Intelligenz“ etc. verwendet. Zu den Vorzügen des Bandes gehört aber auch, dass sich neben Beiträgen, denen ein eher systematisierender, überblickverschaffender Charakterzug zukommt, Beiträge finden, die an Experimentaldarstellungen und an empirisch-analytischen Darstellungen von Forschungsergebnissen orientiert sind. Besonders interessant finde ich in diesem Zusammenhang die Darstellung von Straka, die die Lernortproblematik als Thema auch der Lehr-/Lernforschung in der Berufsbildung aufweist, die regressionsanalytischen Resultate, die Franke zur Bedeutung von Sach- und Handlungsvis-

sen für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben präsentiert, wie auch die Experimentaldarstellungen von Strohschneider zum Kulturvergleich strategischer Kompetenzen. Gleiches gilt auch für die Art und Weise, wie in dem Beitrag von Seel die Bedeutung mentaler Modelle diskutiert wird – mit interessanten Ergebnissen zur Langzeitverarbeitung in Lernprozessen.

Mit diesen exemplarischen Hinweisen ist keine Abwertung der anderen Beiträge verbunden. In jedem Fall halte ich den Reader für ausgesprochen lesenswert. Nicht zuletzt wird er sich für Studium und Lehre als nützlich erweisen.

*Klaus Harney*

### **Martha Friedenthal-Haase Ideen, Personen, Institutionen**

Kleine Schriften zur Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft  
(Rainer Hampp Verlag) München und Mering  
2002, 529 Seiten, 42.80 Euro

Mit der Zusammenfassung von insgesamt 23 ‚Kleinen Schriften‘ aus den Jahren 1980 bis 2001 präsentiert sich dieser Sammelband als umfangreiches Opus, das zugleich einen Einblick in zentrale berufsbiografische Entwicklungskontexte der Arbeit der Verfasserin bietet. Der Umfang des Werkes sowie die Breite des abgedeckten Themenspektrums ermöglichen im gegebenen Rahmen lediglich eine summarische Betrachtung entlang der vier Hauptrubriken, die den jeweiligen Einzelbeiträgen als solchen nicht gerecht zu werden vermag und statt dessen einige der exponiertesten Diskurslinien aufnimmt.

Bereits mit der ersten kursorischen Durchsicht des Bandes stellt sich ein die formale Titulierung auf dem Einband ergänzendes Verständnis inhaltlicher Bezüge ein. Dem konzisen, die Funktion einer Einleitung wahrnehmenden Vorwort lässt sich entnehmen, dass hier, anders als die Publikationsform in der von Klaus Götz herausgegebenen Reihe ‚Managementkonzepte‘ zunächst vermuten lässt, kein Managementkonzept vorgelegt wird, sondern eine Sammlung von Arbeiten aus über zwanzig Jahren. Deren Strukturierung entlang den Leitrubriken „Grundlagen und Kategorien“, „Zu Personen“, „Institutionen und institutionelles Handeln“, „Interkulturelles und Inter-

nationales“ ermöglicht „eine Zusammenführung der Grundlinien, die die verschiedenen Einzeluntersuchungen und Reflexionen integrieren“ (S. 5). Hinsichtlich des doch beträchtlichen Umfangs der Arbeit wäre eine über die kompakte Form des Vorworts hinausgehende, etwas ausführlichere Einfügung der Einzelbeiträge in den Gesamtkontext sicherlich auf dankbare Leser gestoßen und hätte durchaus mit Gewinn „die Verbindungslinien und die Gemeinsamkeiten dieser thematischen Schwerpunkte“ (S. 5) noch detaillierter herausarbeiten können.

Als maßgebliche Grundlinie des die Erwachsenenbildung als Integrationswissenschaft verstehenden Ansatzes wird in einer konsequent historisch orientierten Perspektive neben den Relationen von Personen, Ideen und Institutionen primär das Motiv der „*Internationalität und Interkulturalität*“ (S. 5; Kursivdruck im Original) mit der Zielkategorie einer „*Weitung des Blickfelds*“ (S. 5) sowie dem „*Kernthema des Umgangs mit dem Anderen*“ (S. 6) erkennbar.

Teil I „Grundlagen und Kategorien“ entfaltet zunächst ein wissenschaftskongrues Verständnis von „Erwachsenenbildung als Problemfeld einer anwendungsorientierten Integrationswissenschaft“ (S. 17f.). Hier wird die Grundlage für ein theoretisch fundiertes Verständnis des „Orts der wissenschaftlichen Disziplin und des praktischen Fachgebiets gleichermaßen“ (S. 7) angelegt. Dies ermöglicht neben einer Integration von Theorie und Praxis auch, das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihren außerpädagogischen Bezugsdisziplinen einerseits sowie das der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zueinander andererseits mitzudenken. Der zentrale Anspruch, den die außerpädagogisch inspirierte Perspektive der Verfasserin an die (inter)disziplinäre Entwicklung der Erwachsenenbildung stellt, artikuliert sich in der programmatischen These, dass sich die Wissenschaft von der Erwachsenenbildung „nicht allein aus den grundsätzlichen Studierenden dieses Gebiets wissenschaftlich rekrutieren kann“ (S. 8). Mit Blick auf andere hierzu vertretene Meinungen bleibt jedoch offen, inwiefern dies als probater Modus einer fortgeschrittenen disziplinären Entwicklung anzusehen ist, und ob hiermit der Vergewisserung des eigenen Fachkerns, des Propriums der Erwachsenenbildung hinreichend gedient werden kann.

Der einer „interdisziplinären, multidisziplinären und multikulturellen Grundsituation des Fachs“ (S. 8) geschuldete integrationswissenschaftliche Ansatz wird in seiner normativen Dimension schlüssig durch eine bildungstheoretisch-aufklärerische Grundlegung um die Leitidee der ‚Urteilkraft‘ ergänzt. Bedingungsfaktoren der Zielkategorie menschlicher ‚Urteilsfähigkeit‘ werden einer elaborierten Analyse ihrer Bezüge auf hierzu erforderliche Orientierungsleistungen zugeführt. Durch die gezielte Auslotung ‚politischer Grenzsituationen‘ (S. 83f.) sowie krisenhafter Entwicklungen angesichts des dynamischen Verhältnisses von ‚Ausnahme- und Normalsituation‘ (S. 125f.) gelingt es, angesichts einer „Einbeziehung der Perspektive auf den gesamten Lebenslauf“ (S. 76) die Kategorie der ‚Orientierung‘ durch die der ‚Reorientierung‘ zu erweitern. Diese eröffnet Ausblicke auf sich vollziehende Änderungen bestehender Orientierungen, mithin auf Geschehnisse, in denen „eine für die Identität des erwachsenen Menschen spezifische Eigenschaft aufgegeben und durch eine andere ersetzt wird“ (S. 77). Sie ermöglicht somit eine anschauliche Illustration des notwendigerweise dynamischen Charakters von ‚Orientierung‘ und macht unter Einbeziehung der Zeitdimension deutlich, „was für den Orientierungsprozess überhaupt gilt, dass ihm sowohl ein prospectives als auch ein retrospektives Element sowie eine Offenheit für reversionistische, für *reflexive* Lernprozesse innewohnen“ (S. 78; Kursivdruck im Original).

Teil II „Zu Personen“ würdigt mit Paul Honigsheim, Adolf Reichwein, Fritz Borinski, Max Weber, Karl Jaspers und Martin Buber namhafte Persönlichkeiten, von denen die Verfasserin selbst jedoch lediglich die ersteren drei als unmittelbar erwachsenenbildnerisch wirksam anerkennt. Den Vorteilen einer Konzentration auf je spezifische Aspekte der gewürdigten Person sowie einer mehrperspektivischen Annäherung an deren Leistungen steht hier die – dem Entstehungskontext des Sammelbandes geschuldete – fehlende übergreifende Systematik personbezogener Analyse mit Blick auf ihren Beitrag zum Gesamtkontext des Werkes gegenüber. So stellt der erste Text über Paul Honigsheim die Einleitung zu einem von der Verfasserin herausgegebenen Band zu dessen Arbeit dar. Entsprechend zeigt er einen tendenziell transitiven, auf den Cor-



pus des einzuleitenden Werkes verweisenden Charakter, der jedoch von dem anschließenden Beitrag „Zum Einfluss Max Webers auf Paul Honigsheim als Erwachsenenbildner“ in logischer Konsequenz aufgenommen wird. Einen deutlichen Gewinn verzeichnet das Gesamtwerk durch die bildungstheoretische Rezeption Martin Bubers, die mit einer gelungenen Perspektivverschiebung eine Replikation der pädagogisch weithin ausgeloteten Dimension des Dialogischen vermeidet, und mit einem Fokus auf der ‚kritischen‘ Dimension von Bubers Werk die auf Grenz- und Ausnahme-situationen verweisende Reorientierungsthematik fortführt. Einer weiterführenden Präzisierung am Beispiel Karl Jaspers zugeführt wird auch der integrationstheoretische Ansatz mit Blick auf das Verhältnis der Erwachsenenbildung zu ihren Bezugsdisziplinen. Wenn dabei primär die politologische Perspektive erwachsenenbildnerisch nutzbar gemacht wird, so liegt trotz des programmatischen Titels einer „Interpretation of the Educational Thought of Karl Jaspers“ faktisch eher eine Interpretation der pädagogischen Dimension seines politischen Denkens vor, die gerade deshalb zu einer interdisziplinären Erweiterung des einseharen Blickwinkels führt. Teil III „Institutionen und institutionelles Handeln“ verbindet zunächst die personbezogene mit der institutionsbezogenen Perspektive anhand der Betrachtung der „Bedeutung Grundtvigs für die Heimvolkshochschule in Deutschland“, die mit der dänisch-deutschen Vermittlung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit zugleich die internationale wie interkulturelle Perspektive in den Vordergrund rückt. Mit Blick auf den strukturellen Aufbau dieses Hauptteils fällt auf, dass sich die institutionelle Perspektive primär auf die paradigmatische Institution der Volkshochschule konzentriert. Zählt man folgerichtig auch den Grundtvig-Aufsatz hinzu, so behandeln vier von fünf Aufsätzen zum Institutionsaspekt die Volkshochschule, zwei davon mit regionalem Fokus auf Thüringen. Der anthologische Charakter des Gesamtwerks ermöglicht hierdurch, dass auf den Anspruch einer lehrbuchhaften Abbildung der personellen und institutionellen Identität der Erwachsenenbildung zugunsten eines fokussierteren Analysemodus hoher Konzentrationsdichte verzichtet wird. Vor diesem Hintergrund erweist sich die vorliegende Auswahl von Thematik, Personen und Institu-

tionen als wechselseitig befruchtend und stimmg. Allein die Ergänzung der institutionellen Perspektive um die an sich sehr aufschlussreiche Analyse „Zur Berufskultur und zu beruflichen Werten des wissenschaftlichen Bibliothekars“, die zugleich den ältesten (1980) wie auch den umfangreichsten Beitrag darstellt, erscheint in der vorliegenden Form etwas kontingent. Zweifelsohne rechtfertigt die Stellung der Bibliotheken als die „größten institutionalisierten Selbstlernzentren“ (S. 349) seine Aufnahme in den Sammelband. Der mit über 60 Seiten sehr detaillierte Aufsatz, „ein Teil aus einer Hausarbeit zur Prüfung für den höheren Bibliotheksdienst“ (Fußnote 1, S. 348), wäre seiner Funktion im Gesamtkontext des vorliegenden Werks – mit Blick auf den Exkurscharakter im Reigen der volkshochschulbezogenen Beiträge – durchaus auch in einer umfangsnivellierteren Form gerecht geworden.

Unter der Rubrik „Interkulturelles und Internationales“ erweist sich die historische Perspektive in Teil IV als probater Zugang auch zu einer erweiterten Auffassung von Interkulturalität als einer ebenso aktuellen wie zentralen Thematik der Erwachsenenbildung. Hierdurch gelingt einer interdisziplinär orientierten Erwachsenenbildung, die konsequenterweise stets „Erwachsenenbildung, Weiterbildung, lebenslange Selbstbildung“ (S. 416) meint, ein Verständnis von Interkulturalität als „empirisch-rational begründbarem und darum konsensfähigem (...) *neuem Paradigma der Erwachsenenbildung*“ (S. 426; Kursivdruck im Original). Als Arbeitsbegriff bezeichnet Interkulturalität „ein Verhältnis zwischen Kulturen, so wie *Internationalität* ein solches zwischen Nationen und *Interkonfessionalität* ein solches zwischen Konfessionen“ (S. 498; Kursivdruck im Original). Die „Entschlüsselung des Eigenen im Spiegel des Anderen“ (S. 500) wird als ertragreiches Motiv einer zukunftsgerichteten Integrationswissenschaft von der Erwachsenenbildung thematisiert und anhand der exemplarisch für ‚die Anderen‘ rekrutierten US-amerikanischen und britischen Perspektiven illustriert. Dieses Motiv aufnehmend, gelingt es der Verfasserin, die Vorstellung eines ‚Weltbürgertums‘ als „eine offensichtlich pädagogische“ (S. 499) verständlich zu machen und konsequent als Zielkategorie interkultureller Bildung zu verfolgen. Angesichts des „grundlegend prekären“ (S. 510) Charakters interkul-

tureller Bildung erscheint das Risiko ihres Misslingens – eine Interpretation der Geschichte der Menschheit als Geschichte des Misslingens interkultureller Bildung liegt ja durchaus nahe – aus einer empirisch-historisch begründeten Perspektive als geradezu überwältigend. Vor diesem Hintergrund können die aufgeworfenen Fragen nach einem „zeitgemäßen transnationalen und interkulturellen Orientierungswissen, (...) den spezifischen Fehlern und Beeinträchtigungen interkultureller Lehr-Lernprozesse“ und „dem Gelingen oder Misslingen der notwendigen Selbsterziehung in ‚weltbürgerlicher Absicht‘“ (S. 510) zentrale und in ihrer Bedeutung kaum zu überschätzende Aufgabenstellungen einer integrativen Erwachsenenbildungswissenschaft zugänglich machen. Über diese globale Perspektive hinaus wird ‚Interkulturalität‘ in einem engeren wissenschaftskonstituierenden Kontext mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Integration von Bezugswissenschaften sowie die politologisch getönte Erwachsenenbildungsperspektive der Verfasserin auch als Plädoyer für eine ‚Interforschungskulturalität‘ verstehbar, das wichtige Impulse für erwachsenenpädagogische Forschungsmodalitäten bietet.

