

H. Faulstich-Wieland/E. Nuissl/H. Siebert/J. Weinberg (Hrsg.)

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**

**Nr. 42
Dezember 1998**

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift

Verantwortlich Herausgebende

Hannelore Faulstich-Wieland, Hannoversch Münden
Ekkehard Nuissl, Marburg
Horst Siebert, Hannover
Johannes Weinberg, Münster

Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung e. V. (DIE) ist ein Serviceinstitut der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibnitz (WGL), der gemeinsamen Forschungsförderung von Bund und Ländern. Als wissenschaftliches Serviceinstitut vermittelt es zwischen Forschung und Praxis der Erwachsenenbildung. Seine Tätigkeit besteht vor allem darin,

- für Wissenschaft und Praxis Informationen, Dokumente und Materialien zur Verfügung zu stellen,
- in Konferenzen, Arbeitsgruppen und Projekten die Erwachsenenbildung/Weiterbildung wissenschaftlich und praktisch zu entwickeln,
- Publikationen zu wissenschaftlichen und praktischen Fragen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herauszugeben,
- Forschungsarbeiten zu initiieren und selbst Forschungen durchzuführen,
- Forschungsergebnisse in Fortbildungen und Beratung zu vermitteln.

Erscheinungsweise

Halbjährlich, jeweils im Juni und Dezember.
Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Bezugsbedingungen

Preis des Einzelheftes: DM 18.00 zuzüglich Versandkosten. Ein Jahresabonnement kostet DM 28.00 incl. Versandkosten. Es verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn es nicht bis zum 31. Oktober gekündigt wird.

Publikationsrechte

Das Copyright liegt bei den Autoren. Beiträge sind urheberrechtlich nach § 54 UrhG geschützt. Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.

Herausgeber der Nummer 42: Jürgen Wittpoth, Magdeburg
Koordination der Rezensionen: Christa Brechler, Frankfurt/M.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung:

wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift / herausgebende
Institution: Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung
(DIE). – Frankfurt [Main]: DIE.

Erscheint halbjährl. – Früher verl. von dvv, Druck; Vervielfältigungs- und Vertriebs-GmbH, Münster, danach von d. AfeB, Heidelberg, danach von der PAS, Frankfurt, Main. – Aufnahme nach Nr. 33 (1994). – Nebent.: Report / Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)

Darin aufgegangen: Literaturinformationen zur Erwachsenenbildung
ISSN 0177-4166

NE: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung <Frankfurt, Main>:

Report
Nr. 33 (1994) –
Verl.-Wechsel-Anzeige

Inhaltsverzeichnis

Editorial 7

Erwachsene – Medien – Bildung 9

I Zum Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung? 10

Jürgen Wittpoth

Was macht die Erwachsenenbildung mit Medien? 14

II Biographische und generationenspezifische Aspekte von Mediennutzung

Ansgar Weymann/Reinhold Sackmann

Technikgenerationen 23

Wilhelm Mader

Fragmentarisches Wissen und fragile Biographien in einer multimedial vernetzten Informationsgesellschaft 36

Burkhard Schäfer

Die ‚Arroganz‘ der Jüngeren? 48

Rüdiger Funiok

„Ich fange erst gar nicht an, mich damit zu beschäftigen“ 63

Hermann Buschmeyer

Spiegelungen: Bilder in den Medien und in den Biographien 73

III Mediennutzung innerhalb und außerhalb von Bildungswelten

Winfried Marotzki

Der Bildungswert des Internet 82

<i>Thomas A. Wetzstein/Christa Reis/Roland Eckert</i>	
Selbstlernen am Computer	96
<i>Heino Apel</i>	
Computerbasiertes Telelehren – Einschätzungen zum ‚virtuellen‘ Lernen	105
<i>Bernd Dewe/Uwe Sander</i>	
Bildungsvorstellungen und die Bedeutung der Neuen Medien	115
<i>Friedrich Hagedorn</i>	
Weiterbildung als virtuelles Unternehmen?	127
REZENSIONEN	137
SAMMELBESPRECHUNGEN	
Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung	
Computergestütztes Lehren und Lernen	
Studentexte	
BESPRECHUNGEN	
KURZINFORMATIONEN	
AutorInnen	168

Editorial

Medien haben immer schon eine wichtige Rolle im Bildungsprozeß gespielt. Medien im Wortsinne als „Mittel“ von Erziehung und Bildung, als instrumenteller Ausdruck von „Vermittlung“. „Medienpädagogik“ ist der traditionelle Begriff für die Beschäftigung der Erziehungswissenschaften mit diesem Gegenstand.

Mit dem Entstehen der sogenannten neuen Medien, basierend auf den technischen Möglichkeiten der Mikroelektronik, verändert sich das Verhältnis von Bildung und Medien, stellen sich neue Fragen, ergeben sich neue Probleme. Welche didaktischen Möglichkeiten eröffnen Datenträger wie CD-ROMs? Welche neuen didaktischen Verfahren und Analysen sind dabei zu entwickeln? Wie verändern sich Wahrnehmungs-, Lern- und Motivationsstrukturen der Lernenden? Wie läßt sich in und mit den neuen Medien eine angemessene „Passung“ von Lernzielinhalten und Aneignungsformen herstellen? Wo liegen Modernitätsfallen und Ungleichzeitigkeiten des Progresses von Form und Inhalt? Solche und viele andere Fragen mehr sind als spezielle Fragen im erziehungswissenschaftlichen Bereich zu stellen. Aber auch weitergehende Fragen stehen an: Inwieweit verändert die Existenz der neuen Medien und ihre Verbreitung die gesellschaftliche Funktion von Bildung? Welche neuen Aufgaben gewinnen Lehrende in einer Zeit nahezu unbegrenzter Möglichkeiten der Aneignung von Wissensstoff? Welchen Stand und welche Ziele haben Institutionen im Zeitalter der Zunahme selbstorganisierten medialen Lernens? Mit anderen Worten: Der explosive Bedeutungszuwachs von Medien und der in ihnen ruhenden Möglichkeiten erzwingt auf allen Ebenen auch der Erziehungswissenschaft eine tiefgreifende Analyse und Reflexion.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hatte ihren Kongreß 1998 in Hamburg dem Medienthema („Mediengeneration“) gewidmet. In der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung steht diese Frage eher noch verstärkt im Blickpunkt. Der Herausgeber dieses Heftes des REPORT, Jürgen Wittpoth, ist Hochschullehrer in Magdeburg und beschäftigt sich mit dem Schnittfeld von Weiterbildung und Medien. Das vorliegende Heft vereint Beiträge, die zu unterschiedlichen Anlässen entstanden sind. Es handelt sich zum einen um die Referate des Symposiums ‚Wissensaneignung durch Mediennutzung in der Erwachsenenbildung‘, das im Rahmen des 16. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1998 in Hamburg durchgeführt wurde. Hans Tietgens hatte dort die Aufgabe übernommen, einen resümierenden Kommentar zu formulieren. Es mag ungewöhnlich erscheinen, mit einem solchen ‚Schlußwort‘ zu eröffnen; der Vorteil ist, auf diese Weise in die Hamburger Diskussion und ihr zugrunde liegende Vorträge eingeführt zu werden. ‚Gemeint‘ sind die Beiträge von Mader, Schäffer, Funiok, Buschmeyer, Dewe/Sander und Hagedorn. Darüber hinaus wurden einige Arbeiten speziell für diese Ausgabe des REPORT verfaßt (von Weymann/Sackmann, Marotzki, Wetzstein/Reis/Eckert und Apel). Daß die Autorinnen nicht alle dem engeren erwachsenenpädagogischen Diskurs angehören, ist kein Zufall; die Absicht war, das Spektrum an Informationen, Proble-

matisierungen und Perspektiven zu erweitern. Der zweite ‚Eröffnungsbeitrag‘ (Wittpoth) unternimmt nicht den Versuch, die gewissermaßen ‚Hinzugekommenen‘ ebenfalls mit einer Einführung zu würdigen; vielmehr geht es darum, einige Facetten des bis heute schwierigen Verhältnisses zwischen Erwachsenenbildung und Medien zu beleuchten. Eine These ist dabei, dass es der Erwachsenenbildung gelingen könnte, über die intensivere Auseinandersetzung mit Medien(-nutzung) in einer veränderten Weise ‚zu sich selbst‘ zu kommen.

Mit dem kommenden Heft (sein Schwerpunktthema lautet „Pädagogische Qualität“) verändert sich der Herausgeberkreis des REPORT. Das Arbeitsgebiet von Hannelore Faulstich-Wieland hat sich, seit sie als Professorin für Sozialisationsforschung in der der Schule an der Universität Hamburg arbeitet, von der Erwachsenenbildung wegbewegt. Sie verlässt mit Ablauf des Jahres 1998 die Herausgeberrunde, um sich diesem Arbeitsgebiet vollständig zu widmen. Mit Beginn des Jahres 1999 tritt Christiane Schiersmann mit in die Verantwortung für die Herausgabe des REPORT ein. Sie ist Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Heidelberg und empirisch wie theoretisch gleichermaßen ausgewiesen. Bedeutsam ist auch die Tatsache, dass sie Expertin für Genderfragen in Gesellschaft und Bildung ist und hier die Arbeit von Hannelore Faulstich-Wieland im Herausgeberkreis zielgerichtet fortsetzen wird.

Hannelore Faulstich-Wieland
Ekkehard Nuissl
Horst Siebert
Johannes Weinberg
Jürgen Wittpoth

Frankfurt/M. im Oktober 1998

ERWACHSENE – MEDIEN – BILDUNG

I Zum Verhältnis von Medien und Erwachsenenbildung

Hans Tietgens

Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung?

Der Ankündigung im Programm war zu entnehmen, daß von mir kein weiteres Referat zu erwarten ist, sondern ein Kommentar zu dem Gehörten.¹

Dazu zuerst zwei kleine Beispiele: Es war von der Geschlechterdifferenz im Lernverhalten die Rede, von dem geringen Interesse der Männer an der Bildung. Dies wurde mit der Bezeichnung „träge“ verknüpft. Eine Teilnehmerin sagte mir einmal zu den fehlenden Männern: „Ja, ja, die Männer, die sind zu stolz.“ Mir scheint dies sehr treffend zu sein, denn in Veranstaltungen, bei denen eindeutig ist, was man aus dem Gelernten machen kann, fehlen sie ja nicht, sondern nur da, wo der Nutzen des Gelernten offenbleibt, also da, wo an Bildung als Suchbewegung zu denken ist.

Die zweite Vorbemerkung betrifft die Diskussion darüber, seit wann das Fernsehen wirksam geworden ist. Ich meine, die Einführung des Privatfernsehens war ein entscheidender Zeitpunkt, mit dem sich das Verhältnis von Medien und Bildung grundlegend verändert hat.

Damit bin ich schon bei dem Hauptpunkt, den ich ansprechen möchte und den ich bisher hier vermißt habe, die Rolle der Politik. Die mir gestellte Frage „Was machen die Medien aus der Erwachsenenbildung?“ kann leicht zu der Antwort führen – und dies wurde auch hier schon angedeutet –, die multimedialen Möglichkeiten machen die institutionelle oder ländergesetzlich geförderte Erwachsenenbildung – und damit auch die Lehrstühle – überflüssig. Ich möchte dagegenhalten: Es sind nicht die Medien, die die Erwachsenenbildung überflüssig machen, sondern es ist die Politik, die sich von ihrer öffentlichen Verantwortung zurückziehen möchte, und die Medien stellen für sie nur eine Begründungshilfe dar. Das heißt: Nicht die Medien sind das Problem, sondern die politische Tendenz zur totalen Privatisierung, womit zugleich die Politik zum Büttel der Wirtschaft wird. Schon 1983 hat Bernhard Dieckmann auf einer Veranstaltung der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE von einem schleichenden Prozeß gesprochen, in dem „die Menschen auf die Funktion eines Produktionsmittels reduziert“ und „Medien als Akzeptanzschmiermittel“ genutzt werden. Nur hatte er damals die Politik der CDU gemeint, während es sich heute um einen allgemeinen Trend handelt, an dem auch ein Regierungswechsel nichts ändern würde. Konkreten Ausdruck findet das von mir Gemeinte in dem staatlichen Appell zum Selbstlernen. Was einmal als emanzipatorischer Anspruch gescheitert ist, wird nun von oben als Leistungspflicht

propagiert. Durch die Mischung von Schmeicheleffekt und Konkurrenzdruck hofft man Lernantriebe auszulösen und öffentliche Mittel zu sparen. Da aber der Antrieb allein zum Selbstlernen nicht genügt, sondern kognitive Kompetenzen dazukommen müssen, ist der Aufruf zum Selbstlernen in der Form, wie es heute von staatlicher Seite geschieht, ein ungeheurerlicher Zynismus. Er mißachtet anthropologische und lernwissenschaftliche Einsichten. Das für das Selbstlernen erforderliche Lernverarbeitungspotential ist nicht nur bei Lernungewohnten zu gering entwickelt, sondern es ist generell mit einer mangelnden metakognitiven Kompetenz zu rechnen. Die Funkkolleg-Teilnehmer als eine untersuchte Gruppe bringen relativ günstige Lernvoraussetzungen mit, aber auch ihnen ist zu wenig bewußt, was zum Lernen gehört und wie Lernen vor sich geht, welche kognitiven Operationen zu vollziehen sind. Die informationszuordnende Strukturierungsfähigkeit fehlt allzuoft. So kann die von Wilhelm Mader angesprochene Kohärenzbildung nur selten vollzogen werden.

Es will auch bedacht sein, daß die Breitenmedien wie das Fernsehen die Wirksamkeit der Lernmedien beeinträchtigen. Es handelt sich dabei um einen komplizierten Zusammenhang, der im Alltag kaum bemerkt wird und nur aus einer versuchten Distanz erkannt werden kann. Die Problematik folgt daraus, daß sich Politik durch ihre Komplexität einer massenmedialen Vermittlung entzieht. Statt dessen wird für sie und von ihr eine eigene Wirklichkeit inszeniert, so daß es berechtigt erscheint, von einer Manipulationsgesellschaft zu sprechen, in der wir leben. Dieser Existenzmodus wird aber selten erkannt, weil mit den Sendungen über den Bildschirm offenbar ein zufriedenstellendes Maß an dosierter Kritik geboten wird. Dabei bleibt unbedacht, wie sehr unsere Aufmerksamkeitsrichtungen und Denkweisen von ihren Präsentationen bestimmt werden. So stellt sich die Frage, was aus unserer Bildung wird, wenn wir in einer vorgetäuschten Wirklichkeit leben, in der Drohendes tabuiert und Aufbauendes suggeriert wird, die vergleichsweise beschleunigt und enträumlicht erscheint. Das ist es ja wohl, was mit dem „Wandel der Kommunikationsverhältnisse“ in der Einladung gemeint ist. Mit Anreizen sind immer zugleich Ablenkungen geboten. Um damit umgehen zu können und zum Selbstlernen zu kommen, bedarf es der Relevanzkriterien und der Strukturierungshilfen. Hier ist die direkte Kommunikation unentbehrlich. Auf dieser Basis können dann multimediale Angebote genutzt werden. Erst dann kann sich das entwickeln, was heute gern Medienkompetenz genannt wird.

Zum angemessenen Umgang mit Medienangeboten gehören ein Unterscheidungsvermögen und eine Kombinationsfähigkeit, ein Funktionsbewußtsein für ihren Gebrauch. Es ist gleichsam ein neuer Aspekt der viel zitierten Schlüsselqualifikationen oder besser: der Erschließungskompetenz. So ist den Propagandisten des Selbstlernens entgegenzutreten. Es setzt eine keineswegs selbstverständliche Selbstbefähigung durch Wahrnehmungsschulung voraus. Das Lernen des Lernens will gelernt sein in seiner kognitiven Ansprüchlichkeit des Beziehung-Herstellers. Und ganz schlicht, aber schwieriger als man denkt: Selbstlernen setzt Selbstkenntnis voraus.

Was vermögen auf diesem Hintergrund multimediale Angebote zu leisten? Hier wird wohl zu unterscheiden sein, was sie bisher real vorweisen können und was für die künftige Entwicklung zu erwarten ist und möglich werden könnte. Für den ersten Aspekt scheint mir die Formulierung im Einladungstext, daß „eine Diskrepanz zwischen Verfügbarem und Aneignbarem besteht“, treffend zu sein. Das meint ja wohl: Die Angebote sind für das Sammeln von Informationen geeignet, aber nicht für Wissenserwerb, wenn damit nicht nur Daten gemeint sind, sondern Zusammenhänge. Das im letzten Referat hier vorgeführte Beispiel² geht zwar darüber hinaus, aber es ist auch nicht im üblichen Kontext gegenwärtiger kommerzieller Softwareproduktion entstanden. Diese mag für betriebliche Zwecke fallweise brauchbar sein, läßt aber eine didaktische Reflexion vermissen. Dies verwundert nicht, wenn man an die Qualitätskriterien denkt, von denen Wilhelm Mader gesprochen hat, und die dadurch entstehenden hohen Kosten. So wird der bildungspolitisch forcierte Anspruch, Lernumgebungen für individuelle Lernwege zu schaffen, kaum erfüllt.

Was die didaktische Reflexion zu leisten hätte, wäre vor allem eine funktionsgerechte Einbeziehung der Medienarten. Die Chance von Multimedia läge in ihrer Kombination und in den Möglichkeiten, die Hyperlinks für Verzweigungen und Varianten individuellen und gruppenspezifischen Vorgehens bieten. Aber dabei wird eine Kommunikation face to face nicht überflüssig. Für eine strategische teilnehmerorientierte Nutzung ist institutionalisiertes didaktisches Vor- und Nacharbeiten kaum zu entbehren. Es stehen also Beratungsaufgaben an. Es ist in der Diskussion bezweifelt worden, ob dies die älter werdenden hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter zu leisten vermögen. Dem läßt sich entgegen, daß sie auch in den vergangenen Jahren bei ihrer Planungsarbeit mit Beratungsaufgaben befaßt waren, daß die Kombination institutionalisierten und selbstorganisierten Lernens schon immer üblich war, daß die ökonomischen Zwänge der jüngsten Zeit eher davon abgehalten haben. Insofern liegen Medienzentren, die technische Möglichkeiten und direkte Kommunikation neben- und miteinander verbunden anbieten, auf einer Traditionslinie. Es sind die Lernenden selbst, die ihre Gründe haben, sich Hilfen zu holen. Das Reden vom selbst- und fremdgesteuerten Lernen ist ein politischer Oktroy. In Wirklichkeit gehen beide ineinander über, und sie können von den einzelnen unterschiedlich praktiziert werden. Daß auch gegenüber dem, was im Ursprungsland des self directed learning, den USA, an Optimismus darüber verbreitet wird, Zweifel anzumelden sind, hat jüngst Jost Reischmann in seinem Bericht im REPORT 39 deutlich gemacht.

Woran es fehlt, ist eine Forschung, die sich damit befaßt, was als innovativ angepriesen wird und worin die Vorteile der multimedialen Möglichkeiten tatsächlich liegen können. Es ist in diesen Tagen mit Recht viel von Mythen gesprochen worden. Indes läßt sich das auf die Dauer nur vertreten, wenn sich überprüfbare Begründungen dafür vorweisen lassen. Denkbar ist, daß die Forschung hier zurückgeblieben ist, weil bei den ersten Versuchen in den USA sich die erhofften Kopplungen zwischen Medienarten, Lehrfunktion und Lernertypen nicht stringent nachweisen ließen. Und um die Voraussetzungsklärung für Medienwahlen zur Konkor-

danzannäherung sollte es im Idealfall ja gehen. Aber man sollte auch die Ansprüche nicht zu hoch schrauben und sich mit tendenziellen Aussagen begnügen. Es muß ja doch interessieren, wie es z. B. wirkt, in einer bebilderten Computerwelt zu leben. Daß auch das Lesen in Bildern gelernt sein muß, könnten wir inzwischen wissen. Aber es wäre für die Softwareproduktion gut, etwas über die Spielräume der Rezeptionsvorgänge zu erfahren. Allzuoft wird noch von Behauptungen gelebt. Beispielsweise wird der ständige Wechsel – mal Text lesen, mal zuhören, mal Videos verfolgen und wieder selbst klicken – als lerneffizient hingestellt, denn das Springen hält lebendig. Aber wie lange vermag bei einer solchen Präsentation die kognitive Verarbeitungsfähigkeit zu folgen? Ohne jedenfalls die Ausprägungen der kognitiven Stile und Strukturen reflektiert zu haben, wird das multimediale Verwendungspotential in seiner Wirkung zufällig bleiben. Es ist dies nur ein Beispiel für das, was der Forschung harret und was für die Produktion von und den Umgang mit Software hilfreich sein könnte.

Anmerkungen

- ¹ Anmerkung des Herausgebers: Der Autor bezieht sich auf die Vorträge von Mader, Schäffer, Funiok, Buschmeyer, Dewe/Sander und Hagedorn, deren überarbeitete Fassungen in diesem Band veröffentlicht sind.
- ² Anmerkung des Herausgebers: Es handelt sich um die Produktion eines GBT im Rahmen der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit.

Literatur

- Friedrich, H. P. (1996): Fertigkeiten und Umgebungen für selbstgesteuertes Lernen. In: Nacke, B./Dohmen, G. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen, Bonn, S. 42–58
- Friedrichs, H. F. /Mandel, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Mandel, H./Weinert, F. E.: Pädagogische Psychologie (G.F. Graumann (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 4) Göttingen u.a., S. 237–293
- Reischmann, J. (1997): Selfdirected learning. Eine amerikanische Diskussion. In: REPORT 39, S. 125–137

Was macht die Erwachsenenbildung mit Medien?

Das Verhältnis unserer Zunft zu Medien ist gebrochen. Auch wenn Erwachsenenpädagogen sich bisweilen ganz selbstverständlich mit ihnen beschäftigen – in der beruflichen Weiterbildung mit Informations- und Kommunikationstechnologien, in der politischen Bildung mit den Folgen des Einsatzes dieser Technologien, in der allgemeinen oder kulturellen Bildung z.B. mit Filmtheorie oder Videopraxis und schließlich im Blick auf erwachsenengemäße Formen der Lehre mit dem gesamten Komplex der Unterrichtsmedien –, sind sie als Gegenstand oder Thema nicht ins Zentrum unseres Diskurses vorgedrungen. Finden sie verstärkte Beachtung, so geschieht dies – und darin unterscheiden wir uns kaum von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – selten mit Gelassenheit. Vielmehr geben jeweils ‚neue‘ Medien immer wieder Anlaß zu weitreichenden Hoffnungen auf der einen und (überwiegend) Befürchtungen auf der anderen Seite. Dies ist auch das Problem der Teildisziplin Medienpädagogik, daß sie nämlich strenggenommen eine Pädagogik der ‚neuen‘ Medien ist – die ‚klassischen‘, also Sprache, Schrift und Buch, gehören demgegenüber stillschweigend zum selbstverständlichen Objektbereich aller Teildisziplinen, die sich mit lehren und lernen beschäftigen (und damit auch zur Erwachsenenpädagogik). Aus dieser impliziten ‚Arbeitsteilung‘ resultieren besondere Probleme. Einerseits kommen Medien vor allem als das in den Blick, was die entscheidenden Mittler *und* Inhalte von Bildung gefährden, zumindest aber bedrängen könnte. Zum anderen ist der pädagogische Diskurs über Medien seit den 60er Jahren in weiten Teilen ein *konjunkturabhängiger Szenarien-Diskurs*. Angesichts des raschen technologischen Wandels sind die Potentiale des einen Mediums noch gar nicht ausgelotet, wenn das andere bereits die volle Aufmerksamkeit erheischt. Ein wenig grob formuliert, kommt man also in das Dilemma, weder die *Potentiale* ausbuchstabieren zu können – denn in den ersten Entwicklungsphasen sind die praktischen Umsetzungsversuche in der Regel sehr unvollkommen, was sich jedoch (so die jeweilige Erwartung) sehr rasch ändern wird – noch die *tatsächlichen Effekte* des Einsatzes bzw. der Nutzung zu prüfen – denn es zeichnen sich ja bereits ganz neue und weitergehende Möglichkeiten ab. Insofern ist die zurückhaltende Skepsis gegenüber (neuen) Medien zunächst nachvollziehbar. Allerdings verengen gerade die beiden hervorgehobenen Merkmale des Diskurses, also die mehr oder weniger explizite Unterscheidung von guten und schlechten Medien und die Atemlosigkeit angesichts des permanenten technologischen Wandels, den Blick (vgl. Wittpoth 1998). Genau dies führt m.E. in verschiedenen Hinsichten zu Problemen.

1. Medien im Alltag

Für eine an den Problemen und Aufgaben ihrer Adressaten in Lebenswelt und Berufstätigkeit interessierte Erwachsenenbildung gewinnen Medien in dem Maße an Bedeutung, in dem sie beide Bereiche durchdringen. Daß wir diesen Zustand mittlerweile erreicht haben, ist kaum zu bestreiten. Versteht man Kultur als ‚kommunikative Thematisierung des Wirklichkeitsmodells einer Gesellschaft‘, so kann man angesichts des ausdifferenzierten Mediensystems für die Bundesrepublik mit Fug und Recht von einer ‚Medienkultur‘ sprechen (vgl. Schmidt 1992, S. 440f.). Der Gestus, in dem Erwachsenenbildung sich darauf bezieht, ist allerdings eher einseitig: Die kurze Geschichte der neuen Medien hat – soweit sie von Pädagogen geschrieben wird – den Charakter einer Verfallsgeschichte. Davon abweichende Positionen neigen dann leicht zu Euphorie, die ‚mittleren Ränge‘ sind eher spärlich besetzt. Insofern ist die von Umberto Eco 1964 in die Diskussion eingeführte Unterscheidung von Apokalyptikern und Integrierten durchaus noch aktuell (vgl. Eco 1986), und auch die damit verbundene Kritik hat Bestand: Es gehen wichtige Differenzierungen verloren.

1.1 Bildung *statt* Fernsehen?

Mindestens befürchtet, oft auch unterstellt wird, daß die Nutzung neuer Medien vom ‚Eigentlichen‘ ablenkt, sei dies die unmittelbare Erfahrung, die leibhaftige Kommunikation o.ä. Dabei wird mit zwei Stilisierungen gearbeitet: Das Vernachlässigte wird als fraglos wertvoll betrachtet, und/oder es wird unterstellt, daß während der Zeit der Mediennutzung *genauso gut* etwas anderes (Sinnvolleres!) getan werden könnte. Parteipolitiker denken dabei an den Ortsverein, Künstler ans Museum, Ärzte an Jogging und Pädagogen an (organisierte) Bildungsprozesse. Dies sind jedoch Idealisierungen, denn die verschiedenen Sphären stehen nicht jedem offen, und die alltägliche Privatheit oder das unmittelbare Erleben verbürgen weder Tiefe noch Echtheit. Was im Rahmen der Fokussierung auf einen Bereich alltagskultureller Praxis zumindest implizit kritisiert wird, ist Ausdruck besonderer Lebenslagen und eines besonderen Habitus, die beide nicht beliebig zur Disposition stehen. Erst wenn man diesen Umstand stärker würdigt, kommen die Ambivalenzen der Kulturindustrie in den Blick. Nimmt man etwa das oft gescholtene Fernsehen, so stellt dies für viele Menschen die einzige Möglichkeit dar, sich Eindrücke von dem zu verschaffen, was außerhalb ihres engen Alltags geschieht. Horizont-erweiterungen dieser Art waren über Generationen allenfalls privilegierten Gruppen der Arbeiterschaft und wenigen Angestelltenfamilien regelmäßig zugänglich (vgl. Maase 1997). Erst seit den 50er Jahren sind sie zum festen Bestandteil der Lebensführung breiter Bevölkerungskreise geworden. Dabei führt auch intensiver Medienkonsum entgegen der verbreiteten Sorge nicht zwangsläufig zur Vereinheitlichung oder zu Einschränkungen in der Freizeitgestaltung; Angebote und Nutzungsformen haben sich nicht angeglichen, sondern sind vielfältiger geworden,

die Palette der Freizeitaktivitäten ist nicht verarmt. Insofern hat es wenig Sinn, die Nutzung von Massenmedien unter einen generellen Verdacht zu stellen; vielmehr kann man sie (auch) als eine Art der Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst betrachten,¹ zumal deren legitime Form unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen nicht verallgemeinerbar sein dürfte.

1.2 Von der Wahrheit zur Kontingenz

Auch wenn wir nach wie vor wenig über die Wirkung von Medien wissen, spielt die Sorge eine große Rolle, Menschen würden durch Medien manipuliert. Diese Sorge wird sich kaum ausräumen lassen, weil sie nicht wirklich zu widerlegen ist. Allerdings geben einige Befunde Anlaß zu Relativierungen. Der erste betrifft ein Wandlungsphänomen, das zwar Medienmacher beunruhigen mag, aber ansonsten durchaus positiv bewertet werden kann. Es geht um die sogenannte Wahrheitsfrage in der Massenkommunikationsforschung. Seit 1964 ist der Prozentsatz der Menschen, die davon ausgehen, daß das Fernsehen wahrheitsgetreu berichtet und die Dinge immer so wiedergibt, wie sie wirklich sind, von 47% auf 28% (1990) zurückgegangen (vgl. Berg/Kiefer 1992, S. 442). Dies erscheint nur demjenigen als ein Problem, der Objektivität in diesem Sinne als erreichbar ansieht – die meisten Mediennutzer haben dieses Mißverständnis überwunden. Ähnlich lassen sich Ergebnisse von Angela Kepler verbuchen, die in ihrer Untersuchung über „Tischgespräche“ zeigt, daß und vor allem *wie* Familien zum Teil während des Fernsehens über das kommunizieren, was sie ansehen (vgl. Kepler 1995, S. 211ff.). In diesen Gesprächen kommt eine distanzierte Haltung zum Ausdruck, in der die Machart, der Kunstcharakter von Medieninhalten reflektiert wird. Dabei geht es nicht um feinsinnige ästhetische Interpretationen, „es zeigt sich vielmehr ein oft ganz selbstverständliches Bewußtsein der Tatsache, daß Medienerzeugnisse künstliche Produkte sind, die einem bestimmten Kalkül entspringen, das man gutheißen oder ablehnen kann“ (ebd., S. 261). Nimmt man schließlich die Entwicklung in der Werbebranche, der Sparte also, die traditionell am stärksten unter Verdacht steht, so findet man Anhaltspunkte für die These, daß gerade Fernsehwerbung wesentlich dazu beigetragen hat, Reflexivität zu erhöhen. Angesichts der unübersehbaren Vielfalt und Ähnlichkeit von Produkten wie auf sie bezogener Werbemaßnahmen muß Werbung immer stärker Aufmerksamkeit für sich selbst schaffen. Sie realisiert dies, indem sie als Kommunikationsangebot auftritt, bei dem Bezüge zum Produkt tendenziell verschwinden. Vielmehr wird in Werbespots (zum Teil explizit) über Werbung nachgedacht, oder sie wird ironisiert. Damit „vollzieht (sich an) Werbung in spezifischer Weise Kontingenzerfahrung durch Beobachtung zweiter Ordnung“ (Schmidt/Spieß 1997, S. 357). Es ist also offensichtlich möglich, daß Menschen auch ohne ausdrückliche Instruktion Distanz durch und im Vollzug von Medienkonsum gewinnen. Der sich dabei allmählich verfestigende ‚postmoderne‘ Gestus erzeugt dann allerdings wiederum Schwierigkeiten eigener Art – etwa eine „tief in unser Bewußtsein einsickernde Ungläubigkeit“, die Wilhelm Mader in seinem Beitrag anspricht.

1.3 Alt und jung

Daß die Geschichte der neuen Medien von den einen als Verfallsgeschichte geschrieben und (deshalb) von den anderen nicht verstanden wird, geht auch auf je spezifische Generationserfahrungen zurück (vgl. dazu die Beiträge von Weymann/Sackmann und Funiok). Diejenigen, die gegenwärtig den Diskurs bestimmen, haben den Durchbruch des Fernsehens ebenso erlebt wie den des Computers. Sie kennen das Vorher/Nachher und haben an sich und ihrem Umfeld einen Wandel in den kulturellen Alltagspraxen und im Verhältnis zu Technik erlebt. Jüngere Generationen haben die Erfahrung, daß die intensivere Nutzung neuer Medien stets ‚auf Kosten‘ der Beachtung älterer erfolgt, nicht gemacht. Sie haben den Fernseher und mittlerweile auch den Computer bereits als selbstverständlichen Bestandteil der Alltagskultur vorgefunden (wie die älteren den elektrischen Strom und das fließende Wasser) und kennen die verdrängten Formen allenfalls vom Hörensagen. Gleichzeitig sind sie mit einer immer stärkeren Vermischung der lange Zeit eher getrennten Sphären von Massenkultur und ernster Kultur (die wesentlich an die ‚alten‘ Medien gebunden war) konfrontiert. Sie kombinieren ‚Schund‘ und ‚Kunst‘ in einer ebenso lustvollen wie kenntnisreichen Weise und entnehmen dem ausdifferenzierten Mediensystem die Anregungen, die sie für ihre Selbstinszenierung benötigen. Dabei geht es keineswegs allein um Fragen des Geschmacks, vielmehr hat die Orientierung auf Hochkultur und traditionelle Bildungswerte bei den vor und nach etwa Mitte der 50er Jahre Geborenen auch einen unterschiedlichen Stellenwert für Berufsbiographien: Für die Älteren hat sie sich gewissermaßen ‚gerechnet‘, seit der ‚geprellten Generation‘ ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung in verschiedenen Hinsichten prekär (vgl. Wittpoth 1998). Über die Versorgung mit „frischer symbolischer Ware“ (Winter/Eckert 1990, S. 149) hinaus werden die verschiedenen Spielarten der (neuen) Medien als Kristallisationspunkte für kollektive Aktivitäten (Fan-Gemeinden etc.), als Anlässe und Foren für Kommunikations- und Lernprozesse genutzt (vgl. Schäffer), wobei die Akteure – in der Regel außerhalb von Bildungsinstitutionen – beachtliche Kenntnisse und Kompetenzen erwerben (vgl. Wetzstein/Reis/Eckert). Angenommen also, es gelänge, einige von ihnen auf die Muster tradierter kultureller Alltagspraxis zu verpflichten, sähen sie in einem umfassenden Sinne ‚alt‘ aus. In dem Maße aber, in dem die breite Palette neuer Medien insbesondere von jüngeren Menschen ganz selbstverständlich zum Zwecke der Orientierung, des Lernens und des kommunikativen Austauschs bzw. der Selbstinszenierung genutzt wird, ergibt sich für organisierte Erwachsenenbildung das Problem, plausibel zu machen, warum man genau diese Bedürfnisse ausgerechnet in ihren Veranstaltungen befriedigen soll.

2. Medien im Unterricht

Während der Bedeutungszuwachs neuer Medien in der Lebenswelt und im Beruf eher mit Sorge beobachtet wird, trifft man im Bereich der (neuen) Unterrichtsmedien

– wenn sie denn zum Thema werden – eher auf Euphorie. Dies war in den 60er Jahren vor allem im Blick auf die Schule der Fall, wo man sich vom verstärkten Medieneinsatz in Kombination mit programmierter Unterweisung eine Individualisierung und vor allem Effektivierung des Lernens versprach. Allerdings zeigte sich bald, daß Medien nicht nennenswert in Unterricht integriert wurden und daß die hohen Aufwendungen für Entwicklung und Implementation keinesfalls automatisch eine qualitative Verbesserung zur Folge hatten. Diese Ernüchterung, die sich dann in den 70er Jahren noch einmal im Bereich der beruflichen Bildung einstellte, ließ das Interesse an Unterrichtsmedien vorübergehend erlahmen. Spätestens seit der Entwicklung erster multimedialer Lehr-/Lernprogramme – der sogenannten Computer Based Trainings (CBT) – scheint nun gerade auch in der (beruflichen) Weiterbildung wieder alles möglich zu sein – die Wechselbäder der 60er und 70er Jahre sind aus dem kollektiven Gedächtnis getilgt. Vorteile werden (wiederum) vor allem unter Kostengesichtspunkten gesehen, aber auch im Blick auf die Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens sowie die Dezentralisierung bis hin zur Möglichkeit des Einsatzes am Arbeitsplatz. Gleichzeitig ist die einschlägige Literatur voll von Hinweisen auf die schlechte Qualität gegenwärtig verfügbarer CBT und die Schwierigkeiten des Einsatzes. Insbesondere wenn man auf die Verheißung des hohen Selbstlern-Potentials setzt, kann sich Multimedia wegen der Geschlossenheit und Begrenztheit der Programme gar als Lernverhinderungsmedium erweisen (vgl. exempl. Brater/Maurus 1997). Hier knüpfen nun wieder diejenigen an, die gewissermaßen auf die nächste Generation, auf das netzgestützte Telelearning setzen, welches schier unbegrenzte Informationsfülle und wirkliche Interaktivität verheißt. Daß damit auch wieder besondere Schwierigkeiten verbunden sind (vgl. Mader und Apel), bleibt meist unerwähnt. Zusätzliche Nahrung erhält die Multimedia- und Telelearning-Euphorie dadurch, daß sie sich reibungslos mit dem wiederentdeckten natürlichen, lebensbegleitenden und dem selbstorganisierten Lernen verkoppeln läßt. Die Probleme werden dadurch aber nur noch größer, denn beide Perspektiven sind kaum hinreichend geklärt. Erstgenannte (vgl. etwa Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996) verwischt die Grenzen zwischen Lernen und Leben und unterschätzt die Bedeutung der institutionalisierten Form gerade angesichts fortschreitender gesellschaftlicher Segregation (als Kontrast vgl. exempl. Kommission der europäischen Gemeinschaften 1995). Bei letztgenannter bleibt weithin das Selbst, das die Last weitreichender Visionen zu tragen hat, prekär (vgl. Derichs-Kunstmann u.a. 1998 sowie Tietgens). Insofern gibt es dringenden Klärungsbedarf darüber, was Multimedia (oft gedacht als Substitut des Unterrichts) im Blick auf Lernen leisten kann und wo die besonderen Aufgaben organisierten Präsenz-Lernens für sich genommen oder im Rahmen eines wie auch immer gearteten Verbunds liegen.

3. Die Pädagogik der Medien

Ging es in den bis hierher skizzierten Überlegungen um verschiedene Formen der Nutzung von Medien in alltäglichen, beruflichen und unterrichtlichen Kontex-

ten, so läßt sich der Blick auch dahingehend umkehren, daß nach der Pädagogik der Medien gefragt wird. Insbesondere Jochen Kade hat sich mit dieser Frage im Zusammenhang seiner These von der Universalisierung der Weiterbildung auseinandergesetzt (vgl. Kade 1989,1996; zur Kritik Wittpoth 1997a, S. 28ff.). Auch Fernsehprogramme sind demnach in vielfältiger Weise pädagogisch strukturiert (vgl. Kade/Lüders 1996). Dies betrifft nicht nur das (mittlerweile randständige) Bildungsfernsehen, sondern ein breites Spektrum von Genres: Ratgeber- und Quizsendungen, Talkshows, Reality TV und selbst Spielfilme. Wenn aber das Fernsehen „ein Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung“ (ebd., S. 899) ist, dann – so die zentrale These – verändern sich in der Tendenz die Voraussetzungen professioneller pädagogischer Arbeit (vgl. ebd., S. 900). Orte, Inhalte und Formen der Vermittlung sind betroffen. Im traditionellen Sinne pädagogische Institutionen müssen ihren Exklusivanspruch auf Zuständigkeit für Wissensvermittlung aufgeben, Adressaten und Teilnehmer von Erwachsenenbildung wollen weniger lernen, als vielmehr andernorts erworbenes Wissen erproben,² und pädagogische Formen der Vermittlung verlieren angesichts der zunehmenden Didaktisierung verschiedenster Erfahrungsräume ihre Besonderheit. Dies ist nur ein weiterer Hinweis darauf, daß Medien nicht nur als gewissermaßen externe Konkurrenten anzusehen sind, die über die Bindung von Zeit und Interesse potentielle Teilnehmende vom Besuch der Weiterbildungseinrichtungen abhalten, sondern daß ihre Existenz und ihr Wandel Weiterbildung in ihrem Kern betreffen.

4. Folgerungen

Unter allen genannten Gesichtspunkten liegt die Schlußfolgerung nahe, daß die Entwicklungen im Bereich der Massenmedien sowie der Informations- und Kommunikationstechnologien von der Erwachsenenpädagogik nicht länger nur am Rande und nach Maßgabe wechselnder Konjunkturen wahrgenommen werden sollten.³ Vielmehr ist es Zeit für ‚Ortsbestimmungen‘; mehr denn je (?) – auch das verdiente noch einmal überprüft zu werden – gehen (institutionalisierte) Erwachsenenbildung und die (wie und wo auch immer stattfindende) Bildung Erwachsener wechselseitig nicht ineinander auf. Sie sind daher – zu beider Nutzen – separat zu betrachten *und* aufeinander zu beziehen.

Sobald man auf die alltägliche Nutzung der Programm-Medien – insbesondere des Fernsehens – nicht mehr in einer kulturpessimistischen Perspektive blickt, wird sie als eine Praxis erkennbar, in der Menschen ihre Horizonte erweitern, etwas lernen und – wer weiß? – sich vielleicht sogar bilden (können). Der überlieferte Verdummungsverdacht ruht auf unterkomplexen, eingleisigen Kommunikations-, ja gewissermaßen Instruktions-Modellen auf und läßt sich angesichts empirischer Belege für durchaus eigensinnige Nutzungsformen nicht, zumindest nicht pauschal aufrechterhalten. Auch die implizite Unterstellung, alle Erwachsenen könnten gelegentlich die explizit ihrer Weiterbildung dienenden Institutionen aufsuchen, ist unter Berücksichtigung der gegebenen institutionellen Struktur wenig sinnvoll. Denn

nicht nur die Beobachter dieses Systems, sondern auch dessen Adressaten wissen, daß die unterschiedlichen Orte für je bestimmte Gruppen (Milieus) prädestiniert sind (vgl. Wittpoth 1997b; Tippelt u.a. 1996) – und eine Vielfalt der Profile, die alle Milieus erreichen würde, hat das System nicht ausgebildet. Insofern könnte man die ‚bloß‘ Fernsehenden – gerade auch angesichts der Pädagogik der Medien – nicht nur als verhinderte oder Nicht-Teilnehmer, sondern durchaus als Lernende betrachten, um so einerseits einen Beitrag zur Aufklärung der Ambivalenz der Kulturindustrie zu leisten und sich andererseits der Bildung Erwachsener auch außerhalb einschlägiger Institutionen zu widmen.