Generell bleibt anzumerken, dass das Gesamtwerk eine Sammlung von Originaltexten bereitet, bei deren Rezeption der Fortschritt des Diskurses von z. T. zwei Dekaden stets mitzudenken bleibt. Bedauerlicherweise wurde bei einem Großteil der Einzelarbeiten (15) auf eine abschließende Bibliografierung verzichtet, was interessierte Leser auf die fortlaufenden Fußnoten verweist. Als außerordentlich erleichternd für eine elaborierte Erschließung des Gesamtwerks erweist es sich, dass die ausführlichen Einzelbeiträge in ihrem Ertrag jeweils durch eine abschließende Zusammenfassung gesichert werden. Obschon also keine systematisch-umfassende Darstellung des kontemporären erwachsenenbildnerischen Diskussionsstandes zu den Themen „Ideen, Personen, Institutionen“ präsentiert wird, bietet sich dem Leser eine reichhaltige und anregende, historisch perspektivierte Wissenssammlung. Ohnehin verleihen Umfang und abgedecktes Themenspektrum dem Sammelband Charakterzüge einer Edition „Gesamelter Werke“ und lassen eher eine situativzielgerichtete Nutzung denn eine Lektüre en bloc erwarten. „Ideen, Personen, Institutio-

nen“ liefert insgesamt ein reichhaltiges Betrachtungsspektrum erwachsenenbildnerisch prägender Ideen, Personen und Institutionen und erweist sich als ein ebenso anspruchsvoller wie lesenswerter Band.

Alexander Wörner

### **Klaus Götz (Hrsg.)**

#### **Bildungsarbeit der Zukunft**

(Reihe Managementkonzepte, Band 26)

(Rainer Hampp Verlag) München und Mering  
2002, 309 Seiten , 29,80 Euro

Die „Zukunftsstudie“, herausgegeben von Klaus Götz, war von der Abteilung Bildungspolitik der DaimlerChrysler AG in Auftrag gegeben worden. Vor der Neuausrichtung der „Human Resource Strategy“ des Konzerns sind Expertinnen und Experten aus Politik, Kultur, Kirche, Wissenschaft und Unternehmen nach Ihren Vorstellungen über die Bildungsarbeit der Zukunft befragt worden. Folgende Leitfragen waren den Autoren gestellt worden: Welches sind die Hauptherausforderungen an eine Bildungsarbeit der Zukunft? Welche Auswirkungen können diese auf Human-Resource-Strategien haben? Welche konkreten Maßnahmen leiten sich daraus für Unternehmen ab? Der Sammelband gliedert sich in die Kapitel Politik (Anette Schavan, Monika Hohlmeier, Peter Krug), Kirche (Michael Bangert), Gewerkschaften (Hans Herzer, Bernd Kassebaum, Wolf Jürgen Röder, Michael Brecht, Paul Rodenfels, Martin Allespach), Neue Medien (Dieter Euler), Globalisierung (Ludgera Klemp), Kompetenzentwicklung (Rainer Zech, Oliver Will, Siegfried Schiele, Detlef Kran), Wissenschaft (Hans-Werner Jendrowiak, Horst Siebert, Rolf Arnold, Margret Fell). In origineller Weise werden am Schluss zwei „Metagutachten“ von Elisabeth Rohr und Erhard Schlutz dokumentiert.

Da die Kernfrage der Studie, wie sich Menschen und Organisationen auf eine prinzipiell offene Zukunft vorbereiten (Schlutz, S. 286), sehr grundsätzlich gestellt war, überwiegt auch das Grundsätzliche in den Antworten. Unabhängig von der Eigenwilligkeit, wie die Beantwortung der Frage angegangen wird, laufen – so stellt Schlutz zusammenfassend fest – die vorgeschlagenen Strategien nicht klaf-terweit auseinander. Rohr stellt zusammenfassend fest, dass die Bildungsdebatte im Zuge

der reflexiven Modernisierung einen Paradigmenwechsel vollzieht. „Sie ist dabei sich von absoluten Wahrheitsansprüchen, von universalistischen Einheitsvorstellungen, von Wissenschaftsgläubigkeit, technischen Omnipothenzphantasien und einem sinnstiftenden Aufklärungsoptimismus zu verabschieden (Siebert). Dies bedeutet in der Folge auch eine Verabschiedung von traditionellen Konzepten und Formen der Wissensvermittlung, weg vom primär rezeptiv und fremdgesteuerten Lernen hin zur Stärkung der Selbstlernkompetenz, weg von orts-, personen-, und materialgebundenen Bildungsinstitutionen, hin zur Aneignung gänzlich neuer, technischer Möglichkeiten des unabhängigen Lernens ...“ (Rohr, S. 271). Wäre dies der alleinige Mehrwert, der durch die Lektüre erreicht werden kann, könnte die Besprechung hier enden. Von Interesse sind aber sowohl noch die unterschiedlichen Argumentationsmuster als auch die jeweiligen inhaltlichen Akzentuierungen in den Einzelbeiträgen. Überraschend ist auch, dass sich alle Autorinnen und Autoren auf den Bildungsbegriff beziehen und diesen niemand mit dem Hinweis auf die Informations-, Lern- und Wissensgesellschaft ablösen will. Zurückgenommen wird zwar einerseits dessen normative Überhöhung (Siebert), andererseits beziehen sich die Mitwirkenden auf historische Ableitungen, wie es beispielsweise eindrucksvoll Hans-Werner Jendrowiak in seinem Beitrag „Bildung als Humankapital“ mit seiner Bezugnahme auf Klafki tut.

Auch wenn die Beiträge unter dem Kriterium der inhaltlichen Perspektiven geordnet wurden, fällt es beim ersten Lesen zunächst schwer, diese in Bezug zueinander zu setzen. Im Kapitel Politik konzentrieren sich Annette Schavan und Monika Hohlmaier auf die bildungspolitischen Perspektiven für das Schulsystem, währenddem Peter Krug sich auf die Anforderungen an das Bildungssystem als Ganzes unter dem Blickwinkel der Realisierung des Anspruchs zum lebenslangen Lernen konzentriert. Unter dem Fokus Kirche referiert Michael Bangert historisch-anthropologische Ableitungen des Bildungsbegriffs. Er setzt sich von modernistischer pseudotherapeutischer Selbsterfahrung und nur zufriedenheitsorientierter Fastfood-Halbbildung ab und ruft den tradierten Begriff der Herzensbildung in Erinnerung. Denn: „Ein Bildungsprojekt, das der lernenden Person wesensfremd bleibt, wird im

psychischen Untergrund verschwinden“ (S. 62). Aus dem Blickwinkel der Arbeitnehmer diskutieren Betriebsratsmitglieder die Anforderungen an die betriebliche Bildung. Sie sehen das Tempo der geforderten Anpassungsleistungen als eine Gefahr für die Mitarbeitenden und fordern nicht nur eine systematische Personalentwicklung, bei der Bildung kein Fremdwort ist, sondern auch eine bildungsförderliche Arbeitsgestaltung. Euler fasst erfrischend und inhaltlich dicht die Erfahrungen und Anforderungen an gelungenes Lernen in Form von E-Learning zusammen und kommt zum Ergebnis, dass sich „Realisationsformen des E-Learnings langfristig nur durchsetzen werden, wenn sie einen didaktischen Mehrwert gegenüber den bestehenden Konzepten des Lehrens und Lernens begründen“ (S. 110). Unter dem Fokus der Globalisierung fordert Klemp die Einbindung von Human-Resource-Strategien in ‚Working with diversity‘-Konzepte. An den Fokus Kompetenzentwicklung nähern sich die Experten sehr unterschiedlich. Zech beschreibt die Zukunftskompetenz als die Fähigkeit, sich durch Neues irritieren zu lassen und zugleich Gelassenheit gegenüber einer vorab nicht beherrschbaren Zukunft zu zeigen. Will stellt die Kompetenz zum Dialog in den Mittelpunkt seiner Überlegungen, Schiele betont die Notwendigkeit der politischen Bildung und Kran plädiert für MBA-Studiengänge in der beruflichen Weiterbildung von Führungskräften unter der Voraussetzung, diese im Vorfeld daraufhin abzu prüfen, ob auch die überfachlichen Qualifikationen ausreichend gefördert werden. Aus der Wissenschaft beschreibt Siebert die Konsequenzen der Konstruktivismusdebatte für die Pädagogik. In das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt er die pädagogische Haltung, die auf „Belehrungen und Bekehrungen“ (S. 237) verzichten soll. Arnold analysiert die Tendenzen zur Entberuflichung und die gestiegenen Anforderungen an „reflexive Wissensformen“. Er plädiert für einen Mittelweg zwischen dem Erhalt des Berufskonzepts und der Gestaltung von Lernarrangements, um den Lernern den Erwerb von extrafunktionalen Kompetenzen zu ermöglichen. Wieder eine historische Ableitung unternimmt Fell, in dem sie das Dialogmodell von Eugen Rosenstock-Husseys zu einer „Vision für die Personalarbeit des 21. Jahrhunderts“ weiterentwickelt. Der Überblick zeigt, wie nah und wie weit die Autorinnen

und Autoren an das Thema heranreichen. Profis der Weiterbildung werden sicherlich die Argumentationen der Experten bereits kennen, da sie z. T. auch an weiteren Orten in anderen Varianten publiziert wurden. Interessant wird es trotzdem, wenn man quasi auf den zweiten Blick sich die Argumentationen in der Zusammenschau vornimmt. Dabei wird der Leser unterstützt durch die zwei „Metagutachten“ von Rohr und Schlutz, die sowohl Gemeinsames als auch vor ihren verschiedenen Analyserastern Unterschiedliches herauskristallisieren. Seltsamerweise gewinnen in dieser Zusammenschau auch möglicherweise bekannte Argumentationsketten einen neuen Stellenwert, weil – in der Scientific Community leider unüblich geworden – inhaltliche Bezüge erarbeitet werden.

Die Ankündigung des Herausgebers, auch „Best-Practice-Beispiele“ zu geben, wird in dem Band zwar nicht eingehalten, doch gibt er den ‚state of the art‘ der Zukunftsdiskussion wieder.

*Klaus Meisel*

### **Bardo Heger/Klaus-Peter Hufer (Hrsg.) Autonomie und Kritikfähigkeit**

Gesellschaftliche Veränderung durch Aufklärung  
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2002,  
256 Seiten, 24.00 Euro

Die Herausgeber dieses Sammelbandes, der Klaus Ahlheim zum 60. Geburtstag gewidmet ist, wenden sich – so der Klappentext – „gegen die wachsende Ökonomisierung aller Lebensbereiche, die Funktionalisierung der Individuen und ein Bildungsverständnis, das Qualifizierung und Anpassung favorisiert.“ Die Beiträge halten „an der Vorstellung von der Autonomie der Subjekte und der Gestaltbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse fest.“

Dementsprechend spiegeln die Artikel auf dem Hintergrund des Wandels des gesellschaftlichen Klimas die Veränderungen der Ansprüche an das Subjekt wider, und zeigen, welche Chancen sich für Theorie und Praxis der (Erwachsenen-)bildung daraus ergeben. Ludwig A. Pongratz geht in seinem Text „Todesgesagte leben länger: Zur Aktualität Kritischer Erwachsenenbildung“ den oft zitierten „Short Stories vom Aufstieg und Niedergang Kriti-

scher Erwachsenenbildung“ (S. 54) nach und macht im Anschluss plausibel, dass systemtheoretische Ansätze gesellschaftliche Realität – hier am Beispiel der gesellschaftlichen Inklusion/Exklusion – nicht ausreichend beschreiben können „sobald die funktional differenzierte Gesellschaft Übergangs- oder Auflösungsphänomene hervorbringt“. Der Autor plädiert dafür, mit Hilfe der Kritischen Theorie den Widerspruch zu diskutieren, der aus diesem Gesellschaftssystem selbst entsteht.

Bodo Zeuner setzt sich mit seinem Beitrag „Politische Erwachsenenbildung jenseits der Emanzipation? Bemerkungen zum Konstruktivismus-Streit“ mit der pädagogischen Variante des radikalen Konstruktivismus auseinander. Letztendlich – so Zeuner – ist die „radikal-konstruktivistische Lehre eine starke Provokation für professionelle Pädagogen, deren Existenzberechtigung ja auf der Annahme beruht, Wissen und Werte ließen sich von Lehrenden an Lernende weitergeben.“ Einleuchtend erscheint die Erklärung des Autors, dass selbstverständlich Frontalunterricht Lernen verhindert und die Köpfe der Lernenden keine leere Gefäße sind, die es aufzufüllen gilt, und es eher Zufall ist, wenn Lernende „an sie gerichtete Botschaften im Sinne der Absenderintentionen“ rezipieren, dass aber gesellschaftliche Wirklichkeit aufgrund ihrer Konstruktion für den Menschen als soziales Wesen als solche erkenn- und somit formbar ist. So spricht Bodo Zeuner sich dafür aus, Berger/Luckmanns schon klassische Schrift über die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit in diesem Sinne zu verstehen. In seiner Kritik des radikalen pädagogischen Konstruktivismus zieht der Autor Adornos Plädoyer für eine Erziehung zur Kritikfähigkeit heran, argumentiert, dass die historische Realität Auschwitz nicht auf den Rang einer Deutung herabgestuft werden darf, und das Ziel von politischer Bildung Kritik- und Handlungsfähigkeit bleibt. Der Verfasser relativiert in zwei Punkten: „Der pädagogische Konstruktivismus hat Recht, wo er mehr Respekt vor dem Individuum und mehr Skepsis gegenüber jedem Bekehrungseifer verlangt“ (S. 76). Beide vorstehenden Texte bieten einen gelungenen Anreiz, sich mit Allgemeingültigkeitsvorstellungen von Theoriekonzeptionen kritisch auseinander zu setzen.

Mit Blick auf die demografische Entwicklung und mithin auch auf die Zukunft der politi-

schen Bildung beschäftigt sich Jürgen Eierdanz unter dem Titel „Bildungsziel ‘Produktivität im Alter’. Über die gesellschaftliche Verplanung der letzten Lebensjahre“ mit möglichen Bildungszielen. Damit geht er der Frage nach, wie die Kluft zwischen dem Bedürfnis verrenteter Menschen nach sinnvollen Handlungsmöglichkeiten und der Ausnutzung der unbezahlten Arbeit aus dem Reservoir der Älteren für gemeinwohlorientierte Aktivitäten überbrückt werden kann. Eierdanz spricht sich dafür aus, „die persönliche Sinnstiftung“ (S. 226) in den Mittelpunkt der Überlegungen zu rücken. Über das genannte Thema hinaus verweist der Text auf ein Problem, mit dem sich unsere Demokratie in Zukunft befassen werden muss: Wie wird sich die Entwicklung der Bevölkerungspyramide auf das Funktionieren unseres Staates auswirken, und welche Aufgaben stellen sich daraus für die politische Bildung?

Die Änderung des gesellschaftlichen Klimas bestimmt Bardo Heger mit seinem Beitrag „Standortideologie und Fremdenfeindlichkeit“ anhand einer eigenen, gemeinsam mit Klaus Ahlheim durchgeführten, Untersuchung an der Universität Essen (2000/2001) und einer Analyse der repräsentativen ALLBUS-Erhebungen (2000 und frühere). Mit Hilfe der vorliegenden Daten gelingt es ihm nachzuweisen, dass im „zeitlichen Verlauf seit den 80er Jahren“ deutlich wird, dass „die Tendenz, die eigene ökonomische Lage mit der ‘Ausländerfrage’ zu verknüpfen, eine relativ neue Erscheinung ist“ (S. 237). Heger kann belegen, dass sich erst parallel zu Standort- und Asyldebatte der Zusammenhang von Fremdenfeindlichkeit und wirtschaftlicher Lage als Meinungsmuster dahingehend entwickelt hat, mithin eine Abhängigkeit von der öffentlichen Debatte besteht. Damit verweist er auch auf eine Verantwortlichkeit, sensible Themen innerhalb des gesellschaftlichen Diskurses ebenso zu behandeln, und somit – nach Weber – auf die nicht intendierten Folgen intentionalen Handelns. Insgesamt kann dieser – ausgezeichnet lesbare – Band als Anregung verstanden werden, kritisch gesellschaftliche Zusammenhänge und wenig hinterfragte Schlagwörter zu beleuchten.

*Bettina Metten-Jäckel*

### **Heribert Hinzen/Josef Müller (Hrsg.) Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig**

Die großen internationalen Konferenzen zum Thema Grundbildung: Von Jomtien (Thailand) 1990 bis Dakar (Senegal) 2000 (Reihe: Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung, Band 27) (Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (IIZ/DVV)) Bonn 2001, 222 Seiten, kostenfrei

Im Februar 2003 haben die Vereinten Nationen die Weltalphabetisierungsdekade mit der Zielsetzung „Bildung für alle“ ausgerufen. Da es sich dabei um eine Konsequenz der Diskussionen und Resolutionen des Weltbildungsforums in Dakar handelt, gewinnt der vorliegende Band an Aktualität und Bedeutung. Die UN-Dekade zielt auch auf Industrieländer; das Problem des funktionalen Analphabetismus und unzureichender Grundbildung ist seit längerem bekannt und durch verschiedene Bildungsstudien wie z. B. PISA eindringlich bestätigt worden.

Einführend skizziert Josef Müller die Entwicklung „Von Jomtien nach Dakar – Bildung für alle. Zehn Jahre Arbeit an der Verwirklichung eines neuen Konzepts für Grundbildung“. Er beschreibt, welche Aufbruchstimmung Jomtien einst bewirkt hat und mit welchem Engagement das internationale beratende Forum „Education for All“ (EFA) und alle anderen an der „Vision von Grundbildung“ gearbeitet haben. Es ging um ein erweitertes und umfassendes Verständnis von Grundbildung, im Mittelpunkt standen die Lernenden und ihre grundlegenden Lernbedürfnisse und Kompetenzen. Dakar hat aufgezeigt, dass die einstigen ehrgeizigen Zielsetzungen nicht erreicht wurden, sodass eine Neubelebung notwendig wurde. Zentrale Punkte sind u. a. „Qualität der Bildung“ bezogen auf Strategien und Standards in der Alphabetisierung und Grundbildung sowie „neue Partnerschaften“. Auf allen Ebenen sind neue und reaktivierte Formen von partnerschaftlicher Zusammenarbeit gefordert: zwischen allen Bereichen von Bildung, zwischen staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen, dem privaten Sektor, örtlichen Gemeinschaften, religiösen Gruppierungen und den Familien (Deklaration 7).

Der erste Themenkomplex präsentiert „Texte der großen Grundbildungskonferenzen“: den

Aktionsrahmenplan von Dakar (2000), die Weltdeklaration Bildung für alle (Jomtien 1990), die Erklärung des Zwischentreffens von Amman (1996) sowie den Aktionsplan der Regionalkonferenz von Warschau für Europa und Nordamerika (2000).

„Wichtige Stellungnahmen auf dem Weltbildungsforum von Dakar“ sind im zweiten Schwerpunkt enthalten; aufgenommen sind ausgewählte Reden – z. B. vom neuen Generalsekretär der UNESCO, dem Präsidenten der Weltbank, dem Generaldirektor der EU für Entwicklung sowie eine Erklärung der Nicht-Regierungs-Organisationen.

Ein dritter Themenbereich umfasst „Thematische Papiere zum Weltbildungsforum“. Als Vorbereitung auf Dakar hat es zwei große Berichte gegeben, aus denen Auszüge enthalten sind: eine „Globale Synthese“ von Malcom Skilbeck und ein „Statistisches Dokument“ des Statistischen Instituts der UNESCO. In der „Globalen Synthese“ werden wechselnde Konzepte von Alphabetisierung skizziert, Erfahrungen von Programmen und Initiativen präsentiert und Trends bezogen auf notwendige Aktivitäten vorgestellt. Daniel Wagner, National Center on Adult Literacy/University of Pennsylvania, beschäftigt sich explizit mit „Alphabetisierung und Erwachsenenbildung“. Er fordert den Aufbau professioneller Kapazität, Offenheit für neue Ansätze und interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen dem schulischen und außerschulischen Sektor sowie staatlichen und nicht-staatlichen Organisationen.

Aufgenommen sind ebenfalls – als Vorbereitung auf eine UN-Dekade – der Resolutionsentwurf „Alphabetisierung für alle. Eine neue Vision für einen zehnjährigen globalen Aktionsplan“, ein Auszug aus einem Konzeptionspapier des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung zu dem Thema „Entwicklungszusammenarbeit im Bereich Grundbildung“ sowie ein Auszug aus dem Länderbericht der Deutschen UNESCO-Kommission zur „Situation in der Bundesrepublik Deutschland“.

Von besonderer Bedeutung ist schließlich der letzte Themenbereich, denn er gibt „Kommentare und Stellungnahmen zum Weltbildungsforum“ wieder. Stellvertretend wird auf den Beitrag „Was passierte eigentlich in Dakar“ von Rosa Maria Torres eingegangen. Sie stellt „ungeheuerer Unterschiede“ im Vergleich zu

Jomtien fest (S. 213ff.). So konstatiert sie, dass die Ziele nicht nur nicht erreicht worden sind, sondern dass insgesamt ein Stillstand zu verzeichnen ist und die Ideen des Aufbruchs und der Erneuerung nicht mehr tragfähig sind. Weiterhin wird eine Verallgemeinerung von Zielen kritisiert und dass der Bereich der Erwachsenenbildung nicht ausreichend berücksichtigt wird. Im Hinblick auf die Zeit nach Dakar betont sie die Notwendigkeit partizipativer Mechanismen und Prozesse – wozu auch Controlling und Monitoring gehören – in jedem Land.

Das Verdienst dieses Bandes liegt vor allem darin, verschiedene Dokumente und Stellungnahmen über den gesamten Zeitraum und aus verschiedenen Bereichen zusammenzuführen. Das ermöglicht eine historische Beschäftigung, trägt dazu bei, den Entwicklungsprozess nachvollziehbar zu machen und ermöglicht ein besseres Verständnis des Gesamtkontextes, weil sehr unterschiedliche Perspektiven von verschiedenen Interessengruppen berücksichtigt werden. Man erhält Einblicke in die Gemengelage der beteiligten Gruppen und ihrer Interessenlage, erfährt etwas über die Hintergründe – manchmal auch Abgründe – des Vorbereitungsprozesses, der Bedeutung von Verfahren und der Abstimmungsmodalitäten. Besonders hilfreich sind die tabellarischen Übersichten bzw. Gegenüberstellungen der Zielsetzungen und Ergebnisse von Jomtien im Vergleich zu Dakar (S. 186, S. 209, S. 212)

Wünschenswert wäre es gewesen, wenn stärker problematisiert worden wäre, dass Begriffe wie „Literacy“, „Basic education“ oder „Basic skills“ nur unzureichend ins Deutsche übersetzt werden können. Hinzu kommt, dass in Deutschland eine grundsätzliche Verständigung über ein erweitertes Konzept von Grundbildung noch immer aussteht.

Da alle Länder – Entwicklungs- und Industrieländer – sich verpflichtet haben, bis 2002 (!) nationale Aktionspläne zu entwickeln, um die Ziele von Dakar umzusetzen und Bildung für alle zu erreichen, ist eine Beschäftigung mit der Lektüre für alle, die mit Grundbildung befasst sind, relevant. So kann auf der Grundlage internationaler Entwicklungen und Vereinbarungen das eigene Vorgehen besser eingeordnet und zielgerichteter geplant werden, um die notwendige bildungs- und entwicklungspolitische Debatte

in Deutschland im Bereich Grundbildung voranzutreiben.

Monika Tröster

### **Katja Käufer**

#### **Weiterbildung im Arbeitsverhältnis**

(Reihe: Arbeits- und Sozialrecht, Band 70)  
(Nomos Verlagsgesellschaft) Baden-Baden  
2002, 287 Seiten, 48.00 Euro

„Weiterbildung im Arbeitsverhältnis“ ist ein *rechtswissenschaftlicher* Beitrag zur betrieblichen Weiterbildung. Dies sollte man sich unbedingt vergegenwärtigen, um das Buch nicht mit falschen Erwartungen zur Hand zu nehmen. Katja Käufer geht in ihrer Untersuchung der Frage nach, „welche rechtlichen Grundlagen zur Weiterbildung derzeit für Arbeitnehmer und Arbeitgeber bestehen, wie sich die zeitliche und finanzielle Gewährleistung von Weiterbildung darstellt und in wessen Verantwortungsbereich diese Gewährleistung fällt“ (S. 22). Das heißt konkret, sie prüft auf Basis von Gesetzen und deren Auslegung, ob Arbeitgeber zur Durchführung von Weiterbildung und Arbeitnehmer zur Weiterbildungsteilnahme verpflichtet werden können. Eingedenk der quantitativen Bedeutung betrieblicher Weiterbildung und der bisher nur lückenhaft vorhandenen Regelungen für diesen Bereich ist diese Fragestellung zweifelsohne relevant und mit Blick auf die Diskussionen um ein einheitliches Weiterbildungsgesetz auch hochaktuell.

Um Verantwortung und Verpflichtungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern in der betrieblichen Weiterbildung zu prüfen, erläutert die Autorin zunächst die begriffliche Erfassung, die Entwicklung der Weiterbildung und die rechtswissenschaftliche Diskussion zur Weiterbildung im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses (Kapitel 1).

In der Bestandsaufnahme zum „Status quo rechtlicher Grundlagen der Weiterbildung“ (Kapitel 2) werden dann bestehende gesetzliche Regelungen hinsichtlich der Regelungsinhalte und Anspruchsrechte analysiert. In diesen quantitativ umfangreichsten Teil der Untersuchung sind verschiedenartige Gesetze und Regelungsebenen einbezogen, so zum Beispiel Regelungen zur Weiterbildung von Betriebsräten und von Betriebsbeauftragten (Beauftragte für Datenschutz, Fachkräfte für

Arbeitssicherheit, Frauenbeauftragte usw.), Bildungsurlaubsgesetze der Länder, Weiterbildungsregelungen in Tarifverträgen und Betriebsvereinbarungen, Verweise auf Weiterbildung im Kündigungsschutzgesetz und weiterbildungsrelevante Vorgaben in europäischen und internationalen Arbeitsrechtsnormen. Im Ergebnis dieser Untersuchung ist festzustellen, dass von den vorhandenen Regelungen nur einzelne Personengruppen bzw. Teilbereiche der Weiterbildung erfasst werden. Katja Käufer geht deshalb in ihrem dritten Kapitel auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Rechten und Pflichten im Rahmen eines Arbeitsverhältnisses ein. Hier diskutiert sie, ob und wie innerhalb des Arbeitsvertragsrechts Weiterbildung als eine „arbeitsvertragliche Nebenpflicht“ von Arbeitgebern und Arbeitnehmern interpretiert werden kann. Dabei werden Rechtsauffassungen zum Vertragsverhältnis, zu Persönlichkeitsrechten, zu Fürsorgepflichten u. Ä. erörtert und Schlussfolgerungen für Weiterbildungsrechte und -pflichten gezogen. Die Autorin kommt danach zu dem Ergebnis, dass Arbeitgeber verpflichtet sind, Weiterbildung anzubieten und Arbeitnehmer verpflichtet sind, an Weiterbildung teilzunehmen, wenn sie vom Arbeitgeber angeboten wird. Diese Verpflichtungen haben allerdings Grenzen. Auf Seiten des Arbeitgebers z. B., wenn Inhalte der Weiterbildung keinen Bezug zum Arbeitsverhältnis haben oder wenn aus betrieblichen Gründen die zeitliche und finanzielle Belastung nicht vertretbar ist. Umgekehrt besteht auch für Arbeitnehmer keine Verpflichtung, wenn sich die Weiterbildung inhaltlich nicht auf die Arbeitsaufgabe bezieht oder organisatorisch in den Privatbereich des Arbeitnehmers hinein reicht.