Im Blick auf jüngere Generationen zeichnet sich ab, daß sich nicht nur Einstellungen zur Technik wandeln, sondern daß mit diesem Wandel andere Erfahrungen hinsichtlich der Lern-Orte und -Formen einhergehen. Damit ergibt sich für die institutionalisierte Erwachsenenbildung ein Dilemma: Diejenigen, die sich in ihren frühen Ausbildungsphasen die Voraussetzungen für selbstgesteuerte Lernprozesse verschafft haben und diese etwa qua Netzkommunikation vervollkommen, dürften nur noch für Angebote erreichbar sein, die eine spezifische Art hoher Kompetenzen bereits voraussetzen und Formen entwickeln, die entweder nicht allzu krass gegenüber den andernorts kultivierten abfallen oder gerade wegen ihrer gezielten Andersartigkeit – gewissermaßen als Kontrastprogramm – einen ‚Sinn‘ ergeben.⁴ Menschen, denen es nicht gelingt, an den neuen Formen des Lernens und der Kommunikation teilzuhaben, sind zwar grundsätzlich Adressaten für organisierte Weiterbildungsangebote, die diese Lücke zu schließen helfen, dürften aber – da es sich wieder um diejenigen handelt, die bereits von ihrer Ausbildung wenig profitiert haben – kaum zu erreichen sein. Auf jeden Fall ist es erforderlich, Erwachsenenbildung stärker als etwas zu betrachten, das an sehr unterschiedlichen Orten auf sehr unterschiedliche Weise stattfinden kann und nur gelegentlich auf einschlägige Institutionen angewiesen ist. Es mag sein, daß dies nun als – immer schon – selbstverständlich bezeichnet wird. Allerdings ist der erwachsenenpädagogische Diskurs bislang eher von einer Expansionsvision geprägt, die ihren Ausgang bei den Institutionen nimmt und die höchste Form der Weiterbildungsgesellschaft dann als erreicht ansieht, wenn alle Menschen in mehr oder weniger regelmäßigen Abständen die Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufsuchen. Folgt man weiterhin diesem Muster, dann könnte man (analog) in die Situation der Vertreter ganz anderer Institutionen kommen, die nicht bemerkt haben, daß sich das „Warenlager der Transzendenzen“ (Luckmann 1996, S. 153ff.) weithin außerhalb von Kirchenmauern (und in den Medien) entfaltet hat.

Es geht also einerseits darum, Lern- und in manchen Hinsichten auch Bildungsprozesse (vgl. Marotzki) nicht nur innerhalb der institutionalisierten Erwachsenenbildung anzusiedeln und zu beobachten. Umgekehrt ist es ähnlich fatal, die institutionalisierte Erwachsenenbildung als einen Ort mißzuverstehen, an dem sich nur Lern- und Bildungsprozesse ereignen. Genau dies geschieht aber vielfach in der Diskussion über (neue) Unterrichtsmedien wie in der über die wachsende Bedeutung selbstorganisierten Lernens, v.a. wenn das eine und/oder andere zumindest tendenziell als Substitut für organisierte Weiterbildung gedacht wird. Ginge es al-

lein darum, daß Menschen sich für berufliche Anforderungen qualifizieren oder Orientierung in unübersichtlichen Zeiten finden, dann kann man sich vorstellen, daß sie dies an allen nur erdenklichen Orten in den verschiedensten Formen tun (bei den ca. 75% der Erwachsenen, die jeweils nicht an beruflicher bzw. allgemeiner Weiterbildung teilnehmen, ist dies ja bereits der Fall). Beachtet man demgegenüber,

- daß berufliche Weiterbildung der symbolischen Ausstattung von Karrieren dient (und damit den sehr ambivalenten Effekt hat, einigen Chancen zu eröffnen und anderen plausibel zu machen, daß sie nicht zu den Auserwählten zählen),
- daß betriebliche Weiterbildung gerade in Form der Kommunikation leibhaftiger Menschen dabei hilft, Konflikte sichtbar und deren Bearbeitung möglich zu machen, aber auch Sinn zu stiften, wo er sich im schieren Vollzug der Tätigkeiten nicht erschließt,
- daß die Teilnahme an allgemeiner Erwachsenenbildung vielfach den Charakter der Pflege eines besonderen Lebensstils, der Kultivierung der Person und der Suche nach Gemeinsamkeit in einem besonderen Milieu hat,

dann sind sowohl dem exzessiven Einsatz von Selbstlernmedien als auch dem Selbstlernen generell entweder deutliche Grenzen gesetzt, oder diese Funktionen gehen auf andere Praktiken und Orte über. Insofern ist es wahrscheinlich, daß man sich – wenn die gegenwärtigen Multimedia-Phantasien ernüchtert sind – auf möglichst kluge Formen des (Medien-) *Verbundes* besinnen wird. Es geht dann nicht mehr um das Ersetzen traditioneller Lehr- und Lernformen durch Mediennutzung (oder umgekehrt), sondern um eine wohl tatsächlich neuartige Verschmelzung verschiedener Formen der Aneignung und kollektiven Bearbeitung unterschiedlicher Arten von Wissensbeständen und Kompetenzen. Auch wenn es dazu nicht kommen sollte, wenn sich also verschiedene Formen nebeneinander entwickeln, bleibt die Frage virulent, wo die besonderen Leistungsmöglichkeiten und Probleme der (institutionalisierten) Erwachsenenbildung im Verhältnis zur (wo und wie auch immer stattfindenden) Bildung Erwachsener liegen.

Dabei könnte sich in der Erwachsenenbildung eine Perspektive als produktiv erweisen, die in der Medienforschung immer mehr an Bedeutung gewonnen hat: Statt von den Botschaften der Medien (oder der Erwachsenenbildungseinrichtungen) auszugehen und zu fragen, welche schädlichen (oder segensreichen) *Wirkungen* diese auf die Menschen haben (sollen), wird danach gefragt, wie Menschen die verschiedensten Angebote *nutzen*. Dabei zeigt sich, daß es zwischen den Gebrauchsanweisungen, also der Nutzung, an die die Produzenten bei der Erzeugung des Produktes denken, und dem tatsächlichen Gebrauch deutliche Unterschiede gibt. Gerüstet mit dieser Einsicht läßt sich eine Position *zwischen* Apokalyptikern und Integrierten behaupten, die beide gewissermaßen ‚die Rechnung ohne den Wirt machen‘, denn sowohl beim Fernsehen oder Internet-Surfen als auch beim Besuch einer Weiterbildungsveranstaltung entscheidet sich erst im Vollzug, was am Ende herauskommt.

Anmerkungen

- ¹ Damit ist nicht bestritten, daß die Mechanismen des Mediensystems sehr problematische Formen der Berichterstattung und Problembearbeitung ausgebildet haben (vgl. Champagne 1997, Bourdieu 1998 sowie Tietgens [Verweise der letzten Art – also Namensnennungen ohne weitere Angaben -beziehen sich auf Beiträge dieses Heftes]).
- ² Insofern könnte der „Kurssturz klassischer Wissensvermittlung“ (Körper u.a. 1995, S. 121) in der allgemeinen Erwachsenenbildung *auch* auf Medienkonsum zurückzuführen sein.
- ³ Weitreichende Folgen sind nicht nur für die Unterrichtssituation, sondern auch für die Organisationen selbst zu erwarten (vgl. Hagedorn).
- ⁴ Als ein sehr spezielles Beispiel dieser Art kann man die von Buschmeyer beschriebenen „Medialen Werkstätten“ ansehen.

Literatur

- Berg, K./Kiefer, M.-L. (Hrsg.) (1992): Massenkommunikation IV. Baden-Baden Bourdieu, P. (1998): Über das Fernsehen. Frankfurt/M.
- Brater, M./Maurus, A. (1997): Über einige Grenzen multimedialen Lernens – Erfahrungen mit dem Modellversuch ‚IKTH‘. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 36–41
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1996): Das lebenslange Lernen. Bonn
- Champagne, P. (1997): Die Sicht der Medien. In: Bourdieu, P., u.a.: Das Elend der Welt. Konstanz, S. 75–86
- Derichs-Kunstmann, K., u.a. (Hrsg.) (1998): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.
- Eco, U. (1986): Apokalyptiker und Integrierte. Frankfurt/M.
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 789–808
- Kade, J. (1996): ‚Tatort‘ und ‚Polizeiruf 110‘. In: Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1, S. 114–126
- Kade, J./Lüders, Chr. (1996): Lokale Vermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M., S. 887–923
- Kepler, A. (1995): Tischgespräche. Frankfurt/M. 2. Aufl.
- Körper, K., u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Bremen
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (1995): Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Luckmann, Th. (1996): Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M., 3. Aufl.
- Maase, K. (1997): Grenzenloses Vergnügen. Frankfurt/M.
- Schmidt, S.J. (1992): Medien, Kultur: Medienkultur. In: Ders. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt/M., S. 425–450
- Schmidt, S.J./Spieß, B. (1997): Die Kommerzialisierung der Kommunikation. Frankfurt/M.
- Tippelt, R. u.a. (1996): Markt und integrative Weiterbildung, Bad Heilbrunn
- Winter, R./Eckert, R. (1990): Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung, Opladen
- Wittpoth, J. (1997a): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung, Baltmannsweiler
- Wittpoth, J. (1997b): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt/M., S. 71–93
- Wittpoth, J. (1998): Gute Medien, schlechte Medien? Ästhetische Einstellung, Milieu und Generation. In: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/dgfe/default.htm>

II Biographische und generationsspezifische Aspekte von Mediennutzung

Ansgar Weymann/Reinhold Sackmann

Technikgenerationen

Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen in der Weiterbildung

Zur Fragestellung

In institutionell verfaßter Bildung ist es die Regel, daß ältere Personen jüngere Personen unterrichten. Dies gilt für Kindergärten und Vorschulen, Schulen und Hochschulen ebenso wie für Berufsausbildung, Fahrschulen, Sportstätten und die Weiterbildung in ihren vielfältigen Formen. Zwischen lehrenden und lernenden besteht in Bildungseinrichtungen fast immer ein Altersgefälle, wobei in Einrichtungen der Weiterbildung die Heterogenität der anwesenden Altersgruppen besonders groß ausfallen kann.

Das Altersgefälle macht sich im Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden bei allen Lehrinhalten bemerkbar. Besonders stark ist dies jedoch der Fall, wenn es um fachliche Themen geht, die nicht bereits zeitlosen Charakter gewonnen haben. Gute Beispiele für zeitgebundene und stark altersbeeinflusste Themen sind nicht nur Moden, Stile, Ideologien in den Geistes- und Sozialwissenschaften, in Ästhetik und Politik, sondern auch die in historischer Zeit aufeinander folgenden Schlüsseltechniken, die die Welt im 20. Jahrhundert verändert haben: die Elektrifizierung aller Haushalte zu Beginn des Jahrhunderts, Motorisierung, Radio und TV in der Nachkriegszeit, PC, Internet und Gentechnik in der Gegenwart. Zu den heutigen revolutionären Innovationen gehören die neuen Medien der Kommunikation und Information. In der Weiterbildung treffen unter den Stichworten dieses Themenheftes, aber natürlich auch unter anderen Fragestellungen ‚ungleichzeitige‘ Altersgruppen, unterschiedliche Technik-Generationen aufeinander.

Technik-Generationen in der Weiterbildung sind der Gegenstand dieses Beitrags.¹ Eine Reihe von Fragen ist zu klären: Was sind Technik-Generationen? Wie sind sie entstanden vor dem Hintergrund der Technisierung des Alltags im 20. Jahrhundert? Welche Rolle spielt Technik als Jugenderlebnis, und welche Rolle spielt der Generationsaustausch als Innovationsträger? Welche Zusammenhänge zwischen Technikentwicklung, Berufsverlauf und Weiterbildung lassen sich beobachten?

Alter, Kohorten und Technikgenerationen

Hinter dem umgangssprachlichen Begriff des Alters verbergen sich mehrere Aspekte, die zu unterscheiden sind (vgl. Marshall 1997; Weymann 1994; Riley u.a. 1972). Zum einen bezeichnet Alter das individuelle biologische Alter in Lebensjahren; zum zweiten finden sich Personen gleichen Lebensalters häufig in Altersgruppen zusammen, wobei die Aufmerksamkeit insbesondere Jugendgruppen gilt; zum dritten sind Gesellschaften nach Altersschichten gegliedert, die eine Person in ihrem Leben biographisch durchläuft: Kinder- und Jugendzeit in der Ausbildung, junge und ältere Erwachsenenzeit als Erwerbstätige, junge und alte Alte im Ruhestand, um nur grobe Altersschichten moderner Gesellschaften zu nennen. Viertens gehören Personen verschiedenen Kohorten an, d.h., sie sind zu unterschiedlichen Zeiten als Geburtskohorten oder auch als Absolventenkohorten der Berufsbildung oder der Universitäten in die Geschichte eingetreten. Und schließlich hat die historische Zeit selbst eine Altersstruktur, die in Jahreszahlen und unterscheidbaren Perioden gefaßt wird.

Von besonderem Interesse für das Thema Technikgenerationen sind die Kohorten. Kohorten treten als Geburtsjahrgänge oder als Absolventenjahrgänge in unterschiedliche Perioden der Geschichte ein, durch die sie dann in je besonderer Weise geprägt werden (vgl. Ryder 1965; Lüscher 1993; Becker 1989). Karl Mannheim (1964) sprach von historischen Lagerungen, in die Geburtsjahrgänge gemeinsam eingebettet sind. Aufgrund der sie verbindenden, konjunktiven, also geteilten Erfahrungen bilden benachbarte Jugendkohorten einen Generationszusammenhang aus. Konjunktive Erfahrungen der Generationen belegen über Kollektivvorstellungen zahlreiche Gegenstände und Handlungsweisen mit übersituativem und überindividuellem Sinn. Die Bedeutung der Dinge enthält deshalb auch generationsspezifische Begriffe und Erfahrungen als Konnotation. So reden wir umgangssprachlich von der Kriegsgeneration, der Nachkriegsgeneration, den 68ern, der Computergeneration usw. und meinen damit eben solche konjunktiven Erfahrungen, die aufgrund gemeinsamer Lagerung von benachbarten Geburtskohorten zu einem jeweils spezifischen Generationszusammenhang mit einem identifizierbaren Weltbild geführt haben.

Ein besonderes Problem sind hier die innerhalb einer Generation gemeinsamen, zwischen den Generationen aber getrennten Lebenswelten. In der sozialen *Umwelt* der Wir-Beziehungen, so formuliert es Alfred Schütz, bildet sich die Intersubjektivität der Lebenswelt in direkter wechselseitiger Begegnung aus. Die Umwelt erweitert sich zur *Mitwelt* der Ihr-Beziehungen der Zeitgenossen über vermittelte Erfahrungen und idealtypische Deutungsschemata jenseits der Leibhaftigkeit und räumlichen Unmittelbarkeit der Umwelt. Das Merkmal der Mitwelt der Zeitgenossen ist die Typisierung. Gleichwohl besteht auch hier noch Gewißheit über die Koexistenz der Zeitgenossen und über den gleichzeitigen Ablauf der Bewußtseinerlebnisse. Dies ist nicht mehr der Fall gegenüber der abgeschlossenen *Vorwelt* der Vorfahren. Hier können keine reziproken Beziehungen mehr bestehen, weshalb man vermuten muß, daß „die Sinnzusammenhänge, in denen die Erfahrun-

gen der Vorfahren standen, von den zeitgenössischen entscheidend abweichen. Der Grund dafür findet sich in der Erfahrung des Unterschieds in der Weitsicht der Generationen“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 122).

Im Bildungswesen spielt die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Kohorten und Generationen fast immer eine Rolle, wobei in der Weiterbildung die Alterszusammensetzung der Beteiligten vielfältiger sein kann als in den meisten anderen Bildungsinstitutionen. Die Generationsstruktur wirkt sich auf den Umgang mit Bildungsinhalten und auf die Kommunikation besonders dann aus, wenn das Bildungsthema stark an Generationenerfahrungen zurückgebunden ist. Dies ist unter anderem auch beim Thema neue Medien als neuer Technik der Fall, denn die Technikgeschichte hat Technikgenerationen entstehen lassen.

Die Technisierung des Alltags im 20. Jahrhundert

Wir leben in einem Jahrhundert, das die Technik bis in den Alltag hinein geprägt hat (vgl. Joerges 1988; Meyer/Schulze 1993; AgH 1990). Die Entstehungsgeschichte heutiger Alltagstechnik reicht dabei weit zurück. Um eine Vorstellung vom Erfahrungshintergrund heute lebender Generationen zu erhalten, muß man die Technikgeschichte des Alltags kennen. Wir wollen uns dabei auf die Technikgeschichte des Haushalts konzentrieren, da der Haushalt die Lebenswelt des Alltags in besonderem Maße bestimmt.

Das Gerüst einer Technikgeschichte ist die Entwicklung und Verbreitung technischer Geräte. Drei Phasen der Geräteinnovation lassen sich unterscheiden: Erfindung, Marktpremiere und erfolgreiche Markteinführung. Zwischen Erfindung und erfolgreicher Markteinführung kann eine lange Zeitspanne liegen, und nur die wenigsten Erfindungen erreichen überhaupt eine Marktverbreitung. Letzteres aber, die erfolgreiche Präsenz auf dem Markt, ist entscheidend für die Prägung des Alltags und damit für die unterschiedliche Lebenswelt der aufeinanderfolgenden Generationen.

Eine Technikgeschichte des Alltags gliedert sich nicht nur in einzelne Gerätegeschichten und eine Evolution von Gerät zu Gerät. Es müssen prägende von unbedeutenderen Geräten unterschieden, Entwicklungsabläufe zu Epochen zusammengefaßt werden.

Eine erste Welle der Haushaltstechnisierung fand bereits in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts statt, als elektrischer Strom in die Haushalte gelegt wurde. Mit ihm verbreitete sich als erste komplexere Technik rasch das Radio. Doch Strom, Lampen und Radio blieben Enklaven im weiterhin von schwerer Handarbeit bestimmten Haushalt. Wir wollen diese Epoche als *frühtechnische Phase* bezeichnen.

In der zweiten Hälfte der 50er Jahre erleichtern dann zunehmend Geräte wie der Kühlschrank, der Staubsauger und die Waschmaschine die Hausarbeit. Große Bedeutung besaßen auch der Fernseher und das Auto, die sich ungefähr zeitgleich ausbreiteten. Diese Geräte lassen sich als Geräte der *Haushaltsrevolution* cha-

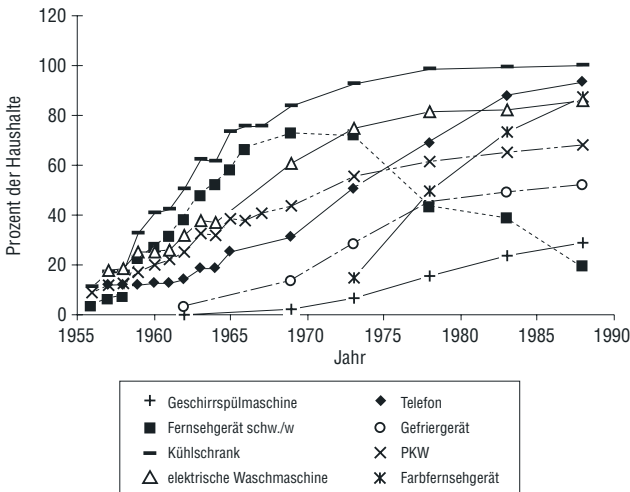
rakterisieren. Als erste der Innovationen dieser Phase erreichte die Waschmaschine 1959 die 20-Prozent-Marke der erfolgreichen Markteinführung. Wir wollen deshalb dieses Jahr als Epochengrenze definieren.

Bis zur Einführung der Computer gab es keine weitere paradigmatische Geräteinnovation. Ein erneuter Innovationssprung erfolgte erst in den 80er Jahren durch die Computertechnik. Da die Haushaltsverbreitung des Computers langsamer verlief als die Verbreitung im Berufsleben, setzen wir hier das Jahr 1982 als Epochengrenze. Geräteinnovationen wie das Videogerät, der CD-Spieler, der Mikrowellenherd und der Camcorder können der Verbreitung digitaler Technik zugeordnet werden. Wir nennen diese Phase *Digitalisierung der Alltagstechnik*.

Die Technikgeschichte der DDR unterscheidet sich in der Periodisierung nicht grundsätzlich von jener der Bundesrepublik. Für den Alltag der DDR waren die gleichen Innovationswellen kennzeichnend wie für den der westlichen Länder. Die frühtechnische Phase fällt noch in die Zeit vor der Teilung, sie ist deshalb in Ost und West identisch. Die Haushaltsrevolution war ebenso wie in der alten Bundesrepublik ein einschneidendes Erlebnis. Die Daten der Haushaltsrevolution sind in der ehemaligen DDR allerdings andere. Der 20-Prozent-Einführungsstatus bei der drei Symbolgeräten Waschmaschine, Auto, Fernseher wurde für das erste dieser Geräte später als im Westen erreicht (1961), und der Prozeß der Einführung erstreckte sich über einen längeren Zeitraum (Endpunkt 1973: Auto). Die Digitalisierungsphase verzögerte sich bis in das Jahr 1989, das Jahr der Maueröffnung. Dies ist zwar kein technikgeschichtliches Ereignis, wohl aber ein einschneidendes Jahr für die Diffusion der Technik im Alltag der neuen Bundesländer, da ab diesem Jahr das Angebot der westlichen Welt verfügbar war, so daß viele neue Geräte innerhalb eines kurzen Zeitraums gekauft wurden.

Abbildung 1 zeigt sehr anschaulich die rasche und durchgreifende Technisierung der Haushalte in der Nachkriegszeit. Die Technisierung führte zu einer neuen Lebenswelt des Alltags der jeweils jüngeren Generation, die früheren Generationen unbekannt war. Die Lagerung aufeinanderfolgender Generationen in der Technikgeschichte ist also sehr unterschiedlich, wenn rasche Innovationszyklen die alltägliche Lebenswelt nachhaltig verändern. Mannheim und Schütz folgend schließen wir aus den unterschiedlichen Generationslagerungen auf die Entstehung von Technikgenerationen, die sich durch unterschiedliche Technikkompetenzen und Technikeinstellungen auszeichnen.

Abb. 1: Ausstattung privater Haushalte der BRD mit technischen Geräten (1956-1988)



Generationen und Innovationen

Generationen altern mit ihren Erfahrungen, Kompetenzen und Einstellungen. Die 68er rebellierten selbstgewiß gegen das Establishment, wie es damals hieß. Heute sind sie selbst das Establishment und vielen Schülern, Studenten und jungen Arbeitnehmern ein Ärgernis und Hindernis. Auch Technikgenerationen altern mit ihren besonderen Technikerfahrungen, Technikkompetenzen und Technikbewertungen. Der Austausch von Generationen ist daher ein wichtiges Element der Durchsetzung von Innovationen aller Art. Ryders schon klassische Formulierung der Rolle des Generationsaustausches für Innovationen lautet: „The new cohorts provide the opportunity for social change to occur. They do not cause change; they permit it“ (Ryder 1965, S. 844).

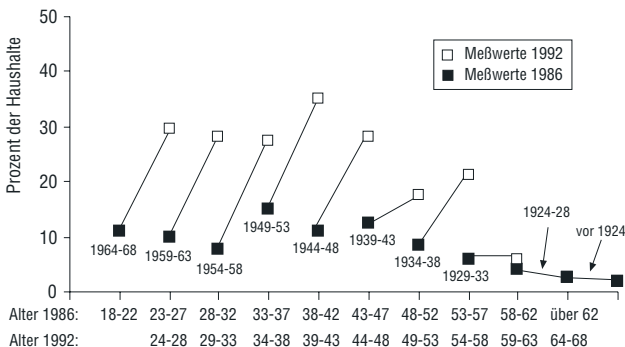
Der Gedanke, daß der Austausch von Generationen ein wichtiges Element bei der Durchsetzung von Innovationen aller Art ist, gehört nicht zu den Selbstverständlichkeiten. Für die Mikroökonomie hängt die Kaufneigung bei der Anschaffung eines neuen technischen Geräts vom Einkommen ab, über das ein Haushalt verfügt. Je höher das Einkommen, desto eher wird ein neues Gerät gekauft. Auch die jeweilige familiäre Bedarfslage ist mitentscheidend. Neben diesen bei den Bestimmungsgründen treten andere in den Hintergrund. Es wurde kaum danach gefragt, ob beim Kauf von technischen Geräten auch Kohorten eine wichtige Rolle spielen, ob also technische Innovationen vor allem von bestimmten Geburtsjahren aufgegriffen werden, während andere Jahrgänge unbeteiligt bleiben. Oder setzen sich neue Alltagstechniken zu gegebener Zeit unabhängig vom Geburtsjahr-

gang der Kunden gleichmäßig in allen Haushalten durch? Im ersten Fall würde man von einem Kohorteneffekt sprechen, im zweiten Fall läge ein historischer Periodeneffekt vor.²

Im Zeitraum zwischen 1969 und 1988 fanden viele technische Haushaltsgeräte eine schnelle Verbreitung. Zu vermuten ist, daß diese Verbreitung von bestimmten Geburtskohorten getragen wurde, denn ein Zusammenhang zwischen der Verbreitung einer Innovation und der Kohortenzugehörigkeit wurde für den technischen Strukturwandel im Beruf bereits nachgewiesen.³

Beim Radio sind im Beobachtungszeitraum die Ausstattungsunterschiede zwischen den Kohorten gering, weil es sich hier um eine schon sehr alte Technologie handelt, deren Kauf nicht generationsabhängig ist. Anders sieht es bei den etwas jüngeren Haushaltsgeräten wie Kühlschrank, Fernseher, Waschmaschine und PKW aus. Hier sind 1969 noch deutliche Kohortenunterschiede in der Kaufneigung festzustellen, Bis 1988 nehmen die Kohortenunterschiede jedoch mit der Alterung der Techniken ab, Es kommt zu einer gleichmäßigeren Verbreitung über alle Generationen. Der Zusammenhang von Innovation und Kohortenzugehörigkeit wird also vor allem bei neuen Techniken sichtbar. Beim *Videorecorder* beispielsweise kam es allein während der sechsjährigen Beobachtungszeit 1986–1992 zu einem Besitzzuwachs von 26 auf 60 Prozent. Dieses Gerät kauften vor allem junge Leute bis zweiundzwanzig Jahre, während Personen über 57 Jahre sich kaum zum Kauf entschlossen. Im Falle des *Mikrowellenherdes* stieg der Besitz sehr schnell von 8 auf insgesamt 47 Prozent an. Und wiederum trugen die jüngeren und mittleren Jahrgänge, weniger aber die älteren zur anfänglichen Verbreitung dieses Gerätes bei. Beim *Computer* schließlich erhöhte sich die Zahl der Besitzer im gleichen kurzen Zeitraum von 6 auf 23 Prozent. Hier liegt die Altersgrenze abnehmender Kaufbereitschaft bei Personen über 48 Jahre (s. Abb. 2). Bei diesen vor 1933 geborenen Kohorten hat sich die Zahl der Computerbesitzer im Verlaufe der sechs Jahre kaum erhöht.

Abb. 2: Besitz eines Computers im Haushalt 1986/92 nach der Kohortenzugehörigkeit der Befragten

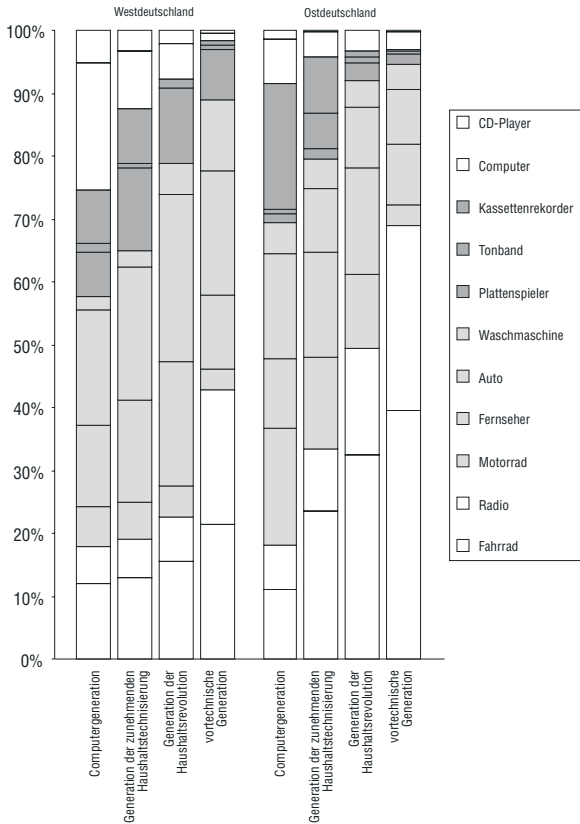


In der beschriebenen Durchsetzung technischer Innovationen greifen historische Zeit und individuelle Lebenszeit ineinander. Durch das Geburtsjahr ist jedem Menschen ein besonderer Abschnitt aus der Technikentwicklung vorgegeben, den er im Laufe seines Lebens miterleben kann. Die Mitglieder einer Geburtskohorte teilen eine *Generationslagerung* in der technikgeschichtlichen Zeit, bezogen auf den Kontext einer bestimmten Gesellschaft. Sowohl der durch die Generationslagerung festgelegte Ausschnitt der selbsterlebten allgemeinen Technikgeschichte als auch der durch das eigene Handeln darin mitbestimmte Teil dieser Geschichte fließen in die Wahrnehmung des persönlichen historischen Platzes, in ein technisches *Generationsbewußtsein*, ein.

Jeder Mensch weiß, welcher Ausschnitt der Technikgeschichte für ihn im Vergleich mit jüngeren oder älteren Personen eine besondere Bedeutung hat, weshalb dies so ist und worin diese Bedeutung besteht. Um genauere Kenntnisse von den jeweiligen konjunktiven Erfahrungen der verschiedenen Technikgenerationen zu erhalten, haben wir gefragt, welches technische Gerät denn in der Kinder- und Jugendzeit der Befragten besonders wichtig war: Auto, Plattenspieler, Radio, Computer, CD-Spieler, Fernseher, Waschmaschine, Tonband, Kassettenrecorder, Fahrrad, Mofa/Moped/Motorrad. Es zeigte sich, daß in den alten Bundesländern von den meisten Personen das Auto an erster Stelle genannt wird. An zweiter Stelle liegt das Fahrrad. Fernseher, Radio, Plattenspieler folgen auf den Plätzen 3 bis 5, an sechster Stelle liegt der Computer. Diese Rangfolge unterscheidet sich von jener in den neuen Bundesländern: Auf den Plätzen 1 und 2 stehen hier Fahrrad und Radio. Es folgen Fernseher, Motorrad und erst an fünfter Stelle das Auto. Auf Platz sechs liegt der Kassettenrecorder. In der anderen Reihenfolge spiegelt sich der technische Rückstand der DDR: Die älteren Fahrzeuge Fahrrad und Motorrad gehen dem Auto und das ältere Radio geht dem Fernsehgerät vor. Der Computer fehlt hier auf den ersten 6 Plätzen.

Die Nennung der im eigenen Leben bedeutendsten technischen Neuerungen beruht auf den jeweiligen besonderen Jugenderfahrungen der verschiedenen Kohorten mit den Innovationen ihrer Zeit. Um das Bild zu vereinfachen, fassen wir benachbarte Kohorten zu Technikgenerationen zusammen. In der heutigen Bundesrepublik leben vier Technikgenerationen: eine vor 1939 geborene Generation, deren Jugenderfahrungen noch auf fröhechnischen Innovationen fußen (vortechnische Generation); eine zwischen 1939 und 1948 geborene Generation, deren Technikbild mit dem Beginn des Wirtschaftswunders durch die massive Erstausrüstung der Haushalte mit Haushaltsgeräten geprägt wurde (Generation der Haushaltsrevolution); eine zwischen 1949 und 1964 geborene Generation, die bereits unter dem Eindruck von Massenkonsum und einer dadurch selbstverständlich gewordenen, vollständigen technischen Privatausrüstung stand (Generation der zunehmenden Haushaltstechnisierung), sowie die nach 1964 geborene Computergeneration, die mit digitalisierten Geräten aufwuchs. Wenn wir in diesen vier Generationen in Ost- und Westdeutschland nach jenen technischen Geräten fragen, die in Kindheit und Jugend besonders wichtig waren, so erhalten wir das in Abb 3. wiedergegebene Bild.

Abb. 3: Technische Geräte, die in der Kindheit und Jugend am wichtigsten waren, nach Generationen



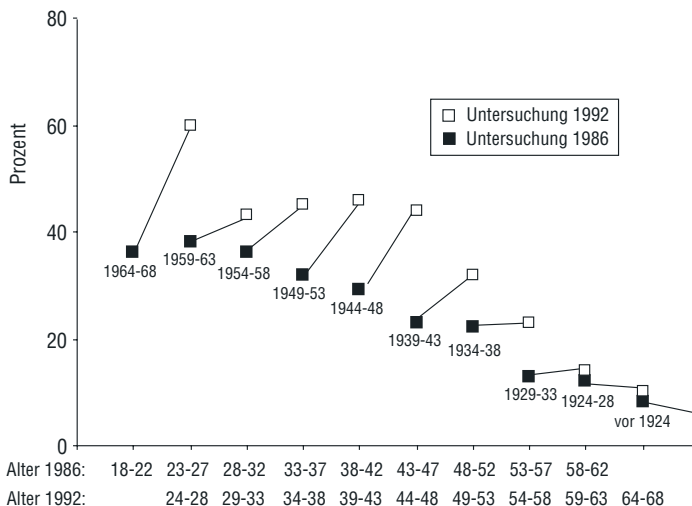
Die Angehörigen der *vortechnischen Generation* nannten am häufigsten Fahrrad und Radio als wichtigste technische Geräte ihrer Jugendzeit; die Generation der *Haushaltsrevolution* gab am häufigsten Waschmaschine, Auto, Fernseher, Motorrad an; die Generation der *zunehmenden Haushaltstechnisierung* votierte für Plattenspieler, Tonband, Kassettenrecorder; und die *Computergeneration* erwähnte am häufigsten Computer und CD. Die technischen Innovationen einer Zeit werden jeweils am häufigsten von jener Generation als signifikantes Erlebnis bezeichnet, in deren Kindheit und Jugend ihre Ausbreitung fiel.⁴ Die Abbildung zeigt auch, daß von allen Generationen in Ostdeutschland älteren Geräten eine größere Kindheitsbedeutung zugemessen wurde, da die Diffusion der Geräte in der DDR später und langsamer erfolgte. Auch sind die Unterschiede zwischen den Generationen in den neuen Bundesländern größer als in den alten.

Technikkompetenz, Beruf und Weiterbildung

Die technische Entwicklung im Alltag steht im Zusammenhang mit der Herausbildung einer Abfolge von Generationen. Qualitative Sprünge der Technikentwicklung werden für jüngere Kohorten zum grundlegenden Erfahrungsschatz ihrer ersten Begegnung mit Technik, während ältere Kohorten bereits über technisches Hintergrundwissen verfügen, von dem aus sie den technischen Fortschritt wahrnehmen und beurteilen. Technikgenerationen stellen mit ihrer je eigenen Aufschichtung technischer Erfahrung Repräsentanten des Geistes vergangener Technikepochen dar. Sie besitzen ein bestimmtes Verhältnis zum technischen Fortschritt, das in Werthaltungen, Einstellungen, Umgangsweisen mit Technik zum Ausdruck kommt. Technikgenerationen unterscheiden sich im Handlungspotential, das ihnen im Umgang mit Haushaltstechnik verschiedener Entwicklungsstufen zur Verfügung steht.

Die generationsabhängige Technikkompetenz gilt vor allem für neue und neueste Techniken, weniger für alte. Die Kompetenz, ein Auto zu fahren, ist fast generationsunabhängig verteilt, traditionelle handwerkliche Kompetenzen können bei jüngeren Kohorten sogar geringer ausgeprägt sein als bei älteren. Sieht man hingegen auf technische Innovationen (s. Abb. 4), bei denen es um die Kompetenz geht, einen Computer zu bedienen, so wird bei dieser neuen Technik wiederum ganz deutlich, daß sie zunächst eine Domäne der jungen Generation ist. Erst langsam und selten vollständig ziehen im Laufe der Alterung der Innovation die Kompetenzen älterer Kohorten nach.

Abb. 4: Technische Fertigkeiten „Computer bedienen“ 1986/92 nach Kohorten



In Fällen jüngerer und jüngster Techniken – Tonband, Videorecorder und Computer – erklärt die Kohortenzugehörigkeit das Bedienungswissen am besten. Kommt eine technische Innovation auf den Markt, erwerben jüngere Kohorten als erste die nötige Kompetenz. Erst mit der allgemeinen Verbreitung folgen ältere Kohorten nach. Wie Abb. 5 zeigt, geht im Zeitraum der sechs Jahre 1986–1992 beim Umgang mit Strom, Pkw, Tonband und Videorecorder der Zusammenhang zwischen Alter und technischer Kompetenz durch das Altern der Innovationen zurück, bei der neuesten Technik Computer hingegen steigt der Zusammenhang weiter an:

Abb. 5: Zusammenhang von Alter und Technik 1986 und 1992 (Tau B)

Technik	1986	1992
Strom	.12	.11
Pkw	.30	.25
Tonband	.42	.33
Videogerät	.40	.36
Computer	.25	.30

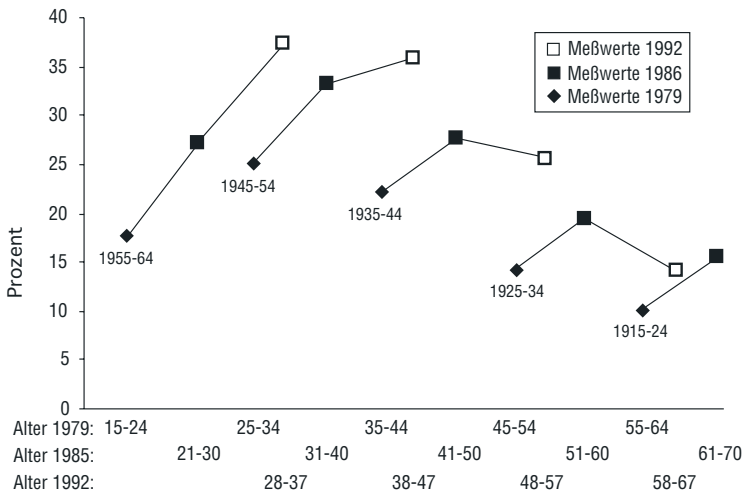
Die Generationsabhängigkeit von Technikkompetenz macht sich im privaten Bereich beim Zusammenleben der Generationen eher in erheiternder Weise bemerkbar. Ganz anders stellt sich das gleiche Phänomen im Berufsleben dar. Daher ist technischer Wandel in der Berufsarbeit ein altes Thema moderner Industriegesellschaften. Mit der zunehmenden Bedeutung des Computers sowie computerunterstützter Arbeitsmittel – und jetzt auch der neuen Medien – rückte diese Thematik ein weiteres Mal ins Bewußtsein einer breiten Öffentlichkeit.

Technische Innovationen im Berufsbereich üben einen Druck aus, dem Veralten beruflicher Kenntnisse durch Weiterbildung entgegenzuwirken. Dieser Druck wird von den Betroffenen unterschiedlich gespürt, je nachdem, wie sehr sie Veränderungen ausgesetzt sind und wie weit sie sich mit ihren beruflichen Kenntnissen der Anforderungen neuer Technik gewachsen fühlen. Die Frage „Glauben sie, daß der technische Fortschritt die Berufsarbeit so schnell verändert, daß die ursprüngliche Berufsausbildung nicht mehr ausreicht, um ein ganzes Leben lang mithalten zu können?“ beantworteten 1992 in Westdeutschland immerhin 71 Prozent und in Ostdeutschland 89 Prozent mit Ja.

Ein Großteil der berufstätigen bundesdeutschen Bevölkerung weiß also, daß einmal erworbene Berufskennnisse im Laufe des Berufslebens veralten, weil technischer Fortschritt neuen Wissenserwerb nötig macht. Eine Möglichkeit, das Veralten von Wissen durch schnellen technischen Wandel zu verhindern, sind Weiterbildungsmaßnahmen. In der EMPAS-Untersuchung⁵ von 1992 wurde die Frage des Bundesinstituts für Berufsbildung von 1973 und 1985 nach Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen repliziert. In dem damit beobachtbaren Zeitraum von neunzehn Jahren hat die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung laufend zugenom-

men. Im Jahre 1979 hatten 20 Prozent an einer beruflichen Weiterbildung während der vergangenen fünf Jahre teilgenommen, 1985 waren es 27 Prozent und 1992 schon 33 Prozent. Interessant in Abb. 6 ist wiederum die Generationsperspektive. Weiterbildung ist kohortenabhängig. Vor allem ist eine extreme Steigerung bei den jungen Kohorten zu beobachten. Allerdings erreicht Weiterbildung mehr als früher heute auch ältere Kohorten.⁶

Abb. 6: Teilnehmer an einer beruflichen Weiterbildung in den jeweils fünf letzten Jahren 1979, 1985 und 1992 nach Kohorten



Die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigen in der Weiterbildung

Pinder (1926) hat das Zusammenleben von Generationen anschaulich als die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigen bezeichnet. Dieses Generationsverhältnis ist in der Weiterbildung alltäglich – zwischen Lehrenden und Lernenden ebenso wie innerhalb der Gruppe der Lernenden.

So finden sich unter den Lernenden in Weiterbildungseinrichtungen häufig unterschiedliche Technikgenerationen zusammen, weil sich Berufstätige aus verschiedenen Kohorten mit technischen Innovationen auseinandersetzen müssen, um Bedienungskompetenz zu erwerben oder zu verbessern oder um die Technikeinstellung zu überprüfen, um die Scheu oder die Abneigung gegenüber neuen Techniken zu überwinden. Dies ist in Sachen Datenverarbeitung und PC-Kompetenz ebenso verbreitet wie aktuell bei der Durchsetzung der neuen Medien der Informations- und Kommunikationstechniken.

Gravierender ist die Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigen als Generationsverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Auch hier treffen Technikgenerationen aufeinander, deren generationenspezifische Technikerfahrungen aus verschiedenen Technikperioden stammen. Technikkompetenz, -motivation, -einstellung und -akzeptanz haben sich an unterschiedlichen Technologien entwickelt mit Folgen für den Umgang mit späteren technischen Innovationen und mit Folgen für den Umgang der Generationen untereinander.

Der Einzug neuer Medien in die Berufswelt und in die alltägliche Lebenswelt der Haushalte ist deshalb der Spezialfall einer ununterbrochenen Durchdringung des Alltags mit technischen Innovationen, der immer neuen Entstehung von Technikgenerationen. Für Bildung und Weiterbildung ist dabei wichtig zu beachten und zu akzeptieren, daß Personen zwar im Laufe ihres individuellen Alterungsprozesses mehr oder weniger erfolgreiche Anpassung an die Entwicklung durch Lernen und Bildung leisten können, daß aber die grundlegende gesellschaftliche Dynamik in jedem Innovationsprozeß im Austausch der Generationen liegt. Dieser auch ‚demographischer Metabolismus‘ genannte Prozeß begünstigt durch das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger und durch den steten Abgang der früheren Kulturträger Innovationen aller Art. Er ist eine Grundvoraussetzung sozialen Wandels in modernen Gesellschaften mit hoher Dynamik. Das natürliche Weltbild der älteren Generation, um noch einmal Mannheim zu zitieren, wird durch ein neues abgelöst, das zum einen aus der Auseinandersetzung mit neuen Gegebenheiten der gesellschaftlichen Umwelt und zum anderen aus der Auseinandersetzung mit den überlieferten Weltbildern und aus deren Neuaneignung hervorgeht.

Um mit einer praktischen Konsequenz für die Weiterbildung zu schließen: Innovationen bedürfen nicht nur des lebenslangen Lernens der einzelnen Individuen in Bildungseinrichtungen, sondern auch des regelmäßigen Generationsaustausches der Lehrenden in den Bildungseinrichtungen. Geschieht dies nicht, dann altert mit der etablierten Generation der Lehrenden (mit dem herrschenden Establishment der 68er, um in deren früherem Jargon zu bleiben) auch deren dominantes Weltbild. Dies ist nicht nur ein didaktisches, sondern auch ein institutionelles und gesellschaftliches Problem.