Mit diesem Ergebnis hat Katja Käufer der Diskussion um die rechtlichen Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung einen Aspekt hinzugefügt, der bisher wenig Beachtung fand. Dabei verweist die Autorin nicht nur auf die Regelungsmöglichkeit, sondern entwickelt auch Kriterien für die Auslegung von Rechten und Pflichten. Für die rechtswissenschaftliche Diskussion liefert diese Arbeit damit sicherlich einen wichtigen Beitrag. Einige von der Autorin angesprochene und weiterbildungswissenschaftlich interessante Probleme bleiben dagegen ungelöst: Auch wenn Weiterbildung z. B. juristisch „(keine Frage des ‚Goodwill‘ des Arbeitgebers“ (S. 269) ist,

können dennoch arbeitsorganisatorische oder unternehmensstrategische Gründe für Weiterbildung (S. 38ff.) fehlen. Und ob Bildungsabstinenz (S. 45ff.) durch eine Klage vor dem Arbeitsgericht zu lösen ist, darf mit Blick auf einschlägige Ergebnisse der Weiterbildungsforschung bezweifelt werden. Wer aber an juristischer Argumentation interessiert ist und bereit ist, sich auf die für Nicht-Jurist/innen zum Teil ungewohnte Darstellung einzulassen, wird mit vielen neuen Erkenntnissen zu den rechtlichen Grundlagen der betrieblichen Weiterbildung belohnt.

*Carola Iller*

### **Margret Kraul/Winfried Marotzki (Hrsg.)**

#### **Biographische Arbeit**

Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung  
(Leske + Budrich Verlag) Opladen 2002, 328 Seiten, 25.50 Euro

Reflexivität, Biografizität, Flexibilität sind die drei Merkmale, mit denen die Herausgeber zeitgemäße Bildung charakterisieren. Diese führen zu der grundlegenden These, die den Titel des vorliegenden Bandes erklärt, nämlich „Menschen sind im Übergang zur Informationsgesellschaft in hohem Maße auf biographische Arbeit verwiesen“ (S. 8). Biographische Arbeit wird modernitätstheoretisch verstanden: Vor dem Hintergrund der Moderne haben Menschen die gesellschaftlichen Erosionen nicht nur zu bewältigen, sie sind auch in hohem Maße gefordert, Identität über die eigenen Konstruktionen der Lebensgeschichte immer wieder neu herzustellen. Damit bewegen sich die Herausgeber einerseits im aktuellen Diskurs zum Thema der Freisetzung der Individuen aus vorgegebenen Traditionen aufgrund moderner menschlicher Freiheitsgrade, andererseits lässt sich damit an traditionelle bildungstheoretische Fragestellungen anknüpfen, die Bildungsprozesse als Kombination von Bestimmtheit und Unbestimmtheit explizieren.

In diesem dreizehn Aufsätze umfassenden Band, der auf eine Tagung der Kommission Biographieforschung im Juni 1999 in Koblenz zurückgeht, werden Aspekte vorgestellt, die die biographische Arbeit als notwendige Leistung in verschiedenen Lebensbereichen nachweist. Die Referierenden waren aufgefordert,

mit ihrem Thema die Frage nach der Relevanz des Biografiekonzepts für die verschiedenen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu erörtern.

Dies geschieht aus der Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, der Sozialisationsforschung, Sozialpädagogik, Frauenforschung, Erwachsenenbildung, Jugendforschung sowie aus der Kindheitsforschung. Während die ersten Beiträge eher die theoretische Einordnung und Zuordnung des Biografiekonzeptes in die Erziehungswissenschaft reflektieren und damit verdeutlichen, was Biografieforschung bisher in der Disziplin erreicht hat, gehen weitere vom empirischen Material aus und schlussfolgern daraus auf die Notwendigkeit der biografischen Arbeit in der Gesellschaft.

Mit dem Beitrag von Theodor Schulze wird beispielsweise der methodisch-theoretische Diskussionsstand der Kommission Biographieforschung in Bezug auf die Allgemeine Erziehungswissenschaft in gut nachvollziehbarer Weise, wenn auch in Engführung auf bestimmte Namen, vorgestellt. Erziehungswissenschaft aus dieser Perspektive wird mit einem Ausdruck von Lenzen zur „Lebenslaufwissenschaft“. Der Ausgangspunkt für Biografieforschung liegt nach Schulze vor allem in der methodischen Erschließung empirischen Materials als Quelle für pädagogisch relevante Erkenntnisse (S. 26). Indem Winfried Marotzki biografisches Wissen als einen Wissenstyp definiert, der in der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung produziert wird, lässt sich Biografie natürlich als Kategorie des Denkens in dieser Disziplin verorten und z. B. mit Mollenhauers konstitutiven Momenten einer pädagogischen Situation aus den „Vergessenen Zusammenhängen“ eine Anschlussfähigkeit herstellen. Konnte man in der Biografieforschungsdebatte zeitweise davon ausgehen, dass der Begriff Sozialisation durch den Begriff Biografie möglicherweise abgelöst werden würde, zeigt Bettina Dausien doch Anknüpfungspunkte zu einem Konzept der „biografischen Sozialisation“ auf. Sehr anregend lesen sich auch die über Gruppendiskussionen ermöglichten Rekonstruktionen von kulturellen Lebensformen bei Jugendlichen türkischer Herkunft, die Formen der Milieubildungen in den Blickpunkt stellen und damit den Modernisierungstheorien widersprechen, in denen Vergemeinschaftungen kaum noch vorkommen (Bohnsack).



Verallgemeinernd und resümierend lässt sich formulieren, dass die empirische Erforschung von Bildungsprozessen, die die bildungstheoretischen Anstrengungen innerhalb der Erziehungswissenschaft vorantreiben kann, eine Perspektive in der so präsentierten Biografieforschung hat. Denn die in diesem Band präsentierten Ergebnisse zur Erforschung von Bildungsprozessen, sei es die Erforschung kultureller Differenzverfahren, die Suchprozesse Jugendlicher in der Adoleszenz, die Verarbeitungsleistungen von Müttern, die ihre Kinder zur Adoption freigeben oder die Bildungsprozesse über Medien in Jugendkulturen, sie alle zeigen die Leistungskraft des biografischen Zugangs. Sie vermitteln, welchen Sozialisationsbedingungen Kinder, Jugendliche und Erwachsene gegenwärtig ausgesetzt sind und auf welche Weisen sie damit umgehen: reflektierend, bewahrend oder verändernd. Vorgefundene Typisierungen, Muster und soziale Regeln der Moderne helfen einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft auch als Disziplin, ihren Gegenstand immer wieder neu zu bestimmen, bewahren sie vielleicht sogar vor überschätzten modernistischen Annahmen oder wirklichkeitsfremden Reflexionen ihrer pädagogischen Zielformulierungen.

*Anne Schlüter*

**Niklas Luhmann (hrsg. von Dieter Lenzen)**  
**Das Erziehungssystem der Gesellschaft**  
(Suhrkamp Verlag) Frankfurt/M. 2002, 236  
Seiten, 11.00 Euro

Der Nachlass des 1998 verstorbenen Soziologen Niklas Luhmann enthielt eine Reihe nahezu fertiggestellter Buchmanuskripte, darunter auch „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“. Dieter Lenzen hat sich dieses Manuskripts angenommen und ein Buch herausgebracht, das seine ungewöhnliche Entstehungsgeschichte nicht verhehlt. So finden Leser/innen dem Text eine Reihe von Faksimiles beigelegt, die dem Originalmanuskript angeheftet waren. Im Text selbst kommt der Herausgeber den Leser/innen an einigen Stellen erläuternd zu Hilfe. Dieter Lenzen ist es so gelungen, die schmale Gratwanderung zwischen puristischer Wiedergabe der Worte des Autors und eigener Aufbereitung eines unfertigen Manuskripts zu einem lesbaren Buch zu meistern.

Das Buch gehört in die vielbeachtete Reihe der von Luhmann verfassten Abhandlungen zu unterschiedlichen Teilsystemen der funktional differenzierten Gesellschaft, darunter Wissenschaft, Recht, Kunst, Wirtschaft, Religion und Politik. Dem Duktus dieser Reihe folgend, legt Luhmann mit „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ eine kritische Auseinandersetzung mit Kernfragen der Pädagogik vor – angefangen von der Frage nach dem Adressaten der Erziehung bzw. Bildung über die Fragen nach dem Verhältnis von (familiärer) Sozialisation und (organisierter) Erziehung sowie nach dem Medium der Erziehung bzw. Bildung bis hin zu Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion und den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems in der heutigen Gesellschaft. Die sieben Kapitel des Buches nehmen in weiten Teilen die von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr seit Beginn der 1980er Jahre in mehreren Bänden zu „Anfragen an die Pädagogik“ (Suhrkamp) angeregten und herausgegebenen Diskussionen auf und führen sie dort weiter, wo sich Konsequenzen für eine soziologische Theorie der Erziehung abzeichnen.

Eine soziologische Theorie des Erziehungssystems zu formulieren, bedeutet nach Luhmann, eine gesellschaftstheoretische Begründung der Erziehung vorzunehmen. Dadurch wird eine Beschreibung des Erziehungssystems möglich, die voraussetzt, was die moderne Pädagogik bislang als eines ihrer zentralen Probleme thematisiert – die Selbstorganisation und Selbstreferenz von Personen sowie, damit einhergehend, die kommunikative Unerreichbarkeit von individuellen Verhaltensprämissen und Handlungsmotiven. Das Erziehungssystem entsteht nach Luhmann gerade, weil es im Prozess der Ausdifferenzierung funktional spezifizierter Teilsysteme zu einer zunehmenden Mittelbarkeit des gesellschaftlichen Zugriffs auf Individuen bzw. deren Psychen kommt. Erziehung bezieht sich auf das grundsätzlich unbestimmte Verhältnis von je eigenkomplexen und eigendynamischen psychischen und sozialen Systemen; ihre gesellschaftliche Funktion ergibt sich aus der Notwendigkeit, dass die getrennt operierenden psychischen und sozialen Systeme „eine Innenansicht ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten entwickeln müssen“ (S. 51). Eine ähnliche Funktion übernimmt nach Luhmann zwar auch die Sozialisation, die in allem sozialen Verhalten

automatisch mitläuft. Im Unterschied dazu wird Erziehung jedoch als ein sozialer Prozess identifiziert, der seine personenbezogenen Änderungsabsichten mitthematisiert. Erziehung weckt in dieser Weise einen Sinn für die Kontingenz von Verhaltensfestlegungen und bereitet den Nachwuchs so auf den Umgang mit der Varietät gesellschaftlicher Verhaltensbedingungen vor.

Das gesellschaftliche Bezugsproblem der Erziehung im Blick, kann nicht mehr umstandslos von der Erziehbarkeit von individuellen Menschen, sprich: eigenkomplexen und -dynamischen Systemen, ausgegangen werden. Erziehung als Erziehung von Menschen, erweist sich in systemtheoretischer Perspektive als ein prinzipiell unwahrscheinliches Unterfangen. Entsprechend bedarf es spezieller Vorkehrungen, die die prinzipielle Unwahrscheinlichkeit der Erziehung in Wahrscheinlichkeit transformieren und die Erziehungsprozesse „trotzdem“ sicherstellen. Luhmann verweist in diesem Zusammenhang zunächst auf die mediale Funktion des „Kindes“ in der frühen Moderne sowie des „Lebenslaufs“ in der Gegenwartsgesellschaft. Bei beiden handelt es sich um soziale Konstruktionen, die differenzielle, wissens- und kompetenzbasierte Formbildungen – z. B. Persönlichkeiten oder erzählbare Biografien – ermöglichen und sich damit als Ansatz- und Bezugspunkte der Erziehung anbieten. Des Weiteren wird in der Herausbildung des Interaktionssystems „Unterricht“ der zentrale Modus der Ausdifferenzierung des Erziehungssystems gesehen. Mit der Einführung des klassenförmigen Unterrichts gehen die Auslagerung der Erziehungsfunktion aus dem familialen Kontext sowie die Herausbildung von systemeigenen Strukturen, wie etwa die Selektion und Differenzierung von Schülern nach Klassen und Zensuren sowie die Zuteilung von Lehrern und Schülern einher. Das Interaktionssystem Unterricht hat somit unabhängig von dem, was gelehrt und gelernt wird eine gesellschaftliche, weil strukturbildende Relevanz. Speziell die Schulklasse bezeichnet Luhmann als eine evolutionäre Errungenschaft, die Erziehung unabhängig macht von der familialen Herkunft und den individuellen Dispositionen der Lernenden. Erst dies bildet die Ermöglichungsbedingung von Erziehung als einem relativ autonomen Funktionssystem, das sich über die Absicht zu erziehen definiert, das diese Absicht in Pro-

fession und Organisation respezifiziert, das die gesamte Bevölkerung inkludiert, das allgemein anerkannte Zertifikate vergibt und dessen „Klienten“ etwas lernen können, das sie in anderen Systemen anwenden können.

Die systemtheoretische Beschreibung des Erziehungssystems der Gesellschaft wäre dem zirkulären Aufbau der Theorie nach unvollständig, würde sie nicht auch die Frage nach der Erziehung der Erziehung behandeln. Bei dieser Frage geraten nach Luhmann die strukturellen Grenzen des Erziehungssystems in den Blick. Denn auf den Menschen gerichtete pädagogische Operationen verwirklichen das Erziehungssystem, ohne es als Ganzes operativ erreichen zu können. Das Erziehungssystem selbst ist vielmehr eine imaginäre Einheit, auf die hin pädagogische Operationen von anderen Operationen unterschieden oder pädagogische Erfolge identifiziert werden können. Aber das „Erziehungssystem kann sich nicht selber erziehen [...]. Es ist für die eigenen Operationen unerreichbar“ (S. 168). Dieses strukturelle Problem der operativen Unerreichbarkeit löst nach Luhmann im Erziehungssystem Beschreibungen bzw. „komparatorische Manöver“ (S. 169) aus, die die Einheit des Erziehungssystems begreifbar machen sollen. Auf dieser Ebene der Selbstbeschreibungen und Einheitsprojektionen des Systems lassen sich dann, wie Luhmann es in einem historischen Rückblick vorführt, all jene hohen Ideen und normativen Programme vorfinden, die im Laufe der Zeit herangezogen wurden, um die „gute Absicht zu erziehen“ einzurahmen und ihr den Stachel der Unwahrscheinlichkeit gelingender Erziehung zu nehmen.

Niklas Luhmanns „Erziehungssystem der Gesellschaft“ liefert bildungssoziologisch wie pädagogisch versierten Leser/innen zweifellos in vielen Hinsichten Bekanntes und Vertrautes, greift das Buch doch mittlerweile unbestrittene Reflexionsnotwendigkeiten im Erziehungssystem auf. Dennoch besticht das Buch durch die soziologische Konsequenz und analytische Trennschärfe der Argumentation, die theoretisch interessierten Leser/innen ein besonderes Lesevergnügen bereitet und zugleich zum Nachdenken über eingespielte und zur Selbstverständlichkeit geronnene pädagogische Haltungen, Orientierungen und Überzeugungen anregt. Eine besondere Leistung und zugleich die Brisanz dieses Buchprojekts be-

steht – ähnlich wie bereits in „Liebe als Passion“ (Suhkamp 1982) – darin, dass der weitgehend unhinterfragte Subjektbezug der Erziehung mit einer „radikal“ soziologischen Interpretation konfrontiert und so für kritische Plausibilitätsüberprüfungen verfügbar gemacht wird. Nach dem „Erziehungssystem der Gesellschaft“ wird es zumindest schwieriger sein, überholte emanzipatorische Erziehungsideale widerspruchsfrei in die Gesellschaft hinein zu kommunizieren.

*Karin Dollhausen*

**Michael Dirk Mroß**  
**Risiken bei Investition in das Personalvermögen und Strategien zu deren Absicherung**  
(Rainer Hampp Verlag) München und Mering 2001, 307 Seiten, 29.65 Euro

Mit diesem Buch liegt ein Paradebeispiel ökonomischen Denkens in der Personalwirtschaft vor: Theoretisch intern durchaus konsistent, praktisch wenig hilfreich. Mroß unternimmt eine Anwendung einer streng ökonomisch orientierten Personalwirtschaftslehre auf das Problem des „Personalvermögens“. Grundthese ist dabei, „dass sich die Qualifikationen und Motivationen der Mitarbeiter eines Unternehmens unter bestimmten Voraussetzungen als Vermögen des Unternehmens ansehen lassen“ (S. 19). Dabei stößt man auf eine Schwierigkeit: „Anders als etwa Sachvermögen unterliegt Personalvermögen der permanenten Einwirkungsmöglichkeit des Mitarbeiters als Träger desselben“ (ebd.). Die Verfügungsrechte über Personalvermögen können trotz arbeitsvertraglicher Zusicherung gefährdet sein und deshalb niemals vollständig auf das Unternehmen übergehen. Die Investitionen in Personalvermögen sind deshalb ungesichert. Mroß untersucht, wie man mit dieser Problematik umgehen kann.

Die ökonomische Grundperspektive ist dabei ein methodologischer Individualismus sowie ein ökonomisches Verhaltensmodell. Gefragt ist, wie Verfügungsrechte (property rights) über Personalvermögen gesichert werden können. Dabei greift Mroß auf vertragstheoretische Denkkategorien zurück. Er führt aus, dass sich die „in den Mitarbeitern verkörperten Potenziale“ (S. 20) sinnvoll als Vermögensbestandteil des Unternehmens diskutieren lassen. Allerdings zeigt sich, dass Arbeitsverträge not-

wendigerweise unvollständig sind und sie darüber hinaus allenfalls relative Verfügungsrechte über Personalvermögen begründen. Investitionen, z. B. für Personalentwicklung, sind deshalb Risiken ausgesetzt. Entsprechend entwickeln die Unternehmen institutionelle Arrangements, um „property rights“ abzusichern. Solche Strategien können entweder auf expliziten Verträgen – Rückzahlungsklauseln – bestehen oder durch Ansprüche in internen Arbeitsmärkten wirksam werden.

Diese Argumentation ist eingebunden in eine Modellanalyse, die in sich, wenn man erst einmal die Grundannahmen der naturgegebenen Knappheit der Güter, deren Ausrichtung auf Bedürfnisbefriedigung, die Vorstellung des gerechten Tausches und das ökonomische Prinzip als leitend für menschliches Handeln akzeptiert hat, schlüssig sind.

Eine Kritik der vorliegenden Arbeit könnte also zum einen sehr grundsätzlich hier ansetzen. Vielleicht ist eine Auseinandersetzung aber auch einfacher möglich, indem man nämlich fragt, was denn der Ertrag der Argumentation ist. Dies ist durchaus mager. Wer glaubte, empirisches Material einordnen zu können, sieht sich auf den Verweis auf „weitergehende Forschungsbemühungen“ (S. 259) gelenkt. Eine Bestimmung von konkreten Kostengrößen erfolgt nicht, sondern wird als Desiderat gekennzeichnet. Allerdings kommt die Tatsache, „dass in diesem Feld ein Großteil der Kosten sich zur Zeit kaum in rechenbaren Größen aussuchen lässt“ (S. 269) ins Blickfeld. Es wird aber als Hoffnung verfolgt, dass eine „verstärkte Rechenbarkeit“ (S. 270) die Bedeutung der personalwirtschaftlichen Leistungen besser würdigen könne. Dies allerdings bleibt ein abstraktes Wunschbild, dessen empirische Ausfüllung postuliert wird, für die allerdings kaum realistische Chancen bestehen. Schon die ältere bildungsökonomische Diskussion hat sich bei der Frage der „Kosten-Nutzen-Analysen“ von Humankapital als ungenügend erwiesen. Diese Mängel allerdings sind nicht der vorliegenden Arbeit anzulasten, sondern ein Grundproblem der betriebswirtschaftlichen Zugriffsweise auf Bildungsfragen.

*Peter Faulstich*

**Oskar Negt**  
**Arbeit und menschliche Würde**

(Steidl Verlag) Göttingen 2001, 747 Seiten,  
29,00 Euro

Angesichts kaleidoskopartig blendender Zeitdiagnosen, welche im Hintergrund der Selbstdefinitionen von Erwachsenenbildung flirren, sind orientierende Leuchttürme gefragt. Oskar Negt verweist dazu auf die Kombination von Arbeit und Würde. Den Begriff der Würde bezieht er von Kant: „Der Mensch nämlich ist Zweck an sich selbst, er kann daher nur einen inneren Wert d. i. Würde haben, an dessen Stelle kein Äquivalent gesetzt werden kann. Andere Dinge haben äußeren Wert d. i. Preis“ (Immanuel Kant: *Naturrecht*, zit. S. 8). Der Begriff Arbeit wird rückbezogen auf Marx und es wird störrisch betont, „dass es sich bei dem Begriff Arbeit um eine gesellschaftliche Schlüsselkategorie handelt, deren Veränderung alle Institutionen, Organisationsprinzipien, Beziehungsstrukturen und Werteorientierungen berührt“ (S. 25). Damit ist der Ausgangspunkt gegeben: „Ich rücke bewusst die moralische und kulturelle Dimension von Arbeit, Arbeitslosigkeit und Gemeinwesen in den Vordergrund und damit die immer noch wesentlich durch Arbeit vermittelte menschliche Würde“ (S. 24).

Wie immer, wenn Oskar Negt ein neues Buch veröffentlicht, ist dies eine wichtige Neuerscheinung, die man lesen muss und sollte, um weiter mitreden zu können. Dies fing schon an mit dem Büchlein „Soziologische Fantasie und exemplarisches Lernen“ (Frankfurt 1968), das eine ganze Generation von Erwachsenenbildnern geprägt hat – auch wenn es vielleicht mehr zitiert als gelesen worden ist, sonst hätte man doch deutlicher die Inkonsistenz der herangezogenen Positionen aufzeigen müssen. Immer wieder verarbeitet Negt Unterschiedlichstes: Dies zeigt sich am deutlichsten in dem gemeinsamen Band mit Alexander Kluge „Geschichte und Eigensinn“, ein Konvolut, das 1981 teilweise Kultstatus erhielt. Die gemeinsame Philosophie in zwei Bänden „Der unterschätzte Mensch“ ist bei Zweitausendeins im Doppelpack erhältlich.

So zeigt auch „Arbeit und menschliche Würde“ wie kein anderer Text die Widersprüche des gegenwärtigen Kapitalismus auf. „Darin sehe ich den Grundskandal unserer Gesellschaft. Sie droht an ihrem Reichtum, an ihren

Überschussprodukten zu ersticken und ist gleichwohl außerstande, Millionen von Menschen das zivilisatorische Minimum für eine menschliche Existenzweise zu sichern: Nämlich einen Arbeitsplatz, einen konkreten Ort, an dem sie ihre gesellschaftlich gebildeten Arbeitsvermögen anwenden können, um von bezahlter Leistung zu leben“ (S. 15).

Gleichzeitig ist der Text in sich selbst widersprüchlich. Im Verhältnis von Arbeit, Produktivkräften und Produktionsverhältnissen bleibt der Begriff Technik merkwürdig blass. So wie bei Negt gefasst, trägt er die Züge eines Entfremdungs- und Verelendungsdiskurses, während befreiende Potenziale eher verdeckt bleiben. Insofern werden die immanenten Widersprüche nicht genutzt, um konkrete Optionen und Strategien zu entwickeln, sondern das „Politische“ wird der Systementwicklung in postulatorischer Pose entgegengesetzt. Das ist ein Merkmal Negtscher Argumentationen, dass sie klarsichtige Kritik verbindet mit rhetorischer Inszenierung. Wer Oskar Negt öfters reden gehört hat, kann mitverfolgen, wie er sich in überzeugende Formeln steigert, die ihn und die Zuhörenden faszinieren. Das braucht man angesichts der Unübersichtlichkeiten und so begründet sich Negts Fan-Club. Die Begeisterung führt aber zur Überforderung: „Ein Gewerkschafter, der die organisierbaren Interessen der arbeitenden Menschen ernsthaft vertreten will und dem Mandat, das ihm erteilt ist, verpflichtende Normen seines Handelns entnimmt, kann sich auf Dauer mit der hierarchischen Gewichtung von Produktion und Reproduktion nicht abfinden. Er trägt Verantwortung für die Lebensbedingungen des ganzen Menschen, der ihm seine Interessenvertretung übertragen hat“ (S. 579). Die Gefahr liegt nahe, dass solche postulatorischen Horizonte eine sich ausbreitende pragmatische und modernisierende Gewerkschaftspolitik eher stützen als aufbrechen.

Nun sind dies alles sicherlich Mäkeleien angesichts eines faszinierenden Textes, in dem man immer wieder wichtige, auch für die Erwachsenenbildung notwendige Einsichten findet: „Keine politische Bildung kann auf die Verankerung in den Konflikterfahrungen des Alltags verzichten“ (S. 581). Insofern öffnen sich tatsächlich orientierende Perspektiven für eine weiterführende Diskussion, die Oskar Negt im Epilog einleitet: „Der Kampf um Arbeitszeit zieht sich wie ein roter Faden durch

die Texte“ (S. 713). Das Thema ist nicht abschließbar. „Die in der lebendigen Arbeit steckenden Potenziale schöpferischer Phantasie und Gestaltungsmacht lassen sich innerhalb der von Kapital und Markt definierten Grenzen kaum sinnvoll und ausreichend entfalten. So wandern sie aus, verlassen das offizielle System, verpuppen sich gleichsam, in dem sie sich in vielfältig verkleidete Arbeitsutopien flüchten (S. 714). Oskar Negt macht keinen Hehl daraus, dass er an der Utopie befreiter Arbeit festhält. „Es wird für den Weltfrieden nicht gleichgültig sein, ob solche Arbeitsutopien Verwirklichungschancen bekommen oder von den offiziellen Gesellschaftsordnungen weiterhin ins Schattendasein gedrängt werden“ (ebd.). Oskar Negt zitiert Momo und den „Sturm aus lauter befreiter Zeit“ (S. 715). Das ist die letzte Zeile nach 715 Seiten.

*Peter Faulstich*

**Dieter Nittel/Reinhard Völzke (Hrsg.)  
Jongleure der Wissensgesellschaft**

Das Berufsfeld der Erwachsenenbildung  
(Luchterhand Verlag) Neuwied/Kriftel 2002,  
280 Seiten, 20.00 Euro

Das Buch hat das Ziel, mittels persönlicher Portraits zur Beschreibung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung beizutragen. Erwachsenenbildner/innen in einem festen Anstellungsverhältnis, freiberufliche Erwachsenenbildner/innen und ehrenamtlich/nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen haben ihre Sicht des Berufsfeldes Erwachsenenbildung in persönlichen Portraits dokumentiert. Es ist nicht das Ziel der Veröffentlichung, eine repräsentative, wissenschaftliche Studie zum Berufsfeld Erwachsenenbildung vorzulegen, sondern dieses quasi von innen heraus beschreiben zu lassen.