Anmerkungen

- ¹ Er beruht auf einer Untersuchung für das BMBF: „Technik und Forschung als Thema der Generationen“ (Projekt 216-3190-SWFO0566). In Buchform wurde die Untersuchung unter Sackmann/Weymann 1994 veröffentlicht. Zu Technik, Beruf und Weiterbildung vgl. dort vor allem das Kapitel 8, S. 129–143.
- ² Eine dritte Möglichkeit wäre, daß bestimmte Altersgruppen Geräte aufgrund biologischer Gegebenheiten oder altersabhängiger Einkommen besitzen. In diesem Fall sprechen wir von einem Alterseffekt. In der Praxis können alle drei Effekte auch gleichzeitig auftreten
- ³ Datengrundlage der Kohortenanalyse sind die Ergebnisse der Einkommens- und Verbrauchsstichprobe sowie eigene Erhebungen des EMPAS im Zeitraum 1969 bis 1988.
- ⁴ Aus Abb. 21 wird auch deutlich, daß die Generationen nicht zu 100 Prozent nur die inno-

- vativen Geräte ihrer Zeit nennen, sondern einige Befragte auch ältere und jüngere Geräte.
- ⁵ Die Frage lautet: „Denken Sie nun einmal an die letzten 5 Jahre, also von Anfang 1980 bis heute. Haben Sie in dieser Zeit Lehrgänge, Kurse oder Seminare besucht, die der Fortbildung im Beruf oder der beruflichen Umschulung dienen?“
 - ⁶ Hier wird neben dem Kohorteneffekt auch ein Periodeneffekt sichtbar.
 - ⁷ Zur Dynamik moderner Gesellschaften vgl. Weymann 1998.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Hauswirtschaft e. V. /Stiftung Verbraucherinstitut (Hrsg.) (1990): *Haushaltsträume*. Königstein
- Becker, H. A. (1989): Theoretisch kader voor analyses van levenslopen en generaties. In: ders./Hermkens, P. L. J. (Hrsg.): *Oude naast nieuwe generaties*. Utrecht, S. 63–100
- Joerges, B. (Hrsg.) (1988): *Technik im Alltag*. Frankfurt/M.
- Lüscher, K. (1993): Generationenbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In: ders./Schultheis, F. (Hrsg.): *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften*. Konstanz, S. 17–50
- Mannheim, K.: Das Problem der Generationen. In: ders.: *Wissenssoziologie*. Berlin, Neuwied, S. 509–565. Original in: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 1928 (7), S. 157–184, 309–330
- Marshall, V. W. (1997): The State of Theory in Aging and the Social Sciences. In: Binstock, R. H./George, L. (Hrsg.): *Handbook of Aging and the Social Sciences*. San Diego, 4. Aufl.
- Meyer, S./Schulze, E. (Hrsg.) (1993): *Technisiertes Familienleben*. Berlin
- Pinder, W. (1926): *Das Problem der Generation*. Berlin
- Riley, M. W./Johnson, M./Foner, A. (1972): *Aging and Society*. Volume three: *A sociology of age stratification*. New York
- Ryder, N. B. (1965): The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. In: *American Sociological Review*, S. 843–861
- Sackmann, R./Weymann, A. (1994): *Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen*. Frankfurt/M., New York
- Schütz, A./Luckmann, Th. (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. 1. Band. Frankfurt/M.
- Weymann, A. (1994): Altersgruppensoziologie. In: Kerber, H./Schmieder, A. (Hrsg.): *Spezielle Soziologien*. Reinbek, S. 344–362
- Weymann, A. (1998): *Sozialer Wandel. Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft*. Weinheim, München

Fragmentarisches Wissen und fragile Biographien in einer multimedial vernetzten Informationsgesellschaft

Probleme von Kohärenz und Kontinuität in der Moderne

Einführung: Die Problemstellung

Vor einem Jahr habe ich dieses waghalsige Thema formuliert und abgegeben. Seitdem treibt es mich um und an. Die folgenden Überlegungen sind in den vergangenen Monaten unter dem Eindruck computer-unterstützter Lehre, Evaluationen von Internet-Kursen und einer Debatte um Kohärenztheorien in der Spätmoderne an der University of British Columbia, Vancouver, entstanden.

Die metaphorische Rede von einer *Explosion des Wissens* beinhaltet, daß eine rasante Steigerung von Wissensbeständen und ihre plötzlichen Freisetzungen bisherige Fassungen von innen zerfetzen und in Stücke reißen. Gewaltige Investitionen an Kapital und für Menschen, deren einzige Aufgabe das Generieren von Wissen war, haben in unserem Jahrhundert diese explosive Masse angehäuft. Die elektronisch vernetzten Kommunikationstechniken sind dafür keineswegs Ursache, aber eine ihrer Folgen. Sie verschärfen jedoch die Fragmentierungsdynamik durch ihre Freisetzungsmöglichkeit von Wissensbeständen zu jeder Zeit, an jedem Ort und von jeder Person *außerhalb* eingeübter Selektionsfähigkeiten und ordnender Filter (vgl. Giarini/Liedtke 1998, S.103ff.). Die zähe und zeitintensive Bildungsaufgabe, *Ein-Sichten* davon zu vermitteln, was die Welt im Innersten zusammenhält, verändert sich unter den neuen Strukturen weltweit vernetzter Kommunikationssysteme. Zwei Fragen möchte ich daher nachgehen:

1. Wie steht es angesichts der Virtualisierungen der Wahrnehmung von Wirklichkeit um die alte Aufgabe von Bildung und Erziehung, *Wissenszusammenhänge*, also kognitive Kohärenzen, zu stiften?
2. Wie steht es angesichts von Virtualisierungen des Selbst um die alte Aufgabe von Bildung und Erziehung, *Lebenszusammenhänge*, also biographische Kontexte und Kontinuitäten, zu berücksichtigen und zu fördern?

1. Kognitive Kohärenz: Virtualisierungen der Wahrnehmung von Wirklichkeit

Zunächst eine zugespitzte These:

Die neuen vernetzten technischen Systeme werden dem Bildungssystem zwar als Lösung eines durch die Wissensexplosion verursachten Zustandes anempfohlen, schaffen aber eher die Illusion einer Lösung.

Die in der Tat grandiosen technischen Möglichkeiten, ungeheure Mengen von Wissensbeständen (ganze Bibliotheken) und komplexe Routinen (z.B. schnellste

und andersartige Aggregation von Daten) aus den Köpfen in ein technisches Netz zu verlagern und weltweit so zu vernetzen, daß sie potentiell in jedem Haushalt abrufbar sind, schafft eine *Illusion der Kohärenz* im Netz, die im Kopf des einzelnen, noch so gebildeten Menschen schon lange nicht mehr zustande gebracht werden kann. Die Botschaft lautet: Wenn wir nur richtig angeschlossen sind und die richtigen Suchsysteme nutzen, ist durch das technisch aggregierte und vernetzte Wissenspotential wenn schon nicht zu erfahren, was die Welt im Innersten zusammenhält, so doch zu bewältigen, was der Stand des Wissens in einem begrenzten Fachgebiet ist. Eine zerreiende Explosion fand nicht statt, eher eine wunderbare Erweiterung unseres Horizontes. Die „kognitive Last“ und Aufgabe, Wissenszusammenhnge, Kohärenzen zu stiften, wird „wild entschlossen“ (so der Bremer Kollege Haefner) an das technische System delegiert.

Was meine ich, wenn ich von Kohärenz spreche? Jede Weltanschauung und Theorie zeichnet sich durch Grade von Kohärenzen aus. Ein Bündel von Subkriterien ist daran beteiligt, eine stimmige Binnenlogik und eine überprüfbar Verbindung zum Kontext zu schaffen (vgl. Mader 1997, S. 135ff.). Es ist wie bei einem komplexen Zahlenschlo: Es löst sich erst dann, wenn viele einzelne Komponenten einrasten. Hierher gehören beispielsweise

- Kausalittsrelationen zwischen den Elementen einer Aussage,
- Relationen zwischen den Methoden der Erkenntnisgewinnung und dem Wissen selbst,
- Anwendungsrelationen zwischen Denkhorizonten und Handlungsmöglichkeiten,
- Glaubwrdigkeitskriterien zwischen Aussagen und den Personen bzw. Gemeinschaften, die diese vertreten,
- Prognosekriterien zwischen Aussagen und vorhersagbaren Entwicklungen.

Des Pudels Kern jedoch besteht sowohl in traditionellen Wissenschaftstheorien wie in neuesten Kohrenztheorien darin, da der Grad der Kohärenz eines Wissensbestandes Folge komplexer *Selektionsleistungen* von Daten ist und dann als ein unhintergehbare Kriterium seines *Wahrheitsgehaltes* verstanden wird (vgl. Bender 1989; Giardini/Liedtke 1998, S. 106). Da wir Wirklichkeiten nur über komplexe Konstruktionen unserer Vernunft zu erfassen in der Lage sind, entscheiden sich an der *Konstruktion von Kohärenz* die Fragen: Was ist wirklich? Was ist wahr? (vgl. Alcoff 1996; Bender 1989; Campbell 1995; Oderberg 1993, S. 137: „Incoherent theories are erroneous, they are mistaken“). Mit der technisch neuen Möglichkeit der Virtualisierung der Wahrnehmungen von Wirklichkeit gerät notwendigerweise auch diese alte Frage in Turbulenzen.

Wer die neuen Kommunikationstechnologien ausschlielich zu schnelleren und billigeren Kommunikationen im globalen Dorf mit allem Klatsch und Tratsch und aller Trivialität, zu praktischen Kooperationsmöglichkeiten beim Schreiben von Büchern und Artikeln zusammen mit Kollegen und Kolleginnen aus allen Ländern oder zum Stöbern nach Hinweisen im Internet nutzt, wird kaum mit diesem Problem konfrontiert. Wer aber beginnt, Wissensbestände in den elektronischen Medien zum Lehren oder Lernen zu nutzen oder selbst zu kreieren, kommt kaum an diesen Fragen vorbei. Das alte und nun neu zu gestaltende Ziel für die Lehre hat

eine kanadische Erziehungswissenschaftlerin für ihr weites Land mit einer großen Erfahrung von Lehr-/Lern-Arrangements in elektronischen Technologien und für den Stand der Computerisierung der Schulen auf diesen einfachen Satz gebracht: „Eltern und Lehrer müssen in enger Zusammenarbeit Wege finden, die den Kindern einen Sinn umfassender Kohärenz (a sense of overall coherence) von dem, was sie lernen und wie sie es lernen, vermitteln“ (Dwyer 1997, S. 56).

Wo liegen die Schwierigkeiten?

1. Im universitären Bereich haben wir bisher am Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, also an einem engen Zusammenhang von Generierung und Aggregation von Wissen, festgehalten. Wie aber kann ein Zusammenhang zwischen Aggregation des Wissens im Netz und seiner Generierung gestiftet werden, wenn erst aus diesem *Wie* des Zustandekommens Bewertungs- und Selektionsmöglichkeiten hervorgehen?
2. Im traditionellen Lehren und Lernen im Klassenraum der Schule, im Erwachsenenbildungskurs oder Hörsaal der Universität galt, daß der Lehrende seinen Kopf für das, was er lehrte, erhalten mußte. Er war – dafür hatte er studiert und ein Examen nachweisen müssen – mit seiner Kompetenz zugleich ordnende Instanz eines Gegenstandes. Wie wird im weltweiten Netz die Verbindung zwischen den Köpfen und ihren Interessen, die immer noch hinter jedem Wissensbestand irgendwo stecken, und dem Wissensbestand selbst faßbar?

Die Amerikaner Usher, Bryant und Johnston haben in ihrem neuen Buch „*Adult Education and the Postmodern Challenge*“ diagnostiziert, es gäbe zunehmend eine tiefer in unser Bewußtsein einsickernde Ungläubigkeit (incredulity), eine Unfähigkeit, überzeugt zu sein (inability to believe), mit der wir als typisch postmodernem, kognitiv-emotionalem Habitus inzwischen an alles herangehen, was uns an Theorien, Forschungsergebnissen, Erzählungen, Behauptungen angedient wird (Usher u.a. 1997, S. 5ff.). Während der klassische Skeptizismus an der Wahrheitsfrage festhalte, löse diese sich in einer Haltung des „Das ist aber interessant“ in Luft auf. Vermarktungschancen, Unterhaltungswert oder Legitimationspotential einer Erzählung interessieren – und auch Theorien werden dann als solche Erzählungen einer begrenzten Zeit und einer definierten Gemeinschaft gehandelt. Die objektiv bestehende kognitive Last, zu klären, wie die Dinge in Wahrheit zusammenhängen, wird sanft aufgegeben bzw. sie wandelt sich in einen ironischen bis zynischen Dekonstruktivismus.

3. Ein Wissensbestand müsse sich im wirklichen Leben bewähren, um Bestand haben zu können, haben wir gelernt. Wo und wie wird dieser Bewährungszusammenhang zwischen der Virtualität des Lernortes und Lerngehaltes und der Realität des Lebens gestiftet? Wie entstehen Sensibilitäten für die sich selbst erfüllenden Verheißungen der virtuellen „Gehäuse“ (dungeons – **Multi Use Dungeons: MUD**) mit ihrer durchaus eigenen Logik und Dynamik?

Eine Evaluation von 127 Kursen im Internet in Nordamerika, die ich im Herbst 1997 noch im Manuskript gelesen habe, trug den Titel: Die am besten und am schlechtesten gekleideten Internet-Kurse. Mit allen Finessen des SPSS und Faktorenanalysen wurden 47 Variablen untersucht. Die Autorengruppe – in der

Mehrzahl Frauen – kreierte einen sog. *Madonna-Award*, weil, so die Autorinnen, Madonna – sexy, seductive, serious, strong – Maßstab für solche Kurse im Internet sein könnte. Die wichtigsten Empfehlungen an Erwachsenenbildner, die Internetkurse konzipieren, war daher: „*Dress for success*“ (Boshier u.a. 1997, S. 18). Jenseits dieses Anekdotischen aber gab es ein Ergebnis der Faktorenanalyse, über das nachzudenken wirklich lohnt. Einer von drei Faktoren, die über 64% der Varianzen erklärten (Faktor I: *Learner friendliness*; Faktor 11: *Navigational clarity*), wurde *Instructor Disclosure und Credibility* genannt und umfaßte Variablen, die die Offenlegung der Kompetenz und Glaubwürdigkeit des Instructors betrafen. Dieser uralte Faktor bekommt in Internet-Kursen ein erstaunlich neues Gewicht.

Eine Reihe weiterer Studien hat mich überzeugt, daß sich in Design-Fragen als Methodeninstrumentarium in Internet-Kursen die Kohärenzfrage verdichtet und über die Qualität entscheidet. Eine amerikanische Autorin, Kim Campbell, hat ein interessantes Buch über die Art und Weise veröffentlicht, wie sog. Diskurs-Kohärenz in der didaktischen Gestaltung von Lehr-/Lern-Arrangements entsteht und an der Design-Frage hängt. Sie vertritt dezidiert die aus der Gestalt-Theorie übernommene Auffassung, daß sich Kohärenzen in Medien nicht allein auf der semantischen Ebene als Bedeutungszusammenhänge erstellen lassen, wie wir es meistens intuitiv in face-to-face-Kursen zu tun gewohnt sind. Eine Reihe von nicht-semantischen Elementen visueller, phonologischer, syntaktischer, lexikalischer Art spielt eine große Rolle in der Erzeugung von Kohärenz. Die visuelle Anordnung von Kategorien im Menü einer Computeroberfläche oder der beep-Ton bei einem falschen Befehl oder das Geräusch einer knarrenden Tür beim Anklopfen oder die Gleichheit der Struktur im Aufbau von Sätzen bei Testfragen als syntaktische Elemente wirken unterschiedlich, je nachdem, ob sie in einer mündlichen oder schriftlichen Mitteilung oder einem hypertext discourse genutzt werden (vgl. Campbell 1995, S. 87). Da aber die Gestaltung der Kohärenz eng mit solchen Designfragen verknüpft ist, bedürfen sie im Internet-Lernen einer ganz eigenständigen professionellen Erforschung und Ausarbeitung jenseits intuitiver, auf Semantik reduzierter Gestaltung. Im übrigen finde ich es ausgesprochen witzig zu sehen, wie die PC-Oberfläche lauter Bilder aus der Vorcomputerzeit als Ordnungsmittel nutzt: Papierkorb, Heftklammer, Karteikarten etc.

Doch selbst wenn diese Einsicht nichts anderes ist, als Eulen nach Athen zu tragen, so muß man sich doch schärfere Klarheit über die Bedingungen zur Verwirklichung solcher Notwendigkeiten verschaffen. Dies gilt vor allem dann, wenn man sich wirklich auf das zentrale Kriterium der neuen Kommunikationstechnologien einläßt: Interaktivität. Ich nenne einige solcher Bedingungen.

1. Die Produktion solcher Kurse erfordert ein Team, in dem mindestens folgende drei Kompetenzen zusammenkommen: Kompetenzen für den Gegenstand/den Inhalt, Kompetenzen für das Design, Kompetenzen für die Technologie – letztere an der Pazifikküste ironisch als „Händchen halter“ (handsholder) charakterisiert, die man neben sich braucht, wenn das System wieder einmal abstürzt, von Viren befallen wird oder man sich einfach nicht genügend im „update“ eines Programms auskennt. Ein analoges Kompetenzprofil braucht aber auch die Erwachsenenbil-

dung für ihre Begleitung in diesem Lernen. Noch wichtiger aber: Die methodische Dimension beginnt sich professionell von der stofflichen Dimension zu lösen. Zur Realisierung sind also erhebliche strukturelle Änderungen innerhalb der Bildungsinstitutionen notwendig.

2. Die Entwicklung eines solchen Kurses verbraucht etwa das Fünffache der Zeit im Vergleich zur Aufbereitung des gleichen Gegenstandes im gleichen Umfang für einen traditionellen Präsenzkurs, da jeder logische Schritt expliziert und technisch umgesetzt werden muß.

3. Die Kosten für die Entwicklung eines solchen Kurses über ein Semester wurden mir an der UBC – je nach Gegenstand – zwischen 50 TSD und 100 TSD Dollar angegeben – die notwendige Hard- und für interaktive Kurse durchaus aufwendige Software schon vorausgesetzt. Die Kostenfrage stellt sich natürlich auch in Deutschland, wenn auch in anderer Form.

4. Wenn ein solcher Kurs schließlich und endlich tatsächlich ein interaktives Design hat, also die mitgestaltende Teilhabe (Rückfragen, Kommentare, Bewertung von Aufgaben etc.) aller Kursteilnehmer erlaubt und wünscht, dann reduziert sich in der Regel nach Aussagen aller, die ich befragt habe, die höchstmögliche Teilnehmerzahl ziemlich genau auf die Größe einer arbeits- und kommunikationsintensiven kleineren Gruppe. Die schlichte Quantität der Interaktionen ist bei einer größeren Teilnehmerzahl zwar technisch, aber nicht mehr kommunikativ zu bewältigen. Die sog. many-to-many-communication als propagiertes Kriterium dieser Technik erweist sich in der Praxis als höchst begrenzt. Eine simple Rechnung in einem evaluierten Kurs ergab, daß Studierende sehr viele Stunden brauchten, nur um die Nachrichten der anderen zu lesen.¹

5. In einem solchen elektronisch ermöglichten interaktiven und kommunikativen Prozeß schleichen sich dann allerdings einige sehr vertraute und wohl auch sinnvolle Verhaltensmuster ein, die jedoch von den enthusiastischen Propagandisten oft verschwiegen werden.

- Um die didaktische Sequenzierung des Inhalts in einem Zeitverlaufsschema zu sichern (die Thematik schreitet z.B. von Woche zu Woche voran), werden schon bald strikte Zeitregeln für Interaktionen eingeführt. Der lehrende Instruktor ist nur zu einer eng begrenzten und vereinbarten Zeit in der Woche an seinem PC erreichbar und reagiert in dieser Zeit auch nur auf die Fragen, die innerhalb eines bestimmten Zeitrasters eingegangen sind. Das propagierte Kriterium der Zeitunabhängigkeit muß vom Kopf auf die Füße gestellt werden (vgl. Nnazor 1997; Bullen 1997).

- Die bekannte Gruppendynamik von viel und wenig Interaktiven reproduziert sich auch im Netz. Zudem: Studierende reagieren überwiegend auf Fragen/Kommentare des Instructors, entschieden weniger aufeinander (vgl. Bullen 1997).

Lassen Sie mich zum Abschluß dieses ersten Teils mit einer Art Metapher aus der nicht elektronischen Literatur auf die Sisyphosanstrengungen verweisen, die auf uns zukommen, wenn wir die kognitive Last der Kohärenzstiftung im elektronischen Netz schultern. Zwischen 1962 und 1970 schrieb Arno Schmidt „Zettels Traum“, ein monströses Werk, komponiert aus 120.000 Zetteln. Es würde etwa

5.000 Seiten füllen, wenn es im Format DIN A 4 gedruckt wäre. Mit seiner Orthographie würde es vor keiner noch so liberalen Rechtschreibreform Gnade finden; es zwingt gnadenlos zum Arbeiten mit Texten und – heute würde man sagen – „Hyperlinks“, um einen ganz anderen Text, hier: das Werk Edgar Allan Poes, zu entschlüsseln. Arno Schmidt betonte selbst, es gehe ihm mit dieser neuen Prosaform darum, jeden Anklang an ein Kontinuum, an einen epischen Fluß aufzuheben, da ein solches Kontinuum – werkseitig geliefert – eine Illusion sei. Kohärenz könne sich nur im Lesen und im Leser und letztlich auch nur auf der Ebene des Unbewußten, des Träumens mit und in verzettelten Fragmenten, Etyme genannt, herstellen. Wer sich auf dieses „Flickwerk unserer Eingeweide“ (Schmidt 1977) einläßt, dem verspricht ein Kenner von „*Zettels Traum*“, daß dieser Text dazu veranlasse, „bei der Lektüre weniger Seiten angeregt und mit Gewinn an Informationen ganze Stunden zu verbringen“ (Vormweg 1980, S. 330). Eben dies aber ist auch die Vision vom Lernen in vernetzten Systemen, in denen man erstaunliche Dinge finden und verbinden kann, die man zunächst gar nicht gesucht hat. Wenn das so ist – und ich bin überzeugt, daß eben dies die wirklich neuen Möglichkeiten der neuen Kommunikationstechnologien sind –, dann gehört zu dieser Vision aber auch eine Fähigkeit, ein Werk vom Formate von „*Zettels Traum*“ mit Gewinn erarbeiten zu können.

Ich habe diesen Vergleich nicht um einer Hommage an einen genius loci aus der Nähe Hamburgs willen gewählt oder um die Latte in bildungsbürgerlicher Attitüde arrogant hoch zu legen. Auf exakt „*Zettels Traum*“ hat kürzlich auf die Fragen von Schülern nach seinem Vorbild bzw. seiner Vorlage einer der Promotoren eines Internet-Literaturprojektes unter dem Namen *Grammaton*, in dem Hypermedia-Erzählungen im Netz etabliert und interaktiv weiterentwickelt werden, verwiesen (siehe Mark Amerika: <http://www.altx.com>).

Das Können zu erwerben, ein Werk wie „*Zettels Traum*“ zu erarbeiten und ein *Grammaton* mitzugestalten, finde ich herausfordernd und lohnend. Ich verstehe aber immer weniger, wie die *Voraussetzungen* für dieses Können in weniger Zeit, mit weniger Geld, mit weniger Personal, mit der Betonung von Infotainment und für jeden Interessierten in Internet-Cafés und Future Points geschaffen werden können. Es fällt mir zudem immer schwerer einzusehen, wie allein die Struktur dieser Technologie die Differenzen zwischen Bildungsprivilegierten und denen, die vom Informationsmüll leben, kleiner anstatt größer werden lassen soll. Es fällt mir auch zunehmend schwerer, die tausendfältigen und sicher notwendigen Anlernprozesse, denen wir uns alle täglich und lebenslang im Beruf und im privaten Bereich unterstellen müssen und die als „Instant-Bildung“ verlangt werden, mit eben den Voraussetzungen von interaktivem und selbstgesteuertem Lernen in vernetzten Systemen zu verwechseln. Ich finde die neuen Möglichkeiten für das Bildungssystem beeindruckend. Ich sehe aber auch die Mythen und falschen Hoffnungen und die Gefahr von realen Dequalifizierungen durch die virtuellen Lernmöglichkeiten, wenn die Voraussetzungen nicht stimmen.

2. Biographische Kontinuitäten: Virtualisierungen des Selbst

Mit Biographieforschung und biographisch orientierter Bildungsarbeit hat die Erwachsenenbildung schon einige Jahre Erfahrungen gesammelt. Wir wissen einiges darüber, wie Menschen in der Moderne durch alle Brüche, Krisen und Diskontinuitäten eines Lebens hindurch eine übergreifende biographische Ressource zu generieren in der Lage sind und wie Bildung darin verwoben ist.² Im Kern sind diese Ansätze um die Leistungen des Subjekts zentriert. Unter dem Druck der Verzeitlichung und Ökonomisierung von Lebensläufen interessiert das soziale Konstrukt einer tragfähigen Lebensgeschichte (vgl. Dausien 1996; Weymann 1988; vgl. auch die philosophische Studie von Oderberg 1993). Dies im Sinn, möchte ich doch hier und jetzt die Betrachtungsweise umkehren, nicht vom Subjekt, sondern aus dem Blickwinkel der *Institution* weltweit vernetzter Kommunikationssysteme fragen, welchen Einfluß die Struktur dieser technischen Netze auf den Umgang mit biographischer Subjektivität hat. Biographieforscher wie Fischer-Rosenthal haben von „institutionellen Formularen“ gesprochen, die wie eine Art Stichwortgeber für die jeweiligen subjekthaften Konstruktionen von Biographien in unserer Gesellschaft fungieren. Das Gericht – betrachtet als institutionelles Formular – zwingt zu einer anderen biographischen Konstruktion als die Arztpraxis, die Personalabteilung eines Konzerns oder die Lehrjahre auf der Couch. Kurz: Läßt sich schon etwas über das „institutionelle Formular“ vernetzter Kommunikationstechnologien und seine Nutzung sagen?

Die folgenden drei Aspekte sind daher eher als Problemanzeigen zu verstehen, auf die ich noch nach einem Reim auf Erwachsenenbildung suche.

1. Ein erster – und wie ich finde grundlegender – Aspekt ist von Autoren herausgearbeitet worden, die den Kommunikationsgepflogenheiten der Gruppe von Menschen nachgingen, die viele, viele Wochenstunden in virtuellen Welten des Internet unter Decknamen mit selbsterfundenen Phantasie-Identitäten verbrachten – manchmal mit mehreren verschiedenen solcher Maskeraden gleichzeitig (personae im ursprünglichen Sinne dieses Wortes) im sog. MUSE = **M**ulti **U**ser **S**imulation **E**nvironment. Sie kommen zu folgenden Schlüssen: Ähnlich wie sich beispielsweise bei der Einführung früherer Medien (Buch, Telefon, Fernsehen etc.) Grenzen zwischen sozialen Schichten und zwischen Raum und Zeit auflösten, so lösen sich durch die jüngsten Entwicklungen computer-unterstützter Kommunikation Grenzen der Identität auf. Die Lust, vorzugeben, ein anderer zu sein, incognito zu surfen und gerade darin sehr persönlich zu kommunizieren; die Lust, Teil eines Charakters in einer Erzählung oder einem virtuellen Drama zu sein; die Lust, unerkannt an den Ergüssen anderer teilzunehmen, dies sei der Stoff, dem die vernetzten Systeme Form und Struktur anbieten, also Vorschub leisten würden. Brenda Laurel schrieb ein Buch mit dem Titel „*Computers as Theatre*“. Amy Bruckman schrieb am MIT Media Laboratory über diese Gruppe von Menschen eine Arbeit mit dem Titel „*Identity workshops: Emergent Social and Psychological Phenomena in Text-Based Virtual Reality*“. Für das Bildungspotential darin wird Jean Piaget mit seinen Studien, wie Kinder eine Welt spielerisch erfinden und erkunden und

darin lernen, bemüht, um das identity play im Netz verständlicher zu machen (vgl. Rheingold 1993, S. 145ff.).

Das geradezu klassische Beispiel der überproportional im Netz als Frauen maschieren Männer wird nach allen Seiten durchbuchstabiert, um die herausragende Eignung dieser Institution zur Vortäuschung von Identitäten herauszuarbeiten. Multiple Persönlichkeiten nicht mehr nur als Epidemie und Krankheitsbild (vgl. Showalter 1997), sondern als Passung mit der institutionellen Struktur des elektronischen Netzes an der prickelnden Schnittstelle zwischen Realität und Virtualität? Diese Gruppe von Menschen wird nicht als sozial vereinsamt, sondern als kommunikationssüchtig beschrieben, da sie in wenigen Stunden Kontakte in Quantität und Qualität arrangieren, die frühere Generationen nur in Monaten und Jahren erfahren konnten. Es taucht dann ein Theorem von den sog. „Technologien sozialer Sättigung“ (technologies of social saturation) auf. Dies meint: Das Incognito-Surfen erlaubt eine Fülle von spielerischen Identifikationen und Internalisierungen, die das reale Leben nicht angehend hergibt. Kenneth Gergen drückt es so aus: Ein saturiertes Selbst wird von vielen anderen, nicht mehr nur von sich selbst „bewohnt“ (populated).

An der Oberfläche mag dieses nichts anderes sein als das, was in sog. Plan- und Rollenspielen, Scheinfirmen etc. inzwischen zum Standard von Trainingsseminaren gehört – allerdings mit einem Unterschied: Im Netz besteht kein Druck, diese Maskerade ständig und sofort mit der sog. realen Identität zu verrechnen. Der Aschermittwoch kann im elektronischen Karneval auf lange Zeit hinausgeschoben werden. Im MUSE beispielsweise entsteht eine eigene Logik des Wohnens, des Handelns, des Gewinnens, Verlierens, Sterbens und Leidens, der Anteilnahme und Gefühle etwa nach dem Motto „*Tragt Masken – schont das eigene Gesicht*“. Ein Medienkünstler, Klaas Krüger, gab seinen Aktionen und Installationen im virtuellen Raum die Überschrift „*Virtualisierung des Selbst*“ und sagte dann: „Ich frage mich immer öfter, wo ich zu Hause bin; alle Großstädte sind gleich und eintönig geworden. Nur im virtuellen Raum gibt es noch Neuland und Aufbruchstimmung“. Ist das so? Was würde dieses identity play in der Konsequenz für Erwachsenenbildung bedeuten?

2. Ein weiterer, für mich nur im Ansatz verständlicher, aber unbedingt zu erwähnender Aspekt liegt in der Marktforschungsentwicklung vom Massenmarketing hin zum sog. Individual marketing. Die Nutzung und Weiterentwicklung der SINUS-Lebensweltforschung und die Aggregationsmöglichkeiten von Daten über Lebensstile, Entscheidungsverhalten, Geotypen etc. erlauben die Konstruktion einer Art „virtuellen Biographie“. Ich habe mich über diese Möglichkeiten von einer in der Versicherungsbranche tätigen Unternehmensberatung ein wenig aufklären lassen. Aus einem Wechselspiel von demographischen Merkmalen mit detailliert erfaßten Umwelten entstehen strukturelle Konstruktionen hinter unserer subjekthafter Biographie und werden zum Angelpunkt dieses sog. *Database Marketing*. Der Verkauf einer KFZ-Versicherung beispielsweise, die nicht mehr an das Auto, sondern an die Fahrerpersion gebunden wird, dient so keineswegs nur der Angleichung im europäischen Versicherungswesen, sondern bekommt eine ungeahnte

Punktgenauigkeit. Das Problem liegt vielleicht nicht so sehr in dieser vom Subjekt nicht mehr nachvollzogenen und angeeigneten Struktur, sondern in einer anderen Dynamik.

Der Amerikaner Howard Rheingold, früher ein enthusiastischer Befürworter („cheerleader“) der virtuellen Welt und heutiger Skeptiker, beschreibt sie so:

„Wenn unsere individuellen PC-Terminals ähnlich leistungsfähig sein werden wie Supercomputer und jedes Haus in der Lage ist, riesige Datenmengen zu senden und zu empfangen, dann bedarf es keines Diktators, der den Nachbarn oder uns ausspionieren läßt. Wir werden Stücke (pieces) unserer Individualität wechselweise aneinander verkaufen. Unternehmer nagen schon an den Ecken von Informationsbeständen und beißen kleine Brocken der Privatheit ab und vermarkten sie“ (Rheingold 1993, S. 292).

Rheingold bringt dann das Beispiel einer 1991 von Lotus produzierten CD-Rom mit privaten Daten von 120 Millionen Menschen. Sie wurde – für diesmal noch – nach öffentlicher Kritik vom Markt genommen. Inzwischen ist das „Datenwarenhaus“ Standard im Marketing. Und es werden für viel Geld Datensätze eigens neu gewonnen und verkauft. Das „institutionelle Formular“ für virtuelle Biographisierungsprozesse, das durch Database Marketing möglich geworden ist, läßt eine Art virtueller „Personalakte“ in vernetzten Systemen entstehen. „Commodification“ nennt Rheingold das: eine Wortkitterung aus Commodity (Ware) und Communication. Privatheit und ihre Abgrenzung zur Öffentlichkeit, immerhin ein wesentliches Kriterium unseres bisherigen Verständnisses von den Bedingungen ziviler Kulturen, scheint in der Folge ebenso zu verwischen wie die Abgrenzung von personaler Subjektivität und virtueller Struktur. Müssen uns in der Erwachsenenbildung diese Folgen der Verschiebungen im Verhältnis von Öffentlichkeit und Privatheit interessieren?

3. Hier nun noch ein letzter, mehr der alltäglichen Praxis entnommener Aspekt. In einem der großen University-Colleges in British Columbia mit ca. 40.000 Studierenden und über 80 Studiengängen habe ich mir einen College-Kurs etwas genauer zeigen lassen, der in der Methode des Computer-Conferencing ein Angebot zum kreativen Schreiben machte. Dieser Kurs war durch und durch interaktiv gestaltet. Er hat mich ermutigt, mich selbst in Zukunft experimentierend auf die Gestaltung von Lehre mit Elementen der neuen Technologien einzulassen. Ich beschreibe einen kleinen Aspekt aus diesem Kurs. Die Kursteilnehmer beginnen diesen Kurs ausschließlich über ihren PC. In diesem Beginn ist auch eine Standardpassage vorgesehen, in der jeder sich für die anderen bekannt macht: Name, Charakteristika, was er/sie wie in einer Homepage mitteilen möchte. Im Laufe des Kurses beziehen sich ja die Kursteilnehmer auf ihre jeweiligen Einlassungen, Kommentare, Übungen. Es entstehen also im Laufe der Zeit virtuelle Profile jedes einzelnen in den Köpfen aller anderen. Etwa nach drei Monaten Laufzeit findet ein erstes reales Treffen der Teilnehmer statt und darin natürlich auch die Begegnung der inzwischen entstandenen virtuellen Profile mit den realen Personen – z.T. mit großen Entdeckungen und Überraschungen. Entdeckungen von alt und jung, von Ethnie und Hautfarbe, von Behinderungen und Körpergestalten, von Mann

oder Frau. Vieles, was entweder nicht zum Vorschein kommen konnte oder sollte, wird entdeckt. Es liegt auf der Hand: Im Vergleich zur virtuellen Begegnung im Prozeß des Computer-Conferencing war das reale Treffen ein wahrhaft *multi-mediales* Ereignis. Mir wurde berichtet, daß sowohl Teilnehmer wie Instrukoren diese Erfahrung positiv bewerten. Sonst unmittelbar wirksam werdende, oft blockierende Stereotypen gelangten so erst später ans Licht. Auch die Möglichkeit des passageren Versteckens im virtuellen Raum bekam so eine positive Bewertung: Jeder nutzte die Chance, die Kontrolle über seine Selbsteditionen je nach eigenem Schutzbedürfnis zu behalten, sich nicht sofort der Überlast der Deutungsmuster auszusetzen und in diesem Schatten ungestörter mitzulernen. Auch hier wurde die spielerische Bastellei mit Teilstücken der eigenen Biographie als lustvoll und faszinierend, ja lernfördernd erlebt.

Ob wir es wollen oder nicht: Gerade die Körperferne des Mediums scheint eines ihrer attraktivsten Merkmale zu sein. Bisher aber sind wir von einer unhintergehbaren Leibgebundenheit von Identität und Biographie ausgegangen (vgl. hierzu Oderberg 1993, S. 178ff.). Welche Bedeutung also hat der Zusammenhang von *Biographie und Leiblichkeit* für die Erwachsenenbildung?

3. Ein Schlußwort

Was ich nicht habe herausbekommen können: Lernen Leute eigentlich nachhaltiger an den virtuellen Lernorten, oder gewinnen sie nur auf einem anderen Wege Zertifikate? Sicher ist allerdings: Unglaublich viel Zeit, Geld, Anstrengung, Lernen wird aufgebracht, um die elektronischen Kommunikationstechniken zu installieren und mit ihnen umgehen zu lernen. Diese „Bildungsreform“ wird durch die Vermarktung einer Flut spezieller Waren (Hard- und Software) mit extremen Verfallsdaten und zu hohen Preisen vorangetrieben. Ich denke: Wir haben kaum die Wahl, die mit dieser Entwicklung einhergehenden Aufgaben abzulehnen, da die elektronischen Netze nicht nur Teil unseres Alltags geworden sind, sondern vor allem die Grundlagen jeder Bildung, nämlich *Kommunikation*, tangieren. Die Antwort, die ich von einem Kollegen auf die Frage bekam, ob er gedenke, sich auf diese Problemlagen elektronisch gestalteten Lehrens einzulassen, greift sicher auch bald nicht mehr: „Nein“, sagte er, „das paßt nicht zu meinem Typ.“ Trotz aller skeptischen Töne werde ich selbst mich – hoffentlich pragmatisch geerdet – einklinken. Doch noch geht es in Deutschland auch um die Mythen von Bildung und deren fatale Auswirkungen bis hin in die Subventionen von Projekten. Angesicht der enthusiastisch propagierten und mit Milliardenaufwand inszenierten Innovationen sind wir allerdings zunächst wieder einmal auf eine unserer vornehmsten Aufgaben verwiesen: aufzusammeln und nachzuarbeiten, was vorwärtsstürmende Innovatoren links und rechts am Rand der Datenautobahnen unerledigt und ungeprüft zurücklassen. Die eigentlichen Probleme werden kommen, wenn Hard- und Software flächendeckend verkauft sind und auch in diesem Markt das Gesetz der sinkenden Ertragszuwächse greift. Der neueste Bericht des Club of Rome über die Zukunft

der Arbeit in nachindustriellen Informationsgesellschaften beschreibt unsere Aufgabe so:

„In Zukunft ist in erster Linie nicht nur eine Zunahme von Daten nötig, sondern eine Steigerung der Effizienz, mit der wir diese Daten selektieren und danach für Schlußfolgerungen gewichten ... Als Folge wird das Übermaß aller Arten von Informationen, welche die neuen Technologien bieten, nur dann von Nutzen sein, wenn es gleichzeitig einen stärkeren Sinn für Verantwortung und Verständnis erzeugt, ein höheres kulturelles Niveau und letzten Endes eine gesteigerte Fähigkeit zu selektieren. Diese Befähigung kann nur über fortwährende und effiziente Bildung vermittelt werden“ (Giarini/Liedtke 1998, S. 107).

Wobei ich mit meiner „kognitiven Last“ wieder am Fuß des Berges wäre!

Anmerkungen

- ¹ Leider habe ich das neue Buch von Bernhard Koring „*Lernen und Wissenschaft im Internet*“ erst wahrgenommen, nachdem ich diesen Beitrag verfaßt hatte. Koring beschreibt viele Aspekte sehr ähnlich. So nennt er u. a. auch eine Teilnehmerzahl von 20 in virtuellen Seminaren; vgl. Koring 1997.
- ² Jochen Kade und Dieter Nittel haben kürzlich einen Überblick veröffentlicht (vgl. Kade/Nittel 1997).

Literatur

- Alcoff, L.M. (1996): *Real Knowing: New Versions of the Coherence Theory*. Ithaca, London
- Bender, J.W. (Hrsg.) (1989): *The Current State of the Coherence Theory*. Dordecht u.a.
- Boshier, R. u.a. (1997): *Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21 st century. In comfort and style*. In: *Distance Education (under consideration)*
- Bullen, M. (1997): *A Case Study of Participation and Critical Thinking in a University-Level Course delivered by Computer Conferencing*. University of Vancouver (unpublished dissertation)
- Campbell, K.S. (1995): *Coherence, Continuity, and Cohesion*. Theoretical Foundations for Document Design. Hillsdale
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit*. Bremen
- Dwyer, V. (1997): *Wired to Learn*. In: *Maclean's*, vol. 35, p. 56
- Giarini, O./Liedtke, P.M. (1998): *Wie wir arbeiten werden*. Hamburg
- Kade, J./Nittel, D. (1997): *Biographieforschung – Mittel zur Erschließung von Bildungswelten Erwachsener*. In: *Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München, Weinheim
- Koring, B. (1997): *Lernen und Wissenschaft im Internet*. Bad Heilbrunn, 2. Aufl.
- Mader, W. (1997): *Differentielle Rahmenbedingungen und Forschungsperspektiven für selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen*. In: *Dohmen, G. (Hrsg.): Selbstgesteuertes und Lebenslanges Lernen?* Bonn, S. 131–139
- Nnazor, R. (1997): *Understanding the Changing Mode of Educational Delivery in the University: Its Implications for Education and Learning at a Distance*. University of Vancouver (unpublished dissertation)
- Oderberg, D.S. (1993): *The Metaphysics of Identity over Time*. New York

- Rheingold, H. (1993): *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading
- Showalter, E. (1997): *Hystorien – Hysterische Epidemien im Zeitalter der Medien*. Berlin
- Usher, R./Bryant, I./Johnston, R. (1997): *Adult Education and the Post Modern Challenge*. London, New York
- Vormweg, H. (1980): *Prosa in der Bundesrepublik seit 1945*. In: Lattmann, D. (Hrsg.): *Kindler's Literaturgeschichte der Gegenwart*, Frankfurt/M., S. 169–420
- Weymann, A. (1988): *Sozialer Wandel – Theorien zur Dynamik der modernen Gesellschaft*. München

Die ‚Arroganz‘ der Jüngerer?

Zur Bedeutung medienvermittelter Erlebniszusammenhänge für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume

Einleitung

Dieser Beitrag ist grundlegend an der Frage orientiert, ob neuen Kommunikations- und Informationstechnologien eine Funktion als *Medien generationsspezifischer Vergemeinschaftungsprozesse* schon zukommt bzw. noch zukommen wird. Auf den Bereich der Erwachsenenbildung bezogen ist die Frage folgendermaßen zu konkretisieren: Emergieren im ‚Medium der Neuen Medien‘ für bisherige Generationen unbekanntere Formen der Kommunikation und der Auseinandersetzung mit Wissensbeständen, die implizit althergebrachte Formen des „professionell-pädagogischen Habitus“ (Kade/Seitter 1998) in erwachsenenpädagogischen Institutionen als inadäquat erscheinen lassen?