In einer kurzen Einführung werden knapp die pädagogische Herausforderung der Wissensgesellschaft, die Professionalisierungsgeschichte und die Geschichte der Institutionen der Erwachsenenbildung skizziert. Es wird konstatiert, dass „der als Experte von Vermittlungsprozessen fungierende Erwachsenenbildner schon jetzt eine ausgewiesene Stellung einnimmt“ (S. 12). Diese behauptete „zentrale Rolle der Erwachsenenbildner als Akteure der Wissensgesellschaft“ steht nach Meinung der Herausgeber im Widerspruch zu „dem Image,

das die Berufskultur in der Öffentlichkeit hat“ (S. 14). Diesen Widerspruch zu bearbeiten haben sich die Herausgeber vorgenommen und hat das Buch eingelöst.

Durchgängig finden sich in den 18 Portraits die vielfältigsten Wege durch das Berufsfeld Erwachsenenbildung und das Bemühen, darin ein professionelles Selbstverständnis zu entwickeln. Dieses zeigt sich in der Fähigkeit, den Stellenwert von Lern- und Bildungsprozessen im Zusammenhang gesellschaftlicher Änderungsprozesse zu reflektieren und für die Begleitung und Reflexion solcher Veränderungsprozesse strukturierte Bildungs- und Beratungsangebote zu entwickeln und vorzuhalten. Es gibt dafür keine festen inhaltlichen Vorgaben, sondern es bedarf immer wieder neu der pädagogischen Kreativität, die sich in den thematischen Angeboten und in den Formen bewähren muss, in denen diese dargeboten werden. Erich Schützendorf, der die Reihe der Portraits eröffnet, beschreibt dieses als ein Grundmerkmal der Erwachsenenbildung, „dass sie keine gesicherten Erkenntnisse zu verkünden hat, sondern den Prozess des Verstehens, des Hineinarbeitens von Menschen in Sinnzusammenhänge fördern will“ (S. 28). „Ich will Menschen verführen, sich mit sich, ihrer Welt und den Beziehungen zwischen sich und der Welt auseinander zu setzen“ (S. 29). Bettina Thöne Geyer umschreibt die Aufgabe der Erwachsenenbildung folgendermaßen: „Menschen zu helfen, eine immer komplizierter erscheinende Lebenswirklichkeit zu bewältigen und sich gemäß ihrer Persönlichkeit entfalten zu können“ (S. 246).

Auf Seiten der pädagogisch Tätigen spiegelt sich die Anforderung, sich immer wieder in neue Themen- und Handlungsfelder einarbeiten zu müssen in den Spannungsgeschichten zwischen notwendiger beruflicher Identität und Flexibilität, der wechselnden Zugehörigkeit zu verschiedenen Professionen sowie dem ständigen Erfordernis von Selbstorganisation und der Aneignung neuer Problemlösungs- und Kreativitätstechniken wider. Hier spielen natürlich auch ökonomische Gründe eine Rolle. Heinrich Riemann schreibt beispielsweise von dem „Spannungsfeld zwischen persönlichen Idealvorstellungen und wirtschaftlicher Leistungserbringung“ (S. 145). „... stetige Neugier, analytischer Spürsinn für die Gestaltung des Machbaren und ein solides Wis-

sen über unterschiedliche Arbeitsabläufe“ (ebd.) zeichnen nach Meinung von Heinrich Riemann die Diplom-Pädagoginnen und -Pädagogen aus. Insofern wird das Bild der Jonglage, das die Herausgeber vorgegeben haben, von mehreren Autorinnen und Autoren aufgenommen und weiterentwickelt. Die Teilnehmer/innen, die Dozentinnen und Kursleiter/innen, die eigene Person, das Lernen mit Herz und Verstand, die Verwaltung und Organisation sowie die Alltagsarbeit sind die Bälle, die bei der Vermittlungsarbeit jongliert und gleichzeitig in der Luft gehalten werden müssen. Die Notwendigkeit der Arbeit an der eigenen Identität, an der eigenen Persönlichkeit, der eigenen professionellen Kompetenz wird immer wieder betont. Exemplarisch steht dafür die Aussage von Bettina Thöne Geyer „Was mir auch gefällt, ist die Tatsache „Was mir auch gefällt, ist die Tatsache, dass es zu meinem Beruf gehört, mich selbst weiterzubilden, sei es durch selbst organisiertes Lernen oder in organisierten Kursen“ (S. 246). Antje Rösener schreibt von der Wichtigkeit der genauen Wahrnehmung der Teilnehmenden, die Voraussetzung ist „für ein Verstehen, welches das Gegenüber achtet und nicht durch vorschnelle Bewertung seiner Würde beraubt“ (S. 63).

Ein abschließender Serviceteil listet wichtige Adressen von Einrichtungen und Trägern sowie Hinweise zu Internetadressen und zu Büchern und Zeitschriften auf. Mit den Autor/innenprofilen und einem kurzen Nachwort schließt die Veröffentlichung ab.

Der Service-Teil zeigt, wie schnelllebig die Erwachsenenbildung ist. Viele der aufgeführten Einrichtungen und Adressen existieren nicht mehr so, wie zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung. Insofern ist es sehr zu begrüßen, dass eine Internet-Adresse <[www.wissensjongleure.de](http://www.wissensjongleure.de)> eingerichtet worden ist, unter der man den jeweils bekanntesten aktuellen Stand nachlesen kann. Unter dieser Adresse können auch eigene Beiträge eingestellt werden.

Die Veröffentlichung dokumentiert die berufsbioграфische und professionelle Selbstvergewisserung der Autor/innen und trägt gleichzeitig zu einer Reflexion innerhalb der Berufskultur Erwachsenenbildung bei. Sie liefert Orientierung für Studierende und Neueinsteigende, aber sie enthält auch für lange im Berufsfeld Tätige vielfältige Anregungen zur Reflexion.

Die biografische Darstellungsweise zieht den Leser stark in die Beschreibungen hinein und macht das Buch zu einer spannenden und anregenden Lektüre. Auch wenn vermutlich nicht alle Leser/innen an allen 18 Portraits ein gleich starkes Interesse haben werden, so besteht der Reiz doch gerade in der Verschiedenheit der berufsbioграфischen und berufsfeldspezifischen Beschreibungen. Vom Lebensalter her variiert beispielsweise die Spanne vom Geburtsjahrgang 1928 bis 1969 und es gibt Diplom-Pädagogen der ersten Ausbildungsjahre ebenso wie Absolventinnen, die erst Mitte der 1990er Jahre ihr Studium abgeschlossen haben.

Die berufsbioграфische Anlage der Portraits schränkt die Vielfalt der dargestellten Felder des beruflichen Handelns in der Erwachsenenbildung in keiner Weise ein. Die Portraits bieten in lebendiger Weise einen Querschnitt über das gegenwärtige Feld Erwachsenenbildung, wie es so vielfältig sonst kaum präsentiert wird.

M. E. ist es empfehlenswert, diese Veröffentlichung im Spiegel der vorausgegangenen Veröffentlichung von Dieter Nitel zu lesen, die sich systematisch und historisch mit dem Prozess der Professionalisierung befasst (vgl. Nitel 2000: Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung). Im wechselseitigen Blick von Akteursperspektive, wie sie leitend für die Veröffentlichung „Jongleure der Wissensgesellschaft“ ist, und Systemperspektive, die der Veröffentlichung „Von der Mission zur Profession?“ zugrunde liegt, können neue substanzielle Einsichten in das Berufsfeld Erwachsenenbildung entstehen. Für die Entwicklung einer Profession sind das Wissen über das tatsächliche Berufshandeln wie die Beschreibungen aus der Innenperspektive unverzichtbar. Aber ebenso wichtig ist, diese aus einer historischen und systematischen Perspektive zu kontrastieren.

Ein Problem der gewählten Akteursperspektive ist das dominierende Deutungsmuster „erfolgreicher“ beruflicher Tätigkeit und Sozialisation. Nicht erfolgreiche, ausgeschiedene Akteure fehlen und es fehlen weitgehend auch Akteure mit einem anderen als erziehungswissenschaftlichem Hintergrund. Für eine zukünftige Theorie wie für eine Kultur professionellen Handelns wäre es aber wünschenswert, berufsfremde Wirklichkeiten und die dunklen

Stellen beruflicher Wirklichkeit mit aufzunehmen und zu reflektieren.

Eine persönliche Bemerkung und ein Wunsch zum Schluss: Viele derjenigen, die sich an dieser Veröffentlichung beteiligt haben, sind mir persönlich bekannt. Ihre Berufswege zeichneten sich auch schon in den 1970er und 1980er Jahren durch thematische Flexibilität und das immer wieder neue Finden aktueller pädagogischer Antworten auf gesellschaftliche Herausforderungen aus. Kühn haben wir in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen daher schon in den 1980er Jahren vom Diplom-Pädagogen als Zukunftsberuf geschrieben (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (Hrsg.) 1984: Diplom-Pädagogen in der beruflichen Praxis; Bundesarbeitsgemeinschaft der Diplom-Pädagogen (Hrsg.) 1986: Diplom-Pädagogen in traditionellen und neuen Arbeitsfeldern; sowie die einschlägigen BAG-Mitteilungen dieser Jahre). Im Medium der neuerlichen Beschreibung in dieser Veröffentlichung sind aber auch mir viele weitere oder vertiefende Seiten dieser Behauptung aufgegangen. Ich wünsche allen anderen Leserinnen und Lesern ebensolche bereichernden Einsichten und Anstöße.

*Hermann Buschmeyer*

**Bibiane Puhl (Hrsg.)**  
**Ganzheitliche Kompetenzentwicklung – Lernen von Menschen und Systemen**  
(Rainer Hampp Verlag) München und Mering 2001, 178 Seiten, 19,35 Euro

Eingeleitet wird dieser Sammelband von Ingrid Lisop, die sich kritisch mit der herrschenden Praxis des Controlling auseinandersetzt. „Liest man betriebspädagogische, vor allem aber betriebspsychologische, betriebswirtschaftliche und solche Literatur, die speziell das Bildungscontrolling fokussiert, dann werden Lernen und Lernende immer noch auf die Natur von apparativ messbaren Reiz-Reaktionsbündeln oder auf Kognition plus starken oder schwachen Willen, starke oder schwache Disziplin reduziert“ (S. 10). I. Lisops Programmatik lautet: „Alles, was pädagogisch professionell erfolgt, hat seinen bildungsphilosophischen bzw. ethischen Bezug“ (S. 17). Bibiane Puhl skizziert das Projekt des Schulungszentrums Fohnsdorf „Kompetenzerhö-

hung durch die Förderung von Schlüsselqualifikationen“. Im Mittelpunkt dieses Projekts steht das Konzept der „arbeitsorientierten Exemplarik“, durch die eine „dialektische Einheit von Bildung und Qualifizierung, Aufklärung und Training, von allgemeinem, erwerbsarbeitsbezogenem und politischem Wissen und Können“ realisiert werden soll (S. 25). Insbesondere soll dadurch die „Selbsterschließungskompetenz“ der Lernenden gefördert werden.

Es folgen 12 teils eher theoretische, teils eher praktische Beiträge über Schlüsselqualifikationen, soziale Kompetenzen und Organisationslernen. Besonders lesenswert finde ich die Beiträge, die – angesichts der vielen Leerformeln in dieser Kompetenzdebatte – kritisch auf die Schwierigkeiten und auch misslungenen Innovationsversuche eingehen. So z. B. Manfred Moldaschl über „Blockaden und blinde Flecken betrieblicher Modernisierung – eine kleine Erkenntnistheorie zum alltäglichen Scheitern.“ Er geht der Frage nach, warum sich bei vielen Innovationsprojekten der „Zyklus von Euphorie und Katzenjammer“ immer wiederholt.

Insgesamt eine Publikation mit mehreren lesenswerten Beiträgen.

*H. S.*

**Jost Reischmann**  
**Weiterbildungsevaluation**  
Lernerfolge messbar machen  
(Luchterhand Verlag) Neuwied, Krefeld 2003, 306 Seiten, mit CD-ROM, 25,00 Euro

In seinem praxisorientierten Lehrbuch möchte Reischmann Grundlagenwissen und -können in Bezug auf Standardverfahren und -inhalte des Evaluationsprozesses klar und verständlich vermitteln. Das Buch soll darüber hinaus den reflektierten Einsatz evaluativer Techniken anregen. Und: Es möchte Lust und Mut überhaupt zur praktischen Umsetzung wecken.

Das Buch geht hierzu im logischen Dreischritt vor von Basiswissen, tieferem Einblick und konkreter Umsetzung. Letztere geschieht dann relativ kleinschrittig, was es ermöglicht, sich entweder Schritt für Schritt in die Thematik einzuarbeiten oder überblicksorientierter vorzugehen.

Lehrbuchcharakter erhält das Buch vor allem

durch viele Beispiele, Abbildungen und zahlreiche aktivierende Übungsaufgaben zum direkten Ausprobieren (Lösungen im Anhang). Anschaulichkeit vermittelt auch der von Reischmann entwickelte Kursbeurteilungsbogen KBB, für dessen Auswertungsprogramm eine Demoversion auf CD-ROM beiliegt.

Auffallend ist die stark überblicksorientierte Schreibweise: Neben Zusammenfassungen wird immer wieder die Funktion einzelner Abschnitte für den Gesamttext erläutert.

Evaluation wird definiert und explizit als Teil erwachsenpädagogischen Handelns ausgewiesen, weil sie eine Verbesserungsschleife im andragogischen Alltag ermögliche und immer wieder zur „Klärung der Ziele von Bildungsmaßnahmen“ (S. 261) zwingt.

Der folgende tiefere Einstieg in die Thematik ist darauf bedacht, praxisnahes Hintergrundwissen für das andragogische Feld zu liefern, so werden etwa typische Vorbehalte und Probleme gegenüber Evaluation erörtert. Es schließt sich eine detaillierte, aber dennoch auf das Wichtigste fokussierte Darstellung von Evaluationstypen, -verfahren und -kriterien an. Danach wird der gesamte Evaluationsprozess anschaulich von der Zielanalyse bis zum Bericht behandelt.

Durch die schrittweise, Mut machende Schreibweise wird das Buch seinem Anspruch, ein Grundlagen vermittelndes Lehrbuch zu sein, gerecht. Bei Reischmann durchscheinende andragogische Prinzipien wie Partnerschaftlichkeit oder praxisanregendes Lernen finden sich in der Vermittlungsweise des Buchs unmittelbar wieder.

Durch seine Niedrigschwelligkeit macht es nicht nur Praktiker/innen Mut, sondern ist es vor allem auch für Studierende geeignet. Diese erhalten hier auch auf klare, verständliche Weise gute Einstiegskenntnisse über Ablauf und Probleme der empirischen Sozialforschung, ohne dass Abgrenzungen zur Evaluation zu kurz kämen. Überhaupt scheinen hier und da noch andere Zwecke auf als nur der Einstieg in die Evaluation, etwa wenn Hilfreiches über das Verfassen des Berichts geschrieben wird (empfohlen wird eine Mischung aus Bottom-Up- und Top-Down-Herangehensweise).

Hintergrundwissen und die Tatsache, dass Reischmann die häufige Diskrepanz zwischen theoretischen Vorstellungen und praktischer Umsetzung anspricht („Lob der Un-Metho-

dik“, S. 156), helfen in der Tat, das Gelernte reflektiert anzuwenden. Damit erfüllt Reischmann die in seinem Buch gesetzten Standards voll und ganz.

Wer seine Botschaft, eigenständig und anwendungsorientiert zu lernen, ernst nimmt, erhält eine sehr handhabbare, gut fokussierte Einstiegshilfe in den erwachsenpädagogischen Evaluationsprozess, die dazu ermutigt, die Grenze zwischen Theorie und Praxis zu überschreiten.

*Dagmar Reinhold*

### **Rüdiger Rhein** **Betriebliche Gruppenarbeit im Kontext der lernenden Organisation**

(Peter Lang Verlag) Frankfurt 2002, 357 Seiten, 50.10 Euro

Die Einführung betrieblicher Gruppenarbeit erfolgt üblicherweise im Rahmen eines Organisationsentwicklungsprozesses. OE-Prozesse folgen dem Dreischritt Veränderungsbedürfnis – Änderungsprozess – Stabilisierung. Bisher wenig untersucht wurde die Frage, was langfristig nach der Organisationsveränderung passiert, womit die Frage der Nachhaltigkeit angesprochen ist.

Dies ist das Thema der vorliegenden Dissertation. Der Autor ist jetzt Mitarbeiter am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover.

Zunächst wird betriebliche Gruppenarbeit in ihrer Differenziertheit beschrieben (Kapitel 1). Anschließend wird ein theoretischer Bezugsrahmen entworfen, vor dem sich organisationale Veränderungen beschreiben lassen: Es handelt sich dabei um das Bedingungsgefüge strategisch induzierter organisationaler Veränderungen (Kap. 2.3.) sowie um ein Modell der Organisation (Kap. 2.2.), wobei unterstellt wird, dass die Steuerung der Organisation durch entsprechende organisationale Programme erfolgt.

Im Folgenden wird die Einführung und Praktizierung betrieblicher Gruppenarbeit nachgezeichnet:

- Die Einführung von Gruppenarbeit in den 90er Jahren lässt sich als *strategisch intendierte* Veränderung nachzeichnen (Kap. 3).
- Sie bedarf geeigneter äußerer und innerer Voraussetzungen und zwar sowohl in sozio-technischer (Kap. 4.1) als auch in so-



zio-kultureller Hinsicht (Kap. 4.2.).

- Und sie muss sich am *sachlogisch Möglichen* orientieren, wobei Gruppen einerseits Teil des übergeordneten funktionsorientierten Systems „Organisation“ sind (Kap. 5.2.), andererseits jedoch auch selbst soziale Systeme darstellen, die entsprechender Funktionsvoraussetzungen bedürfen (Kap. 5.1.).

Grundlegende organisationale Veränderungen erfordern zudem häufig eine Veränderung der handlungsleitenden Programme; Veränderungen sind nachhaltig, wenn sie mit einer entsprechenden Anpassung dieser Programme einhergehen.

Da die handlungsleitenden Programme als das Wissen der Organisation interpretiert werden, lässt sich ihre Veränderung als organisationales Lernen auffassen. Folglich muss die Nachhaltigkeit von Gruppenarbeit im Kontext organisationaler Lernprozesse untersucht werden. Dies setzt einen theoretischen Hintergrund des organisationalen Handelns und des organisationalen Lernens voraus (Kap. 6.). Die Veränderung der Organisation erfordert Transformationsleistungen in einzelnen Organisationsteilen, die im „Modell der Organisation“ skizziert wurden: Neben Transformationsleistungen im strategischen Bereich (Kap. 7.1.) stellt die Qualifizierung für Gruppenarbeit als Transformationen im sozio-technischen Bereich der Organisation (Kap. 7.4.) nur einen Teil dieser Innovation dar. Die Transformationsleistungen im politisch-sozialen (Kap. 7.2) und im sozio-kulturellen Bereich der Organisation (Kap. 7.3.) sind nicht minder relevant.

Abschließend werden Thesen zur Nachhaltigkeit von betrieblicher Gruppenarbeit formuliert (Kap. 8.).

H. S.

### **Gisela Ruprecht Politische Bildung im Internet: Mit Tipps und Tricks**

(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2002, 148 Seiten, 9.80 Euro

Neue Medien, Internet, Informationsgesellschaft oder auch Virtualität und Cyberspace sind Begriffe, die seit geraumer Zeit Eingang in die zeitgenössische Diskussion gefunden haben. Man könnte meinen, dass über sie und ihre Bedeutung für die Gesellschaft bereits aus-

reichend diskutiert und auch publiziert worden ist. Im Bildungsbereich allerdings und insbesondere in der politischen Bildung gehören die Fragestellungen um das Verhältnis von Medienwandel und Gesellschaftswandel leider aber immer noch zu den eher vernachlässigten Themen.

Das mag zum einen daran liegen, dass die Auseinandersetzungen über neue Technologien wie beispielsweise das Internet zuweilen von einer Sprache und einem Vokabular geprägt sind, die einer sozialwissenschaftlich orientierten und Medien traditionell eher distanzierten Gruppe wie den politischen Bildnern und Bildnerinnen den Zugang zusätzlich erschweren.

Hier setzt Gisela Ruprecht mit der unter Mitarbeit von Tessa Debus und Frank Langner einfach geschriebenen und verständlichen Einführung an. Der übersichtliche Ratgeber, der bereits 2000 erstmalig im Wochenschau Verlag veröffentlicht und 2002 in einer dritten überarbeiteten Version erschienen ist, richtet sich im Wesentlichen an Multiplikatoren der politischen Bildungsarbeit (Lehrer, Jugendbildner und Erwachsenenbildner) und ist auch für interessierte Laien verständlich. Die Autoren sind ganz offensichtlich bemüht, medientechnologische, -politische und in Grenzen auch mediendidaktische Fragestellungen an eine Gruppe heranzuführen, die sich bislang mit solchen Fragen noch kaum oder nur wenig auseinandergesetzt hat. Deshalb finden sich auch neben den einführenden Texten über die Möglichkeiten und Strukturen des Internets, über seine demokratischen Potenziale, seine Einflüsse auf den Staat, den Bürger und nicht zuletzt auf die Bildung selbst immer auch praktische Hinweise, Tipps und Worterklärungen. Die Form des Ratgebers ist insofern geglückt, als dass auch hier die Information oder der Text genauso wenig linear funktioniert wie das Internet selbst, sondern durch Links und Erklärungen unterbrochen oder flankiert wird. Schade nur, dass diese Erklärungen mit Tipps und Links konkurrieren müssen. So kommt es, dass schwierige medientechnologische Insider-Begriffe nur dann erklärt werden, wenn neben Tipps und Links noch ausreichend Platz auf der Seite zur Verfügung stand. In diesem Sinne ständen der Broschüre ein paar zusätzliche Seiten gut zu Gesicht, um den vielfältigen Informationen ein wenig Raum zu geben.

Anja Besand

**Lothar Schäffner**

**Der Beitrag der Veränderungsforschung zur Nachhaltigkeit von Organisationsentwicklung**

(Rainer Hampp Verlag) München und Mering 2002, 350 Seiten, 32.80 Euro

Unternehmen müssen sich rasch wechselnden Umweltbedingungen kontinuierlich anpassen, wenn sie erfolgreich bleiben wollen. Betrachtet man diese Anpassungs- und Veränderungsprozesse genauer, so kann man sich allerdings des Eindrucks nicht erwehren, dass viele Veränderungen kurzatmig kreierte, schnell wieder begraben und schließlich durch neue Veränderungen ersetzt werden. Lothar Schäffner geht nun der Frage nach, was die Bedingungen einer *nachhaltigen* Wirkung von Veränderungsprojekten sind, denn – so schreibt er –, „die Auseinandersetzung mit der Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen ist unter dem Gesichtspunkt der Kosten sowohl in pekuniärer als auch in motivierender Hinsicht von hoher Bedeutung. Wer Veränderungen unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit plant und auch umsetzt, wird nicht ständig aufgeregt nach einem neuen ‚Kick‘ suchen, sondern Veränderungen geplant im Sinne eines Zugewinns zu Ende bringen.“

Dazu formuliert er das Konzept der Veränderungsforschung, die er als „besonderen Typ der angewandten oder entscheidungsorientierten Forschung“ definiert, „wo dieselbe Person Forscher und Praktiker ist, Entscheidungen trifft und mit ihnen lebt.“ Die Fragestellung für die Veränderungsforschung lautet: „Wie können wir das Ziel mit der geplanten Strategie erreichen?“ Der Forscher habe dann die Aufgabe, die „kulturellen Gegenanzeigen“ zu ermitteln und deren Wirksamkeit aufzuspüren.

Kernstück des Buches ist die Darstellung und ausführliche Dokumentation von fünf konkreten Veränderungsprojekten aus unterschiedlichen Unternehmen, die der Autor selbst in verschiedenen Rollen begleitet hat. Zu jedem dieser Veränderungsprojekte schildert er ausführlich die konkreten Schritte im Veränderungsprozess und die eingesetzten Instrumente und dokumentiert die Ergebnisse, die in den Projekten erzielt wurden. Außerdem reflektiert er jeweils die Rolle des Veränderungsforschers. Dies führt zu einer interessanten Detailvielfalt, wengleich die Verarbeitung der Materialfülle beim ersten Lesen durchaus Mühe machen kann. Im Einzelnen werden aus

den vergangenen 25 Jahren vorgestellt:

- die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Ausbildung von Frauen in gewerblich/technischen Berufen“ bei einem Reifenhersteller;
- der Rückblick auf die Implementierung von Facharbeitern (anstelle von angelernten Arbeitern) in der Produktion eines Automobilzulieferers;
- die Konzipierung eines Studiums im Praxisverbund mit der Ausbildung von Produktionstechnikern, mit dem Ziel, höher qualifizierte und gleichzeitig praxisnähere Führungskräfte auszubilden;
- die ausführliche Dokumentation der Entwicklung einer Unternehmensstrategie und deren Umsetzung in Managementziele, Arbeitsorganisation und Führungsverhalten bei einem mittelständischen Brillenglashersteller durch den Autor als „multifunktionalem Change-Agent“, wobei Schäffner in diesem – ausführlichsten – Kapitel zwei Veränderungsprozesse behandelt, nämlich die Entwicklung einer Unternehmensstrategie mit den Führungskräften und, daraus abgeleitet, die Einführung von Teamarbeit als Strategie zur Flexibilisierung der Arbeitsorganisation;
- ein Pilotprojekt zur Transfersicherung in der Aus- und Weiterbildung für das Personal im Check-in einer Luftfahrtgesellschaft.

Im Anschluss an diese Darstellungen benennt er vier Voraussetzungen für die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen, indem er aus den dokumentierten Veränderungsprojekten Schlussfolgerungen für die Nachhaltigkeit von Veränderungsprozessen ableitet und Erkenntnisse aus der Literatur weiterentwickelt: Veränderungen müssen, um nachhaltig zu sein, erstens intendiert und zweitens indiziert sein, sie müssen drittens langfristig im Sinne einer „Nachpflege“ unterstützt werden und viertens die mit ihnen verknüpften Ziele erfüllen.

An diesen theoretisch abgeleiteten Kriterien der Nachhaltigkeit spiegelt Schäffner im letzten Kapitel noch einmal die dokumentierten Projekte, wobei er in aktuellen Interviews mit den betrieblichen Protagonisten der Veränderungsprojekte auch die Frage erörtern lässt, was aus den Veränderungen geworden ist.

Dieses Buch ist ein nützliches Buch, weil der Autor, legitimiert durch seine Tätigkeit als Praktiker, das offene Geheimnis der „leidvollen Praxis“ schnörkellos benennt, eine prakti-

kable Veränderungskonzeption entwickelt, die die Nachhaltigkeit von Veränderungsprojekten zum Prinzip erhebt, und nicht zuletzt eine Vielzahl innovativer Einsichten dokumentiert.