Die provokante Wahl des Titels geht auf eine erste hypothesengenerierende Auseinandersetzung mit empirischem Material im Rahmen einer in bezug auf Alter und Milieu breit angelegten Untersuchung über *generationsspezifische Medien-nutzungskulturen* zurück. In ersten Gruppendiskussionen mit den jüngsten Mitgliedern des Samples – 14- bis 17jährigen Schülern und Schülerinnen eines Gymnasiums – schlug dem Autor recht markant eine Haltung zwischen Mitleid und Arroganz gegenüber den ‚informationstechnisch minderbemittelten‘ Erwachsenen entgegen. In Weiterbildungskontexten repräsentieren diese Altersgruppen gewissermaßen die ‚personelle Grundlage‘ für alle zukünftigen Szenarien ‚lebenslangen Lernens‘, ob als Möglichkeit und „selbstgesteuert“ (Dohmen 1997) oder als ‚Zwang zu ...‘ und damit zunehmend der autonomen Entscheidung der einzelnen entzogen (vgl. Wittpoth 1997; Kade/Seitter 1998) oder (ganz pragmatisch) als zukünftige Absolventen von Zentren für Medienkompetenz (vgl. von Rein 1996). Allein schon deshalb erscheint es ratsam, sich frühzeitig der generationsspezifischen Orientierungen dieser Personenkreise in empirischer Weise zu versichern, um gleichermaßen vor überzogenen euphorischen Phantasien über die Einsatz- und Nutzungsmöglichkeiten dieser neuen Technologien wie auch vor entsprechenden kulturpessimistischen Szenarien gefeit zu sein.

Einleitend wird kurz auf den Zusammenhang von Erwachsenenbildung, medientechnischen Innovationen und Generation eingegangen. Im zweiten Abschnitt geht es um die Darstellung eines an anderer Stelle (vgl. Schäffer 1998) ausführlicher dargelegten Konzepts zur Erforschung *generationsspezifischer Mediennutzungskulturen*. Methodologische, methodische Aspekte und Fragen des geplanten Samples werden im dritten Abschnitt erörtert. Im vierten Teil werden erste Ergebnisse der hypothesengenerierenden Beschäftigung mit dem empirischen Material

vorgestellt; diese werden im fünften Abschnitt einem knappen Resümee unterzogen.

1. Erwachsenenbildung, Generation und medientechnische Innovationen

Im Bereich von Erwachsenenbildung und Weiterbildung ist, wie Kade/Seitter anmerken, ein generationsbezogenes Forschungsinteresse zu einem guten Teil auf die „Differenz von Generationen innerhalb der Erwachsenenwelt“ (1998, S. 177) auszurichten. Dem ist prinzipiell zuzustimmen, da wir es in Kontexten der Erwachsenenbildung zumeist mit gänzlich anderen *Generationsverhältnissen* zu tun haben als in der Erstausbildung. Eine Analyse derartiger Verhältnisse in Bereichen der Bildung Erwachsener kann also nicht ausschließlich auf die *schulpädagogisch geprägte Dichotomie zwischen SchülerIn und Erwachsenem* ausgerichtet sein: Das Schleiermacherische „duale Grundschema“¹ trägt nicht bei der Analyse der Verhältnisse etwa zwischen 55jährigen hauptberuflichen Pädagogen und 25jährigen ‚freien Mitarbeitern‘, die wiederum Umschulungsteilnehmern in den 40ern eine erste Unterweisung in Word 7.0, Powerpoint und ‚Internet‘ angeeignet lassen.

Bei dem spezifischen medienbezogenen Untersuchungsinteresse grenzte es jedoch an Fahrlässigkeit, versicherte man sich nicht auch der Orientierungen der um 1980 Geborenen, da die nur 10 Jahre älteren 70er Jahrgänge in ihrer Jugend keinerlei Zugang zu Diensten wie etwa dem WorldWideWeb im Internet haben konnten. Auf diese Dienste richten sich nun jedoch zunehmend auch im Erwachsenenbildungsbereich pädagogisch-didaktische Hoffnungen, Programmatiken und Wünsche. So werden verschiedenste Formen der Nutzung ‚interaktiver Anwendungen‘ in Lehr-/Lernkontexten angeregt (vgl. etwa von Rein 1996; Stang/Nispel1998). Auch in Bereichen der Erwachsenenbildung sollen also Formen des ‚globalen Klassenzimmers‘ (vgl. Astleitner/Leutner 1998) einziehen.

Wie Rammert in unterschiedlichsten Feldern der Technikgeneseforschung hat zeigen können, ist es nun jedoch ein Trugschluß, zu glauben, daß mit der Einführung einer Technologie ihre Verwendung eindeutig vorhersagbar ist. Die Entscheidung über die Art und Weise ihrer Verwendung (oder auch ihrer Ablehnung) vollzieht sich vielmehr innerhalb „spontane(r) und sich selbst verstärkende(r) soziale(r) und kulturelle(r) Prozesse“ (Rammert 1998, S. 63). Dies gilt natürlich in besonderem Maße für die Einführung von Kommunikationstechnologien, die Kommunikation über den Computer ermöglichen (E-Mail, Chats etc.).

Die altersgruppenorientierte mediale Praxis von Jugendlichen ist insofern ohne Zweifel als Teil solcher Prozesse der probenhaften Verwendung eines neuen Mediums anzusehen. In derartigen Prozessen – und das ist entscheidend – werden von diesen Jüngeren innovative Verwendungsweisen erkundet, die dann auch in ältere Altersgruppen ‚diffundieren‘ (vgl. Sackmann/Weymann 1994; Schenk u.a. 1997). In einem komplexen Prozeß der generationsübergreifenden Vermittlung werden dann die Ergebnisse der Experimente in Form kultureller Orientierungen von den Älteren aufgegriffen. Im besten Falle könnte der Erwachsenenbildung hier

eine Funktion als ‚Transmissionsriemen‘ zwischen den Generationen zukommen, d.h., in erwachsenenpädagogischen Kontexten könnte dieser Prozeß der Vermittlung organisiert werden. Zur Klärung der Frage, ob dies möglich ist und was dem eventuell im Wege stehen könnte, bedarf es jedoch einer genaueren Kenntnis dessen, was sich in den medienbezogenen Praxen von Jugendlichen eigentlich herausbildet.

Bevor nun exemplarisch einige dieser neuen generationsspezifischen Formen der Auseinandersetzung mit neuen Medien vorgestellt und deren mögliche Auswirkungen auf Weiterbildungskontexte diskutiert werden, sind die wichtigsten begrifflich-theoretischen Vorannahmen zu klären bzw. zumindest offenzulegen. Dies betrifft insbesondere die Koppelung der Generationen mit der Medienthematik. Insofern wird zunächst ein an anderer Stelle (vgl. Schäffer 1998) ausführlicher dargestelltes Konzept zur Erforschung sog. *generationsspezifischer Mediennutzungskulturen* skizziert.

2. Medien und Generation

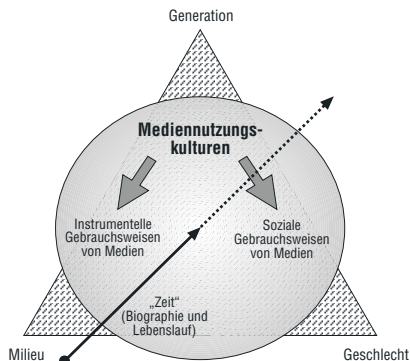
In jüngster Zeit wird bei der Beschreibung und Analyse altersspezifischer Mediennutzungen wieder der *Generationenbegriff* als verheißungsvoll angesehen und auch – wie die Literatur zeigt – häufig verwandt. Allerdings – so scheint es – ist die Frage nach der Zugehörigkeit zu einer „Mediengeneration“ (Hörisch 1997) für viele Autorinnen mit dem Benennen des Alters der interessierenden Population und dem Aufzählen einiger spektakulär anmutender Medienpraxen schon abgeschlossen. Derart von theoretischem und methodologisch-methodischem Ballast befreit und darüber hinaus den Mühen der empirischen Ebene enthoben, werden völlig ungeniert immer wieder neue Generationsgestalten aus der Taufe gehoben, die dann in den Feuilletons der Republik fröhliche Urständ feiern. Wenn etwa jemand heutzutage zwischen 25 und 30 Jahre alt ist, gehört er (fast noch) zur „Generation X“ (Coupland 1992) oder preist als „Lebensästhet“ die „Tugend der Orientierungslosigkeit“ (Goebel/Clermont 1997). Aus einer vorsichtigen, empirisch orientierten Perspektive erscheint es m.E. ratsamer, zunächst beim Terminus ‚altersgruppenspezifische Mediennutzung‘ anzusetzen. Ob es sich bei altersgruppenspezifischen Nutzungen um Generationsphänomene handelt, läßt sich erst auf der Grundlage begrifflich-theoretischer Vorarbeiten sowie sorgfältiger empirischer Untersuchungen feststellen.

Die sozialwissenschaftliche Generationenbegrifflichkeit, auf die im folgenden Bezug genommen wird, ist an einer rekonstruktiven Analyse (vgl. Bohnsack 1991) kollektiv geteilter Orientierungen in bestimmten Altersgruppen orientiert. Als anschlussfähig hat sich hierbei die Konzeption von Mannheim erwiesen, der von einer besonderen „Empfänglichkeit“ für Eindrücke in der Jugend- und frühen Erwachsenenzeit ausgeht (vgl. Mannheim 1964)². D.h., es bilden sich zwischen denjenigen, die in derselben chronologischen Zeit und in einem ähnlichen historischen Kontext geboren werden, potentiell gemeinsame *Erlebniszusammenhänge* heraus,

auf Grundlage derer gemeinsame *Generationenmilieus* (vgl. hierzu Matthiesen 1998; Bohnsack 1989) entstehen können. Dies geschieht etwa in Auseinandersetzung mit einschneidenden zeitgeschichtlichen Ereignissen (z.B. Weltkriegen; Weltwährungskrisen etc.), aber auch – und hier wird es für uns interessant – mit entscheidenden, alltagsrelevanten Technikentwicklungen (z.B. Auto, Fernsehen, Computer). Sackmann/Weymann haben dies eindrucksvoll beschrieben und in den griffigen Terminus der Ausbildung eines für verschiedene Altersgruppen je spezifischen „technischen Generationsbewußtseins“ (1994, S. 41) gefaßt.

Die Wechselbeziehung zwischen Generationenmilieus und Medien wird im folgenden in die Frage gekleidet, ob Generationenmilieus die Tendenz haben, *generationsspezifische Mediennutzungskulturen* auszubilden. Unter dieser Suchkategorie sollen Formen der Aneignung und Nutzung von Medien verstanden werden, die für ein Generationsmilieu typisch sind. Der Begriff der Kultur verweist dabei auf die Eingebundenheit solcher Praxen in Bedeutungsgewebe und Handlungszusammenhänge, die nicht nur auf Mediennutzung und darauf ausgerichtete Orientierungen abgestellt sind, sondern weit in andere lebensweltliche Bereiche hineinreichen. Die in der Auseinandersetzung mit neuen Medientechnologien entstehenden Orientierungsmuster sind also als eingebunden in milieu- und geschlechtsspezifische Rahmungen zu konzipieren und eben nicht nur vom Alter abzuleiten. Zudem sind noch biographische und bei jüngeren Altersgruppen auch entwicklungsbezogene Rahmungen mit einzubeziehen. Alle diese Rahmungen – so die grundlegende Annahme/Fragestellung – tragen ihren Teil dazu bei, daß an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten sozialen Zeit unterschiedliche Altersgruppen offensichtlich unterschiedliche instrumentelle und soziale Gebrauchsweisen von Medien (Bourdieu) entwickeln. Insofern handelt es bei dem Konzept *generationsspezifischer Mediennutzungskulturen* um den Versuch, komplexe Zusammenhänge beim Zusammenwirken von ‚Generation‘, ‚Milieu‘, ‚Geschlecht‘, ‚Biographie‘ und ‚Medien‘ in ein dynamisches Modell zu integrieren. Auf diese Weise soll der oben beschriebenen Versuchung widerstanden werden, bestimmte Handlungspraxen, Einstellungen oder Orientierungen allein dem chronologischen Alter der Probanden zuzurechnen (vgl. Abb. 1).

Abb. 1



Das Modell sollte keinesfalls dazu verführen, den Blick ausschließlich auf medienbezogene Praxen zu richten. Hierin liegt m.E. die Gefahr einer allzu einseitigen Fokussierung auf soziale Welten und Milieus, die sich um eine bestimmte Mediennutzungsform herum gruppieren, bei Jugendlichen etwa extensive Computernutzerinnen, Videocliquen und Gruffiefans (vgl. Vogelgesang 1994). Gleichwohl werden in solchen „Spezialkulturen“ (ebd.) Tendenzen sichtbar, die in anderen Milieus auch, aber nicht in solcher (fast möchte man sagen idealtypischer) Klarheit deutlich werden. Dieses ‚Statthalterargument‘, das von Zinnecker in bezug auf Jugendkulturen vorgetragen wurde (vgl. Zinnecker 1987, S. 309), läßt sich auch auf die Erforschung generationsspezifischer Mediennutzungskulturen übertragen. Allerdings muß die empirische Anstrengung darauf gerichtet sein, neben solchen „Spezialkulturen“ sukzessive auch weniger spektakuläre Gruppen in die Untersuchung mit aufzunehmen.

3. Zur rekonstruktiven Analyse generationsspezifischer Mediennutzungskulturen

Dem wird auch in der praktizierten Suchstrategie Rechnung getragen, die sich am Modell des theoretical sampling von Glaser/Strauss (1970, 1984) orientiert. Eine erste Eingrenzung wird durch die Begrenzung auf Altersgruppen vorgenommen, deren *Geburtszeitpunkte bestimmte alltagsrelevante Mediennutzungen ermöglichen und andere ausschließen*. Es ist geplant, insgesamt drei Altersgruppen einer näheren Betrachtung zu unterziehen, um aus ihnen vier Untergruppen zu bilden:

1. eine Altersgruppe der vor und um 1940 Geborenen, für die es in ihrer Jugend eher zur *Ausnahme* gehörte, in den regelmäßigen Genuß von Fernsehen zu kommen;
2. eine Altersgruppe der um 1960 Geborenen, für die es in ihrer Jugend zum *Regelfall* wurde, daß sie vor allem in der Familie Zugang zu einem Fernseher hatten.
3. Die vor 1940 und um 1960 Geborenen lassen sich ihrerseits zusammenfassen zu einer Gruppe, für die die Nutzung eines Computers noch nicht zur Selbstverständlichkeit gehört.
4. Dies ist für die dritte Altersgruppe der um 1975/1980 und später Geborenen beinahe schon der Regelfall. Sie bilden insofern eine Gruppe, als sie ihre Jugendzeit nach der Einführung der Computertechnologie verlebten bzw., wie wir am empirischen Beispiel sehen werden, gerade im Begriff sind zu verleben.

Die Einteilung ist in Anlehnung an die schon erwähnte Studie von Sackmann/Weymann (1994) vorgenommen worden und geht auch mit einschlägigen kommunikationswissenschaftlichen Wissensbeständen über die Verbreitung von Computer und Fernsehen als Alltagstechnologien konform.³ Neben einer auf das Alter bezogenen Differenzierung wird angestrebt, auch milieu- und geschlechtsspezifische Differenzierungen zu berücksichtigen, soweit dies forschungspraktisch durchführbar ist.

Die *Erhebungs- und Auswertungsmethode* sollte ermöglichen, diejenigen Ebenen kollektiver handlungsleitender Orientierungen zu rekonstruieren, die mit dem skizzierten Generationsbegriff erfaßt werden, so etwa verschiedene implizite Tiefendimensionen bzw. habituelle Komponenten generationsspezifischer Orientierungen. Insofern kommen Verfahren der quantitativ orientierten Umfrageforschung nicht in Betracht, da die hierfür immanent notwendigen reduktionistischen Operationen genau die kollektiven Gehalte aus dem Material eliminieren, die von Interesse sind (vgl. hierzu Bohnsack 1991; Schäffer 1996; Loos/Schäffer 1999). Gewissermaßen am anderen Ende des zur Verfügung stehenden methodischen ‚Inventars‘ stehen die verschiedenen Spielarten des biographisch-narrativen Interviews (exemplarisch: Schütze 1983). Hier stellt sich allerdings die Frage, ob dieses Forschungsinstrument allein ausreicht, um die oben beschriebenen kollektiven Gehalte herauszuarbeiten. So müssen bei biographisch-narrativen Interviews die Aussagen einzelner Personen gewissermaßen mühsam auf kollektive Momente hin ‚abgeklopft‘ werden.⁴

Für die Untersuchung von Kollektivsubjekten wie ‚Milieu‘, ‚Geschlecht‘ und eben auch für ‚Generation‘ erscheint es deshalb angemessen, Untersuchungsverfahren hinzuzuziehen, die von vornherein auf die Rekonstruktion kollektiver Bedeutungs- und Orientierungsmuster hin ausgerichtet sind. Hier ist das Gruppendiskussionsverfahren zu nennen, das im Bereich der Erwachsenenbildung mit dem Namen Wolfgang Schulenbergs verbunden ist. Allerdings hat das Verfahren sich seit seinen Anfängen bei Schulenberg (ders. 1957; vgl. auch Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) und im Umfeld der Frankfurter Schule methodisch und vor allen Dingen methodologisch entscheidend weiterentwickelt. Um dies hier detailliert zu rekonstruieren, fehlt der Raum (vgl. Bohnsack 1997; ausführlich: Loos/Schäffer 1999). Wie in verschiedenen Studien in den unterschiedlichsten Forschungsfeldern gezeigt werden konnte,⁵ ermöglichen es neuere Verfahren der Interpretation von Gruppendiskussionen mit Realgruppen, genau die Ebenen kollektiver milieu-, geschlechts- und generationsspezifischer Orientierungen in ihrer Aufeinander-Bezogenheit zu erschließen, die von Matthiesen als konstitutiv für die „Mesoebene“ der Milieus bezeichnet werden (vgl. Matthiesen 1998). Dies gilt auch für Generationenmilieus und deren spezifische Mediennutzungskulturen.

Im folgenden sollen anhand eines Fallbeispiels erste Hypothesen über Aspekte der generationsspezifischen Mediennutzungskultur der um 1980 Geborenen generiert werden. In späteren geplanten Schritten wird es dann darum gehen, diese Hypothesen im Rahmen einer kontinuierlichen komparativen Analyse mit älteren Gruppen in einen „Denkraum“ (Matthes 1992; Schäffer 1994) einzubetten. Durch dieses relational angelegte Vorgehen wird es schließlich ermöglicht, zunehmend gesicherte Aussagen zu treffen über die Orientierungsmuster, die die generationsspezifischen Mediennutzungskulturen verschiedener Altersgruppen fundieren. Letztendlich ist diese rekonstruktive Untersuchungsanlage auf die Bildung einer ‚grounded theory‘ (Strauss) über generationsspezifische Mediennutzungskulturen ausgerichtet.

4. Fallbeispiel: Einige Aspekte der generationsspezifischen Mediennutzungskultur von Angehörigen der Jahrgänge 1980 bis 1984

Im Rahmen erster Erhebungsaktivitäten wurde Kontakt zu zwei Gruppen von computerinteressierten GymnasiastInnen der Jahrgänge 1980 bis 1984 aufgenommen. Die Jugendlichen kommen aus einer ostdeutschen Stadt mit ca. 250.000 Einwohnern und übernehmen im Sample die Rolle der Altersgruppe, die mit Computern aufwächst. Der Kontakt wurde über den Informatiklehrer ihrer Schule hergestellt. Sie gehören zu einer größeren geschlechtsheterogenen Clique, die sich regelmäßig nachmittags in ihrer Freizeit im Computerkabinett („Inforum“) der Schule trifft und sich mit den dort bereitgestellten Computern beschäftigt. Die eine Gruppendiskussion wurde mit vier Mädchen im Alter von 14 bis 15 Jahren durchgeführt und trägt den Codenamen *CHAT-GIRL*, an der anderen Gruppendiskussion nahmen sechs Jungen im Alter von 15 bis 17 Jahren teil. Sie trägt den Codenamen *ENTE*.⁶ Die beiden Gruppen kennen sich untereinander überwiegend aus schulischen Zusammenhängen, wo sich die Jungen auch fast ausschließlich treffen, die Mädchen haben darüber hinaus auch noch andere gemeinsame Aktivitäten in der schulfreien Zeit (Sportjugend etc.).

Da für eine ausführliche Falldarstellung der Raum nicht ausreicht, sind die folgenden Anmerkungen auf den Stellenwert der ‚Kernaktivitäten‘ der beiden Gruppen, auf den ‚Umgang mit Computern‘, beschränkt. Die neutrale Formulierung (‚Umgang‘) ist deshalb gewählt, weil es sich zunächst zeigt, daß die Jungen und Mädchen zwar jeweils mit dem Computer ‚umgehen‘, daß bei diesem ‚Umgang‘ jedoch erhebliche Unterschiede bestehen. Insofern werden zunächst einige Aspekte des geschlechts- und entwicklungspezifischen Umgangs mit dem Computer herausgearbeitet, die auf den ersten Blick nichts mit generationsbezogenen Orientierungen zu tun haben. Da jedoch generationsspezifische Orientierungen, wie bisherige Erfahrungen zeigen (exemplarisch: Bohnsack 1989), in vielfacher Weise eingebunden sind in geschlechts-, milieu- und entwicklungspezifische Orientierungen, ist dieser Schritt notwendig zum Verständnis der nachfolgenden Schritte, in denen es um die Analyse der impliziten Aktualisierungen und expliziten Thematisierungen von Generationszugehörigkeit seitens der Gruppen geht.

4.1 Geschlechts- und entwicklungsbezogene Aspekte des Umgangs mit Computern

Die Mitglieder der männlichen Gruppe *ENTE* stellen sich selbst als extreme ‚Computerfreaks‘ dar, deren ganzer Tag vom Computer bestimmt wird („Mit dem Computer wach ich auf, mit dem Computer geh ich schlafen“). Auch Kontakte zum anderen Geschlecht werden unter dem Primat des Computers gesehen. So kommentiert ein Gruppenmitglied seine gerade in die Brüche gegangene Beziehung mit der Konklusion: „Ich hab deswegen den Computer nicht vernachlässigt“ und stößt damit auf belustigte Zustimmung der anderen Gruppenmitglieder:

„Wenn de bedenkst: Deine Freundin hat ein Herz für dich. Dein Rechner hat 133 Megahertz für dich“. Hier wird also eine herausragende entwicklungspezifische Thematik – die Aufnahme heterosexueller Beziehungen – in selbstironischer Weise kommentiert und so einer ersten Reflexion im Rahmen der Gruppe zugänglich gemacht.

Aber nicht nur die Aufnahme von partnerschaftlichen Beziehungen zum anderen Geschlecht wird in computerbezogenen Metaphoriken gefaßt, auch die entwicklungspezifisch bedeutsamen Ablösungsprozesse vom Elternhaus, die, wie Sackmann (1992, S. 205) herausgearbeitet hat, bei der Bedeutungskonstitution von ‚Generation‘ eine entscheidende Rolle spielen, werden in ironischer Weise mit internetbezogenen Metaphern bearbeitet. So entwirft die Gruppe z.B. die Utopie eines „magischen Kühlschranks“, der sich zu Hause „von selber füllt“. In der von der Gruppe begeistert aufgenommenen Metapher dokumentieren sich (regressive) Phantasien in Richtung umfassender Versorgung durch das Elternhaus. Der entwicklungsbezogene Aspekt der Ablösung vom Elternhaus kommt hier in seiner ganzen Ambivalenz zum Tragen. Ein „magischer Kühlschrank“ gewährleistet nämlich zweierlei zur gleichen Zeit: Versorgung und (die Illusion von) Autonomie. Interessant ist die Metapher nun auch deshalb, weil sich deutliche Anschlüsse an ‚Internetkultur‘ aufzeigen lassen: Auf vielen privaten Homepages sind Bilder vom Kühlschrankinhalt des Besitzers der Homepage plaziert. Und diese Besitzer inszenieren sich zumeist als alleinstehende und alleinwohnende ‚Computerfreaks‘, bei denen der Kühlschrank gerade *nicht* gefüllt ist. Die Jugendlichen nutzen also ein in anderen lebensweltlichen Kontexten entstandenes, medial (übers Internet) vermitteltes Stilmerkmal, um sich auf metaphorische Weise mit entwicklungspezifischen Problematiken auseinanderzusetzen. Ob es sich hierbei gleichzeitig um den metaphorischen Kern einer generationsbezogenen Vergemeinschaftung handelt, wird in der weiteren komparativen Analyse zu klären sein.

Doch zurück zum geschlechtsspezifischen Umgang mit Computern. Während die männlichen Jugendlichen sich während der Gruppendiskussion in intensive, technisch gehaltene Auseinandersetzungen verstricken, z.B. darüber, ob nun das Betriebssystem LINUX oder WINDOWS das bessere bzw. ob der Internetbrowser von NETSCAPE dem INTERNET EXPLORER von MICROSOFT vorzuziehen sei, sind die weiblichen Jugendlichen stärker an den kommunikativen Möglichkeiten dieses Mediums in Form von ‚Chatten‘¹⁷ und E-Mail-Schreiben interessiert. Am Chatten schätzen die Mädchen, daß es möglich ist – vor allem im Vergleich zu face-to-face-Kontakten –, die Kommunikation zu steuern und so unliebsame Gesprächsteilnehmer auszublenden: „Das is eben dis Gute so am Internet: man hat die nich gleich daneben sitzen und kann einfach so leicht ... die sozusagen weg-scheuchen oder so“. Das „Wegscheuchen“ bezieht sich insbesondere auf Versuche von männlichen Teilnehmern, sich mit ihnen sofort zu treffen bzw. auf diverse sexuell eindeutige Angebote etc. Das Interesse der Mädchen hingegen ist darauf gerichtet, sich mit „Jungs“ zu „unterhalten“, ohne daß ihnen die eigene „Verlegenheit“ einen Strich durch die Rechnung macht, wie eine Teilnehmerin ausführt:

„Na ja vor allen Dingen wenn man sich da mit jemandem unterhält ... Wir können uns über Sachen unterhalten über die wir uns so vielleicht nicht unterhalten würden. Und dis is ähm irgendwo persönlich und ich werd dabei nich so verlegen. Also ich kann dann einfach frei weg reden und er weiß dann was ich meine und dann is dis klar. Dann is dis nich diese dumme Druckserei und so.“

Diese Unterhaltungen werden dann per E-Mail intensiviert, es kommt zum Austausch von Bildern (natürlich auch übers Internet), und es werden auch „richtige Briefe“ geschrieben; manchmal kommt es auch zum persönlichen Kontakt. Die Mädchen betonen, daß hierdurch „richtige Freundschaften“ zustande gekommen seien. Ohne hier weiter auf diese spannenden neuen (alten?) Formen der Beziehungsanbahnung und Kommunikationskontrolle eingehen zu können, bleibt zunächst festzuhalten, daß die Nutzung des Computers geschlechtsspezifisch offensichtlich stark differiert, und zwar entlang geradezu traditionell anmutender Leitlinien. Um die Terminologie von Städtler aufzugreifen: Die Jungen sind mehr am „Verwendungsaspekt“ des Computers orientiert, also an der „Bedeutung, die technische Dinge über ihren Gebrauch und Einsatz erhalten“ (Städtler 1998, S. 129), während die Mädchen stark in Richtung „Verweisungsaspekt“ (a.a.O., S. 130) der Technik tendieren, d.h. den Computer deshalb benutzen, weil speziell die Funktion des Chatters und E-Mail-Schreibens ihren Bedürfnissen entgegenkommt und insofern eine über das Technische hinausgehende Sinnhaftigkeit erlangt.

Schon an den ersten kurzen Passagen sollte darüber hinaus die weiter oben ausgeführte methodologische These der Überlappung und Verschränkung verschiedener milieu-, generations-, geschlechts- und entwicklungsbezogener Aspekte deutlich geworden sein. Bei beiden Gruppen hatten wir es vor allem mit der Überlappung von zwei Aspekten zu tun: Die Auseinandersetzung mit der neuen Technologie wird zu einem guten Teil von *entwicklungs- und geschlechtsspezifischen Rahmungen* geprägt.

4.2 Implizite Aktualisierungen versus explizite Thematisierungen der Zugehörigkeit zu generationenspezifischen Mediennutzungskulturen

Inwieweit sich nun in diesen computerbezogenen Praxen der Mädchen und Jungen implizit generationenspezifische Rahmungen und damit auch Kerne neuer generationenspezifischer Mediennutzungskulturen abzuzeichnen beginnen, ist nur schwer einzuschätzen und bedarf weiterer komparativer Analysen mit anderen Altersgruppen. Erst vor einem solchen Gegenhorizont sind mehr valide Aussagen möglich. Gesichert ist aus anderen Kontexten nur, daß generationenspezifische Orientierungen in *Gemeinsamkeiten des Handelns und Erlebens* eingebunden sind, die von (potentiellen) Angehörigen in der Praxis aktualisiert werden, ohne es selbst begrifflich theoretisch explizit auf den Punkt zu bringen (vgl. Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995). Diese implizite oder praxeologische Ebene hat insofern eine primordiale Stellung, d.h., sie ist explizit artikulierbaren Orientierungen gewissermaßen vorgelagert. Bei der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiede-

ner Generationen setzt die Problematik jedoch genau an dieser Stelle an: Das Explizite, kommunikativ Artikulierbare kann auch explizit und kommunikativ artikuliert im sozialen Austausch bearbeitet werden; das nicht ohne weiteres Artikulierbare, sondern nur in der Praxis lebbare ‚verweigert‘ sich diesem Anspruch eher hartnäckig.

Wirft man nun einen Blick auf explizite Thematisierungen generationsspezifischer Unterschiede bei den beiden Gruppen, so fällt auf, daß ausgesprochen generationsbezogene Orientierungen vor allem dann zum Tragen kommen, wenn die Teilnehmerinnen sich abgrenzen gegenüber Lehrerinnen, Eltern oder sonstigen nahen Bezugspersonen. Und diese Abgrenzungen werden bei beiden Gruppen auf der Ebene der technischen Kompetenz im Medienbereich vollzogen: So bildet bei der männlichen Gruppe *ENTE* die computerbezogene Praxis einen Bereich, in dem ihnen nur ganz wenige Vertreter der Bildungsinstitution Schule und damit der älteren Generation noch ‚das Wasser reichen können‘. Nicht nur in diesem Bereich, sondern generell im Umgang mit jeglicher medialer Technik sehen sie die Altersgruppe ihrer Eltern (also die 50er und 60er Jahrgänge) als inkompetent an. So macht sich die Gruppe etwa lustig über die Unfähigkeit der Lehrer, den „Polylux“ (Overheadprojektor) zu bedienen:

Em: Na is doch an der Schule. Die meisten Lehrer können nich mal nen Polylux bedienen.

Bm: Ja (imitierend:) ‚Wo kann ich da jetzt schärfer stellen?‘ (.)

Em: (Weiterführung der Imitation:) ‚Is aber unscharf‘ und denn fangen se an den Polylux zu verrücken.

Am: ‚Drehen se doch mal den Stecker rum‘ Frau Mollwitz macht das

alle: (lachen, Glucksen, allgemeine Heiterkeit)

Am: Na ehrlich Frau Mollwitz macht das *echt*

Aber auch die Mädchen erläutern in langen amüsierten Passagen, wie eine Französischlehrerin mit ihrer Hilfe versucht, sich auf einer Suchmaschine im Internet zurechtzufinden. Abgesehen davon, daß sie mit ihrer Anwesenheit im „Inforum“ die Schülerinnen bei ihrem Nachmittagsvergnügen stört, stellt sie sich wohl auch nicht besonders geschick an, wie aus den Schilderungen hervorgeht:

Aw: Und denn ham‘ wir eine Französischlehrerin, die hat Rassekatzen (...) Und seitdem sie jetzt gemerkt hat, daß man auch im Internet über diese Katzen etwas finden kann, sitzt diese ‚werte Lehrerin‘ in jeder Pause und so gut wie immer nachmittags noch da rum. Und denn sucht se da oder probiert mit dem was sie kann und sobald es nicht klappt schreit sie da die Aufsicht zu sich (die von Schülerinnen gestellt wird B.S.). Am besten is‘ echt immer wenn wer neben ihr steht. Und wenn man dann so probiert ihr was zu erklären, dann sie: ‚Das geht jetzt aber nich‘. Da war ich mal oben bei ihr am Computer, da hat irgendwie, da hing das Netz son‘ bißchen, da ging alles son‘ bißchen langsam. Und sie: ‚Also das haste jetzt aber falsch gemacht. Das funktioniert jetzt nicht‘. Und ich ihr denn erst mal probiert habe zu erklären, daß das gar nicht gehen kann, weil eben die Netzkapazität in dem Moment eben nicht so gut war. Oder wenn man da ihr irgendwas zeigen

wollte in solchen Suchmaschinen so Seiten über ihre Katzen da. Und denn: ‚Ja aber die hatt‘ ich doch schon mal‘. Denn regt sie sich denn auch immer darüber auf und so. Aber jetzt seit einiger Zeit macht sie das auch schon relativ alleine also

Dw: selbständig (lacht)

Bw: is lernfähig (lacht)

An dieser Passage ist die ins Auge fallende „partielle Umkehrung des Expertentums“ (Wittpoth/Schäffer 1997) sicher der interessanteste Aspekt. Die Haltung der Gruppe gegenüber der älteren Bezugsperson ist dabei (wohl aus Erfahrung mit dieser Altersgruppe) schon von einer gewissen *Resignation* gefärbt. So hat die Schülerin der Lehrerin z.B. „probiert zu erklären, daß das gar nicht gehen kann“, ihr also unterstellt, daß sie das zu Erklärende (Netzwerkskapazitätsauslastung) wahrscheinlich nicht versteht und sich infolgedessen „drüber aufregt“. Die abschließende Beurteilung, daß die Lehrerin es auch schon „relativ alleine“ mache, ergänzt durch pädagogisch-didaktische Kategorien, denen sich die Schülerinnen selbst tagtäglich gegenübergestellt sehen („selbständig“, „lernfähig“), verweist auf eine Haltung, die hier zunächst noch in ironisch-spielerischer Form zutage tritt (die Mädchen lachen darüber, sind sich sozusagen ihrer ‚Anmaßung‘ bewußt). Ob sich hieraus Verfestigungen dieser Orientierungen ergeben, die dann nicht mehr ironisch gebrochen, sondern im Brustton der Überzeugung ausgesprochen werden, ist eine interessante Frage, die ebenfalls in komparativer Analyse, über Milieu- und natürlich Altersgrenzen hinweg, weiter zu klären ist: Ließen sich solche – bezogen auf die Einschätzung der Kompetenz der Älteren im medientechnischen Bereich – von einer gewissen *Arroganz geprägten Orientierungsmuster* bei jüngeren Altersgruppen generell finden, wäre man einem Phänomen auf der Spur, das bisher eher auf populärkulturelle Bereiche – Mode, Musik, Sport – begrenzt war.

Was diese neuen Formen der ‚Arroganz‘ allerdings von bisherigen Formen unterscheidet, ist deren umstandslose Ratifizierung durch Ältere, wie auch am Beispiel der Französischlehrerin deutlich wurde. Jugendliche, die sich heutzutage dieser Haltung annehmen, können versichert sein, daß sie von vielen Seiten Zuspruch erhalten. Zumindest seitens derjenigen, die in den IuK-Techniken eine der Schlüsseltechnologien des nächsten Jahrhunderts sehen. Folglich müssen sie auch nicht in den ‚Protest‘ gehen, wie etwa ‚die 68er‘, sondern jede/r schlägt ihnen im übertragenen Sinne auf die Schulter und sagt: ‚Ihr habt ja Recht, wir müssen uns auch mal mit Computern beschäftigen‘.

5. Abschließende Bemerkungen

Wenn man sich Mannheims Argument von der Primordialität der Erfahrungen im Jugend- und frühen Erwachsenenalter bei der Ausbildung grundlegender generationsbildender Orientierungsmuster (1964) vergegenwärtigt, so ist es m.E. wahrscheinlich, daß die *frühen Kompetenzerfahrungen*, die die Schüler und Schülerinnen

nen in einem gesellschaftlich als zentral angesehenen Bereich des öffentlichen Diskurses machen, nicht ohne Folgen bleiben werden. Ihre medienvermittelten Erlebniszusammenhänge bilden insofern eine Hintergrundfolie für die Konstitution generationsspezifischer Erfahrungsräume, die – zumindest bei den beiden hier vorgestellten Gruppen – eine generationsspezifische Haltung zu Institutionen der Bildung und Weiterbildung als wahrscheinlich erscheinen läßt, die nicht ganz frei von ‚arroganten‘ Zügen ist.

Kontrastiert man nun die exemplarisch herausgearbeiteten Orientierungen etwa mit solchen aus den 50er Jahren – die Hildesheim-Studie von Schulenberg (1957) ist hier eine Fundgrube –, so fällt bei den damals 16- bis 18jährigen auf, daß deren Bildungsbegriff noch an klassische Bildungsideale und vor allem an *Institutionen als Garanten dieser Bildung* gebunden ist. Dementsprechend wird auch die Kompetenz der Lehrenden als Verkörperung der Institutionen nicht im geringsten in Zweifel gezogen,⁸ was man von den Interviewten ja nicht behaupten kann.

Die ersten Ergebnisse bestätigen auch die von Kade/Seitter (1998) vertretene These, daß verschiedenen Generationen zeitgeschichtlich bedingt unterschiedliche bildungsbiographische Entfaltungsmöglichkeiten zufallen. Die generationsspezifischen Erfahrungsräume dieser heranwachsenden Altersgruppe sind, im Vergleich zu früheren Altersgruppen, ungleich stärker mit der Nutzung neuer Medientechnologien verbunden. Darüber hinaus deuten die Befunde darauf hin, daß zumindest bestimmte bildungsmilieubezogene Segmente dieser Altersgruppe mit den ihnen eigenen ‚arroganten Orientierungsmustern‘ Spielarten eines unflexiblen „professionellpädagogischen Habitus“ ablehnen werden, der – so Kade/Seitter – etwa bei den überwiegend in den 70er Jahren eingestellten hauptberuflichen Mitarbeitern in Volkshochschulen weit verbreitet ist. Bei der Tendenz von Organisationen, den Habitus ihrer Mitarbeiter gewissermaßen auf die nächste Generation zu ‚vererben‘, verheißt dies nichts Gutes für die eingangs erwähnte Funktion von Erwachsenenbildung als ‚Transmissionsriemen zwischen den Generationen‘. Die spannende Frage wird sein, wie die Institutionen mit der neuen Klientel umzugehen in der Lage sind. Wird es zu einem ‚medientechnologischen Schulterschuß der Altersgruppen‘ kommen – hier die ‚Arroganz der Jüngeren‘, dort der ‚Abwehrkampf der Älteren‘ –, oder werden sich die von Kade/Seitter ‚gescholtenen‘ Altersgruppen den Erfahrungen der Jüngeren öffnen? Die geplante weitere Erforschung generationsspezifischer Mediennutzungskulturen der älteren Altersgruppen im Sample wird darüber hoffentlich Aufschluß geben.

Anmerkungen

- ¹ So eine m.E. zutreffende Bezeichnung Zinneckers für die „wirkungsmächtige Diskurstradition, die Schleiermacher mit seinen Vorlesungen zur Pädagogik stiftete. Danach handelt es sich bei Erziehung um ein zyklisch wiederkehrendes duales Verhältnis zweier lebender Generationen, einer älteren und einer jüngeren, von der die ältere jeweils die erziehende und die jüngere jeweils die erzogene bildet“ (Zinnecker 1997, S. 219).
- ² Vgl. zu einer ausführlicheren Darstellung des Generationskonzepts von Mannheim auch Wittpoth/Schäffer 1997 und Schäffer 1998.
- ³ Eine derartige Eingrenzung steht auch im Einklang mit kommunikationswissenschaftlichen Vorstellungen über die Entwicklung der Medientechnik (vgl. etwa Weischenberg/Hienzsch 1994; siehe auch Winter/Eckert 1990).
- ⁴ Peter Alheit hat sich mit der Frage nach dem Zusammenhang von Biographie und „kollektiven Erfahrungen“ auseinandergesetzt (Alheit 1990, S. 170ff.). Daß dies nicht unmöglich ist, hat auch Fritz Schütze in seinem Vergleich der kollektiven Verarbeitung der Kriegserfahrungen von amerikanischen und deutschen Soldaten im Zweiten Weltkrieg aufgezeigt (Schütze 1989). Ein anderes Beispiel ist von Wensierskis Arbeit über den ‚Abschied von der DDR‘ als generationskonstituierende Erfahrungsmodalität für die ‚junge Wendekohorte‘ in der DDR (v. Wensierski 1994), also diejenigen, die zur Zeit der ‚Wende‘ zwischen 16 und 26 Jahren alt waren (vgl. auch die generationsbezogenen Arbeiten von Bude 1987, 1995 oder von Göschel 1995, die jeweils mit Individualinterviews durchgeführt wurden).
- ⁵ Etwa Bohnsack 1989; Bohnsack u.a. 1995; Schäffer 1996; Nohl 1996; Loos 1998, 1999; Behnke 1998; Meuser 1998.
- ⁶ Alle Angaben über die Gruppen sind anonymisiert. Die Gruppen wurden gegen Ende des Interviews aufgefordert, sich selbst einen Namen zu geben.
- ⁷ to chat = plaudern, quatschen. Aber auch: sich heranmachen an; anquatschen. Vgl. zu diesen neuen Formen der elektronisch vermittelten Kommunikation exemplarisch Wetzstein u.a. 1995; Höflich 1996.
- ⁸ Dieser generationsspezifische Habitus scheint den entsprechenden Altersgruppen auch haften geblieben zu sein. Dies ist der Eindruck, wenn man sich Orientierungen der heute um 60jährigen anschaut, wie sie etwa von Göschel (1995) herausgearbeitet wurden.

Literatur

- Alheit, P. (1990): Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion biographischer Perspektiven. Bremen
- Astleitner, H./Leutner, D. (1998): Fernunterricht und neue Informationstechnologien: Aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 105–123
- Aufenanger, S. (1996): Die neuen Medien und die Pädagogik. Tendenzen in der Medienpädagogik. In: Bildung und Erziehung, H. 4, S. 449–460
- Behnke, C. (1998): „Frauen sind wie andere Planeten“. Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht. Frankfurt/M.
- Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen
- Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen
- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München

- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen im Vergleich. Opladen
- Bude, H. (1987): Deutsche Karrieren. Lebenskonstruktionen sozialer Aufsteiger aus der Flakhelder-Generation. Frankfurt/M.
- Bude, H. (1995): Das Altern einer Generation. Die Jahrgänge 1938–1948. Frankfurt/M.
- Coupland, D. (1992): Generation X. Geschichten für eine immer schneller werdende Kultur. Berlin, Weimar
- Dohmen, G. (Hrsg.) (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn: BMBF
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1970): Theoretical Sampling. In: Denzin, N.K. (Hrsg.): Sociological Methods. A Sourcebook. Aldine
- Glaser, B.G./Strauss, A.L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart, S. 91–111
- Goebel, J./Clermont, C. (1997): Die Tugend der Orientierungslosigkeit. Berlin
- Göschel, A. (1995): Die Ungleichzeitigkeit in der Kultur. Wandel des Kulturbegriffs in vier Generationen. Essen
- Höflich, J.R. (1996): Technisch vermittelte interpersonale Kommunikation. Grundlagen, organisatorische Medienverwendung, Konstitution „elektronischer Gemeinschaften“. Opladen
- Hörisch, J. (Hrsg.) (1997): Mediengenerationen. Frankfurt/M.
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Erwachsenenbildung und Biographieforschung. Metamorphosen einer Beziehung. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 167–182
- Loos, P. (1998): Mitglieder und Sympathisanten rechtsextremer Parteien. Das Selbstverständnis von Anhängern der Partei „DIE REPUBLIKANER“. Wiesbaden
- Loos, P. (1999): Zwischen pragmatischer und moralischer Ordnung. Der männliche Blick auf das Geschlechterverhältnis im Milieuvvergleich. Opladen
- Loos, P. /Schäffer, B. (1999): Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen
- Mannheim, K. (1964): Das Problem der Generationen. In: Ders.: Wissenssoziologie, Soziologische Texte 28, Berlin, Neuwied S. 509-565. Erstabdruck in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 1928, H. 2
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.
- Matthes, J. (1992): The Operation Called „Vergleichen“. In: Matthes, J. (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen (Soziale Welt, Sonderband 8), S. 75–99
- Matthesen, U. (1998): Milieus in Transformationen. Positionen und Anschlüsse. In: Ders. (Hrsg.): Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Regionalplanung. Berlin, S. 17–79
- Meuser, M. (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen
- Nohl, A.-M. (1996): Jugend in der Migration. Türkische Banden und Cliquen in empirischer Analyse. Baltmannsweiler
- Rammen, W. (1998): Die kulturelle Orientierung der technischen Entwicklung. Eine technogenetische Perspektive. In: Siefkes, D., u.a. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden, S. 51–68
- von Rein, A. (1996) (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
- Sackmann, R. (1992): Das Deutungsmuster „Generation“. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler, S. 199–215
- Sackmann, R./Weymann, A. (1994): Die Technisierung des Alltags. Generationen und technische Innovationen. Frankfurt/M., New York

- Schäffer, B. (1994): Kollektive Orientierungen in jugendlichen peer-groups. Methodische und methodologische Aspekte einer komparativen Analyse. In: Triebei, A. (Hrsg.): Gesellschaften vergleichen. Erträge des Graduiertenkollegs 1, S. 185–200
- Schäffer, B. (1996): Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen
- Schäffer, B. (1998): Generation, Mediennutzungskultur und (Weiter)Bildung. Zur empirischen Rekonstruktion medial vermittelter Generationenverhältnisse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen, S. 21–50
- Schenk, M./Dahm, H./Sonje, D. (1997): Die Bedeutung sozialer Netzwerke bei der Diffusion neuer Kommunikationstechniken. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 1, S. 35–52
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und Narratives Interview. In: Neue Praxis, H. 3, S. 283–293
- Schütze, F. (1989): Kollektive Verlaufskurve oder kollektiver Wandlungsprozeß – Dimensionen eines Vergleichs von Kriegserfahrungen amerikanischer und deutscher Soldaten im Zweiten Weltkrieg. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, H. 1
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
- Städtler, K. (1998): Der Fall ist das, was die Welt ist. Zur Interpretation technischer Dinge. In: Siefkes, D., u.a. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Informatik. Kulturelle Praktiken und Orientierungen. Wiesbaden, S. 123–133
- Stang, S./Nispel, A. (1998): Pädagogische Innovationen mit Multimedia in der Erwachsenenbildung – Erfahrungen aus einem Projekt. In: Derichs-Kunstmann, K., u.a.: (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung, Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M., S. 234–245
- Vogelgesang, W. (1994): Jugend und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, H. 3, S. 464–491
- Weischenberg, S./Hienzsch, U. (1994): Die Entwicklung der Medientechnik. In: Merten, K./Schmidt, J.S./Weischenberg, S. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen, S. 455–480
- von Wensierski, H.-J. (1994): Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im Umbruch. Opladen
- Wetzstein, Th.A./Dahm, H./Steinmetz, L./Lentes, A./Schampaul, St./Eckert, R. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen
- Winter, R./Eckert, E. (1990): Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. Opladen
- Wittpoth, J. (1997): Recht, Politik und Struktur der Weiterbildung. Eine Einführung. Hohengehren
- Wittpoth, J./Schäffer, B. (1997): Umkehrung des Expertentums? Medien, Kompetenz, Generation. In: Faulstich, P., u.a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M., S. 159–167
- Zinnecker, J. (1987): Jugendkultur 1940–1985. Opladen
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 199–227

„Ich fange erst gar nicht an, mich damit zu beschäftigen“

Schwierigkeiten und Wünsche älterer Menschen gegenüber der Kommunikationstechnik – eine generationenspezifische Fallstudie*

1. Problemstellung

Die Technisierung der Alltagswelt hat in den westlichen Industrienationen ständig zugenommen. Weil wir als Zeitgenossen diese Entwicklung mitmachen, fällt sie uns weniger auf. Im vorigen Jahr ist in den USA eine Frau, die bei der Nachricht von der Erschießung Präsident John F. Kennedys im Jahre 1963 einen Hirninfarkt erlitten hatte und seither im Koma lag, von ihrer Bewußtlosigkeit erwacht. Sie hatte viel nachzulernen: Wie das schnurlose Telefon, das man ihr ans Bett reichte, funktioniert; daß der Fernseher mit einer Fernbedienung ein- und umgeschaltet werden kann; was man mit einem Faxgerät macht; daß der CD-Player den alten Plattenspieler abgelöst hat; daß man Speisen mit Mikrowellen erwärmt und, vor allem, was dieses Universalgerät Computer alles kann.

Wozu ein Gerät gut ist, welche Handlungen man mit ihm ausführen kann – also seine *Funktionalität* zu kennen und in etwa zu verstehen –, das ist ein wichtiges kognitives Element der technischen Allgemeinbildung. Technische Laien brauchen wenigstens ein „funktionales Regelwissen“, mit dem sie ein technisches Sachsystem ohne detaillierte Kenntnis seiner inneren Verfassung als „black box“ auffassen: Die black box zeigt regelmäßig die bestimmten Wirkungen, die sie beobachten. Dieses alltagspraktische technische Wissen versetzt auch Laien in die Lage, aktive Nutzer und Manager der Technik zu sein, d.h. das Gerät so zu bedienen, daß es die Dinge ausführt, die man mit ihm tun will. Als ein weiteres Element der technischen Allgemeinbildung ist die professionelle und die gesellschaftliche (Mit-)Verantwortung der Technikgestaltung und -entwicklung zu nennen (vgl. Funiok 1993, S. 96ff.). Es geht um so große Unternehmungen wie technische Folgenabschätzung, aber auch um ökologische Zielorientierungen und das Prinzip der Erleichterung der Handlungsfähigkeit in technisch geprägten Lebenssituationen. Gerade die Alltagstechnik soll den Nutzenden keine unnötigen Probleme aufbürden.

Durch den Einbau von Mikroelektronik können viele Geräte zwar mehr, sind aber leider auch komplizierter geworden. In immer kürzeren Produktzyklen kommen neue und meist kompliziertere Geräte auf den Markt und stellen die Nutzenden vor neue Aufgaben. Der kalifornische Psychologe Donald A. Norman spricht von einem Paradoxon der technischen Entwicklung: „Aus jeder neuen Technologie erwachsen zusätzliche Vorteile. Gleichzeitig ergeben sich neue Komplexitäten, die unsere Schwierigkeiten und Frustrationen erhöhen“ (1998, S. 43).

* Unter Mitarbeit von Claudia Wenzig, Studentin der Sozialwissenschaften

Es ist zu erwarten, daß besonders die älteren Menschen mit den neuen Techniken Schwierigkeiten haben, sind sie doch im Gegensatz zur jüngeren Generation nicht mit der heute prägenden Technik aufgewachsen. Umso wichtiger ist es, daß ihre technische Allgemeinbildung – im angloamerikanischen Raum spricht man von „technological literacy“ (vgl. Dyrenfurth 1997) – auch die neueste Kommunikationstechnik, also den Computer, Bank- und Fahrkartenautomaten u.ä., mit einbezieht, nicht nur das Kabelfernsehen und die Mitarbeit in einem offenen Kanal (vgl. Straka 1988; Kübler u.a. 1991).

Einen großen Teil unserer technischen Allgemeinbildung erwerben wir uns durch informelles, beiläufiges Lernen – was Tully (1994) für die Computerkenntnisse belegte. Aber dieses informelle Lernen bleibt oft auf die in der Umgebung vorhandenen Lern- und Wissensressourcen beschränkt. Eine Ergänzung durch formelle Lernprozesse erscheint sinnvoll. Die Schule versucht mit ihrem naturwissenschaftlichen Unterricht und die Erwachsenenbildung mit ihren Technikkursen, das vorhandene technische Wissen zu vertiefen und so zu einer selbstbestimmten und kritischen Techniknutzung beizutragen. Wenn man bedenkt, daß die Schulerfahrung bei den 60jährigen 35 bis 45 Jahre zurückliegt, bei den 80jährigen 55 bis 65 Jahre, so wird deutlich, daß diese Altersgruppe in der Schule kein modernes Technikwissen erwerben konnte. Für den Umgang mit neuen Techniken können sie höchstens auf ihr Berufswissen und ihre Berufserfahrung zurückgreifen. Aber nicht in jedem Beruf wurde mit Medien und Kommunikationstechnik gearbeitet, als die älteren Menschen noch berufstätig waren.

Was die generelle Einstellung zur Technik betrifft, so gibt es in repräsentativen Umfragen keinen Hinweis auf eine stärker technikfeindliche Stimmung bei den über 65jährigen (vgl. Rott 1988), als sie in der jüngeren Bevölkerung anzutreffen ist. Die Untersuchung von Minnemann (1989) differenzierte weiter nach dem Alter und dem Neuheitsgrad der Technik und kam zu dem Ergebnis, daß mit steigendem Alter sowohl der Gebrauch von neuen Techniken als auch die positive Einstellung ihnen gegenüber abnehmen. Was könnten Gründe dafür sein? Es erschien mir sinnvoll, diese mit quantitativen Methoden gewonnenen allgemeinen Befunde in einer qualitativen Fallstudie weiter zu erhellen. Schließt man den erzwungenen oder freiwilligen Rückzug aus dem aktiven Leben aus – untersucht man also die noch aktiven älteren Menschen –, so sind es vielleicht konkrete Nutzungsprobleme und Überforderungen, die sich hier negativ auswirken. Können gezielte Angebote der Erwachsenen- und Altenbildung zu Erhalt und Fortentwicklung der technischen Kompetenz beitragen?

2. Probleme älterer Menschen bei der Nutzung von Medien und Kommunikationsgeräten

Im Herbst 1996 sind wir diesen Fragen in einer explorativen Studie nachgegangen. Aus der Literatur zur Techniknutzung und Technikeinstellung von älteren Menschen sowie aus Veröffentlichungen zur benutzerfreundlichen Technikgestaltung

wurden relevante Fragestellungen ausgewählt. Sie bildeten gleichzeitig den Gesprächsleitfaden für die problemzentrierten halboffenen Interviews:

- Mit welchen kommunikationstechnischen Geräten gehen aktive, mobile ältere Menschen täglich oder gelegentlich um?
- Stellen sich ihnen dabei Nutzerprobleme, und wie lösen sie diese?
- Gibt es Wünsche an Bedienungsanleitungen und die technische Gestaltung der Geräte?
- Welche generelle Einstellung zur Technik steht hinter diesen Problemen und Wünschen?
- Können institutionelle Lernmöglichkeiten wie Technikkurse eine Abhilfe schaffen?

Für die Interviews wählten wir ältere Menschen aus, die noch mobil sind und in ihrer Wohnung zu einer möglichst großen Anzahl von kommunikationstechnischen Geräten Zugang haben. Aus diesem Segment der älteren Generation finden sich viele in kirchlichen, kommunalen und verbandlichen Alten- und Servicezentren, um dort andere Menschen zu treffen, an speziellen Kursen (z.B. Sprachkursen, Bastelkursen) teilzunehmen oder einfach einen geselligen Kaffeeklatsch oder eine Kartenrunde zu halten. Daher wurde in diesen Runden nach Interviewpartnern gesucht und ein Interviewtermin vereinbart.

In der Studie wurden schließlich 11 Frauen und 6 Männer im Alter von 58 bis 83 Jahren in teilstrukturierten Interviews befragt, wobei die meisten zwischen 65 und 75 Jahre alt waren. Die insgesamt 17 Interviews dauerten zwischen 10 und 30 Minuten, wurden auf Band aufgenommen und im Anschluß daran transkribiert.

2.1 Präferenzen der Mediennutzung

In einer ersten Phase des Interviews wurde nach dem Besitz und nach der regelmäßigen Nutzung kommunikationstechnischer Geräte gefragt. Dabei ergab sich, daß zur Grundausstattung heute neben dem Fernseher und dem Telefon auch eine Stereoanlage gehört. Die anderen kommunikationstechnischen Alltagsgeräte sind wesentlich weniger in den Haushalten der Befragten vorhanden (vgl. die Tabelle auf S. 66).

Fernseher, Telefon und Radio (und/oder Stereoanlage) gehören nicht nur zur Ausstattung, sie werden auch täglich genutzt. Weniger stark ist das bei den anderen Medien und Kommunikationsgeräten der Fall, die deshalb nach der Nutzungshäufigkeit angeordnet wurden. Die Nutzung der neuen Medien war in der untersuchten Gruppe eher gering. Der mit 58 Jahren jüngste Mann bildete mit Computer sowie Modemanschluß eher die Ausnahme. Die meisten älteren Leute sind zufrieden mit dem, was sie besitzen – Fernseher, Stereoanlage und Telefon – und sehen keine Notwendigkeit, sich in ihrem Alter beispielsweise noch einen Computer anzuschaffen.

„Mit 76 bin ich in Rente gegangen, dann läßt natürlich das Interesse nach. Da hat man andere Vorstellungen und andere Interessen, die nicht unbedingt die Tech-

nik bedingen müssen“, erläutert der mit 83 Jahren älteste Mann. Oder eine 70 Jahre alte Dame stellt fest: „Mit Computer will ich nichts zu tun haben. Also, da bin ich kein Typ dafür“. „Was soll ich jetzt mit 79 mit einem Computer?“, fragt entsetzt eine andere Interviewpartnerin.

Tabelle: Vorhandene Medien- und Kommunikationsgeräte

Gerätetypus	Anzahl (insgesamt 17 Befragte)
Fernseher	17
Telefon	17
Radio und/oder Stereoanlage	17
Videotext	9
Videorecorder	7
CD-Player	5
Computer	3 (Kontakt: 2)
Anrufbeantworter	3
sonstiges (Videokamera, Handy)	2
Nutzung des Bankautomaten	7

2.2 Nutzungsprobleme und Ressourcen für ihre Lösung

In der zweiten, längeren Interviewphase wurde jeweils bezogen auf ein Gerät nach den *Nutzungsproblemen* gefragt. Keine Bedienungsschwierigkeiten haben die älteren Menschen mit dem Fernseher, dem Radio und dem Telefon. „Naja, Fernseher ist ja selbstverständlich, das ist ja Allgemeingut“, sagt der schon erwähnte 83jährige. Diese Aussage repräsentiert die Auffassung aller 17 Befragten; denn sowohl Fernseher als auch Radio oder Telefon besitzen alle und kommen – bis auf eine extreme Ausnahme – mit ihnen im täglichen Gebrauch auch gut zurecht. Keiner berichtet von irgendwelchen Bedienungsschwierigkeiten, und sie sind eher ent-rüstet, wenn man sie nach eventuellen Problemen fragt: „Also damit kenne ich mich aus, also das bekomme ich schon noch hin“, sagte ein 73jähriger Mann. Konkrete Probleme mit dem Umgang von Geräten treten erst beim Videorecorder oder Computer auf, falls diese angeschafft wurden. Oft ist es aber so, daß die Befragten keine Schwierigkeiten nennen können, da sie nicht mit den Geräten umgehen. „Ich habe keine Schwierigkeiten. Ich befasse mich einfach nicht damit, weil ich das nicht nötig habe“, sagt derselbe 73jährige Mann. Bei ihm erledigen seine Söhne alle technischen Angelegenheiten, und er selbst muß sich um nichts kümmern; angefangen vom Kauf bis hin zur Bedienung. Er aktiviert also *soziale Res-*

sourcen, wo seine eigenen Kenntnisse und Bedienungsfertigkeiten begrenzt sind oder wenn es für ihn einen zusätzlichen Gewinn darstellt, andere um Hilfe zu fragen.

Worin begründet sich jedoch die *eigene* Problemlösungskompetenz? Sie erwies sich in der Fallstudie weniger vom Alter oder vom Geschlecht abhängig als davon, ob jemand schon beruflich mit derartigen Geräten zu tun hatte. Eine bemerkenswerte Einzelbeobachtung zur Kompetenzverteilung zwischen Männern und Frauen bestand darin, daß in der untersuchten Gruppe die Frauen die Expertinnen beim Bedienen der Videorecorder waren. Männer interessierten sich für die Bedienung der Geräte weniger, wenn ihre Frauen ebenfalls Ambitionen hatten, mit technischen Geräten umzugehen.

2.3 Drei Handlungsmuster bei Nutzungsproblemen

Fragt man jetzt allgemein nach dem Verhaltensmuster bei eventuellen Bedienungsschwierigkeiten, zeichnen sich drei Verhaltensmuster ab. Sie ließen sich bei der Auswertung nach dem *Zeitpunkt und dem Ausmaß einer Hilfestellung* durch eine/n erreichbare/n Expertin voneinander abheben.

Da sind erstens die eher hilflosen Menschen, die bei kleinen Problemen wie bei größeren Reparaturen sofort eine Fachkraft zu Rate ziehen. „(Ich hole) *sicher gleich einen Fachmann. Und ich fange erst gar nicht an, mich damit zu beschäftigen*“, sagt eine 77jährige Sozialarbeiterin, die seit 15 Jahren im Ruhestand ist. Oder eine erst 67jährige Frau sagt: „*Dann warte ich, bis das eines meiner Kinder macht, die helfen mir dann. Also ich probiere da nicht vorher aus.*“ Die beiden Gesprächspartnerinnen haben gemeinsam, daß sie sich in ihrer beruflichen Tätigkeit selten mit technischen Geräten auseinandersetzen mußten. Bei dieser Gruppe findet sich auch die Meinung, daß Technik an sich schon problematisch ist, weil sie den Kontakt zu Menschen erschweren kann. Sie beschränken daher ihre technische Ausstattung auf das Nötigste, begnügen sich bei den vorhanden Geräten mit den grundlegenden Funktionen und wollen kein „*Pipapo*“ mit den Geräten machen.

Die zweite Gruppe beschäftigt sich zunächst selbst mit der Materie und „*probiert das also erst einmal selber aus*“, wie eine 76jährige sagt, die seit ihrer Eheschließung Nur-Hausfrau war. Hierzu nimmt sie die Bedienungsanleitung zu Hilfe, und erst „*wenn alle Stricke reißen, dann sag ich zu unserem Sohn ‚Du, wie ist denn das?’ und dann kommt er.*“ Auch wenn keine eigenen Kinder da sind, so gibt es doch Bekannte und Freunde, die man für die Lösung der Nutzungsprobleme ansprechen kann: „*Gott sei Dank hat die junge Freundin ... den passenden Mann geheiratet*“. Diese 66jährige ehemalige Realschullehrerin verbindet ein Hilfesuch immer mit einer Einladung zum Essen. „*Wenn sie dann zu Besuch kommen, und es fehlt gar nichts, dann ist der Hubert ganz unzufrieden.*“

Das dritte Handlungsmuster ist deutlich davon geprägt, daß man sich selbst in einem ausreichenden Maß für kompetent hält. Dabei ist die Kompetenz meist im Beruf gewachsen. „*Es ist manchmal für einen Laien unverständlich ... Ich selber*

hab damit keine Schwierigkeiten“, sagt eine 79jährige Frau, die im Büro eines radiotechnischen Betriebes arbeitete und dort technische Beschreibungen diktieren bekam. Sie kennt sich mit wichtigen kommunikationstechnischen Geräten aus und hilft schon mal anderen Freunden, wenn die nicht mehr weiterwissen. Die 66jährige Realschullehrerin hat mit einem Computer zu arbeiten gelernt, auch wenn sie ihr Computerwissen für bescheiden hält, da es nur *„ein paar Sachen sind, die man wissen muß, mehr weiß ich dann nicht“*. Der auch mit Modem ausgestattete 58jährige ehemalige Haustechniker erledigt seine Bankgeschäfte sogar schon *„online“*.

2.4 Bedienungsanleitungen nicht immer eine wirkliche Hilfe

Eine wichtige Informationsquelle bei Nutzungsproblemen sind natürlich die Bedienungsanleitungen. Mit welcher Häufigkeit und Einstellung wird auf sie zurückgegriffen? Was erleichtert ihr Verständnis? *„Die les' ich dann solange, bis ich kapiere wieso, was“*, meint die 79jährige, die früher selbst solche Anleitungen geschrieben hat. Eine 77jährige alleinlebende Englischlehrerin tut das ebenso – auch wenn schon mal ein ganzer *„Sonntag von früh bis spät an der Gebrauchsanweisung“* verbracht wird. Die Anleitungen sind also bei den Befragten mit einem gewissen technischen Verständnis die erste Anlaufstelle bei Problemen. Erst dann wird ein Bekannter, mit dem dann gemeinsam *„rumgemurkst“* wird, oder ein Fachmann zu Hilfe geholt.

Ob die Anleitungen dieser wichtigen Aufgabe gerecht werden, darüber herrscht Uneinigkeit. *„Ich hab mit den Beschreibungen noch nie schlechte Erfahrungen gemacht, also überhaupt nicht“*, sagt ein 65jähriger ehemaliger Postangestellter. Andere jedoch entdecken schwerwiegende Fehler oder bemängeln, daß die Übersetzungen oft schlampig und ungenau sind. Sammelt man alle Vorschläge und beschriebenen Mängel, die in der befragten Gruppe angesprochen wurden, würde sich eine ideale Bedienungsanleitung mit folgenden Punkten ergeben:

- weniger Fachbegriffe, *„denn jeder Fachbegriff setzt ja irgendeine Kenntnis voraus ... Das fehlt uns natürlich“*,
- logischer Aufbau des Textes und dazu passende Bilder,
- klare Angaben und kein unnötiges *„Drumrum“*,
- richtige Übersetzungen bei importierten Geräten,
- keine umständlichen Instruktionshinweise,
- soll alle möglichen Schwierigkeiten mit dem jeweiligen Gerät auflisten und Behebungsvorschläge nennen.

„Ich hoffe, Ihre Studie wird auch von den Machern von Bedienungsanleitungen gelesen. Damit sich mal was ändert“, äußert am Ende seiner Ausführungen ein 70jähriger Chemie-Ingenieur.

3. Einstellungen gegenüber neueren Kommunikationstechniken (Computer, Bankomat)

Eine weitere Frage zielte auf die Aufgeschlossenheit neueren technischen Geräten gegenüber, als Beispiel wurde der Computer ausgewählt. Auch wer sich grundsätzlich für technikkompetent und technikinteressiert hält, fragt sich mit Blick auf das eigene Alter, wie sinnvoll eine solche Anschaffung noch ist. *„Das wäre eine Auslage, die sich für mich nicht mehr rentieren würde, ... wenn ich jünger wäre, vielleicht noch, aber so nicht“*, sagt die 79jährige, die in ihrem Beruf technische Beschreibungen mitverfaßt hatte. Eine 75 Jahre alte Frau erläutert ihre Aufgeschlossenheit für technische Innovationen folgendermaßen: *„Bedingt. Ich sehe das nicht immer ein, und wenn ich das nicht einsehe, dann bin ich auch nicht offen dafür.“* So kommen sie dann oft zu dem Schluß, daß es unnötig wäre, sich in ihrem Alter noch ein neues Gerät anzuschaffen. Und das galt in unserer Untersuchung auch für diejenigen, die im Beruf regelmäßig mit technischen Geräten umgingen und sich für technikkompetent und -interessiert halten – also das aktive Handlungsmuster bei der Lösung von Nutzungsproblemen verkörperten.

Die Nutzung des Bankomaten wird bei den Befragten teils als problematisch, teils völlig ohne Probleme erlebt. Die Antwortspanne reicht von *„Ich mach damit nichts ... nein, also ich will damit nichts zu tun haben“* einer 62jährigen Frau bis zur Aussage *„... am Automaten ... ich finde das sehr bequem“*, die von einem 64jährigen ehemaligen kaufmännischen Angestellten stammt.

4. Einschätzung der Nützlichkeit von Computerkursen

Eine letzte Frage sollte bei den 17 ausgewählten älteren Menschen herausfinden, ob sie in speziell für ihre Altersgruppe und deren Nutzungsprobleme ausgerichteten *Technik- und Computerkursen* eine Hilfe erblicken. Es wurde einleitend auch gefragt, ob sie schon von solchen Kursen oder auch von Frauen-Computerkursen gehört hätten. *„Also junge Frauen machen das, die plötzlich eine gewisse Leere verspüren oder so und meinen da kommt die Seligkeit her. Also mich würden ganz andere Dinge interessieren“*, sagt die 76jährige Nur-Hausfrau. Ganz so abwertend betrachten die anderen Befragten das Angebot von Computer- und Technikkursen nicht, aber grundsätzlich stehen sie der Weiterbildung eher ablehnend gegenüber. Zwar haben alle schon von solchen Angeboten gehört, aber nur eine 75jährige ehemalige Sekretärin hat an einem Computerkurs teilgenommen, dies aber *„nicht näher vertieft“*. Die meisten sind nicht daran interessiert und unterstreichen dies mit den Argumenten, daß sie zu alt sind, sich deshalb *„nicht mehr damit befassen“* müssen (wie der 64jährige, der den Bankomat problemlos nutzt) oder schlichtweg keine Zeit dafür haben. Nur zwei Frauen *„würde (ein Kurs) schon reizen“*, wie die 79jährige mit ihrer Berufserfahrung in technischen Beschreibungen, und sie würden *„selbstverständlich in einen Kurs oder so ein Seminar gehen“*, wenn sie den Gebrauch des Computers erlernen *müßten*, um z.B. jemandem auszuhelfen,

wie eine 67jährige sagt. Die 66jährige Realschullehrerin hingegen „würde dann lieber den Hubert fragen ... aber wenn ich das nicht hätte, dann würde ich es wohl auch machen“ (d.h. einen Volkshochschulkurs besuchen). Der 83jährige Senior der Befragtengruppe hält sich zwar für grundsätzlich technikinteressiert, findet aber Computerkurse für sich selbst nicht nötig. Sie würden ihm nur Zeit für die anderen Hobbies nehmen. Diese Zeitfrage klang auch bei anderen als Grund dafür an, daß trotz grundsätzlichen Interesses bisher noch keine ausreichende Motivation für die Teilnahme an einem solchen Kurs besteht.

5. Empfehlungen für Technikkurse in der Altenbildung

Die hier geschilderte Fallstudie ist mit ihren 17 Interviews und ihrer Konzentration auf mobile Großstadtbewohnerinnen sicher nicht repräsentativ. Sie kann jedoch Aufschluß darüber geben, welche Nutzungsprobleme sich älteren Menschen im Umgang mit der Alltagstechnik stellen. Die aus den Interviews zu entnehmenden Hinweise fügen sich übrigens gut in die Reihe von Untersuchungen ein, die G. Rüdinger (1996) zu diesem Thema zusammengefaßt und zum Teil selbst durchgeführt hat. Seiner Meinung nach lassen sich die Nutzungsprobleme älterer Menschen grundsätzlich von zwei Seiten her lösen:

1. durch *personzentrierte* Veränderungen, also Lern- und Trainingsprozesse, welche die Menschen für die Technik fit machen,
2. durch *technikseitige* Veränderungen, mit denen die Technik dem Menschen so angepaßt wird, daß Benutzerprobleme minimiert werden.

Ohne die folgenden Vorschläge im einzelnen dieser Alternative zuzuordnen, möchte ich abschließend fragen: Welche Empfehlungen für Technikkurse in der institutionalisierten Erwachsenenbildung ergeben sich aus diesen Untersuchungen?

Die Motivation, an Technikkursen teilzunehmen, ist bei älteren Menschen meist in dem Wunsch begründet, ihre Alltagskompetenz und Mobilität in einer zunehmend technisierten Umwelt zu erhalten, also mit den neuen Entwicklungen mithalten zu können. Die Kursankündigungen müßten also entsprechend positiv formuliert werden, die *Nutzerprobleme* sollten aber sehr bald *als Schwierigkeiten angesprochen* werden, welche der vollen Nutzung der Alltagstechnik entgegenstehen. Dabei ist zu betonen: Nutzerinnen aller Altersstufen haben das Recht, an ein Gerät die Erwartung zu stellen, daß es wie ein gutes Werkzeug bei der Ausführung ihrer Pläne behilflich ist. Die Beschreibung der Funktionen und Bestandteile des Geräts darf durchaus alltagssprachlich, in der Sprache von technischen Laien erfolgen. Ziel der meisten Technikkurse ist ja eine Aktualisierung der technischen Allgemeinbildung, nicht der Erwerb technischer Spezialkenntnisse. Die *beruflichen Vorerfahrungen* mit der zu behandelnden Technik (oder deren Vorläufern) sind bewußt anzusprechen und als Ressourcen für das Verständnis und das Bedienen der neuen Technik zu nutzen. Ein wichtiges Element dieser Allgemeinbildung ist, ein Grundverständnis der *Funktionalität eines* Gerätes oder Programms. Wozu kann es mir dienen? Wofür brauche ich ein anderes? Gerade diese Fragen nach den

Möglichkeiten und Grenzen einer konkreten Technik verhindern, daß wir der Faszination der Technik erliegen – wozu ältere Menschen ohnehin nicht mehr so neigen. Auch die nüchterne Feststellung „Das brauche ich nicht mehr“ ist in diesem Zusammenhang zu akzeptieren.

Bei dem Bild oder „Modell“, das man sich von dem betreffenden Gerät macht, ist freilich auf die grundlegenden *Unterschiede zwischen alten und neuen Techniken* aufmerksam zu machen, also die *neue* „technologische Grammatik“ herauszuarbeiten. Ein Beispiel: Das Einstellen von digitalen Uhren ist von der Bedienung analoger Uhren sehr verschieden. Oder: Eine an mechanischen Geräten entwickelte technologische Grammatik ist modernen Geräten nicht mehr angemessen (vgl. Rudinger 1996, S. 253). Um die richtige kognitive Verknüpfung der neuen Informationen mit alten Wissensbeständen zu garantieren, sind diese Unterschiede so deutlich wie möglich herauszustellen. Nur so kommt es zu einer Veränderung des alten Benutzermodells bzw. zur Bildung eines neuen, angemessenen Modells. Auch wenn die neue technologische Grammatik vermittelt ist, können doch bei einzelnen Geräten noch spezielle Probleme auftreten. So sollten für jeden Problemtyp eigene Bearbeitungszeiten vorgesehen werden. Daneben gibt es sicher auch Nutzerprobleme, die in der bisherigen Lerngeschichte mit Technik begründet sind – und hierbei spielt wiederum die berufliche Erfahrung eine zentrale Rolle. Es wäre wünschenswert, auch auf diese individuellen Probleme einzugehen.

Inwieweit sind auch die *technikseitigen Veränderungen* Gegenstand von Technikkursen der Erwachsenenbildung? Die Referentinnen und Teilnehmerinnen sind dabei ja nicht im Kontakt mit den Entwicklungs- und Marketingabteilungen der Industrie. Das Anmahnen von Verbesserungen stellt aber eine sehr konkrete Form von Technikkritik dar. Es geht darum, die Gestaltung technischer Geräte an den Bedürfnissen und Kenntnissen der Nutzer auszurichten. Die Teilnehmerinnen könnten wenigstens soweit für dieses Anliegen sensibilisiert werden, daß sie schon beim *Kauf diese Qualität selbstbewußt einfordern*. Eine nutzerorientierte Technikgestaltung würde sich vor allem in bedienungsfreundlicheren *Benutzeroberflächen* auswirken, die z.B. denkbare Fehlbedienungsmöglichkeiten ausschließen und Symbol-Raum-Analogien benutzen, also Designprinzipien verwirklichen, wie sie Norman (1989) beschrieben hat. Benutzeroberflächen bedienungsfreundlicher zu machen verursacht freilich zusätzliche Entwicklungskosten, weil neue oder bereits vorhandene Nutzungsuntersuchungen beim technischen Design berücksichtigt werden müssen. Geräte mit dieser Qualität mögen daher etwas teurer sein, aber sie würden das Erleben der eigenen technischen Kompetenz nicht nur bei den älteren Nutzerinnen wahrscheinlicher machen.

Eine zweite Verbesserungsmöglichkeit müßte bei der Qualität der *Bedienungsanleitungen* ansetzen. Dies ist deshalb von zentraler Bedeutung, weil die Multifunktionalität der Geräte ein Anbringen der relevanten Information am Gerät immer weniger erlaubt und eine Bedienung des Geräts durch bloßes Herumprobieren an Knöpfen und Tasten unmöglich macht. Es könnte die Aufgabenstellung für eine Kleingruppenarbeit sein, eine verbesserte Version von Bedienungsanleitungen zu erstellen – um diese später an die produzierende Firma zu schicken. Eine optimale

Anleitung setzt z.B. an den früher erworbenen Modellen von ähnlichen technischen Geräten an und stellt gleich zu Beginn die Unterschiede zum vorliegenden (modernen) Gerätetyp heraus. Dann wird die Benutzung einfacher Funktionen erläutert, und entsprechende Einübungen werden angeleitet. Erst dann folgen weitere, kompliziertere Funktionen.

Soweit diese allgemeinen Vorschläge für die Gestaltung von Technikkursen in der Altenbildung. Die Behandlung von Nutzerproblemen ist sicher nur eine, wenn auch eine wesentliche Inhaltsdimension und ein wichtiger methodischer Aspekt. Wo Nutzerprobleme aufgegriffen werden, fühlen sich Menschen in ihrem Wunsch nach Erhaltung einer umfassenden Alltagskompetenz ernstgenommen und gefördert.

Literatur

- Dyrenfurth, Michael J. (1997): Zum Verständnis allgemeiner technischer Bildung in den modernen Industriegesellschaften. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen, S. 519–532
- Funiok, Rüdiger (1993): Didaktische Leitideen zur Computerbildung. Zielsetzungen und Kriterien einer allgemeinen Computernutzungs-Kompetenz als Anregungen für Medienpädagogik, technische Allgemeinbildung und informationstechnische Grundbildung. München (zugl. Habil. Regensburg 1992)
- Kübler, Hans-Dieser/Burkhardt, Wolfgang/Graf, Angela (1991): Ältere Menschen und neue Medien. (=Schriftenreihe der Hamburger Anstalt für neue Medien, Band 4). Berlin
- Minnemann, Elisabeth (1989): Die Bedeutung von Technik für das Kompetenzerleben älterer Menschen. In: Rolt, Christoph/Oswald, Frank (Hrsg.): Kompetenz im Alter. Vaduz, S. 271–285
- Norman, Donald A. (1989): Dinge des Alltags. Gutes Design und Psychologie für Gebrauchsgegenstände. Frankfurt/M., New York (amerik. Original: The Psychology of Everyday Things. 1988)
- Rolt, Christoph (1988): Einstellungsmuster ältere Menschen zu technischen Innovationen. In: Zeitschrift für Gerontologie, H. 4, S. 225–231
- Rudinger, G. (1996): Alter und Technik. In: Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie, H. 4, , S. 246–256
- Straka, Gerald A. (1988): Ältere Menschen und neue Medien: In: Zeitschrift für Gerontologie, H. 4, S. 217–221
- Tully, Claus J. (1994): Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen

Spiegelungen: Bilder in den Medien und in Biographien¹

„Wir können uns nicht sehen, wenn wir uns nicht in unseren Interaktionen mit anderen sehen lernen, und dadurch, dass wir die anderen als Spiegelungen unserer selbst sehen, auch uns selbst als Spiegelung der anderen sehen.“ (Maturana Narela 1987, S. 117)

Zur Bedeutung von Medien und „medialen Werkstätten“

Die Medien bestimmen immer mehr unseren Alltag, unsere Vorstellungen und Haltungen sowie die Meinungsbildung in der Öffentlichkeit und stellen damit eine wichtige Herausforderung für die Bildung dar. Im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ist daher ein Schwerpunkt mit dem Titel „Lernen in der Informationsgesellschaft – Lernen in der Welt der Medien“ eingerichtet worden, der die Vermittlung von Medienkompetenz als eine wichtige Aufgabe aller Bildungsbereiche zum Ziel hat (siehe dazu das Jahrbuch des Landesinstituts 1997 und die Denkschrift der NRW-Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“). Ein Fokus der Arbeit liegt auf der Analyse und Entwicklung von Lehr- und Lernkonzepten in sog. medialen Werkstätten, die in Kooperation der Referate „Kulturelle Bildung“ und „Medien“ durchgeführt wurden. Aus der langjährigen Fortbildungsarbeit werde ich weiter unten das Beispiel der medialen Werkstatt „Frauenbilder – Männerbilder: Gestern – heute – morgen“ skizzieren, das eine thematische Bearbeitung des Geschlechterverhältnisses darstellt (siehe dazu auch die Dokumentationen der Werkstätten: Kocot/Buschmeyer 1997 und Buschmeyer/Kocot 1998).

Ein leitendes Motiv der medialen Werkstätten für haupt- und nebenberufliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus der Weiterbildung in den letzten Jahren war, den Verwobenheiten von eigenen und fremden Männer- und Frauenbildern auf die Spur zu kommen, das Bewußtsein für die prägende Wirkung von Bildern zu schärfen, um dadurch zu einem selbstbestimmteren Bild von Männern und Frauen zu gelangen. Fragen wie die folgenden waren dabei leitend: Welche Bilder habe ich von mir als Mann/als Frau, und wie sind diese entstanden? Wie sind Männer und Frauen in der Vergangenheit gesehen worden, wie werden sie gegenwärtig gesehen, und welche zukünftigen Bilder sind denkbar? Wie habe ich andere Männer/Frauen gesehen, wie sehe ich sie heute, und wie sehen sie mich? Wie möchte ich sein, und wie kann ich Bilder verändern?

Methodisch wurde mit Fotos aus der eigenen Lebens- und Familiengeschichte, mit Bildern aus Printmedien, auf Plakaten, im Fernsehen, mit ästhetischen Leitbildern in der Werbung und aus der Kunstgeschichte gearbeitet. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit diesen Bildern erfolgte jeweils durch die Methoden der Tanz-, Theater- und Bewegungsarbeit (z. B. Skulpturierung, Statuentheater, „Dy-

namisierung von Standbildern“, „Zirkel der Rituale“ nach Boal, „Leibarchiv“ nach Stanislawski, angeleitet durch die Tanzpädagogin Barbara Seibt und den Theaterpädagogen Andreas Baumgärtner). Eingebettet war diese praktische Arbeit in theoretische Überlegungen zum Transfer dieser Erfahrungen in die praktische Bildungsarbeit. Die Annäherung an das Thema durch die Aufarbeitung vorhandener und die Gewinnung neuer Erfahrungen und deren theoretische Reflexion waren in den medialen Werkstätten gleichermaßen wichtig. Dabei spielen methodische Arrangements nach dem Prinzip der Spiegelung eine wichtige Rolle.

Diese Form der Arbeit hat nach meiner Einschätzung in den letzten Jahren noch an Bedeutung gewonnen. Maßgeblich ist dafür ein Zusammenhang, der von Welsch präzise auf den Punkt gebracht worden ist: „Die Veränderungen sind heute hauptsächlich zweifacher Art. Erstens kommt es zu einer *Virtualisierung* oder *Derealisierung* des Wirklichen bzw. unseres Verständnisses von Wirklichkeit. Und zweitens kommt es – komplementär dazu – zu einer *Neuschätzung*, zu einer *Revalidierung* nicht-elektronischer Erfahrungsformen“ (Welsch 1997, S. 19).

Zum alltäglichen, sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Verständnis von Spiegelung

Ein Spiegel erzeugt Abbilder. Dagegen kann man sich nicht wehren (s. u. Magritte). Gleichzeitig steckt in diesem nicht beeinflussbaren Mechanismus ein Potential. Der Spiegel ermöglicht es einem, sich selbst betrachten zu können. Der Begriff „spiegeln“ im Sinne von „Abbilder erzeugen“ ist nicht auf Spiegel in einem gegenständlichen physikalischen Sinn begrenzt, sondern auch Menschen können füreinander Spiegel sein.

Die Spiegelung ist Voraussetzung dafür, den eigenen Körper, die eigene Haltung, die eigenen Bewegungen, das eigene Gesicht zu sehen. Im Symbolischen Interaktionismus wird die Spiegelung sogar als Voraussetzung der Konstitution des Selbst angesehen. Ohne die Spiegelung von Selbst und anderen ist kein Selbst möglich. „... soweit ich sehen kann, ist der Einzelne solange keine Identität im reflektiven Sinn, als er nicht sich selbst Objekt ist“ (Mead 1973, S. 184), d. h., die Spiegelung, in der sich das Selbst zum Objekt macht, ist eine notwendige Voraussetzung dafür, daß das Selbst entstehen kann. Dieses Selbst ist eines, in dem sich soziale Beziehungen und Tätigkeiten spiegeln: „... nur insoweit er (der einzelne, H. B.) die Haltungen der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich diese Gruppe befaßt, annimmt, kann er eine vollständige Identität entwickeln und die, die er entwickelt hat, besitzen“ (a.a.O., S. 197). Diese Erkenntnis des Symbolischen Interaktionismus wird im Konstruktivismus bestätigt (s. o. das Eingangszitat von Maturana/Varela).

Ein solches sozialphilosophisches bzw. sozialwissenschaftliches Verständnis findet in vielen anderen Zugängen zur Wirklichkeit eine Entsprechung, in religiösthologischen Zusammenhängen ebenso wie in verschiedenen ästhetischen Theorien. Beispielfhaft sei hier auf das neutestamentarische Hohelied der Liebe (1. Ko-

rinther 13) hingewiesen: „Wir sehen jetzt wie in einem Spiegel ein dunkles Bild“ (d. h. undeutlich, verzerrt, nicht genau etc.) ...“ dann aber von Angesicht zu Angesicht. Jetzt erkenne ich stückweise; dann werde ich erkennen, wie ich erkannt bin“ (Vers 12) (Die Bibel 1991, S. 207). Erst wenn ich von Angesicht zu Angesicht mit demjenigen stehe, der mich erkennt (das ist in dem Verständnis des zitierten Textes Gott), kann ich mich erkennen. So können wir mit Hilfe des Spiegels etwas sehen, was wir sonst vielleicht nicht sehen würden, doch gleichzeitig ist unsere Wahrnehmung eingeschränkt. Begegnung und Interaktion müssen für die Wahrnehmungserweiterung hinzukommen.

Der Spiegelungsmechanismus erlaubt, sich zu sehen und sich dabei zu beobachten. Mit dem Spiegel spaltet sich die Wahrnehmung auf, und dadurch sieht man anders. Andererseits kann man nicht direkt in den Spiegel schauen, ohne gespiegelt zu werden. Das Portrait, das Rene Magritte von Edward James gemalt hat und diesen vor dem Spiegel zeigt, in dem nicht sein Angesicht, sondern sein Rücken zu sehen ist, ist deshalb so irritierend, weil es dem physikalischen Mechanismus der Spiegelung widerspricht. Das könnte als eine Metapher in dem Sinne interpretiert werden, daß Spiegel zu nichts nutzen sind, wenn wir uns in ihnen nicht mehr von Angesicht zu Angesicht begegnen.

Rose Ausländer hat in einem Gedicht diese Wechselwirkung von Spiegel, Rahmen, Selbst und Bild so ausgedrückt:

*Der Spiegel sagt,
du bist nicht du.
Ich bitte ihn,
verrat mich nicht,
ich schenk dir einen
feinen Rahmen.*

*Der Spiegel sagt,
ich bin dein Rahmen,
du bist
mein Bild.*

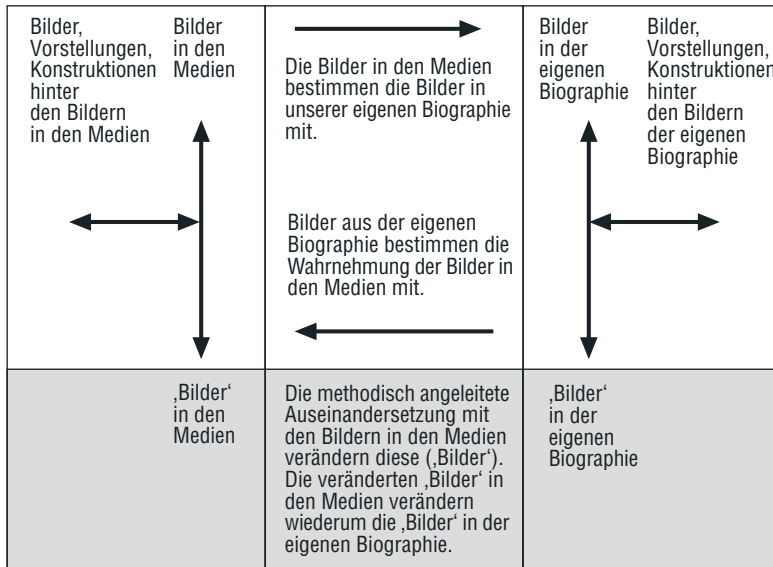
(zit. in: Autorinnen ...1997, S. 2)

Eine Spiegelung – in einem nicht nur physikalischen Sinn, sondern als sozial inszeniertes Verfahren – erlaubt über eine Spiegelung des äußeren Selbst hinaus auch die Spiegelung des inneren Selbst. Über die Spiegelung von äußeren Haltungen, von äußeren und inneren Bewegungen läßt sich empfinden, welche Bedürfnisse, Wünsche und Gefühle damit möglicherweise verbunden sind. Indem ich die Haltung des Gegenüber einnehme und wiedergebe und zu empfinden versuche, welche Gefühle damit verbunden sein könnten, oder indem das Gegenüber meine Haltung einnimmt und wiedergibt und die Gefühle ausdrückt, die es dabei empfindet, können Gefühle kommuniziert werden. Dadurch kann etwas zum Ausdruck kommen, was mir oder dem Gegenüber bisher so nicht bewußt war. Vielleicht wird es dadurch

auch möglich, etwas auszusprechen, was man bisher nicht zum Ausdruck zu bringen wagte. Durch die Spiegelung kann man seinem Gegenüber etwas in indirekter Weise zeigen. Dadurch läßt man ihm die Freiheit zu sehen, was es sehen will. Diese Form läßt die Wahrnehmung und Interpretation auf seiten des Rezipienten, was manchmal wirksamer ist als die direkte Instruktion.

Spiegelungen der Bilder in den Medien und in den Biographien

Mit Blick auf die Bilder in den Medien und in den Biographien ist von folgender Wechselbeziehung auszugehen: Die Bilder in den Medien spiegeln sich in den Bildern der eigenen Biographie, ob wir wollen oder nicht. Umgekehrt entdecken wir in den Bildern der Medien Spiegelungen der Bilder aus der eigenen Biographie. Die Medien brauchen, damit sie als Bilder überhaupt „funktionieren“, Bilder aus den verschiedensten Biographien als verallgemeinerbaren Rohstoff. Wir müssen etwas wiederentdecken können, was wir ansatzweise kennen bzw. als Erkenntnis zulassen. Hinter den Bildern in den Medien wie hinter den Bildern in der eigenen Biographie sind so tiefer liegende Bilder wirksam, damit es überhaupt zu dem wechselseitigen Spiegelungsmechanismus zwischen den Bildern in den Medien und den Bildern in der eigenen Biographie kommt. Im Verlauf der Sozialisation verweben beide sich immer enger miteinander, so daß kaum noch unterschieden werden kann, welche Bilder die „ursprünglichen“ sind. In der folgenden Graphik ist dieser Wechselwirkungszusammenhang schematisch dargestellt:



Der Mächtigkeit der Wirkung von Bildern in den Medien ist kaum zu entkommen (siehe die Wirkung von sog. „markanten Bildern“, Zillmann zit. in Gangloff 1996, S. 3: „Ein bearbeiteter CNN-Bericht über das Hautkrebsrisiko beim Sonnenbad, in dem eher harmlose Melanomabbildungen durch drastisches Bildmaterial ersetzt wurden, hatte zur Folge, daß die Probanden noch Wochen später das Risiko deutlich höher einschätzten als solche Untersuchungsteilnehmer, die nur den ursprünglichen Film gesehen hatten“). Die Medienbilder bestimmen nicht nur unsere Gefühle, Erinnerungen und Verhaltensorientierungen, sondern in hohem Maße auch die Bilder, die in unseren Köpfen entstehen. Mit diesen Bildern und Gefühlen nehmen wir wieder die Bilder in den Medien wahr. Wir können und sollten versuchen, diesen Verwobenheiten auf die Spur zu kommen, um damit zu einer größeren Selbstbestimmung der eigenen Bilder zu gelangen. Ganz freimachen können wir uns von der Wirkung von Bildern in den Medien nicht.

Dieser Wirkungszusammenhang von Bildern in den Medien und eigenen inneren Bildern ist eingebettet in sozialisatorische Beziehungen zwischen dem Selbst und anderen. Was für mich wichtige signifikante Andere als wichtige Bilder in den Medien beurteilt haben, hat auf meine eigenen Vorbilder eine stärkere Wirkung als andere Bilder, die für mich wichtige signifikante Andere als nicht so wichtig eingestuft haben. Und es gibt Bilder und Zeichen, die geradezu als Signaturen von Politik, Gesellschaft und Kultur angesehen werden können (z. B. Churchills V-Zeichen von Zeigefinger und Mittelfinger für Victory). Solche Bilder und Gesten graben sich tief in die Biographie ein und verselbständigen sich von ihrem ursprünglichen Entstehungszusammenhang.² Sie können jederzeit durch Beschreibungen vor unserem geistigen Auge wieder aufgebaut werden. In jeder Alterskohorte, jeder Kultur existieren solche Bilder, die eine orientierende Funktion haben oder handlungsleitend sind, ohne daß wir uns dessen in der Regel bewußt sind.

Pädagogische Nutzung und Gestaltung des Wirkungszusammenhangs

Der Wirkungszusammenhang von Bildern in den Medien und eigenen Bildern ist zunächst einmal zu konstatieren. Auf einer zweiten Ebene geht es darum, ihn durchschauen und entschlüsseln zu lernen. Es geht dabei nicht um Bilderstürmerei, sondern um „Bildgebrauchskritik“ (vgl. Wolf/Pörksen 1998, S. 20) oder –anspruchsvoller – um die Vermittlung „Visuelle(r) Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft“ (Doelker 1997).

Das kann pädagogisch dadurch geschehen, daß man Bilder aus den Medien in ein Verhältnis zu den Bildern aus der eigenen Biographie setzt und umgekehrt. Schon dieses Ins-Verhältnis-Setzen kann aufklärerische Wirkungen erzeugen. Das, was man für eine eigene Entscheidung gehalten hat, wird als durch gesellschaftliche und kulturelle Setzungen bestimmt erkennbar: Kleidung, Körperhaltung, Aussehen, Frisur usw. Man kann die Bilder in den Medien so betrachten, als würde man in einen Spiegel schauen. Dadurch kann man etwas erkennen, was man vorher

vielleicht so noch nicht gesehen hat („Was sehe ich von mir, wenn ich in die Medien wie in einen Spiegel schaue?“).

Eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Bildern in den Medien erlauben ästhetische Verfahren, wie z. B. Tanz- und theaterpädagogische Methoden: Die in den Medien dargestellten Haltungen, Bewegungen, Gesten, Mimik werden nachgestellt bzw. nachgespielt, um die sich dabei einstellenden Gefühle nachzuempfinden. Hierdurch eröffnen sich neue Wahrnehmungen für die manifesten und latenten Botschaften der Bilder in den Medien. Erst wenn man die auf einem Bild zu sehenden Positionen selbst körperlich einnimmt, können Zuneigung oder Abweisung sichtbar werden. Tanz und Theater helfen damit, das auf dem Bild Gezeigte emotional und kognitiv zu durchdringen. Diese durch Tanz und Theater gewonnene Erkenntnis wird auch in der Beschäftigung mit der Fotografie bestätigt: Diese ist „weit davon entfernt, sich auf stumme Widerspiegelungen oberflächlicher Realität zu beschränken“, sie hat vielmehr „ein Werkzeug zur Durchdringung der tiefsten Nischen des Selbst zur Verfügung gestellt“ (Ewing 1994, S. 294). Ästhetische Verfahren der Spiegelung und Abbildung stellen somit Quellen der Erkenntnisgewinnung dar.

Ein Beispiel aus der Praxis

In der im folgenden beispielhaft skizzierten medialen Werkstatt „Frauenbilder Männerbilder: Gestern – heute – morgen“ stand das Geschlechterverhältnis in einer Generationenperspektive thematisch im Zentrum. Bilder, Texte, Symbole, Gegenstände, Familienfotos aus Vergangenheit, Gegenwart und möglicher Zukunft waren die Objektivationen, an denen entlang eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorbildern und mit der eigenen Biographie erfolgen sollte. Dadurch sollte es möglich werden, der geschlechts- und generationenperspektivischen Verankerung der eigenen Männer- und Frauenbilder und deren Verwobenheiten mit den Bildern in den Medien auf die Spur zu kommen.

Die Werkstatt begann mit dem Aufhängen einer sog. „VorBilder-Galerie“, einer quer durch den Raum gespannten Leine, an die mitgebrachte oder gerade angefertigte Bilder, Gegenstände, Texte, Symbole gehängt werden konnten, die die Teilnehmenden als ihre Vorbilder ansahen oder die ihre Stellung zu dieser Vorbildfunktion ausdrückten. Mit der Vorstellung der Vorbilder und den Stellungnahmen dazu (Habe ich überhaupt Vorbilder? Brauche ich Vorbilder? Kann ich auf sie verzichten oder doch nicht?) wurde der inhaltliche Teil eingeleitet. Die Vorbilder blieben hängen und boten so Material, mit dem man sich immer wieder auseinandersetzen konnte. Am Ende der Werkstatt nahm jede/r Teilnehmende dazu Stellung, wie sich das Verhältnis zu den Vorbildern verändert hatte – oder auch nicht.

Im Verlauf der Werkstatt kamen immer weitere Medien hinzu, so z.B. Dias zur „Inszenierung der Geschlechterdifferenz in den visuellen Medien“ (im Zusammenhang mit einem Vortrag von Frau Dr. Mühlen Achs), eine Medienpräsentation mit Dias über „Frauenerwerbsarbeit im Wandel“ und eine Video-/Filmbiographie über

die Dichterin Annette von Droste-Hülshoff. Die Vielfalt vermochte die intensive äußere und innere Arbeit immer wieder aufs neue anzuregen.

Nach dem Einstieg über die „Vorbilder-Galerie“ am Abend des ersten Tages begann der zweite Tag mit intensiver Körperarbeit (Gehen im Raum, Kontakt zum Boden bekommen, Kontakt zu den anderen bekommen, Streck-, Dehn-, Atemübungen, Schnell-/Langsam-Übungen, Bewegungsformen finden). Diese Körperarbeit war Vorbereitung und zugleich ein Teil der inhaltlichen Arbeit: Erst wenn man sich den eigenen Körper auf diese Art bewußt gemacht und diese Erfahrung mit anderen ausgetauscht hat, kann man erkennen, wie tief sich die Männer- und Frauenbilder auch in unsere Bewegungen und Haltungen hineingeschrieben haben. Eine nur verbale Interpretation der vorgelegten Bilder kann kaum zu einer so tiefgehenden Auseinandersetzung führen.

In der Abschlußimprovisation am Ende des zweiten Tages zum Thema „Klischeevorstellungen von maskulinen und femininen Haltungen und Gebärden“ kam dies noch einmal besonders deutlich zum Ausdruck (vgl. Mühlen Achs 1993). Nach der Einzelarbeit mit jeweils nur männlichen, nur weiblichen oder gemischten Bewegungsformen, dem Zweier- und dem Gruppenaustausch darüber, nach dem Tanz mit gemischten Formen und der jeweiligen Zuordnung zu bestimmten Haltungen, die zu gemeinsamen Improvisationen führten, wurde deutlich, daß viele Frauen Schwierigkeiten hatten, sich in die männlichen Bewegungsformen hineinzufinden, daß andere Frauen dieses Extrem sehr genossen und daß einige Männer sich bei weiblichen Bewegungsformen unwohl fühlten, da sie mit dem Vorurteil vom „schwulen Mann“ nicht zurechtkamen. In solchen Äußerungen zeigt sich, wie schwer es ist, zu einer Bildungsarbeit vorzudringen, die über die Wahrnehmung von Bildern auch zu deren Veränderung beitragen will. Ohne ästhetische Arbeitsformen dürfte die angezielte Tiefendimension kaum erreicht werden können. Die Körperarbeit, die jeweils am Anfang der einzelnen Tage stand und eine wesentliche Einstimmung auf das Thema und in die Vorgehensweise in intensiver Form darstellte, machte das Thema auch mit dem Körper erfahrbar und schaffte damit die notwendige Voraussetzung, an die die Bilder tragenden Schichten heranzukommen.

Um die generationenperspektivische Auseinandersetzung mit dem Thema zu bearbeiten, waren die Teilnehmenden gebeten worden, Familienfotos aus der eigenen Vergangenheit und Gegenwart und solche, die für die Zukunft stehen, mitzubringen. Auch dieses Bild- und Fotomaterial wurde in tänzerischer und theatralischer Form und im Reden darüber bearbeitet. Bestimmte Haltungen und Bewegungen wurden nachgestellt oder nachgespielt, die dabei empfundenen Gefühle wurden verbalisiert. In den Darstellungen der anderen konnte man etwas Neues über sich selbst erfahren. Dadurch wurde es möglich, auch an Gefühle, Ängste und Widerstände heranzukommen. Die kulturellen Ausdrucksmedien Tanz und Theater ermöglichten so eine Ausweitung des Aufmerksamkeitshorizontes (vgl. Klotz 1995) und eine Bearbeitung des Frau-Mann-Verhältnisses über das Medium Foto wie über die Spiegelung der Fotos in tänzerischer und theatralischer Form.

Transferüberlegungen

Ähnlich wie in der medialen Werkstatt könnte auch in anderen Bereichen gearbeitet werden, z. B. zu den Themen:

- Bilder vom Alter und vom Älterwerden: „Jugendliches Alter“ in den Medien, Bilder vom eigenen Älterwerden
- Familienbilder: „Intakte Familie“/„Single-Haushalt“ in der Werbung, Bilder aus der eigenen Familie: im Alltag, in der Freizeit, im Urlaub.

Jeweils ginge es um die Bilder in den Medien und darum, wie diese Bilder unsere eigenen Haltungen, Gefühle, Einstellungen, unser Verhalten und unsere Verhaltensorientierungen bestimmen, ohne daß uns dies klar ist. Es könnte aber auch von den eigenen Bildern ausgegangen und danach gefragt werden, wie sich in ihnen die Bilder aus den Medien bereits spiegeln. Die Beziehungen zwischen den fremden und den eigenen Bildern, zwischen aktuellen und erinnerten Bildern, zwischen Bildern aus der eigenen und Bildern aus fremden Kulturen könnten so in Korrespondenz zueinander gebracht und aufgeklärt werden. Nur so kommen wir der Wirkmächtigkeit der Bilder wirklich auf die Spur und können einen selbstbestimmteren Umgang mit ihnen ermöglichen.

Die vorgestellten Erfahrungen aus der Fortbildung sind eingebunden in umfassendere Überlegungen zur Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz im Rahmen einer integrierten Medienbildung (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997; Buschmeyer/Hagedorn 1998). Sie sind ein Beispiel für die inhaltliche Integration der Medienbildung in die fach-inhaltliche Struktur des Bildungsangebots, hier der kulturellen Bildung. Sie zeigen, wie durch ästhetische Verfahren die Auseinandersetzung mit Medien befördert, wie dadurch Wahrnehmen geschult und wie dabei Wissen generiert werden kann.

Anmerkungen

- ¹ Die im folgenden dargestellten Überlegungen basieren auf mehrjährigen Erfahrungen aus der Fortbildungs- und Entwicklungsarbeit im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest. An der Entwicklungsarbeit waren die Referate „Kulturelle Bildung“ (Dagmar Schitteck, Sabina Kocot) , „Politische Bildung“ und „Medien“ (Dr. Hermann Buschmeyer) beteiligt.
- ² Wolf zeigt das in seiner Besprechung der Veröffentlichung von Pörksen am Beispiel graphischer Darstellungen, die eine Eindeutigkeit behaupten, wo Komplexität herrscht, und die dadurch Denkalternativen einschränken (vgl. Wolf/Pörksen 1998, S. 21).

Literatur

- Autorinnen der Schreibwerkstatt biographisches Lernen (Hrsg.) (1997): Im Spiegel lebensgeschichtlicher Bilder. Anleitung zur Praxis biographieorientierter Erwachsenenbildung. Bremen
- Die Bibel (nach der Übersetzung Martin Luthers) (1991). Stuttgart (in der revidierten Fassung von 1984)
- Buschmeyer, Hermann/Hagedorn, Friedrich (Bearb.) (1998): Kompetent für Medien. Kompetent durch Medien. Impulse für die Weiterbildung. Soest, Bönen: Landesinstitut
- Buschmeyer, Hermann/Kocot, Sabina (1998): Frauenbilder – Männerbilder: Gestern – heute – morgen. Dokumentation einer medialen Werkstatt zur kulturellen Bildung, 2. bis 5. September 1997. Soest: Landesinstitut (als Manuskript vervielfältigt)
- Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart
- Ewing, William A. (1994): Faszination Körper. Meisterfotografien der menschlichen Gestalt. Leipzig
- Gangloff, Tilmann P. (1996): Verborgene Strategien. Internationales Forum „Mensch – Masse – Medien“. In: epd/Kirche und Rundfunk, Nr. 77 vom 2. Oktober, S. 3–5
- Kocot, Sabina/Buschmeyer, Hermann (1997): „Männerbilder – Frauenbilder. Frauen und Männer im wechselseitigen Blick“. Ein Seminar zur Qualifizierung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung für eine integrierte Medienbildung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Beispiele und Beiträge aus dem Landesinstitut. Soest, Bönen: Landesinstitut, S. 179–183
- Klotz, Mechthild (1995): Erinnerung als Ressource für theatralische Arbeit in der Erwachsenenbildung. In: Buschmeyer, Hermann (Bearb.): Lebensgeschichte und Politik: Erinnern – Erzählen – Verstehen. Methodische Zugänge zum biographischen Lernen. Soest, Bönen: Landesinstitut, S. 61–73
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997): Auf dem Weg zu einer integrierten Medienbildung. Beispiele und Beiträge aus dem Landesinstitut. Soest, Bönen: Landesinstitut (=Jahrbuch des Landesinstituts 1997)
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München
- Mead, George Herbert (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. (1. Aufl. 1934)
- Mühlen Achs, Gitta (1993): Wie Katz und Hund. Die Körpersprache der Geschlechter. München
- Welsch, Wolfgang (1997): Medienwelten und andere Welten. In: Kulturpolitische Mitteilungen, H. 3, S. 16–23
- Wolf, Fritz (1998): Besprechung von: Pörksen, Uwe: Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Stuttgart: Klett-Cotta 1997. In: epd medien, Nr. 4, S. 20–21
- Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft (1995): Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung -Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen/ Bildungskommission NRW. Neuwied u.a.

III Mediennutzung innerhalb und außerhalb von Bildungswelten

Winfried Marotzki

Der Bildungswert des Internet

In den letzten Jahren ist deutlich geworden, daß zwischen der rasanten Entwicklung im Bereich der neuen Informationstechnologien auf der einen Seite und der Umstrukturierung der Gesellschaft vom industriellen Kernbereich zu stärkerer Expansion der Dienstleistungen auf der anderen Seite eine immer größere Diskrepanz in Erscheinung tritt. Immer noch arbeiten gut 37 Prozent der westdeutschen Erwerbstätigen im Industriesektor. Der Strukturwandel in Richtung auf eine Informationsgesellschaft geht nur schleppend voran. Nimmt man beide Prozesse zusammen, also die rasante Entwicklung der neuen Informationstechnologien und die stagnierende Umstrukturierung weiter Bereiche der Gesellschaft, so könnte man insgesamt von einer *rasanten Stagnation* sprechen. Dieser Begriff kennzeichnet auch die Entwicklung im Bildungswesen: Rasant ist auch hier auf der einen Seite die Technologieentwicklung; auf der anderen Seite scheint der Aufbau von Qualifikation und Bildung, die eine Orientierung in der Informationsgesellschaft erlauben, zu stagnieren. Obwohl es für viele klar ist, daß die Zukunft digital sein wird, daß Lernen und Bildung heute entschlossener auf neue Informationstechnologien setzen müssen, existiert eine Reihe von Standardeinwänden gegen die Nutzung dieser neuen Informationstechnologien.

Eine *ideologiekritische Perspektive* macht geltend, es gehe hier nur darum, daß die Elektronikindustrie den Bildungssektor als Marktsegment entdeckt habe und Hard- und Software verkaufen wolle, insofern sei Zurückhaltung geboten. Eine *kulturkritische Perspektive* verweist darauf, daß die Schule gerade die Aufgabe habe, den Menschen ganzheitlich zu bilden, und das sei mit den neuen Informationstechnologien nicht zu machen. Schule habe die Aufgabe eines Korrektivs gegenüber einer universalen medialen Präsenz zu erfüllen und sich kompensatorisch gegenüber den neuen Medien zu verhalten, d.h. also, sie muß ein gewisses Gegengewicht schaffen. Eine *skeptische Perspektive*, die die Effizienz des Lernens im Blick hat, fragt, ob es wirklich ausgemacht sei, daß man mit neuer Informationstechnologie tatsächlich besser lernen könne, als herkömmlich gelernt worden ist. Nicht geklärt seien die grundlegende Funktion der neuen Informationstechnologien und ihre Auswirkungen für menschliche Entwicklungsprozesse, daher sei Zurückhaltung geboten. Diese drei Typen von Einwänden decken das kritische Spektrum, das seitens der Erziehungswissenschaft neuen Informationstechnologien gegenüber aufgeboten wird, nicht vollständig ab, stellen aber doch die wesentlichen Argumente dar.

Demgegenüber möchte ich im folgenden eine analytische Haltung favorisieren, der es nicht so sehr um mögliche Vorbehalte geht, sondern darum, zu erörtern, wie sich die Grundkoordinaten von Lernen und Bildung verändern, wenn neue Informationstechnologien den Alltag der Menschen immer weiter durchdringen. Ich werde am Beispiel des Internet (abkürzend *Netz* genannt) den Lernaspekt nur kurz an den Beispielen *Schule und Weiterbildung* berühren (Teil 1) und mich dann auf den Bildungsaspekt konzentrieren (Teil 2), also auf die Frage, welche bildende Funktion neue Informationstechnologien für die Menschen haben können. Dieser Leitgedanke einer dualen Perspektivität ergibt sich aus dem Doppelcharakter des Internet: Zum einen kann es nämlich als reines Werkzeug zur Unterstützung von Handlungen verwendet werden. Hierzu zählt beispielsweise der Einsatz des Netzes zu politischen Zwecken oder – das ist hier mein Thema – zur Unterstützung von Lernprozessen. Diesen Aspekt nenne ich den *Toolcharakter* des Internet. Zum anderen kann es expressiv verwendet werden, also beispielsweise zur Selbstpräsentation. Hierzu zählen neue Formen digitaler Gemeinschaftsbildung und jene Nutzungen, die im weitesten Sinne den Menschen einen digitalen Sozialisationsraum zur Verfügung stellen, um ihr Selbst- und Weltverhältnis auszudrücken. Dazu gehören beispielsweise die synchronen und asynchronen Kommunikationsräume des Cyberspace.¹ Diesen Aspekt nenne ich bezogen auf Subjektivität den *Konstitutionscharakter* des Internet.

1. Ein Aspekt des Toolcharakters: Unterstützung von Lernprozessen

Solange es Computer gibt, hat man versucht, sie für die Verbesserung von Lernen einzusetzen. Bei aller Euphorie ist auch von Befürwortern immer wieder das dritte oben genannte skeptische Argument zugestanden worden: daß Lernen durch den Einsatz von Computern zwar anders, daß aber nicht vollständig klar sei, ob es dadurch wirklich besser werde. Michael Dertouzos darf sicherlich zu denjenigen gezählt werden, die die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologien positiv beurteilen und optimistisch in die digitale Zukunft schauen. Aber auch er ist skeptisch: Technologie alleine – so kann die Pointe von Dertouzos verstanden werden – gewährt noch nicht eine Verbesserung des Lernprozesses.

„It is unclear whether computer and communications technologies help the learning process in a fundamental way. We have certainly discovered exiting ways of using information technology in learning. But we must be conservative when it comes to the education of our children. It is simply not enough and may be damaging to gaze with wonder at a novel technological approach and declare it educationally effective just because it is existing“ (Dertouzos 1997, S. 175f.).

Diese Einschätzung spielt auf die Versprechungen an, die Seymour Papert in seinen Schriften (1982, 1994 und 1996) propagiert hat. Er hat bezeichnenderweise seine Visionen eines anderen Lernens in seinen frühen Schriften am Beispiel der Schule und in seinem Buch „The Connected Family. Bridging the Digital Generation Gap“ (1996) am Beispiel der Familie entwickelt. Der Grund dafür liegt darin,

daß Lernen sich infolge der neuen Informationstechnologien nur noch – so Papert – zu einem geringen Teil in der Schule abspielen werde; das meiste werde außerschulisch durch neue Informationstechnologien gelernt. Die Familie könnte ein solcher neuer Lernort werden. Diese Tendenz wird noch verstärkt, wenn Schule ihre traditionelle Orientierung auf die Buch- und Textkultur beibehält, wofür es ja durchaus Argumente gäbe. Sie hätte in diesem Fall ein nahezu existentielles Problem, wenn das, was fürs Leben, für Arbeit und Freizeit benötigt wird, nicht mehr in ihr gelernt werden würde.

Konsens besteht darüber, daß die neuen technischen Ressourcen für ein auf der Basis der Selbständigkeit operierendes Lernen ausgeschöpft werden sollen. Dissens besteht darüber, welches die Schlußfolgerungen sein sollen, die aus dem Sachverhalt gezogen werden müssen, daß neue Informationstechnologien das Lernen in der traditionellen Institution Schule verändern. Das Spektrum möglicher Folgerungen reicht am Beispiel der Schule von deren Abschaffung und einem *Just-in-time-Learning* in dezentralen internetbasierten Lernstationen (vgl. Perelman 1992) bis zu der These, daß sich prinzipiell gar nichts zu verändern brauche, weil in Schulen immer schon Medien eingesetzt worden seien und Schule gleichsam ein Gegengewicht zur ubiquitären medialen Präsenz zu bilden habe (vgl. von Hentig 1996, 1998; Healy 1998). Vielleicht liegt die Wahrheit – so meinen viele – wieder einmal in der Mitte. Schule wird den Status des herausgehobenen Ortes von Lernen verlieren, so daß sich dadurch der soziale Stellenwert des Lernens verändert. Schule gerät unter Legitimationsdruck und muß dafür sorgen, daß sie nicht nur ein Ort für schulsozialarbeiterische Aktivitäten wird und das Lernen und der Aufbau von Qualifikationen immer mehr an außerschulischen Orten stattfinden. Die enge Verbindung von Lernen und Unterricht gerät also damit in die Krise. Dieser auf die Schule zukommende Legitimationsdruck hat u.a. dazu geführt, daß in den letzten Jahren erhebliche Anstrengungen unternommen worden sind, um schulische Lernprozesse an die Möglichkeiten heranzuführen, die sich durch das Internet eröffnen. Einige dieser Anstrengungen möchte ich im folgenden untersuchen und dann zeigen, daß in außerschulischen Lernbereichen internetbasierte Lernformen wesentlich vorbehaltloser und schneller entwickelt werden.

1.1 Schulen im Netz

Die Bertelsmann-Stiftung und die Initiative „*Schulen ans Netz*“ des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie sind zwei Beispiele für bildungspolitische Akteure, die versuchen, zwischen alten Hierarchien und neuen Anforderungen einer sich abzeichnenden Informationsgesellschaft zu moderieren, um den Lernort Schule grundsätzlich anders zu gestalten (vgl.: Münstersche Erklärung: <http://www.uni-giessen.de/fb03/vinci/labore/gen/muenster.htm> [12.09.98]). Die im Jahre 1996 begründete Initiative des Bundesministeriums (vgl.: <http://www.san-ev.de> [12.09.98]) verfolgt das Ziel, eine Initialzündung dafür zu geben, daß durch den Einsatz vernetzter Computer im schulischen Unterricht moderne handlungs-

orientierte Konzepte entwickelt werden können, die Schülerinnen mehr Raum für projektorientierte Eigenaktivität geben und dadurch den Aufbau von Schlüsselqualifikationen, wie beispielsweise Medienkompetenz, fördern sollen. Diese Ziele bewegen sich auf der Linie, die die Bildungskommission NRW 1995 formuliert hat: „Der Einfluß der Medien auf die Bildung von Kindern und Jugendlichen soll zum Anlaß genommen werden, die inhaltlichen Zielsetzungen schulischen Lernens gründlich zu überprüfen und die Chancen einer Entlastung der Schule von überflüssiger Informationsvermittlung zu nutzen. Lehrplanrevisionen, welche die Lernmöglichkeiten von elektronischen Medien nicht entschieden einbeziehen, sind kaum geeignet, das Lernen in der Schule neu und wirksam weiterentwickeln zu helfen“ (Bildungskommission ... 1995, S. 138; vgl. allgemein: Schnoor 1998).

Im Zuge der Initiative „Schulen ans Netz“ sind seit 1996 über 1.000 Schulen online gegangen. Der Deutsche Bildungsserver, das offene Deutsche Schulnetz, das Schulweb, die Bildungsserver der einzelnen Bundesländer sowie zahlreiche andere Online-Angebote engagierter PädagogInnen unterstützen die Schulen bei ihren Aktivitäten. Die Initiative „*Schulen ans Netz*“ soll hier nicht im einzelnen gewürdigt werden (vgl. dazu zusammenfassend: Treumann u.a. 1998; Kubicek/Breiter 1998: Fischbach 1997); wichtig ist nur, daß internetbasierte Projekte zunehmend in die Schule Eingang finden, unterrichtliches Lernen dadurch bereichern² und einige Veränderungen gleichsam unter der Hand importieren. Stellvertretend sollen zwei Aspekte genannt werden: a) Informationsarbeit korreliert mit Individualisierung und Problemorientierung von Lernprozessen, und b) Kommunikations- und Partizipationsräume werden eröffnet.

Zu a): Lernen mit Hypertextmedien – das ist die Grundstruktur des Internet –, die nicht linear verknüpfte Informationen bieten, bürdet dem Lerner mehr Verantwortung auf (von der Lehrer- zur Lernerorientierung), und zwar im Blick darauf, wie und in welcher Reihenfolge er Zugang zu den Informationen bekommt und wie er schließlich aus den Informationen Bedeutung erzeugt. Es entstehen individuell aufgebaute Wissensnetze. Eigenaktivität, Eigeninitiative und Eigenverantwortung bilden eine zentrale Triade selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Gabriel 1997, S. 153ff.), die mit Instruktionslernen nichts mehr zu tun haben, sondern eher Forschungsprozessen gleichen. Das Internet wird in dieser Perspektive als globale elektronische Bibliothek gesehen, in der Informationen gesucht, zusammengestellt und präsentiert werden können. Internetbasierte Projekte führen zu einer starken Problemorientierung des Lernprozesses und zu einer Individualisierung von Lernwegen. Hypermediale Lernumgebungen lassen die individuellen Voraussetzungen auf seiten des Schülers und sein Lernprofil besser zur Geltung kommen. Während sich im herkömmlichen Unterricht eine Lehrperson auf eine Vielzahl von Schülern und Schülerinnen bezieht und ein Schulbuch für alle Lernenden einer Jahrgangsstufe gedacht ist, ist es beim Einsatz von Hypermedien, in die Wissens- und Expertensysteme integriert sind, gleichsam so, als ob sich eine Vielzahl von *Lehrpersonen* dem Lernenden zuwendet. Natürlich macht das nicht den Lehrer überflüssig; aber er bekommt eine andere Funktion, die heute immer mehr mit dem Begriff des *Coach* beschrieben wird (Rollenveränderung

beim Lehrer und beim Lernenden).

Zu b): Die Schulen erhalten die Möglichkeit, mit anderen Schulen und Institutionen (Universitäten und Bibliotheken) im In- und Ausland synchron und asynchron zu kommunizieren und zu kooperieren. Neben dem Effekt, daß dadurch Englisch als allgemeine internationale Verkehrssprache gefestigt wird, werden gleichzeitig interkulturelle Bildungseffekte erzielt. Weil im Zuge dieses telekooperativen Arbeitens die Projektorientierung stärker im Zentrum steht als bei herkömmlichem Unterricht, ergeben sich stärkere interdisziplinäre Lerneffekte. Das bedeutet, daß das fächerübergreifende Denken gefördert wird. In dieser Perspektive wird das Internet stärker als Kommunikations- und Partizipationsraum gesehen.

Die Hauptanwendungsgebiete virtueller Lernräume im Bereich der Schule sehe ich derzeit – wie ausgeführt – in einer dosierten Handhabung internetbasierter Projekte. Die Schule wird nicht darum herumkommen, große Anteile des Lernens in virtuelle Räume zu verlegen. Daß sich das deutsche Bildungswesen relativ schnell in diese Richtung entwickeln wird, darf eher bezweifelt werden. Die Entwicklung wird wohl eher nach dem Muster der *rasanten Stagnation* erfolgen. Da hilft es auch nichts, wenn darauf verwiesen wird, daß in anderen Ländern eine wesentlich größere Aufgeschlossenheit und Bereitschaft, sich diesen neuen Möglichkeiten zu öffnen, besteht. Beispiele, wie etwa ein virtuelles Gymnasium in San Francisco (<http://www.cybercorp.net/COW> [13.08.98]) wird man wohl in Deutschland auch in den nächsten Jahren noch vergeblich suchen.

1.2 Weiterbildung

Überzeugendere Innovationen neuer Lernformen finden sich derzeit bereits im Weiterbildungssektor. Auf einige Aspekte möchte ich in diesem Zusammenhang eingehen. Tele-Learning über das Internet ist in Deutschland bislang noch die Ausnahme. Ein Anreiz für Unternehmen besteht darin, daß Mitarbeiter an Weiterbildungskursen teilnehmen können, ohne Fehlzeiten und Reisekosten zu verursachen. Bei diesem Tele-Learning werden Lerneinheiten über das Internet übertragen, die der Teilnehmer je nach Arbeitsaufkommen in seinen Arbeitsablauf integriert. Während der ganzen Zeit kann er natürlich auch Kontakt zu Dozenten aufnehmen, etwa um Verständnisfragen zu klären. Nach Ablauf der Kurseinheit erfolgt dann eine Prüfung, bei der dem erfolgreichen Teilnehmer ein Zertifikat mit Bewertung erteilt wird.

Die Zielgruppe für Schulungen der Teleschule Deutschland (<http://www.teleschule.de> [14.9.1998]) sind Mitarbeiter von kleinen und mittleren Unternehmen, die für die Kurse ansonsten anderweitig benötigte Arbeitszeit opfern müßten. Die Teilnehmer können die Lerneinheiten sowohl on- als auch offline studieren, wobei die Offline-Unterlagen über das Internet abgerufen, aber auf dem lokalen Rechner auch ohne Internet-Zugang genutzt werden können. Die Offline-Einheiten bieten weiterhin den Vorteil, daß sie den Anwender unmittelbar an die praktische Umsetzung heranführen. Vorausgesetzt, die zu erlernende Software ist auf dem Rechner des Teilnehmers gespeichert, so lenkt eine automatische Benutzerführung

ihn direkt zu den speziellen Funktionen des Programms und erläutert die notwendigen Eingabemöglichkeiten und Probleme. Informationen zu den Lerneinheiten werden in zusammenfassender Form präsentiert und können in ausgedruckter Form dokumentiert werden. Während des gesamten Kurses werden die Teilnehmer angehalten, Übungsaufgaben zu erledigen, die dann von einem qualifizierten Prüfer bewertet und korrigiert zurückgesandt werden. Am Ende des Kurses erfolgt eine Abschlußprüfung, bei der die Teilnehmer ihr Wissen unter Beweis stellen können. Voraussetzung dafür ist, daß sie alle Theorie-Bausteine erfolgreich bewältigt haben. Im Erfolgsfall erhalten sie dann ein Zertifikat, in dem ihre Leistungen bewertet werden.

Es fällt auf, daß der Weiterbildungssektor wahrscheinlich aufgrund der Vielzahl privater Anbieter schneller und flexibler reagiert hat als der staatlich dominierte Schulsektor. Die fast ausschließlich multimedial konzipierten Softwareprodukte haben in der Regel als Hybridanwendungen³ ein erstaunlich elaboriertes Niveau erreicht. Das gilt sowohl für den technischen Stand, für die Internetintegration wie auch für die zugrundeliegenden pädagogischen Konzepte. Aus meiner Sicht vorbildlich ist das Produkt Cabs (Computer aided business simulation). Es handelt sich um ein Simulationsprogramm für Betriebswirtschaftsund Managementlehre. Das Basisprogramm wird offline betrieben, und die einzelnen Fallstudien (das sind sozusagen die einzelnen Lernkapitel) werden online heruntergeladen und können für eigene Schulungszwecke beliebig modifiziert werden (vgl. <http://www.cabs.de> [14.09.98]). Das Basisprogramm ist für den Trainer also ein „Werkzeugkasten“, mit dem der individuelle Lernbedarf umgesetzt werden kann.⁴ Es werden Fallstudien von Tutorien unterschieden. Fallstudien zeigen das Unternehmen in einer bestimmten Situation (z.B. verfehlte Preispolitik), in der nun gehandelt werden muß. Die Auswirkungen von Entscheidungen können sofort in ihrer Komplexität verfolgt und durch Handlungsmodifikationen korrigiert werden. Tutorien stellen das zugrundeliegende und benötigte Wissen bereit, das nach Bedarf abgerufen werden kann. So ist Cabs ein Beispiel 1) für handlungsorientiertes und interaktives Lernen, 2) für praxisorientiertes Lernen, 3) für spielerisches Lernen und schließlich 4) dafür, daß die multimediale Komposition von Lernumgebungen dem trivialen Stadium entwachsen ist und mit höchsten Ansprüchen und auf hohem Niveau Lernen befördern kann. Cabs simuliert einen international operierenden Automobilkonzern auf der Basis marktnaher Strukturdaten. Bezeichnend ist vor allem die multimediale Durchkomposition des Programms, das unaufdringlich, aber sehr effektiv mit Videosequenzen arbeitet. Dieses Programm ist aus meiner Sicht eines der besten Beispiele für Lernen in einer virtuellen Umgebung. Es wurde deshalb auch mit dem Deutschen Bildungssoftwarepreis ausgezeichnet.

Daß sich solche Programme bisher als Hybridanwendungen bewährt haben, liegt sicherlich auch daran, daß die Internetanbindung insgesamt noch nicht so weit fortgeschritten ist. Es darf mit guten Gründen spekuliert werden, daß die Entwicklung in diesem Bereich zu „vollwertigen“ virtuellen Lernumgebungen gehen wird. Darunter verstehe ich beim heutigen Stand der Technik MUDs (Multi User Domains)⁵, auf die ich in diesem Beitrag jedoch nicht näher eingehen werde. Daß

aber das Internet als Tool für die Unterstützung von Lernprozessen heute bereits eine wichtige Rolle spielt, dürfte aus meinen Überlegungen, die ich an den Beispielen Schule und Weiterbildung vorgeführt habe, deutlich geworden sein.

2. Aspekte des Konstitutionscharakters: Veränderung von Bildungsprozessen

Ich wende mich nun dem zweiten Aspekt zu. Wenn sich Menschen über längere Zeit in virtuellen Welten⁶ aufhalten, dann gewinnen diese Welten eine sozialisatorische Qualität (vgl. Marotzki 1997). Das bedeutet, daß sich Werte und Normen von Menschen, die für sie wichtig sind, verändern. Werte, so formulierte es bereits der Club of Rome (1979), sind die Fermente von Lernprozessen. Es entspricht einer traditionellen Sichtweise der Erziehungswissenschaft, jene Prozesse, die sich auf die Veränderung des Selbst- und Weltverständnisses in Lernprozessen beziehen, als Bildungsprozesse anzusprechen. Insofern kann zu Recht vom Bildungswert des Internet gesprochen werden. Wenn es stimmt, daß ein Medium die menschliche Existenz redefiniert (Rundfunk, Fernsehen, Internet), dann kann danach gefragt werden, wie es das Selbst- und Weltverständnis von Menschen ändert.

2.1 Growing up digital

Spektakulär hat sich Don Tapscott (1998) mit diesen Fragen auseinandergesetzt. Er entfaltet in seinem Buch „*Growing up digital*“ die These, daß eine neue Generation heranwächst, deren Sozialisationsraum sehr stark von neuen Technologien geprägt ist. Fast täglich geht diese Generation mit Fernseher, Videorecorder, CD-Player und zunehmend mit E-Mail und dem Internet um. Das Internet kommt heute so schnell in die Haushalte wie das Fernsehen in den fünfziger Jahren. Der entscheidende Übergang von der fernsehvermittelten zur internetvermittelten Selbst- und Weltdefinition ist durch den Sachverhalt der Interaktivität gegeben: vom Zuhörer und Zuschauer zum Kommunikator. Zeit vor dem Fernseher ist passive Zeit; Zeit im Internet ist aktive Zeit: lesen, schreiben, suchen, Aufgaben und Probleme lösen, Resultate abschätzen und Quellen beurteilen. Insofern ist das Internet ein Gegenmittel gegen die durch Fernsehen geraubte Zeit, und die Netz-Generation ist die Anti-These zur TV-Generation. Weil sie einen Großteil ihrer (Lebens-)Zeit im Netz verbringt, sozusagen das Netz bewohnt, haben sich auch neue Formen der Sozialität ergeben, wie Tapscott am Beispiel der peer group zeigt.

Der soziale Ort der Auseinandersetzung mit Sinn- und Orientierungsfragen in der Pubertät ist ganz wesentlich die peer group, also der Zusammenschluß von Gleichaltrigen. Diese sozialen Orte scheinen sich jetzt auch – so argumentiert Tapscott – im virtuellen Bereich zu etablieren. Die Angehörigen der Netz-Generation bilden jedoch andere Arten von peers, von Gemeinschaften, als ihre Eltern; Gemeinschaften, die nicht zwingend face-to-face-communities sein müssen. Tapscotts Forschun-

gen zeigen, daß Jugendliche mit Beginn der Pubertät verstärkt ins Netz gehen, also in einer Zeit, in der sie ihre eigene Identität in entscheidender Weise ausbilden, sich selbst erkunden und vielleicht neu erfinden. Das gilt auch für die typischen Probleme der Pubertät, über die im Netz kommuniziert werden kann (peer-support im Cyberspace). Dabei spielen synchrone Formen der Kommunikation, wie z.B. Chat-Foren, eine signifikant große Rolle. Milwaukee-based KidsCom hat beispielsweise von der Gründung im Februar 1995 bis 1997 150.000 registrierte Kids im Alter von 5 bis 15 Jahren. Tapscott selbst organisierte im April 1995 in Seattle (Washington) zu Forschungszwecken FreeZoone, eine webbasierte virtuelle Gemeinschaft von 30.000 Kids im Alter von 8 bis 14 Jahren (<http://www.growingupdigital.com/menue.html> [14.09.981]). Er richtete die Foren analog zu den Kapiteln seines Buches ein. Fragen folgender Art werden dort beispielsweise diskutiert:

Für Kids unter 16:

- Would you rather watch TV or surf the Net?
- Are you part of a cyber community?
- How have you best used the Net in doing a school assignment?
- If you were a teacher, how would you use the Net in your classroom?
- If you could invent your own job for the future, what would it be?
- How can we close the Digital Divide?
- What do you think is society's biggest problem?

Grown Up Forum für Erwachsene:

- What experiences define your generation?
- Is your relationship with your children different from the relationship you had with your parents?
- Are you part of a cyber community?
- Does Internet addiction really exist? Tell us your stories.
- Do you think playing video games makes people more violent?
- Do you think we're spoiled by all the consumer choices we have today?
- What is your biggest fear about the changing workplace?
- Do you think the Net should be regulated?
- How can we close the Digital Divide?
- What do you think is the biggest problem in society today?

Es ist nicht die Absicht Tapscotts, soziologische Verteilungsanalysen vorzulegen. Natürlich sieht er, daß nicht alle Kinder digital aufwachsen, sondern nur eine Minderheit. Er sieht dies für Amerika, aber auch im Weltmaßstab. Trotzdem sind seine Darlegungen gleichsam als Trendanalysen hilfreich. Er leugnet auch nicht die These der wachsenden Wissenskluft, derzufolge die Gesellschaft sich in zwei Gruppen polarisiere: in eine, die das neue Wissen für eigene Zwecke einzusetzen versteht und dadurch Vorteile erzielt, und in eine andere, die – aus welchen Gründen auch immer – keinen Zugang zu neuen Technologien gefunden hat und sie insofern auch nicht für eigene Zwecke einsetzen kann.

Es ist viel über die Auswirkungen des Internet auf die sozialen Beziehungen der Menschen diskutiert worden und viel darüber, inwieweit es neue Beziehungen an-

bahnt (vgl. Rheingold 1993; Stoll 1996; Turkle 1995, Walther 1996). Dabei ist nicht strittig, daß es Unterschiede zwischen online und offline relationships gibt, strittig ist vielmehr, wie gravierend diese Unterschiede sind und was daraus folgt. Pädagogisch besorgte Fragen, die sich auf das Verhältnis von sozialen und digitalen Welten beziehen (ob also z.B. der vermehrte Aufenthalt in digitalen Welten dazu führe, reale lebensweltlich verankerte soziale Gruppen zu vernachlässigen, so daß letztlich soziale Isolation auftritt), beantwortet Tapscott eindeutig: Möglicherweise gibt es Gefahren; empirisch seien solche Effekte jedoch nur vereinzelt nachzuweisen. Andere vorliegende empirische Studien (z.B. Wetzstein u.a. 1995) bestätigen diesen Befund.⁷ Auch Befürchtungen, wonach computergestützte Kommunikation zur Verarmung unseres kommunikativen Haushalts, zur Austrocknung von kommunikativer Vielfalt führe, kann vor dem Hintergrund vorliegender Studien nicht bestätigt werden. Die besondere Kommunikationssituation im Netz führe, so Wetzstein u.a., nur im geringen Maße zu Veränderungen der kommunikativen Gattungen selbst.⁸

Doch zurück zu Tapscott: Einige seiner Schlußfolgerungen sind für meine hier verfolgten Zwecke interessant: Tapscott geht von der Umkehrung der konstitutiven Asymmetrie des Generationenverhältnisses in bezug auf die neuen Informationstechnologien aus. „We've shifted from a generation lack to a generation lap“ (1998, S. 36). Eltern lernen von Kindern den Umgang mit neuen Technologien. Es ist wie bei Emigranten: Die Kinder lernen die neue Kultur und die neue Sprache schneller und leichter als die Eltern. Sie werden damit zu Übersetzern und erhalten eine andere Funktion. Eltern geben ihre Erfahrungen der traditionellen Kultur weiter, und Kinder vermitteln die Erfahrungen der neuen Kultur an die Eltern. Der Informationsvorsprung der Eltern ist nicht mehr universal, sondern wird gleichsam regionalisiert, gilt also nur noch für bestimmte Erfahrungsbereiche. Im Bereich neue Technologien müssen die Eltern die Kinder als jene anerkennen, die mehr wissen, die mehr können, von denen sie also lernen können, die sie fragen müssen, wenn sie etwas wissen wollen. Euphorisch schreibt Tapscott:

„The people, companies, and nations which succeed in the new economy will be those who listen to their children. We can listen to their views of the world. We can learn from their effortless mastery and applications of new tools. By listening and responding to their frustrations of being denied adequate tools and support, we can envision and enact the new partnerships required for a newage“ (a.a.O., S. 13).

Eine weitere Konsequenz für Tapscott ist – und das schließt an den ersten Teil meiner Überlegungen an –, daß die klassische Verteilung von lehren und lernen, die mit einer sozialen Rollenzuweisung korreliert, ins Wanken gerät: Die Finnische Regierung hat beispielsweise Mitte der neunziger Jahre 5.000 Kids im ganzen Land ausgewählt, um die Lehrer des Landes darin zu schulen, wie man über Computer in das Internet gelangt und wie man sich darin bewegt (vgl. a.a.O., 37). Daß Kinder zu neuen Autoritäten werden, bedeutet, daß sie als solche anerkannt werden wollen und müssen. Daß damit auch traditionelle Erziehungskonzepte tangiert werden, will ich hier nur am Rande erwähnen. Zusammenfassend und auf

meine hier verfolgten Zwecke bezogen kann gesagt werden, daß Tapscott eine neue Generation, die Net-Generation heranwachsen sieht, die sich durch veränderte Selbst- und Weltbezüge auszeichnet. Diese will ich abschließend als Bildungseffekte zusammenfassen.

2.2 Bildungseffekte

Im Kern werden durch Sozialisationsanteile virtueller Welten beide bildungstheoretisch relevanten Aspekte flexibilisiert:

a) *Flexibilisierung des Selbstbezuges*

Polyvokalität und -perspektivität. Die dabei von mir favorisierte bildungstheoretische Perspektive fokussiert das, was ich als *Virtualitätslagerung* bezeichne. Unter diesem Begriff verstehe ich, daß Menschen offline ein Leben in sozialen Räumen organisieren und viabel gestalten *und* daß sie parallel dazu beginnen, ein Leben online in digitalen Welten zu gestalten. Gemeint ist der Möglichkeitsraum, wie Menschen online Erfahrungen machen, ihre Identität entwerfen und damit ihr Offline-Leben erweitern. Der Sachverhalt der Virtualitätslagerung bezieht sich also auf das Ausmaß, in dem das Selbst dezentriert ist, inwieweit es in vielen verschiedenen Welten existiert und zur gleichen Zeit verschiedene Rollen spielt, inwieweit es gleichsam verschiedene Leben parallel lebt. Die Differenz von on-screen und off-screen life ist nicht mehr relevant. Polyvokalität ist Netzalltag. Das Internet eröffnet – und das gehört auch dazu – die Möglichkeit, daß neben einer Offline- künftig auch eine Online-Selbstpräsentation gemacht werden kann. Die selbstentwerfende Funktion digitaler Welten hat Howard Rheingold (1991, 1993) in klassischer Weise beschrieben: „The online world is like an empty canvas“. Computernetze setzen Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse fort, wie sie für die heutige Gesellschaft typisch sind. Im Internet ist zu jedem Gegenstand eine Vielzahl von Perspektiven, Informationen, Meinungen und Urteilen vorzufinden, d.h., Polyperspektivität gehört zum „kleinen Einmaleins“: „It’s a good way to meet people from all over the world, and get their opinions“ (Tapscott 1998, S. 108).

Reflexivitätssteigerung: Daten sind kontextlos und unorganisiert; zu Informationen werden sie, wenn sie organisiert werden (z.B. bezogen auf eine Problemstellung oder einen Kontext): zu Wissen werden Informationen, wenn die implizierten Werte (die Wertigkeit) reflektiert und eine Relation zu anderen Informationen hergestellt wird. Das, was im Netz gesehen wird, muß nicht notwendigerweise wahr sein. Quellenkritik und damit kritisches Denken als ein weiterer Modus von Reflexivität ist gefordert. Reflexivitätssteigerung hat aber noch eine andere Dimension, die ich hier nur andeuten will. In modernitätstheoretischen Kontexten wird beispielsweise von Anthony Giddens (1991) die These der reflexiven Moderne entfaltet, eine These, die im Kern auf makrosozialer Ebene besagt, daß moderne Gesellschaften im hohen Maße mit selbst verursachten Problemen konfrontiert werden, die auf mikrosozialer Ebene besagt, daß aufgrund der in modernen Gesellschaften zu verzeichnenden Kontingenzsteigerung Menschen im hohen Maße Prozesse der

Biographisierung des eigenen Lebens reflexiv begleiten und ständig mit Optionen deliberativ umgehen müssen. Dieser erhöhte Reflexionsdruck könnte durch virtuelle Welten nochmals eine andere Dimension bekommen, wie Sherry Turkle ausführte: „The Internet has become a significant social laboratory for experimenting with the constructions and reconstructions of self that characterize postmodern life. In its virtual reality, we self-fashion and self-create“ (Turkle 1995, S. 180; vgl. auch Turkle 1997; Marotzki 1998).

b) Bildungswert: Flexibilisierung des Weltbezuges und der Sozialität

Plurale Konstruktionen von Welten und Transformationen von Sozialität: Tapscott kommt zu dem Resultat, daß die Nutzung durch Jugendliche und Kinder zeigt, daß es nicht nur darum geht, den Strukturen des Netzes zu folgen und neue Dinge zu entdecken; hauptsächlich geht es darum, neue Strukturen zu erschaffen, z.B. auf der eigenen Homepage. Daß die Verankerung in lebensweltlichen Bezügen durch den Aufenthalt in virtuellen Welten nicht gelockert wird, habe ich in meinen bisherigen Ausführungen dargelegt. Trotzdem, denke ich, muß man Transformationen von Sozialität im Auge haben, die hier stattfinden: Internet-Kommunikation und face-to-face-Kommunikation weisen natürlich entscheidende Unterschiede auf: Fehlen von Gestik und Mimik, Stimmkontur, leiblicher Präsenz incl. Kleidung sowie Kontextinformationen. Diese werden – wie bekannt – durch über 100 Smileys und durch Acronyme überbrückt. Aber diese fehlende leibliche Präsenz hat nicht nur Nachteile: „They don’t look at your body and make assumptions“ (Turkle 1995, S. 185) und: „People don’t judge you based on what you look like“ (Tapscott 1998, S. 91). Tapscott führt Beispiele von behinderten Menschen an, die sagen: „Ich habe eine Menge Freunde, die ich noch nie gesehen habe, die ich auch nicht wirklich kennenlernen muß“. Soziale Selbstachtung kann dadurch aufgebaut und gesteigert werden.

Symmetrische Kommunikation und Anerkennung: Netzkommunikation ist symmetrische Kommunikation, wie Wetzstein u.a. (1995) schon früh gezeigt haben. Hierarchische Strukturen werden in heterarchische überführt. Daraus folgt, daß Anerkennung eine *conditio sine qua non* wird. Daraus wiederum folgt die Erwartung symmetrischer Umgangsformen in der wirklichen Welt: Kids suchen Unterstützung, nicht Ratschläge, wie Tapscott prononciert diesen Sachverhalt formuliert. Daraus folgt nicht, daß der elterliche Einfluß zurückgedrängt wird. Es heißt aber wohl, daß die Umgangsformen sich verändern.

3. Schlußbemerkung

Inwieweit der Befund der *rasanten Stagnation* für das Bildungswesen in der nächsten Zeit (endlich) revidiert, inwieweit die Strategie des *standhaften Abwartens* überwunden werden kann, ist im Augenblick bezogen auf die akademische Disziplin der Erziehungswissenschaft und bezogen auf die praktische Zunft der Pädagogik nicht absehbar. Das entspricht leider auch der Außenwahrnehmung, wie die Einschätzung von Eike Hebecker anläßlich des 16. Kongresses der Deutschen

Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1998) zeigt:

„Es ist in der Tat ein offenes Geheimnis, daß insbesondere Pädagogen zu der breiten *Mehrheit ohne nennenswerten Zugang* zu den neuen Informations- und Kommunikationsmedien gehören und damit vorerst einen Teil des Problems und nicht einen Teil der erzieherischen Lösung darstellen ... Es verwundert also kaum, wenn sich Pädagogen aus Angst vor den Medien, die sie selbst nicht beherrschen, hinter wertkonservativen Parolen, biederem Bildungsbürgertum und trotziger Technikfeindlichkeit verstecken. Angesichts dieser Situation ist die Hoffnung, daß die fächerübergreifende Nutzung der Netze mit der Etablierung einer neuen Lehrergeneration an den Schulen einhergehen würde, relativ vage“ (Hebecker 1998).

Unsere Bilanz fällt nicht so negativ aus: Die soziale Welt wird zu einem entschulten Lernsystem; das war die These des ersten Teils dieser Arbeit. Ob es dabei zu einer „Perestroika des Schulsystems“ kommen wird, wird sich in den nächsten Jahren zeigen; gute Ansätze gibt es – wie gezeigt – im Kontext z.B. der Initiative „*Schulen ans Netz*“ und vor allem im Kontext der beruflichen Weiterbildung. Der zweite Teil dieses Beitrages hat gezeigt, daß auch die bildungstheoretische Bilanz insgesamt erfreulich auszufallen scheint: Flexibilisierungsgewinne von Selbst- und Weltbezügen sind zu erwarten, so daß die These Tapscotts, es wachse eine neue Netz-Generation heran, Plausibilität erhält. Schließlich beginnt die Erziehungswissenschaft sich auch außerhalb der Medienpädagogik mit dem Internet zu beschäftigen (vgl. Fasching 1997; Koring 1997; Liessmann 1995) – zu spät, wie Kritiker meinen, doch vielleicht gerade noch zeitig genug.

Anmerkungen

- ¹ Unter synchroner (gleichzeitiger) Kommunikation versteht man beispielsweise Kommunikation in Chat-Räumen; unter asynchroner (zeitversetzter) Kommunikation beispielsweise E-Mail-Kommunikation.
- ² Vgl. zu Projekten praktischen Lernens das pädagogische Netzwerk PLUTO (Project to Link Universities and Training Organisations). In Deutschland trägt PLUTO organisatorisch das ODS (Offene Deutsche Schulnetz) und damit die Internet-Adress-Domain *schule.de*. Auf der Grundlage dieser Vernetzung dient eine Datenbank interessierten Lehrern als Ideenpool für Projekte. Mehr als 800 Projekte praktischen Lernens sind zu den unterschiedlichsten Themen in Form einer Kurzdarstellung und der Darstellung von Besonderheiten aufgearbeitet.
- ³ Hybridanwendung bedeutet, daß die Basissoftware offline betrieben wird und die einzelnen Lern- oder Informationseinheiten aus dem Internet abgerufen werden.
- ⁴ „Cabs-Fallstudien, -Tutorien bzw. Lernmodule können für den Einsatz in Lehrveranstaltungen und Seminaren, das Selbst- und Fremdlernen, zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen und Seminaren, Hochschul-, Mitarbeiter- und Managementwettbewerben oder die Wissensdokumentation und Assessment genutzt werden“ (Neubauer 1998, S. 43).
- ⁵ Vgl. zu diesem Thema folgende Internetseiten:
New Media and Education: <http://horizon.unc.edu/TS/> (06.08.98)
MediaMOO: <http://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/MediaMOO/> (14.09.98)
Educational Technology: Educational VA (MUD: <http://tecfa.unige.ch/edu-comp/WWW-VL/eduVR-page.html> (14.09.98)

- ⁶ Unter dem Begriff der virtuellen Welt verstehe ich im folgenden ausschließlich die Internetwelt, und zwar überwiegend in der Gestalt des World Wide Web (WWW); gelegentlich auch als Cyberspace bezeichnet.
- ⁷ Netzarbeit, so ein zentrales Resultat der Studie von Wetzstein u.a., mache persönliche Kontakte nicht überflüssig. Die „Annahme einer Verdrängung von persönlich-direkter Kommunikation durch Netze (ist, W.M.) eine sinnlose Vermutung“ (S. 296).
- ⁸ Die Flexibilität, die Kids erwerben – so Tapscott –, wenn sie ihre Identität in virtuellen Welten entwerfen, macht sich auch in realen sozialen Situationen bemerkbar. In seinen zehn Thesen zur Netz-Generation führt Tapscott u.a. aus, daß diese Generation durch die Arbeit im Internet stärker sozial verankert sei als Jugendliche ohne Netzaktivität. Sie weise eine globale Perspektive bei der Informationssuche und Kommunikation auf.

Literatur

- Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung -Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel
- Club of Rome (1979): Bericht für die achtziger Jahre – Zukunftschance Lernen. Hrsg. von Aurelio Peccei. Wien u.a.
- Dertouzos, M. (1997): What will be. How the new world of information will change our lives. New York
- Fasching, Th. (1997): Internet und Pädagogik. Kommunikation, Bildung und Lernen im Netz. München
- Fischbach, R. (1997): Schulen ans Netz? In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 9, S. 1055–1059
- Gabriel, N. (1997): Kulturwissenschaften und neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter. Darmstadt
- Giddens, A. (1991): Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age. Cambridge
- Hebecker, E. (1998): Kann das deutsche Bildungssystem lernen? Bildung, Politik und Neue Medien: Eine Analyse auf vier Ebenen. In: Telepolis: <http://www.heise.de/tp/deutsch/special/wahl/6284/1.html> (12.9.98).
- Healy, J. A. (1998): Failure to Connect: Why Computers Are Damaging to our Children's Minds and What We Can Do About It. New York
- Koring, B. (1997): Lernen und Wissenschaft im Internet. Anleitungen und Reflexionen zu neuen Lern-, Forschungs- und Beratungsstrukturen. Bad Heilbrunn
- Kubicek, H./Breiter, A. (1998): Schule am Netz – und dann? Informationstechnik-Management als kritischer Erfolgsfaktor für den Multimediaeinsatz in Schulen. In: Kubicek u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg, S. 120–129
- Liessmann, K.P. (1995): Vom Internat zum Internet. Pädagogik im technischen Zeitalter. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, H. 4, S. 374–386
- Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt/M., S. 175–198
- Marotzki, W. (1998): Zum Problem der Flexibilität im Hinblick auf virtuelle Lern- und Bildungsräume. In: Brödel, R. (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, S. 110–123
- Neubauer, J. (1998): Telelearning heute: Weltweite Distribution interaktiver Lerninhalte via Internet am Beispiel der CABS Technologie. In: Schwarzer, R. (Hrsg.): Multimedia und Telelearning. Frankfurt/M., New York, S. 41–53
- Papert, S. (1982): Kinder, Computer und neues Lernen. Basel

- Papert, S. (1994): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover
- Papert, S. (1996): The Connected Family. Bridging the Digital Generation. Atlanta, Georgia
- Perelman, L. (1992): School's Out. A Radical New Formula für the Revitalization of America's Educational System. New York
- Rheingold, H. (1991): Virtual Reality. New York
- Rheingold, H. (1993): The Virtual Community, New York
- Schnoor, D. (1998): Schulentwicklung durch neue Medien. In: Kubicek u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg, S. 99–108
- Stall, C. (1996): Die Wüste Internet. Geisterfahren auf der Datenautobahn. Frankfurt/M. Tapscoff, D. (1998): Growing up digital. The Rise of the Net Generation. New York u.a.
- Treumann, K.P./Redeker, G./Gartemann, St./Kraft, J. (1998): Begleitforschung zur NRW-Initiative „Schulen ans Netz – Verständigung weltweit“. Erste Ergebnisse. In: Kubicek u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Heidelberg, S. 181–186
- Turkle, S. (1995): Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet. London
- Turkle, S. (1977): Seeing through Computers. Education in a Culture of Simulation. In: The American Prospect 31, S. 76–82
- von Hentig, H. (1996): Bildung. München, Wien
- von Hentig, H. (1998): Jugend im Medienzeitalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 23–44
- Walther, J. B. (1996): Computer-Mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. In: Communication Research, H. 1, S. 3–43
- Wetzstein, Th. A., u.a. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen

Selbstlernen am Computer

Vor dem Hintergrund zunehmender kultureller Differenzierung diffundieren Computer und Internet verstärkt in den Alltag (Kap. 1). Im Unterschied zu anderen elektronischen Medien (z.B. Fernsehen) ist ihre Nutzung nicht voraussetzungslos, im Gegenteil: Trotz graphischer Benutzeroberflächen ist ein technisches Grundwissen unverzichtbar, und je mehr die gewählte Anwendung von Standardprogrammen abweicht, desto spezialisierter und aufwendiger sind die Qualifikationsanfordernisse. In einer Studie zur Nutzung von Datennetzen¹ konnten wir zeigen, daß aus der Sicht der Nutzer selbstbestimmte Lernwege für die Formung des Computerwissens besonders wichtig sind (Kap. 2). Schule, Aus- und Weiterbildung wird dagegen keine nennenswerte Bedeutung zugeschrieben. Gleichwohl zeigt sich, daß die meisten Nutzer im Bildungssystem EDV-Unterricht hatten und über einen hohen Bildungsabschluß verfügen. Daß dennoch selbstbestimmte Lernwege in der subjektiven Sicht dominieren, hängt mit verschiedenen Faktoren zusammen: Neben der individuellen Verfügbarkeit des Rechners ist die persönliche Computernutzung oft an ‚Selbstverwirklichung‘ gebunden, die vor allem auf Selbstlernen basiert. Entscheidend ist, daß dabei ein ‚Spiel-Lern-Rahmen‘ möglich wird, der intrinsische Motivationspotentiale in sich birgt, die das organisierte Lernen nicht ermöglicht (Kap. 3). An diese Ergebnisse anschließend ist zu fragen, welche Aufgaben der organisierten Aus- und Weiterbildung in einer medialen Selbstlernwelt zukommen (Kap. 4).

1. Kulturelle Differenzierung und Mediennutzung

Will man die Aneignungs- und Lernformen von Computer- und Internetnutzern entschlüsseln, ist als theoretischer Bezugspunkt die kulturalistische Medienforschung hilfreich, die den gesellschaftlichen Kontext beschreibt, innerhalb derer Computer und Internet (aber auch Medien generell) verwendet werden. Sie soll unter den Stichworten „Kulturelle Differenzierung“ (Kap. 1.1), „Rolle der Medien“ (Kap. 1.2) und „Vorstellung des produktiven Nutzers“ (Kap. 1.3) im folgenden kurz beschrieben werden.

1.1 Wahlnachbarschaften

Die gegenwärtige Gesellschaft ist durch zunehmende Differenzierung und die Pluralisierung von Lebenswelten charakterisiert. Die Abnahme der Verbindlichkeit traditioneller Sinn- und Orientierungssysteme (Verwandtschaft, Nachbarschaft, Religion) hat zur Erweiterung der Handlungsspielräume und zur Erhöhung der Wahl-

möglichkeiten geführt. Begrenzt werden diese Wahlmöglichkeiten durch die jeweilige Ressourcen- und Kapitalausstattung i.S. Pierre Bourdieus (1988). Während traditionelle Sozialsysteme den Menschen wenig Wahlmöglichkeiten gelassen haben, mit wem sie wohnen, wen sie lieben, was sie glauben sollten, werden heute Werthaltungen und Mitgliedschaften zunehmend wählbar. Verwandtschaft, Nachbarschaft und Beruf bestimmen nicht mehr zwingend die persönlichen Verkehrskreise, sondern ‚Wahlverwandtschaft‘ und ‚Wahlnachbarschaft‘ (vgl. Eckert/Winter 1987) konstituieren sich um gemeinsame Vorlieben und Interessen, insbesondere in den vielfältigen Freizeitmöglichkeiten.

Die ehemals hierarchisch verwaltete Hochkultur ist nicht einfach durch eine nivellierte Massenkultur abgelöst worden, vielmehr ist eine Fülle von miteinander konkurrierenden, marktförmig organisierten Lebenswelten entstanden. Neben die Spezialisierung der Berufe, neben die Ungleichheiten der Klassen und Schichten ist so eine – zunehmend bedeutsamer werdende – Differenzierung der Kultur nach wählbaren Sinngeländern (Spezialkulturen) getreten. Spezialkulturen sind Teilelemente gesellschaftlicher Großmilieus (vgl. Schulze 1992). Ihre Eigenständigkeit und Kontur erhalten sie durch für sie charakteristische Aktivitäts- und Bedeutungsmuster, Themen, Bräuche und Konventionen. Dabei überschreiten sie räumliche Grenzen und bilden ihre eigenen symbolischen Konstruktionen und Beziehungsformen aus. Sie organisieren sich um spezielle Interessen und Aktivitäten und bringen so Menschen zusammen, die sonst nichts miteinander zu tun hätten, nun aber eine konsensuell bekräftigte Welt teilen.

1.2 Die Rolle der Medien

Ohne Medien sind diese kulturellen Differenzierungsprozesse nicht denkbar. Medien ermöglichen jene raum-zeit-übergreifende Kommunikation, die für die überlokalen Spezialkulturen bedeutsam ist. Indem sie Kommunikation von der Referenz des Ortes und der Zeit befreien, ermöglichen sie „planetare Kultur“ (Morin 1965); es entsteht eine immer offenere „kulturelle Arena“ (Shibutani 1955). Durch Computer und Internet wird dieser Effekt dramatisch verstärkt. Sie sind anschlussfähig für eine Vielzahl von Anwendungen und verästeln sich bis in die spezialisiertesten Interessensgebiete hinein. Computer und Internet setzen sich von den technischen und militärischen Ursprungskontexten ab, werden zur zentralen Kommunikationsmaschine im Alltag und zum „Leitmedium der Gegenwart“ (Bolz 1994, S. 16). Sie erweitern durch ihre Eigenschaft als elektronische Direktmedien zwischen den Menschen die Optionen von Gestaltung, Interaktion und Partizipation. Sie können weiterhin prinzipiell jeden Inhalt transportieren, und in nicht allzu ferner Zukunft werden sie Kommunikation in jedem beliebigen Symbolsystem (z.B. Schrift, Bild, Ton) erlauben. Die Funktionslogik der Technik ermöglicht neue Organisationsformen kultureller Einheiten, wo das Nahe fern und die Ferne nah sein kann. Computer und Internet werden selbst zum Kristallisationspunkt von neuen kulturellen Sonderwelten (etwa die der Computerfreaks, Chatter, Online-Rollenspieler,

Internet-Surfer, Cyberpunks etc.) oder verdichten bereits bestehende Sinngemeinschaften (z.B. Autonarren und Biker, Audiophile und Fotoamateure, Piloten und Fallschirmspringer, Funker und Modelleisenbahner), indem sie deren kommunikative Infrastruktur erweitern und vernetzen.

1.3 Der aktive Nutzer

Mit der kulturalistischen Medienforschung hat sich auch das Bild über die Nutzer geändert. An die Stelle des jahrzehntelang dominierenden Transfermodells in der Medienforschung, das die Nutzer in die Rolle von passiven Konsumenten verweist, traten Erklärungen, die den aktiven Part des handelnden Individuums in der Nutzung und der Sinndeutung betonen (vgl. z.B. Fiske 1987; Müller-Doohm/Neumann 1989; Willis 1991; Winter 1995). Ein solches Verständnis von Medienrezeption zielt nicht auf eine kausal-analytische Interpretation (*Was machen die Medien mit den Menschen?*), vielmehr geht es um die Rekonstruktion jener Realitäten, in denen Medien für die Rezipienten bedeutsam werden (*Was machen die Menschen mit den Medien?*). In der Tradition des Symbolischen Interaktionismus wird davon ausgegangen, daß menschliches Handeln weniger von der objektiven Dingwelt als vielmehr von deren subjektiver Aneignung und Ausdeutung bestimmt ist.

Auf der kommunikativen Spielwiese ‚Internet‘ werden die Produktionen der Nutzer besonders deutlich. Dies gilt für das technische Gerät selbst (z.B. in den expressiven Nutzungsweisen der Computerfreaks) wie auch für zahlreiche Inhalte aus Musik, Film, Literatur, Comic, Sport etc., die in Newsgruppen oder auf den eigenen Homepages diskutiert werden. All das, was früher in kleinen Zirkeln vielleicht als im Selbstverlag produziertes „Fanzine“ kursierte, bietet sich nun größeren Öffentlichkeiten dar. Entsprechend groß ist die Chance, für eigene Ideen, Visionen und Werke (seien sie auch noch so exotisch) Gehör und Feedback zu finden. Die ehemals invisiblen Schaffensprozesse der Nutzer sind für alle sichtbar. Beispiele gibt es unzählige: etwa der Feierabend-Poet, der seine Gedichte über das Netz einem ‚Millionenpublikum‘ zugänglich macht; der enttäuschte Filmfan, der seinen Verriß zur ‚Titanic‘ mit einem Mausklick in die Netzöffentlichkeit befördert und sich dafür im Gegenzug den Zorn der sentimentalischen Seelen zuzieht; der Formel-I-Enthusiast, der über das Fahrtalent von Michael Schumacher schwärmt und dabei von den vielen anderen rotbemühten Ferraristi unterstützt wird; Daily-Soap-Fans, die eigene ‚Drehbücher‘ über den Fortgang der ‚Verbotenen Liebe‘ und das Leben im ‚Marienhof‘ schreiben; Star-Trek-Fans, die erörtern, inwieweit die technische Ausstattung des Raumschiffs ‚Enterprise‘ tatsächlich realisierbar ist etc.

Bezogen auf diese kreativen Prozesse spielen die Spezialkulturen eine wichtige Rolle. Die Fabrikationen (M. de Certeau) der Nutzer laufen nämlich nicht in einem gleichsam ‚deutungsfreien‘ Raum ab, vielmehr sind Spezialkulturen auch Interpretationsgemeinschaften für die prinzipiell bedeutungs-offenen Medientexte und soziales Feedbacksystem für die Nutzer. Auch der Computergebrauch oder die Inter-

netnutzung folgen dieser Logik. In der „Sinnwelt Freizeit“ (Eckert u.a. 1990) basteln Menschen so an ihren Selbstinszenierungen. Sie versehen ihren Computer- und Internetgebrauch mit spezifischen Bedeutungen. Beim Erlernen der dafür notwendigen Fähigkeiten setzt sich die Eigenaktivität fort. Auch hier sind die Akteure zugleich ihre eigenen Regisseure – und dies gleichermaßen in allen Sonderwelten.

2. Lernen in eigener Regie

Die von uns befragten Nutzer von Computernetzen eignen sich diese voraussetzungsreiche Technik über Selbstlernwege an (und brauchen mitunter den Vergleich mit ausgebildeten Experten nicht zu scheuen). Selbstgesteuertes Lernen eröffnet die Möglichkeit, entsprechend individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten den Lernprozeß zu organisieren. Kennzeichnend ist eine hohe Flexibilität auf verschiedenen Ebenen: Zieldefinition und Stoffauswahl, methodische Vorgehensweise, Zeiteinteilung sowie Auswahl des Lernortes können den persönlichen Präferenzen und Leistungsmerkmalen sowie äußeren Rahmenbedingungen angepaßt werden. Diese Lernform ist jedoch anspruchsvoll. Soll sie effizient sein, sind kognitive Kompetenzen erforderlich (vgl. Ballstaedt u.a. 1981; Brown 1978; Fischer/Mandl 1980; als Überblick: Deitering 1995). Hinsichtlich der Methodenauswahl gilt ähnliches: Die Lernenden müssen sich ihrer verfügbaren Strategien und Techniken bewußt sein und in Anlehnung an das Lernziel den Erfolg der jeweiligen Methode antizipieren können. In unseren Ergebnissen wurde deutlich, daß die meisten Befragten eine Entwicklung vom unsystematischen hin zu einem planvollen Selbstlernen durchlaufen, mithin die erforderlichen Lernkompetenzen, Lernstrategien und das erforderliche Wissen sukzessiv aufbauen und verfeinern.

Auch wenn in der subjektiven Bewertung der Nutzer das Selbstlernen dominiert, wäre es zu kurz gegriffen, von hier aus auf die Bedeutungslosigkeit von Schulungsangeboten zu schließen. Unterschiedliche Startbedingungen (z.B. Umfang und Qualität der schulischen Ausbildung), individuelle Lernermerkmale und biographische Hintergründe können den Aufbau systematischer Selbstlernkompetenzen positiv beeinflussen. Sie machen sich als individuell variierendes, „inkorporiertes Kulturkapital“ (Bourdieu 1983) positiv oder negativ in den Aneignungsprozessen bemerkbar. Im Bildungssystem erworbenes Kulturkapital wird so für das Selbstlernen wirksam, vor allem in Techniken der Wissensaneignung, -strukturierung und -speicherung. Trotz der bunten ikonographischen WWW-Welt ist nicht zuletzt auch die Befähigung zur Textproduktion und -rezeption eine Basiskompetenz. Hier werden unterschiedliche Partizipationschancen sichtbar. Weil Computer und Internet in erster Linie mit Hilfe von ‚Bildungskapital‘ verfügbar werden, sind diejenigen in der Aneignung bevorteilt, die über entsprechende Ressourcen verfügen. So hatten bei den von uns befragten Nutzern immerhin über 90 Prozent einen hohen Bildungsabschluß. Eine jüngst veröffentlichte Umfrage des Fraunhofer-Instituts bestätigt letztlich dieses Bild, auch wenn dort immerhin von einer Öffnung des Internet für nichtakademische Gruppen gesprochen wird (vgl. Internet User Survey 1997).

3. Elemente des Spiels

Der Umgang mit Computer und Internet findet häufig in den bereits beschriebenen Spezialkulturen (s. Kap. 1) statt. Dabei erfolgt der Gebrauch dort nicht nur aus bloßen Nützlichkeitsabwägungen, sondern ist expressiv aufgeladen und häufig an individuelle Sinnfindung und Selbstverortung auf dem Markt der Kultur gebunden. Diese Prozesse der Identitätsfindung sind intrinsisch motiviert und an Eigenaktivität und Selbstlernen geknüpft. So wie der Punkmusiker, der Romanautor oder der Hobbygärtner keinen Kurs besucht, um sich zu definieren, eignen sich viele Freizeitnutzer die Welt der Mikroelektronik in Eigenregie an. Es ist für sie eine ‚persönliche Aufgabe‘, die als Hobby oder Spezialisierung eine hohe Wertigkeit für die eigene Identität hat.

Unterstützt werden solche eigenaktiven Prozesse durch die individuelle Verfügbarkeit dieser Technologien und die spezifische Beschaffenheit der Mensch-Maschine-Interaktion.² Dabei hat das Element des Spiels eine zentrale Rolle. Spielen ist nicht nur eine Form des Amusements oder Wettstreits, sondern meistens auch die erste Etappe auf dem Weg zu EDV-Kompetenzen. Computerspiele oder das spielerische Herumprobieren am Computer haben deshalb eine nicht zu unterschätzende Bedeutung beim Einstieg in die Computerwelt. Spielen und Experimentieren macht mit basalen Funktionsweisen des Rechners vertraut.

Mit dem spielerischen Zugang gehen Lernschritte einher. Einsiedler stellt neben direkten kognitiven Folgen des Spiels insbesondere auch die indirekte Verbindung von Spielgeschehen und Lernen heraus: „Es ist anzunehmen, daß wegen des hohen Rangs der motivational-emotionalen Komponenten im Spiel die Wirkung der Spielprozesse auf die Lernbegleitprozesse stärker ist als auf die kognitiven Lernleistungen. Die Lernbegleitprozesse, vor allem Arbeitshaltung und Aufmerksamkeit, haben wiederum Einfluß auf die Lernleistungen. Somit entsteht ein indirekter Wirkungspfad vom Spielen mit konfundierten motivational-emotionalen und kognitiven Prozessen über die Lernbegleitprozesse auf die kognitiven Lernleistungen“ (Einsiedler 1998, S. 304). Die spielerisch-interaktive Aufmerksamkeitserzeugung am Computer ist für das ausdauernde Selbstlernen wichtig. Sie motiviert zur Fortführung des Spiel-Lernens, weil jede Rückmeldung stets eine neue Herausforderung ist. Die Buytendijk'sche These von der Amplitude des Spiels könnte dies illustrieren: „Stellen wir uns ein einfaches Ballspiel eines Kindes vor. Das Kind wirft den Ball (Muskelspannung und -entspannung), der Ball kehrt durch seine Eigenschaften und die des Spielfeldes (Boden, Mauer, Mitspieler) zurück und führt eine erneute Spannung herbei. So geht das Spiel hin und her. Wenn die Abwechslung der Spannung und Lösung eine zu geringe Amplitude hat, tritt Sättigung ein, erlischt das Spiel. Dann kann die Einführung einer Regel, eines Widerstandes oder Hindernisses die Amplitude wieder verstärken. So stellt sich das Kind die Aufgabe, vor dem Fangen des Balls erst die Hände zusammenzuschlagen, sich umzudrehen u.s.w.“ (Buytendijk 1933, S. 126). Der Computer hält – im Unterschied zum Ballspiel des Kindes – den Spannungszustand dauerhaft aufrecht. Sowohl der herausfordernde Charakter stereotyper Fehlermeldungen wie ‚syntax error‘ oder ‚bad

command' wie auch die Eröffnung neuer Handlungsebenen im Falle einer Problemlösung motivieren zur Fortsetzung des ‚Spiels‘. Weil in dieser Wissens- und Lernphase keine Sättigung möglich ist – weil es kein natürliches Ende der Maschine-Lerner-Interaktion gibt –, bleibt die beständige Herausforderung zum Weitermachen bestehen.³

Dieses Geschehen blendet Alltag aus. Es bildet sich ein „Rahmen“, der durch einen „Als-ob-Charakter“ (Goffman 1977, S. 60 ff.) gekennzeichnet ist. Während des Spiels tut man so, als ob es nur die Wirklichkeit des Spiels gäbe. Der Rahmenrand, die Einbettung des Spiels in andere Vorgänge, ist nicht bewußt. Die Spieler gehen im Spiel auf. Dies kann in einen Zustand der Wirklichkeitsabschaltung münden, der vergleichbar ist mit dem ‚Flow-Erlebnis‘, das Csikszentmihalyi (1987, S. 59) folgendermaßen beschreibt: „Im Flow-Zustand folgt Handlung auf Handlung, und zwar nach einer inneren Logik, welche kein bewußtes Eingreifen vonseiten des Handelnden zu erfordern scheint. Er erlebt den Prozeß als ein einheitliches ‚Fließen‘ von einem Augenblick zum nächsten, wobei er Meister seines Handeins ist und kaum eine Trennung zwischen sich und der Umwelt, zwischen Stimulus und Reaktion oder zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verspürt.“

Genau diese Spielrahmung ist auch für das selbstgesteuerte Computerlernen typisch. Wie beim Spiel gleitet der Lerner in einen Zustand der Wirklichkeitsabschaltung, die intensives Lernen ermöglicht. ‚Spiel‘ und ‚Arbeit‘ werden vorübergehend wieder eins – so wie es Schiller und Marx für eine unentfremdete menschliche Existenz erhofft hatten. In den folgenden beiden Interviewausschnitten wird dieser besondere Charakter eines solchen Lernens deutlich:

A: „... dann waren plötzlich sieben oder acht Stunden vorbei ... Es macht einfach Spaß, man hat nicht das Gefühl lernen zu müssen ...“

A: „Das ist dieselbe Art von Fragen, wenn man irgend jemandem, der mit einem Märklin-Metallbaukasten arbeitet, die Frage stellen würde, auf welche Art er sich da im Laufe der Arbeit alles beigebracht hat, also wie er seine Lernstrategie einschätzt. Er hat einfach damit gespielt, gearbeitet. Das war kein Lernen in dem Sinne. Befriedigung seiner Wissensgier oder sowas.“

Der sich in diesen Äußerungen andeutende Eigenwert des Lernens ist zwar auch beim organisierten Lernen prinzipiell möglich, aber hier sind immer die Bedürfnisse mehrerer Individuen zu synchronisieren, was wiederum solche Rahmenkonstruktionen entweder unmöglich macht oder sie nach kurzer Zeit wieder aufbricht und die Lerner in die Realität des Unterrichts ‚zurückholt‘. Das Selbstlernen am Computer kennt diese ‚Rahmenbrüche‘ nicht. Im Gegenteil, der ‚Flow‘ hat als Ende nur die persönliche Befriedigung, nicht aber ein instrumentelles Unterrichtsziel. Selbstbestimmtes (Spiel-)Lernen am Computer ist so ein innenorientiertes Projekt, nicht aber eine Nützlichkeitshandlung. Hier scheint das auf, was Schulze (1992, S. 315) als typisch für das von ihm beschriebene Selbstverwirklichungsmilieu beschreibt: „Die Situation wird für das Selbst instrumentalisiert, nicht das Selbst für die Situation.“ Auch deswegen werden die intensiven Selbstlernerfahrungen als ‚sinn-stiftend‘ erlebt und sind so ein konstitutives Element von Spezialkulturen.

Entsprechende Erfahrungen werden unwahrscheinlich, wenn in einem Curriculum die Lernschritte unterschiedlicher Individuen synchronisiert werden müssen.

4. Was bleibt für die organisierte Bildung im Zeitalter des medialen Selbstlernens?

Organisiertes Lernen kann das Dilemma der Ungleichzeitigkeit der sinnstiftenden Lernerlebnisse bei verschiedenen Lernern und Lernertypen nicht auflösen. Auch kann es angesichts der in Lehr- und Seminarplänen fixierten Ziele kaum von festen Zwecken abstrahieren. Daher wächst die Bedeutung des selbstorganisierten Lernens in den medialen Freizeitwelten (aber auch in der Berufswelt). Welche Aufgaben kommen angesichts dieser Situation dem Bildungssystem und besonders auch der Erwachsenenbildung zu?

1) Lernmanagement

Die veränderte Informations- und Lernumwelt bringt neue Aufgaben hinsichtlich der Ausbildung. Nicht so sehr das Wissen und die Information als solche sind zu vermitteln (was aufgrund der immer kürzeren Halbwertszeit des Wissens einerseits und der Ausweitung des verfügbaren Wissens andererseits auch immer schlechter gelingt), sondern die Befähigung zum selbständigen Lernen. Wenn Wissen vermittelt wird, sind vor allem die zugrundeliegenden Strukturen, Übersichten und Ordnungen wichtig. Nicht die prall gefüllte Unterrichtsstunde oder Vorlesung ist die gute, sondern die strukturierte und informationsreduziert weiterführende. Weil diese Lernform eben nicht voraussetzungslos ist, sind Inhalte wie das ‚Lernen des Lernens‘, ‚Informationsmanagement‘ und ‚Komplexitätsreduktion‘, ‚Wissensstrukturierung‘ etc. zentrale zu vermittelnde Kompetenzen. Solche Vermittlungsinhalte können den einzelnen z.B. zu einer höheren Anpassungsfähigkeit an den technologischen Wandel, zum kompetenten Umgang mit den neuen Technologien, kurz: zum lebenslangen Lernen befähigen. Weil diese Lernform – wenn die kognitiven Grundlagen vorhanden sind – auf immer neue Sachverhalte transferiert werden kann, wird sie auch im Berufsalltag zunehmend wichtiger und bedeutsamer. Gerade die berufliche Weiterbildung steht darum vor einem grundlegenden Wandel. Die organisierte Weiterbildung wird vermutlich an Bedeutung verlieren, die individualisierte, eigenverantwortliche (und wahrscheinlich zunehmend auch eigenfinanzierte) Selbstqualifikation dagegen die Regel werden. Für Unternehmen ist dies – nach den dramatischen ‚Verschlankungsversuchen‘ seit Anfang der neunziger Jahre – ein weiterer Ansatzpunkt zum Drehen an der Kosten- und Rationalisierungsspirale. Für den einzelnen entsteht ein Zugewinn an Freiheit in der persönlichen Bildungsplanung und – wie immer damit verbunden – ein höheres individuelles Scheiternsrisiko.

2) Risikomanagement

Der technische Wandel, die globale Konkurrenz in und zwischen den Unternehmen erhöhen die Qualifikationserfordernisse für den Beruf und dann auch für die

Freizeit. Die „Kellerkinder der Bildungsexpansion“ (Klemm 1991) bleiben draußen vor der Tür, derweil sich im Cyberland die Bessergestellten mit Zensurproblemen oder der Frage nach sicheren elektronischen Zahlungsmitteln herumplagen. Der Ausschluß von der technischen Entwicklung reduziert die Chancen der Habenichtse nochmals, weil Computer und Internet zu zentralen Arbeitstechnologien werden resp. schon geworden sind (vgl. Tapscott 1996). In dieser Ungleichverteilung ist ein entscheidendes gesellschaftliches Problemfeld im Zusammenhang mit den IuK-Technologien zu sehen: Vor dem Hintergrund individualisierter Risikolagen und einer neoliberalen Wirtschaftsordnung, die vor allem zu Lasten der unteren Statusgruppen geht, entsteht ein sozialer Sprengsatz von erheblicher Brisanz. Denn es wäre fatal, die IuK-Technologien ‚nur‘ als ein neues Medium zu begreifen, das sich wie z.B. Fernsehen oder Video ‚von selbst‘ in den Alltag integriert. Im Gegenteil: Wie das System ‚Bildung‘ werden Computer und Internet zu einer, Verteilungsapparatur von Lebenschancen‘ (Schelsky). Den Anschluß ans Netz zu verpassen bedeutet soziale Benachteiligung. Was dies in letzter Konsequenz heißt, läßt sich an vielen Jugendgruppen in den sozialen Brennpunkten der Großstädte bereits eindrücklich studieren (vgl. Eckert u.a. 1998).

Nur die Investition in eine zukunftsorientierte Ausbildungsarbeit kann diese Gruppen vor dem gesellschaftlichen Aus bewahren. Gerade weil die individualisierten Arbeitsweisen der Zukunft hoch voraussetzungsreich sind, kommt der organisierten Bildung eine wichtige Aufgabe zu: die Voraussetzungen für sie zu schaffen. Wieder einmal tritt das grundlegende Paradox von Erziehung zutage: ihr Ziel, sich selbst überflüssig zu machen.

Anmerkungen

- ¹ Durchgeführt wurde die Untersuchung von der ‚Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftliche Forschung und Weiterbildung e.V. an der Universität Trier‘. Das Projekt wurde von Prof. Dr. Roland Eckert und Dr. Thomas A. Wetzstein geleitet und von der VW-Stiftung gefördert. Eine Publikation mit den wichtigsten Ergebnissen liegt vor: Wetzstein, T. A. u.a. (1995): Datenreisende. Die Kultur der Computernetze. Opladen (Westdeutscher Verlag).
- ² Dies macht das Selbstlernen auch für solche Nutzer attraktiv, die vielleicht nicht spezialisierten Sonderwelten angeschlossen sind.
- ³ Die motivationalen Anreize des spielerischen Lernens werden allgemein im Computerbereich zur Gestaltung von Lernsoftware aufgegriffen: Simulationen und Rollenspiele sind Beispiele dafür. So ist etwa das Spiel ‚Ökopololy‘ geeignet, die komplexen ökologischen Zusammenhänge in der natürlichen Umwelt sichtbar zu machen und den Lerner über den spielerischen Zugang zum Lernen zu animieren. Ähnliches gilt für das Spiel ‚Sim City‘ oder ‚Civilization‘ bezüglich wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge.

Literatur

- Ballstaedt, S.-P. u.a. (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München
- Bolz, N. (1994): *Computer als Medium*. München
- Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit (Soziale Welt, Sonderband 2)*. Göttingen, S. 184–198
- Bourdieu, P. (1988): *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M.
- Brown, A. I. (1978): *Knowing When, Where and How to Remember. A Problem of Metacognition*. In: Glaser, R. (ed.): *Advances in Instructional Psychology*. Hillsdale/N.J., S. 77
- Buytendijk, A. (1933): *Wesen und Sinn des Spiels – das Spielen der Menschen und der Tiere als Erscheinungsform der Liebestriebe*. Berlin
- Csikszentmihalyi, M. (1987): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Stuttgart
- Deitering, F. G. (1995): *Selbstgesteuertes Lernen*. Göttingen
- Eckert, R./Winter, R. (1987): *Kommunikationstechnologien und ihre Auswirkungen auf die persönlichen Beziehungen*. In: Lutz, B. (Hrsg.): *Technik und sozialer Wandel. Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentags in Hamburg*. Frankfurt/M., New York, S. 245–266
- Eckert, R. u.a. (1990): *Sinnwelt Freizeit*. Opladen
- Eckert R. u.a. (1998): „Ich will halt anders sein wie die anderen“. *Gruppen und Gruppen Grenzen bei Jugendlichen*. Trier (Forschungsbericht)
- Einsiedler, W. (1989): *Zum Verhältnis von Lernen im Spiel und intentionalen Lehr-Lern-Prozessen*. In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 4, S. 290–308
- Fischer, P.M./Mandl, H. (1980): *Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung beim Lernen. Metakognitive Komponenten der Selbststeuerung beim Lernen mit Texten*. Tübingen
- Fiske, J (1987): *Television Culture*. London
- Goffman, E. (1977): *Rahmen-Analyse*. Frankfurt/M.
- Internet User Survey 1997. In: <http://www.fragebogen.de/survey97/presse.htm>
- Klemm, K. (1991): *Jugendliche ohne Ausbildung. Die „Kellerkinder“ der Bildungsexpansion*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 6, S. 887–898
- Morin, M. (1965): *Der Geist der Zeit*. Darmstadt
- Müller-Doohm, S./Neumann, K. (1989): *Wege aus der Sackgasse: Medienforschung als Kulturanalyse*. In: dies. (Hrsg.): *Medienforschung und Kulturanalyse*. Oldenburg, S. 5–14
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt/M., New York
- Shibutani, T. (1955): *Reference Groups as Perspective*. In: *American Journal of Sociology*, H. 60, S. 562–568
- Tapscott, D. (1996): *Die digitale Revolution*. Wiesbaden
- Wetzstein, T. A. u.a. (1995): *Datenreisende. Die Kultur der Computernetze*. Opladen
- Willis, P. (1991): *Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gewöhnlichen Kultur*. Hamburg
- Winter, R. (1995): *Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß*. München

Computerbasiertes Telelehren - Einschätzungen zum „virtuellen“ Lernen

Wie sieht die Praxis des computergestützten Telelehrens aus? Wohl am meisten verbreitet ist die „Netzbegleitung“ des klassischen Fernstudiums, bei der die Studienbriefe als Datei auf einem Server bereitgestellt werden und ergänzend dazu eine computerunterstützte Netzkommunikation unterhalten wird. Im einfachsten Fall werden „Newsgroups“ (elektronische Diskussionsforen) zu Lehrbriefen oder Fachgebieten eingerichtet, im komplexeren Fall (z.B. Neue Bildungsmedien, Multimedia und Tele-Lernen) werden virtuelle Kommunikationsumgebungen geschaffen, eine Kombination diverser elektronischer Diskussionsforen, Teilnehnergalerien, Blackboards etc. In diesen Fällen bleibt das Lernmedium klassisch, und nur Kommunikation und Distribution werden „virtualisiert“. Ein anderer Weg besteht darin, das Lernmedium zu „virtualisieren“, d.h., die Studienbriefe werden als Hypertextdokumente im Internet aufgearbeitet, so daß beim Lernen neue Dimensionen vernetzten Arbeitens und Recherchierens erschlossen werden. In einzelnen Fällen von Angeboten (z.B. der Universität Chemnitz) bleibt dabei bislang die Kommunikation unterentwickelt, weil es keine zugehörigen elektronischen Kommunikationsformen gibt. Andere Versuche gehen davon aus, das klassische Seminar zu „virtualisieren“. Darüber wird im folgenden genauer berichtet werden. Schließlich wird seit Jahren mit Videokonferenzen und videoübertragenen Vorlesungen experimentiert, was an dieser Stelle nicht weiter besprochen werden kann.

Teleangebote können rein instruktiv konzipiert sein, indem sie alle Quellen zu den Lernsequenzen vorgeben und im Wechsel von Informationsangebot und präzisen Fragen die Lernenden durch den Stoff führen. Das kann völlig unabhängig von der medialen Vielfalt geschehen, d.h. rein textbasiert, es kann aber auch mit einem Angebot von Bild-, Ton- und Videomaterial verbunden sein. Viele professionelle amerikanische Telelehreangebote sind von dieser Struktur und stehen damit in der Tradition des instruierten Fernlehrens. Telelernen kann aber auch nach konstruktivistischen Lehrprinzipien im Sinne der Bereitstellung von Lernumgebungen gestaltet sein, in denen sich in begrenztem Maße die Lernenden ihre Lerninhalte und ihre Materialien dazu selbst organisieren. In letzterem Fall sind besonders hohe Anforderungen an die Kommunikationsqualität im Netz zu stellen, wenn man das soziale, d.h. gemeinsame Erarbeiten von Erkenntnissen als dazugehörig definiert.

Leider sind die „Diskursqualitäten“ sogenannter elektronischer Diskussionsforen sehr unterschiedlich. Der historische Vorläufer aller computerbasierten „Gruppendiskussionen“ ist die Mailingliste zur Entstehungszeit der Computernetze. In ihr stellten Informatiker sehr spezialisierte Fragen, die von irgendwem im Netz hilfreich beantwortet wurden. D.h., die klassische Computerkonferenz ist ein „Frage-Antwort-Forum“. Den Anspruch an diese Foren, auf ihnen diskutieren zu wollen,

haben später Sozialwissenschaftler formuliert, und unseres Wissens gibt es dazu kaum Forschungsuntersuchungen. Wenn sich auf einem Informationsträger eine Reihe von elektronischen Leserbriefen ansammelt, in denen jeder Autor ohne gegenseitigen Bezug seine Meinung zum besten gibt, dann wird dies in der Regel bereits als „Computerkonferenz“ bezeichnet. Frage: Wo ist hier die Konferenz? Wenn auf einer Mailingliste in sehr ungeordneter Weise Kommentare auf Kommentare gehäuft werden, ist das bereits eine Diskussion?

Aus der Sicht computerunterstützter Kommunikationsversuche stellen sich neue, interessante Fragen an unsere klassischen Kommunikationsformen. Welches ist das Kriterium dafür, daß eine Gruppe erkenntnisleitend diskutiert, und wann häuft sie nur Statements aufeinander? Der geneigte Leser erwarte nicht, auf all diese Fragen im folgenden Antworten zu erhalten. Dieser Beitrag will allerdings nach der beobachtbaren Phase der Ernüchterung und Versachlichung in der Diskussion um computerunterstützte Medien für mehr Sensibilität gegenüber ihren eigentlichen Kommunikationsherausforderungen plädieren.

Zur Praxis eines „virtuellen Seminars“

An der Universität Marburg wurde mit Studenten der erziehungswissenschaftlichen Fakultät in den WS 1996/97 und 1997/98 je ein Seminar durchgeführt, das fast ausschließlich mittels computerbasierter Kommunikation über das Internet stattfand. Mit dem Experiment sollte herausgefunden werden, inwieweit ein „klassisches“ Seminar mit Internet-Standardtechniken als raum-zeit-versetztes „virtuelles“ Seminar unter den heutigen Studienbedingungen durchführbar ist, wobei ein Anspruch selbständigen Arbeitens und entdeckenden Lernens gesetzt wurde, d.h., mit vorgefertigten Materialeinheiten im Sinne klassischer Fernstudien hatte dieses Experiment wenig zu tun.

In enger Anlehnung an klassische Seminartechnik gab es eine Literaturliste, ein Diskussionsforum mit wechselnden Themen, und es mußte eine schriftliche Arbeit in elektronischer Form angefertigt werden. Anstelle des Seminarraumes gab es „virtuelle“ Lernorte zur Orientierung und Gestaltung des Seminarfortganges. D.h., im Internet war eine Homepage als Eingangsseite für das Seminar gestaltet, von der aus man zu einem „Cafe“, zum „Forum“, zu den Aufgabenstellungen, zur „Bibliothek“ und zu den Referaten gelangen konnte.

Bereits vor Semesterbeginn war die Homepage des Seminars auf dem Server der Universität eingerichtet und konnte öffentlich von Interessierten eingesehen werden. Die Adresse dazu war im Vorlesungsverzeichnis abgedruckt. Von der Möglichkeit, sich per E-Mail anzumelden, machten nur wenige Studentinnen Gebrauch. Auf einem Einführungstreffen wurden die Struktur des Seminars erklärt, die Themenstellung verdeutlicht und die Themen für die schriftlich anzufertigenden Arbeiten zur Auswahl angeboten. Die Teilnehmerinnen gaben ihre E-Mail-Adressen bekannt und wurden damit in die „Mailingliste“ aufgenommen, die fortan als Diskussionsforum diente. D.h., eine Nachricht, die an die Adresse dieser Liste geschickt wurde,

gelangte automatisch in die Postfächer der eingeschriebenen Teilnehmenden, die sie dann nach Belieben abrufen konnten.

In der ersten elektronischen Diskussionsrunde mußten die Studentinnen eine Selbstdarstellung als E-Mail (mit Foto) anfertigen, die für das „Cafe“ der Homepage aufbereitet wurde, so daß sie von allen „angeklickt“, d.h. abgerufen werden konnte. Auf der Themenseite waren die Seminarhausaufgaben aufgelistet, wobei jeweils die sie bearbeitenden Studentinnen benannt waren. In der „Bibliothek“ konnte die Literaturliste eingesehen werden, es gab Graphiken anzusehen, die theoretische Zusammenhänge visualisierten, und es konnten ausgewählte Texte direkt zum eigenen PC „heruntergeladen“ werden. Auf der Forumsseite waren das jeweilige Diskussionsthema, eine zugehörige Einstimmungsfrage und jeweils ein Protokoll der vorausgegangenen Diskussion zu finden. Vorausgesetzt war eine gewisse Internetkompetenz, d.h., die Studentinnen sollten E-Mails verschicken und empfangen, Texte aus dem Netz laden und Recherchen im Netz durchführen können. Primäres Lernziel war damit nicht, das technische Handling mit dem Internet einzu- üben, sondern es sollte inhaltlich gearbeitet werden. Das Thema des ersten Seminars war: „Telekommunikation in der Erwachsenenbildung“. Im zweiten Seminar lautete das Thema: „Selbstgesteuertes Lernen im Internet“.

Methodik

Als Arbeitshypothese galt, daß mit der Mailingliste analog wie mit der Kärtchentechnik bei einer Moderation gearbeitet werden kann. Zu Beginn eines Themas wird eine interaktionsweckende Frage gestellt. Wenn ein Teilnehmer mit einer Mail darauf antwortet, können (natürlich raum-zeit-versetzt) alle Teilnehmenden diese Mail einsehen, wie sie eine Karte vor einer gemeinsamen Pinwand sehen, und können weiter darauf reagieren. Der „Online-Moderator“ hat dann die Aufgabe, die gesendeten Antworten zu strukturieren, von der Gruppe eventuell bewerten zu lassen, um dann mit verdichteten Fragestellungen weiterzuarbeiten. So weit die theoretische Analogie zur Moderationstechnik.

In der Praxis zeigte sich, daß die gesamte Kommunikation über die Mailingliste sehr schwerfällig und ineffizient ablief. Das hat mehrere Ursachen. Ein entscheidender Unterschied liegt in der raum-zeitlichen Verzerrung der Sammlung der elektronischen „Karten“. Während bei einer realen Moderation alle Teilnehmenden sich gleichzeitig auf das Thema einstellen, so daß das Gehirn alle zum Thema angesprochenen Sachverhalte assoziierend im Kurzzeitgedächtnis bereithalten kann, bewirkt die Zeitversetzung in der virtuellen Moderation, daß Teilnehmende zu unterschiedlichen Zeitpunkten, wenn sie gerade die Kommunikation zum Mailserver der Universität aufbauen, mit einem Teil der elektronischen Statements „uneingestimmt“ konfrontiert werden. Sie müssen sich künstlich in die Moderationssituation versetzen. Sie müssen ihre Erinnerung an das Thema und an vielleicht zwei Tage vorher bereits gelesene Statements zur Pinwand auffrischen, um sich wieder ein Gesamtbild von der Situation machen und entsprechend konzentriert antworten zu können.

Weil die Statements als E-Mails zwischen anderen Nachrichten eintreffen, haben die Teilnehmenden auch nicht den Visualisierungsvorteil einer „realen“ Moderation, wo alle Statements als Karten auf einen Blick überschaubar sind. Mit anderen Worten, es wird vom Teilnehmenden ein im Kontext sehr eingeschränktes Reagieren verlangt. Da auch eine räumliche Distanz vorliegt, sieht weder der Teilnehmende noch der Moderator außer dem geschriebenen Wort weitere Kommunikationssignale. Ob eine Gruppe nicht mehr bei der Sache ist oder ob untereinander etwas Fesselndes sich abspielt, kann in einer „Real moderation“ an hand von Reaktionen wie Scharren mit den Füßen, Zappelerei, Wegdrehen, Albern, ganz ruhig sein etc. beobachtet werden. Wenn diese Information fehlt, ist sowohl die Außensteuerung durch den Moderator als auch die Selbststeuerung durch die Teilnehmenden sehr erschwert.

Während das Seminarkonzept davon ausging, den Studentinnen ein räumlich und zeitlich hoch flexibles Angebot zu unterbreiten, das insbesondere Alleinerziehenden und Berufstätigen in ihrer Zeitorganisation entgegenkommen sollte, erwies die Praxis, daß dieser Vorzug nur für eine Minderheit zum Tragen kam. Ca. 70% der Teilnehmenden waren auf die Internet-PCs der Universität angewiesen, was de facto bedeutet, deren Standorte gesondert aufsuchen, auf freie Plätze warten zu müssen, bei der Arbeit unter Zeitdruck zu stehen etc. Das Abspeichern und Verarbeiten von Mails und Dateien auf einem fremden Rechner ist komplizierter und zeitaufwendiger, wenn dann noch diese Daten auf den privaten Rechner zur Verarbeitung übertragen werden müssen.

Nicht zuletzt bereitet die Situation des selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernens Probleme. Das virtuelle Seminar hat keinen verbindlichen Termin, der im Kontext zu anderen Seminarterminen den Wochenalltag des Studiums prägt. Wer in einem realen Seminar nicht erscheint, verpaßt Bekannte, kann sein Gesicht nicht dem Dozenten zeigen, was sich auf Dauer negativ auf die Beurteilung auswirken könnte. Reale Seminare haben Vortragstermine, bis zu denen eine Ausarbeitung fertig sein muß. Ein Überschreiten ist peinlich und wird sanktioniert. All das entfällt im virtuellen Seminar. Ob man eine Mail am Montagmorgen oder am Mittwochnachmittag eingibt, ist eine freie Entscheidung, und deshalb wird sie den Entscheidungen mit mehr Sozialdruck untergeordnet. Ist dann über eine Woche bis zum nächsten Mailkontakt vergangen, hat sich eine Menge an Nachrichten „angehäuft“, deren kommunikative Logik, d.h. deren Bezug untereinander und zum Thema, man nur noch schwer überschauen kann, so daß unmittelbar nach dem Lesen eine Antwort kaum möglich ist. So verstreichen weitere Tage, eine Motivation zur Antwort wird immer geringer, bis sich die Teilnehmenden inhaltlich abgehängt fühlen.

Die Ungleichzeitigkeit und die reine Verschriftlichung der Kommunikation, die technischen Zugangsbarrieren und der fehlende Sozialdruck sind Faktoren, die in beiden genannten Seminaren für erhebliche Kommunikationsschwierigkeiten gesorgt haben. Dennoch sollte man darin keine prinzipiellen Hindernisse für virtuelles Lehren sehen. Daß jede Kulturtechnik erlernt sein will und einen gewissen technischen und sozialen Kontext braucht, wird an folgendem Beispiel deutlich: Das Te-

lefon ist ein technischer Kommunikator, der nur ein sehr begrenztes Frequenzspektrum der Originalstimme überträgt. Menschen, die wenig Telefonerfahrung haben und nicht von Kindheit an daran gewöhnt sind, haben deshalb in aller Regel große Schwierigkeiten bei der telefonischen Kommunikation. Daß „Telefonengeübte“ auch trotz schlechter Verbindung den Menschen am anderen Ende der Leitung quasi sehen und mit ihm reden, als würde er vor ihnen stehen, ist das Ergebnis erworbener Kulturtechnik. Durch die Erfahrung ist unser Gehirn fähig, die fehlenden Kommunikationssignale durch Konzentration auf die Worte, den Tonfall, das Sprechtempo etc. zu einem gewissen Teil zu ersetzen bzw. zu erschließen. Es ist also zu vermuten, daß die Kulturtechnik der computerbasierten Kommunikation in ähnlicher Weise erlernbar ist.

Ein weiterer Lernschritt ergab sich in den Seminaren aus der Notwendigkeit, eine angemessene Verschriftlichungsform einer elektronischen Diskussionsrunde zu finden. Die Teilnehmerinnen kannten bislang die E-Mail, die mehr einer Alltagsäußerung als einem Gedankenbeitrag entspricht. Man kennt den Brief als sehr persönliche Ausdrucksform, und man kennt das Referat als ein in sich logisch strukturiertes, eigenständiges Textstück. Ein schriftlicher Beitrag auf einem Diskussionsforum mit inhaltlichem, erkenntnisfortschreitendem Anspruch muß irgendwo zwischen E-Mail und Kurzreferat angesiedelt sein. Bei wenigen Teilnehmenden dürfen Statements lang, bei vielen Teilnehmenden müssen sie selbstdiszipliniert kurz sein, wie dies auch bei großen realen Diskussionsrunden der Fall sein sollte. Da man elektronisch nur mit Aufwand zurückfragen kann, muß ein Statement immer klar und eindeutig formuliert sein. Das sind alles relativ neue Kommunikationsanforderungen an den elektronisch diskutierenden Lerner, die mit zunehmender Routine selbstverständlich werden, zu Beginn aber gravierende Barrieren darstellen.

Stärken des „Online- Teaching“

Bei allen offensichtlich vorhandenen Nachteilen kann auf die im Konzept angelegten Stärken eines Online-Seminars aufmerksam gemacht werden. Da ist zum einen die große Transparenz durch die Dokumentation aller Arbeitsschritte. Die vergebenen Themen und ihre Bearbeiterinnen sind immer abrufbar. Die Inhalte der Diskussionen sind vorangekündigt und anschließend in Protokollen für alle zugänglich. Zum anderen können Argumentationen gehaltvoll geführt werden, weil Zeit zum Nachdenken vor der Beantwortung bleibt. Die Kommunikation selbst kann durch Einsicht ins Mail-Archiv zurückverfolgt werden. Die Referate stehen auf einer eigenen Seite allen zur Einsicht zur Verfügung. Besprechungen von abgegebenen Arbeiten werden öffentlich (und nur auf besonderen Wunsch privat) geführt, und schließlich kann jeder Teilnehmer jederzeit mit jedem anderen wie auch mit dem Seminarleiter elektronisch Kontakt aufnehmen. Schließlich – und das könnte langfristig der gravierendste Unterschied zum klassischen Seminar sein – ist über die Internet-Recherche ein schier unendlicher Informationsraum eröffnet, in dem Teilnehmende Seminarbeiträge einholen können, die weit über das hinausgehen,

was als Seminarunterlage und als Zugabe der Universitätsbibliothek bislang vorgegeben werden konnte. Auch die Einbeziehung universitätsferner Expertinnen ist über E-Mail-Kontakte sehr viel einfacher zu bewerkstelligen. Das sind Bedingungen, die man sich für normale Seminare wünschen könnte, die aber in der Regel nicht vorhanden sind.

Konkrete Probleme

Man könnte erwarten, daß durch die Transparenz und die Vernetzung aller Beteiligten ein sehr vernetztes, themenübergreifendes, jeweils aufs Ganze bezogenes Diskutieren und Arbeiten zustande käme. Das hat sich im ersten Marburger Seminar nicht bestätigt. (Ähnliches wird auch aus Berichten von anderen Online-Seminaren deutlich.) Die Teilnehmenden haben fast ausschließlich fixiert auf den Moderator ihren „klassischen“, ans Einzelarbeiten gewöhnten Stil in das Seminar übertragen. Sogar die Themen, die an zwei Studenten vergeben waren, wurden isoliert voneinander nahezu ohne Absprache bearbeitet.

Eine Ursache für die mangelnde Nutzung der Vernetzungsmöglichkeiten war sehr wahrscheinlich die Verunsicherung gegenüber der ungewohnten Kommunikationsform. Kein Student hatte zuvor die Erfahrung von E-Mail-Schreiben unter Seminarbedingungen gemacht. Mehrere Teilnehmerinnen bestätigten, daß die Vorstellung, ihre E-Mail-Kommentare auf die Festplatten der Kommilitoninnen zu schicken, Angst auslöste. Die Furcht, beim Sprechen in einer Seminarrunde ungeschickt zu formulieren oder etwas Dummes zu sagen, wurde in gesteigertem Maße auf das Schreiben der E-Mail übertragen. Während in der „normalen“ Kommunikation im Internet viele E-Mails mehr dem unbedacht dahingesagten Wort entsprechen, wobei Schreibfehler keine Rolle spielen, mutierten die E-Mails in unserem Seminar zu kleinen Examensarbeiten. Die Folge war natürlich, daß nur wenige meist sehr lange Mails verfaßt wurden, so daß daraus wiederum das Gefühl der Langeweile entstand, weil einfach zu wenig Kommentare auf der E-Mail-Liste erschienen.

Unter dem Eindruck dieser Erfahrung wurde in der einführenden Präsenzphase des zweiten Marburger Seminars eindringlich darauf hingewiesen, daß ein Internet-Seminar die Vernetzung und die Kommunikation untereinander befördern und daß man ungehemmt, dem gesprochenen Wort vergleichbar, mit kurzen E-Mails in die Diskussion eintreten solle. Diese Betonung der „unbeschwerten“ Kommunikation zeitigte unmittelbaren Erfolg. Im Unterschied zum ersten Seminar wurde gleich zu Beginn sehr ausführlich diskutiert, auch war von vornherein keine Moderatorzentrierung gegeben, d.h., es gab sehr viele direkte wechselseitige Bezüge. Diese Diskussionsfreude hatte allerdings zur Folge, daß die Teilnehmenden unter der Mailmenge zu leiden begannen. Es kursierte das Wort vom „Mailschock“. In 10 Tagen wurden von ca. 15 Teilnehmenden 70 Mails verfaßt, insgesamt hat also auch jeder diese Anzahl aus der Seminarpost erhalten.

Als gravierender allerdings erwies sich, daß die Aufforderung zum spontanen Textschreiben zu einer theorieleeren Alltagsdiskussion führte. Es sollte zur Begrifflichkeit

des selbstgesteuerten Lernens diskutiert werden, wobei dazu auf der Bibliotheksseite Texte und Graphiken angeführt waren, die auf die unterschiedlichen Entstehungsstränge und Konnotationen in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hinwiesen. Auf diese Quellen wurde keinerlei Bezug genommen und gewissermaßen „nach Gutdünken palavert“, was man sich unter selbstgesteuertem Lernen vorstellen könne. Nach zweifacher Intervention durch den Moderator änderte sich der Argumentationsstil etwas, es wurde Bezug auf Literaturstellen genommen, oder es wurden Definitionen zum selbstgesteuerten Lernen, die man im Internet gefunden hatte, unkommentiert präsentiert. Die mangelnde Motivation, sich in diesem neuen Medium auf einen „wissenschaftlichen“ Diskussionsstil einzulassen, hing sicher auch damit zusammen, daß für fast alle Teilnehmenden der Begriff „selbstgesteuertes Lernen“ fremd war. Sie waren wegen des Reizes, mit dem Internet zu arbeiten, nicht aber wegen des Themas in das Seminar gekommen.

Wir haben oben bereits die Grenze der Vergleichbarkeit zwischen „realer“ und virtueller Kartentechnik beschrieben. Noch schwieriger ist die Frage zu beantworten, ob das Aufeinanderfolgen elektronischer Statements als E-Mail einer Diskussion in einem Workshop entsprechen kann. Offensichtlich sind die nichtsprachlichen Signale, wie nicken, zustimmend blicken, Aufmerksamkeit schenken etc., für den Sprechenden wichtige Motivationsverstärker. Er erfährt dadurch unmittelbar, daß sein Beitrag „ankommt“, daß er offensichtlich etwas Richtiges und Wichtiges im Diskussionsverlauf äußert. Umgekehrt gibt es ablehnende Signale, wenn ein Beitrag weniger akzeptiert wird. Die nichtsprachlichen Rückkoppelungsformen haben damit für den Lernprozeß, für die Motivation und die Selbstsicherheit der Teilnehmenden von Diskussionen eine wesentliche Funktion. Im schriftlichen Dialog der elektronischen Kommunikation entfallen diese Rückmeldungen, was die Schreibenden verunsichern kann. Sie können nur im nachhinein aus den schriftlichen Reaktionen schließen, wie ihr „Subjekt“ angekommen ist.

Teilnahmestruktur

Die folgende Tabelle gibt einige Grunddaten der Beteiligung wieder:

	WS 96/97	WS 97/98
angemeldete Teilnehmende	14	19
Gesamtzahl der Listenmails	121	220
aktive Teilnehmende (mehr als 10 Mails)	5	7
Anteil der Mails des Moderators	29%	25%

Gemessen an überfüllten „realen“ Seminaren ist die Teilnahmehzahl relativ klein. Beide Online-Seminare waren im Fach Medien der Erziehungswissenschaften angeboten. Das zeigt die noch geringe Dichte des E-Mail-Zuganges in diesem Fachbereich. Zieht man die E-Mails des Moderator ab, so hat jede/r Teilnehmende im ersten Seminar durchschnittlich 6 und im zweiten Seminar durchschnittlich

9 E-Mails abgeschickt. Diese Beteiligungsquote entspricht u.E. der Quote in „face-to-face“-Seminaren. Zusätzlich zu den „Listenmails“ sind E-Mails zur persönlichen Beratung zwischen den Teilnehmenden und dem Seminarleiter gewechselt worden (womit sich die Gesamtzahl geschriebener E-Mails um ca. 20% erhöht).

Selbstevaluation

Während des Seminars wurde ein sog. „Blitzlicht“ durchgeführt: Die Teilnehmenden konnten auf der „Cafe“-Seite im Internet auf einem Formular in visualisierter Darstellung die Wertungen von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ ankreuzen und in einem Textfeld dazu einen Kommentar abgeben. In beiden Seminaren ergab sich eine Normalverteilung über den Wertebereich, d.h., die Extremwertungen waren gleichmäßig gering, das Mittelfeld war am stärksten vertreten. Im ersten Seminar richtete sich die Kritik gegen die Unfähigkeit, eine durchgängige Kommunikation aufrechtzuerhalten. Man fand das Thema spannend, aber die Teilnahme zu dürftig. Im zweiten Seminar galt die Kritik dem Thema, mit dem viele nur wenig anfangen konnten, und eine negative Benotung wurde häufig damit begründet, daß die Bewertung gegen sich selbst gerichtet sei. Man war enttäuscht, keine bessere Kommunikation zuwege gebracht zu haben.

Da die Studentinnen sich darüber beschwerten, daß sie allgemein zu ihren Seminarleistungen zu wenig Rückmeldungen erhielten, war verabredet, daß die abgelieferten Online-Arbeiten vom Leiter und der Gruppe besprochen werden sollten. Wer nichts dagegen einwendete (und das war nur eine Teilnehmerin) konnte die Rückmeldung im offenen Forum erhalten. Mag sein, daß der Leiter bisweilen Kritik zu stark hervorhob, jedenfalls löste die verschriftliche Rückmeldung bereits von der optischen Form her bei den Einsendern der etwas schwächeren Beiträge starke Betroffenheit aus. Während man eine mündliche Kritik mit einem aufmunternden Lächeln vortragen kann, hat die schriftliche Qualitätsbeurteilung Eigengesetzlichkeiten. Eine Zeile Lob gegen sechs Zeilen Kritik wird dann plötzlich als eins gegen sechs wahrgenommen. D.h., auch eine verschriftlichte Kritikkultur will erlernt sein. Weil die kritischen Anmerkungen des Leiters offensichtlich überbewertet wurden, enthielten sich die Kommilitonen größtenteils der Kritik an ihren Kolleginnen. Insgesamt war die Qualität der schriftlichen Arbeiten sehr viel besser als die Qualität der Diskussion. Auch das ist ein deutliches Indiz für die mangelnde Erfahrung mit der neuen Kommunikationsform.

Folgerungen

Ist das Teleteaching eine Antwort auf die Massenuniversität? Wegen der eingangs beschriebenen vielfältigen Formen, wobei wir Videokonferenzen, Radio- und Fernseh-Lehrprogramme nicht berücksichtigt haben, kann keine einfache Antwort gegeben werden. Im Falle standardisierbaren Wissens, wie beim Erwerb von Software-

kenntnissen, bei naturwissenschaftlichen Grundsachverhalten, technischen Funktionsweisen von Apparaturen oder bei Verwaltungsvorgängen etc. kann sicher mit den erwähnten Techniken instruierter Unterweisung über das Netz ein sehr großer Rationalisierungsgrad erreicht werden. Immer dann, wenn es um reflexive Vorgänge geht, bei denen Lernende über Diskurse, d.h. über inhaltliche Auseinandersetzung mit Sachverhalten, ihren eigenen Horizont überschreiten, bedarf es des „intelligenten Tutors“, den es bislang nur in Form realer Lehrender gibt. Ob dann im Netz oder in einem Realseminar diskutiert wird, es muß in beiden Fällen eine überschaubare Menge an Informationen ausgetauscht werden, das Verhältnis von Betreuer und Betreuten verändert sich dabei also nicht.

Vorgeschlagen wurde z.B. in den USA, die Newsgroup bzw. die Mailingliste als Entlastung für die Massenvorlesung zu nutzen. Man stelle sich vor, ein rhetorisch begabter Professor hält eine brillante Vorlesung für 500 Studenten im Hörsaal und per Videokonferenz noch einmal für ca. 1000 Studenten an verschiedenen Universitäten. Wenn er zu seiner Vorlesung eine Mailingliste anbietet, dann kann eine Frage, die ein Student auf der Liste formuliert, von ihm beantwortet, die Antwort kann potentiell von allen Hörerinnen gelesen werden. Vielleicht ist damit auch vielen anderen Studentinnen, die im Prinzip die gleiche Frage hatten, eine Antwort erteilt worden - ein gewaltiger Rationalisierungseffekt. Man muß aber annehmen, da sich die Fragenden ja nicht vorher absprechen, daß im Falle einer entwickelten Kommunikationskultur die vielen Interessierten ebenfalls ihre Frage als Mail formulieren, d.h. im Netz bzw. in jeder einzelnen Mailbox sind schlagartig sehr viele Mails im Umlauf. Wer soll die alle lesen und beantworten?

Eine praktikablere Lösung könnte das „Lerngruppenprinzip“ sein: Eine Teilgruppe eines Telelehrganges oder einer Massenvorlesung bearbeitet selbständig (selbstgesteuert und selbstorganisierend) gemeinsam ein Problem. Sie hat ein eigenes Forum, so daß die Kommunikation mit E-Mails überschaubar bleibt. Erst wenn diese Gruppe auf eine unüberwindliche Frage stößt oder spätestens dann, wenn sie ein Resultat vorzuweisen hat, meldet sie sich im virtuellen Plenum und kann sich dem nächsten Problem widmen. So kann ein Fachbetreuender u.U. gleichzeitig mit 10 Lerngruppen kommunizieren, die dabei qualifizierte Lernfortschritte machen und sich noch gut betreut fühlen können, ohne daß der Lehrende völlig überfordert ist. Dieses System wird aber nur funktionieren, wenn entsprechende Lernumgebungen im Netz vorbereitet und erprobt sind und - nicht zu unterschätzen - wenn diese StudentInnen auch selbstgesteuert arbeiten können.

Fazit

Wer im Zuge einer Ernüchterung im Zusammenhang mit Multimedia in der Weiterbildung glaubt, die computerbasierten Lehr-/Lernkonzepte seien nichts als ein folgenloses „Strohfeuer“, der übersieht die Feinstrukturen des Neuen, die sich z.Zt. noch unspektakulär entwickeln. Zwischen technisch überzogenem Firlefanz und

meist noch schlechter Lernsoftware geschieht mehr als nur eine Ablösung des Overhead-Projektors durch den Beamer. Neue Kommunikationskonzepte ergänzen das „klassische“ Lernen und Lehren und werden es weiter verändern. Der gesellschaftliche Umbruch, den wir mit den Attributen Individualisierung, Deregulierung, Globalisierung, Beschleunigung etc. bezeichnen, kreiert neue Anforderungen an Wissenserwerb und Wissensumgang. Da kann der Overheadfolienvortrag nicht die letzte Antwort sein. Lernen in vernetzten Systemen ist Ausdruck der Globalisierung des Wissens. Gerade weil Lernen nicht ein Akt der persönlichen „Wissensabfüllung“ ist, liegt in der Öffnung des Lernraums Seminar gegenüber virtuellen Räumen eine große Chance, lokale Bornierungen, enge Schulmeinungen oder auch die Grenzen eines Lehrenden zu überwinden. Die Stärke der virtuellen Kommunikation besteht nicht darin, reale Kommunikation zu substituieren, sondern darin, zusätzliche Kommunikationsformen zu eröffnen. Ob die Erwachsenenbildungszunft diesem Prozeß hinterherläuft oder ihn gestaltend begleitet, ist eine Frage der rechtzeitigen Sensibilisierung.

Bildungsvorstellungen und die Bedeutung der Neuen Medien

Tendenzen in den neuen Bundesländern

Unser Beitrag beschäftigt sich damit, welche Bildungsvorstellungen in den neuen Bundesländern an die institutionalisierte Weiterbildung herangetragen werden. Im Kontext dieser Bildungserwartungen werden wir auch beleuchten, welche Rolle die Neuen Medien in der Weiterbildung spielen, und das heißt hier speziell: Was erwarten Teilnehmer der beruflichen Weiterbildung von den Neuen Medien, und auf welche Weise wird der Umgang mit den Neuen Medien gelehrt?

Um es vorwegzunehmen: Die Erwartungen der meisten Weiterbildungsteilnehmer an Bildung in den neuen Bundesländern scheinen vornehmlich praktisch-pragmatischer Art zu sein. Vom Besuch von Bildungsveranstaltungen wird, z.B. in der offenen Erwachsenenbildung, zwar auch ein Beitrag zur Auffrischung der eigenen „kulturellen Bildung“ erwartet. Besonders in der Weiterbildung und vor allem in den Weiterbildungsmaßnahmen derjenigen, die arbeitslos oder von Arbeitslosigkeit bedroht sind, soll Bildung jedoch vor allem nützlich und verwertbar sein. In der Hauptsache sollen Weiterbildungsaktivitäten Erwachsener die materielle bzw. berufliche Existenz sichern. Dabei geht es mittlerweile weniger um einen beruflichen Aufstieg oder um eine Verbesserung der beruflichen Qualifikationen. Die hohen Arbeitslosenzahlen und die große Zahl der Langzeitarbeitslosen in den neuen Bundesländern haben die Erwartungen an Weiterbildung häufig reduziert auf den Wunsch, auf irgendeine Art und Weise wieder in das Erwerbsleben zurückkehren zu können bzw. den eigenen Arbeitsplatz zu sichern.

Forschungen zur Thematik

Über Bildungsvorstellungen zu forschen heißt, sich in einen diffizilen Bereich pädagogischer Grundfragen zu begeben. Eine erste Schwierigkeit besteht schon darin, daß sowohl auf theoretischer Ebene als auch im Alltagsverständnis keine einheitliche Definition von Bildung existiert. Auf einer allgemeinen Ebene prägen zwei miteinander korrespondierende Dimensionen die Vorstellung von Bildung: zum einen eine auf allgemeine oder universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses gerichtete Seite, zu der ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘ gehören, zum anderen eine Seite, die auf die besondere Bestimmung konkreter Individualität von Personen gerichtet ist. Unter Bildung kann insofern sowohl ein Entwicklungsprozeß selbst als auch seine abschließende Gestalt gefaßt werden (vgl. Langewandt 1994).

So vielfältig ausdeutbar der Bildungsbegriff ist, konkretisiert er sich doch immer wieder neu im gesellschaftlichen Diskurs. In diesem Kontext gewinnen spätestens ab den 60er Jahren in unterschiedlichen Intensitäten qualifikatorische Elemente von Bildung an Bedeutung, die bezogen auf wirtschaftliche und gesellschaftliche Anforderungen einen klassisch-humanistischen Bildungsbegriff pragmatisch brechen bzw. ihn sogar als obsolet kritisieren. Klafki (1993) hat in jüngster Zeit wesentlich den pädagogischen Diskurs darüber geprägt, was unter ‚Allgemeinbildung‘ als Bildung für alle zu verstehen sei. Er definiert Allgemeinbildung als Bildung für alle (im Sinne eines demokratischen Bürgerrechts), als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (also kognitiv, manuell, sozial, ästhetisch, ethisch und politisch) und schließlich als „Bildung im Medium des Allgemeinen“, wozu er gesellschaftliche Schlüsselprobleme wie die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit und den Wandel interpersonaler Beziehungen zählt. Eine solche inhaltliche Festlegung von Schlüsselproblemen scheint in der Moderne jedoch zunehmend dysfunktional zu werden, da die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und eine zunehmend offener werdende Zukunft kaum noch einen übergreifenden Konsens über zentrale Bildungsthemen zulassen.

Im Rahmen eines Lehrforschungsprojekts „Bildungsvorstellungen“, das im Bereich Weiterbildung des Instituts für Pädagogik der Martin-Luther-Universität in Halle angesiedelt ist, wurde im Frühjahr und Sommer 1994 gemeinsam mit Studierenden der Pädagogik der Versuch unternommen, aktuelle Bildungsvorstellungen Erwachsener im Raum Halle mit Hilfe einer standardisierten Fragebogenumfrage zu erheben. Die Untersuchung bestand darin, den weiten Begriff des individuellen Bildungsverständnisses mit Hilfe einer Differenzierung nach Motiv- und sozialer Struktur von Bildung empirisch faßbar zu machen.

Darüber hinaus sind anschließend im Jahr 1995 in der Untersuchung „Teilnehmererwartungen an die Weiterbildung“ die Kursteilnehmer/innen mehrerer arbeitsmarkt-orientierter Weiterbildungsmaßnahmen befragt worden, die vom Arbeitsamt finanziert wurden und der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt dienten. Die Teilnehmer/innen waren z.T. schon länger arbeitslos und machten Ausbildungen im handwerklichen Bereich (z.B. Heizungsbauer) bzw. in Dienstleistungsberufen (z.B. Bürokommunikation). Die Befragung wurde mittels qualitativer Einzelinterviews und in Gruppendiskussionen durchgeführt. Ziel war es, die Teilnehmererwartungen an die Maßnahmen zu Beginn und gegen Ende der Kurslaufzeit zu erheben.

I. Studie: „