*Rüdiger Rhein*

**Andreas Seiverth (Hrsg.)  
Re-Visionen Evangelischer Erwachsenenbildung**

Am Menschen orientiert

(W. Bertelsmann Verlag) Bielefeld 2002, 648  
Seiten, 24.80 Euro

Das vierzigjährige Bestehen der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE), die am 14.8.1961 gegründet wurde, bot den Anlass für die Publikation dieses Buches. Wie der aufmerksamkeitsheischende Begriff „Re-Visionen“ nahe legt, soll es die DEAE als eine zwar den zeitlichen Veränderungen unterworfenen, aber ihre Geschichte selbst bestimmende Institution erscheinen lassen, die sich im Schnittpunkt von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als lernfähige und veränderungssensible Organisation präsentiert und damit auf einen engen Bezug zur eigenen Historie, auf eine prüfende Wiederansicht vergangener Erfahrungen und zugleich auf mutige Zukunftsentwürfe angewiesen ist. An diesem Anspruch muss sich das Buch messen lassen.

In dem ausdrücklich nicht als „Verbandsfestschrift“ im üblichen Sinne annoncierten Werk stehen bildungstheoretische Texte und bildungshistorische Quellen neben aktuellen institutionellen Selbstbeschreibungen; erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen sind ebenso zu finden wie Verbandsdokumente, Interviews und Selbstdarstellungen verdientvoller Professionsmitglieder. Die insgesamt 64 Beiträge – diese Zählung berücksichtigt nicht den Anhang und die Einleitung – sind auf vier große Kapitel verteilt:

– Im ersten Abschnitt „Horizonte: Protestantismus und Bildung“ werden nicht nur die beiden zentralen Sinnquellen der Evangelischen Erwachsenenbildung als gleichsprüchlich ausführlich beschrieben, sondern es werden auch engere und weitere Bezüge zwischen makrodidaktischen Grundlagen der Erwachsenenpädagogik und ihren mikrodidaktischen Referenzen hergestellt. Hier finden sich u. a. Aufsätze

zu Johann Comenius, Eugen Rosenstock und Ernst Lange.

- Der zweite Teil „Rekonstruktionen: Elemente für eine Entdeckungsgeschichte Evangelischer Erwachsenenbildung“ hat den Charakter einer Sammlung von Quellen, die einen Zeitraum von mehreren hundert Jahren umspannen. Um die Evangelische Erwachsenenbildung in der Moderne zu positionieren, erscheint ein solches Unterfangen auch durchaus sinnvoll, zumal die Lektüre des nur fragmentarisch überlieferten Textes von Schleiermacher über das Verhältnis von Geselligkeit und Bildung (heute würde man sagen: das informelle Lernen) ohnehin ein lohnenswertes Unterfangen darstellt. Die unorthodoxe Reihung der Texte wirft allerdings die Frage auf, welche kompositorische Logik hinter der Auswahl steht.
- Im dritten Abschnitt „Profile: Erwachsenenbildung als neues Handlungsfeld in der Kirche“ findet, teilweise unter Zugrundelegung empirischer Hintergrundinformationen über die aktuelle Lage, eine Vermessung der Evangelischen Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Breite statt. Zwei Unterkapitel beschäftigen sich mit „Institutionen und Programmen“ und mit „Themen und Inhalten“. Die lokale Festlegung in der Überschrift („in der Kirche“) täuscht ein wenig darüber hinweg, dass die Evangelische Erwachsenenbildung nicht nur kirchenintern, sondern auch extern eine wichtige Rolle spielt. Sie fungiert gleichsam als Tor zur Welt und zugleich als Seismograph für innovative Entwicklungen, indem sie die System-Umwelt-Relation „Evangelische Kirche – Welt“ geschmeidiger, flexibler und pluralistischer gestaltet. Eröffnet wird der Reigen der Beiträge durch einen Artikel von Wiltrud Gieseke, die den subjektiven Faktor institutioneller Arrangements stark betont.
- Der vierte thematische Großabschnitt „Herausforderungen: Evangelische Erwachsenenbildung in einer entgrenzten Lerngesellschaft“ enthält die meisten Bezüge zu modernitätstheoretischen Themen; hier erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Weiterbildungsmarkt, mit der Globalisierung, dem Theorie-Praxis-Verhältnis und eher philosophischen Fragen (die Einbeziehung des Anderen). Margot Kläßmann – eine der wenigen hier vertretenen Autor-

innen – thematisiert das Verhältnis von Bildung und Gottesglauben.

- Das fünfte Kapitel schließlich präsentiert Thesen zur „Bildung und menschliche(n) Würde im Zeitalter der technischen Bildbarkeit des Menschen“. Hier wird gezeigt, dass die DEAE Neuland betritt, denn bisher hat keiner der großen Träger der Weiterbildung m. W. die Problematik der Gentechnologie und der künstlichen Reproduzierbarkeit des Menschen unter bildungstheoretischen Aspekten diskutiert.

Der Band vermittelt auf eindrucksvolle Weise eines der Kernprobleme Evangelischer Erwachsenenbildung: Sie verfügt über das doppelte Mandat, nicht nur für das protestantische Milieu zuständig zu sein, sondern auch für alle potenziell weiterbildungsinteressierten Bürger in dieser Gesellschaft Bildungsangebote unterbreiten zu müssen. Sie öffnet sich dem breiten Publikum und führt damit unterschiedlichste Zielgruppen in die Nähe des kirchlichen Milieus, während sie sich aus der Perspektive der kirchlichen Organisation u. U. zu wenig um die eigene Klientel kümmert. Angesichts dieser komplexen und anspruchsvollen Aufgabenstellung wäre zu fragen, ob die ihr zur Verfügung gestellten Ressourcen ausreichend sind. Bemerkenswert ist, dass das in der Öffentlichkeit vorhandene eher positiv gefärbte Bild der Evangelischen Erwachsenenbildung in den Beiträgen nur schwach gespiegelt wird und eine defensive Form der öffentlichen Selbstpräsentation vorherrschend zu sein scheint.

Mit dieser gerade auch Novizen der Profession zu empfehlenden Publikation vollzieht die DEAE nicht nur eine historische Selbstverortung, sondern unternimmt auch den Versuch, die eigene Institution aus zeitdiagnostisch und modernitätstheoretisch informierter Sicht zu betrachten. Das ist ein Wagnis, das nicht alle Träger eingehen würden. Die Hinzuziehung von Wissenschaftlern und anderen Experten, die der Evangelischen Erwachsenenbildung als „critical friends“ verbunden sind, trägt meistens (keineswegs durchgängig) zum Erkenntnisgewinn bei. Der Herausgeber Andreas Seiverth setzt mit diesem Band der Evangelischen Erwachsenenbildung ein originelles „DenkMal“, das viele instruktive Leseindrücke bietet, über den Tag hinaus gültig sein wird und im gesamten Weiterbildungsbereich beachtet zu werden verdient.

*Dieter Nittel*

**Elke Wilhelm/Barbara Menke/Theo W. Länge (Hrsg.)**

### **Von Arbeitswelt und Lebenslust**

Mädchen- und Frauenbildungsarbeit von Arbeit und Leben

(Verlag Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation) Recklinghausen 2002, 134 Seiten, 7.50 Euro

Der Sammelband gibt mit seinen insgesamt dreizehn Beiträgen einen Einblick in die aktuelle Praxis der Frauen- und Mädchenbildungsarbeit der Bildungseinrichtungen von ‚Arbeit und Leben‘ in allen deutschen Bundesländern.

Das Motto „Arbeitswelt und Lebenslust“ ist Thema und Programm zugleich. Allerdings erfährt die Leserin erst im zweiten Beitrag von Barbara Menke, was ‚Arbeit und Leben‘ ist, bekommt einen Überblick über die Geschichte und Entwicklung der Frauen- und Mädchenbildungsarbeit von „Arbeit und Leben“ und erfährt von Erfahrungen und Perspektiven der Bildungsarbeit in diesem Bereich.

Der Sammelband zeigt ganz eindeutig, welches große Spektrum der Angebote es in der Frauenbildungsarbeit gibt und welche vielfältigen Themen behandelt werden, von kurzen Workshops bis hin zu mehrjährigen Weiterbildungen.

Explizit als Praxisberichte werden folgende Themen ausgeführt: das Projekt der EXPO-Frauensommerschule (Karin Derichs-Kunstmann; Elke Wilhelm; Barbara Menke), Politische Bildung mit langzeitarbeitslosen Brandenburgerinnen (Undine Flemming; Ilka Gericke), die Bedeutung des Alterns für Frauen (Uta Schirmer/Elke Wilhelm), Gesundheitsbildung (Gerda Krug/Karin Derichs-Kunstmann), Bildungsarbeit mit jungen Mädchen aus Einwandererfamilien (Inge Altemeier; Barbara Schrader), berufliche und politische Bildung am Beispiel eines Radioseminars für junge Frauen (Sonja Puchelski), Frauenförderung in Klein- und Mittelunternehmen (Traude Oberkirch) sowie ein Projekt zum Kulturtourismus in Thüringen (Christiane Spirek). Letztgenanntes ist meines Erachtens vom inhaltlichen Aspekt das interessanteste der hier vorgestellten Konzepte. Dieser Sammelband hat den Vorteil, dass er die sehr originellen Praxisbeispiele ausführlich beschreibt. Der Nachteil: Nur in wenigen Beiträgen und meist nur in Ansätzen sind die Texte wissenschaftlich aufgearbeitet.

Ausnahme ist der Beitrag von Lucie Janik, der mehr ist als nur ein Praxisbericht. Er schildert übergreifend, wie die Projekte von ‚Arbeit und Leben‘ organisiert und vorbereitet worden sind.

Meiner Meinung nach ist dies der wichtigste Artikel in diesem Buch, da er über einen bloßen Projektbericht hinaus die konzeptionelle Seite der Arbeit von ‚Arbeit und Leben‘ schildert und eindeutig wissenschaftlichen Charakter hat. Auf eine theoretische Diskussion aufbauend findet ein Theorie-Praxis-Transfer statt. Auch im sehr gut lesbaren Beitrag von Kathrin Hirschmann und Desbina Kallinikidou wird fundiertes theoretisches Wissen über biografisches Lernen geliefert, wenn sie „Erwerbstätigkeit- eine Lebenslinie von Frauen in Ost und West, von Migrantinnen in Deutschland“ thematisieren. Auf einem theoretischen Fundament wird der Aufbau und die Umsetzung der eigenen Seminare erläutert. Unter Einbezug von Seminarergebnissen und Umfragedaten eine gute Mischung aus Theorie und Praxis.

Der Beitrag von Gerda Krug beschäftigt sich sehr eingängig und kritisch mit der Thematik

der Frauenbildungsarbeit, unter der Berücksichtigung des Gender-Ansatzes. Dieser Artikel ist kein Praxisbericht, obwohl im Einzelnen Aspekte verschiedener Bildungsangebote berücksichtigt werden, sondern diskutiert materialreich über die Möglichkeiten zur Umsetzung einer geschlechtergerechten Didaktik in der politischen Frauenbildungsarbeit. Der Sammelband schließt mit einem Dialog (Cornelia Rost/Marianne Kaiser) über die Zukunft der Bildungsarbeit mit Frauen und lässt das Buch auf diese Weise auf angenehme und passende Art enden.

Fazit: Dieser Sammelband ist ein Gewinn für die politische Frauen- und Mädchenbildungsarbeit, einem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung, der in den letzten Jahren kaum thematisiert wurde. Die Leser/innen erhalten durch eine sehr ansprechende und abwechslungsreiche Form der Darstellung einen Überblick über Angebote in der politischen Frauenbildungsarbeit. Auch die „theoretischen“ Beiträge profitieren von den Fortbildungs- und Forschungserfahrungen der Autorinnen.

*Ursula Sauer-Schiffer*

## **Autorinnen und Autoren der Beiträge**

**Dr. Heino Apel**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Gerhard von der Handt**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Dr. Carola Iller**, wissenschaftliche Assistentin im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg

**Prof. Dr. Reinhold S. Jäger**, Professor im Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau

**Doris Jäger-Flor**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Psychologie der Universität Koblenz-Landau

**Lisa Kamrad**, wissenschaftliche Assistentin im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg

**Dr. Susanne Kraft**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Thomas Reglin**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsinstitut Betriebliche Bildung in Nürnberg

**Prof. Dr. Gabi Reinmann-Rothmeier**, Professorin im Fachbereich Medienpädagogik der Universität Augsburg

**PD Dr. Eckart Severing**, Leiter des Forschungsinstituts Betriebliche Bildung in Nürnberg und Privatdozent im Fachbereich Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg

**Richard Stang**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

## **Autorinnen und Autoren der Rezensionen**

**Anja Besand**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Giessen

**Dr. Hermann Buschmeyer**, wissenschaftlicher Referent im Landesinstitut für Qualifizierung NRW in Soest

**Dr. Karin Dollhausen**, Abteilungsleiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Prof. Dr. Peter Faulstich**, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

**PD Dr. Dieter Gnahs**, Privatdozent im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg

**Prof. Dr. Klaus Harney**, Professor im Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Ruhr-Universität Bochum

**Stefanie Hartz**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Dr. Carola Iller**, wissenschaftliche Assistentin im Erziehungswissenschaftlichen Seminar der Universität Heidelberg

**Bernd Käpplinger**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Prof. Dr. Detlef Kuhlenkamp**, Professor und Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Weiterbildung der Universität Bremen

**Bettina Metten-Jäckel**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Dr. Klaus Meisel**, Honorarprofessor an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn

**Prof. Dr. Dieter Nittel**, Professor im Fachbereich Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Frankfurt

**Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl**, wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Bonn

**Dagmar Reinhold**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

**Dr. Rüdiger Rhein**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover

**Prof. Dr. Ursula Sauer-Schiffer**, Professorin im Fachbereich Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung der Universität Münster

**Prof. Dr. Anne Schlüter**, Professorin im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg

**PD Dr. Josef Schrader**, Abteilungsleiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Prof. Dr. Wolfgang Seitter**, Professor im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Marburg

**Prof. Dr. Horst Siebert**, Professor im Fachbereich Erwachsenenbildung der Universität Hannover

**Andrea Thiele**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg

**Monika Tröster**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn

**Alexander Wörner**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen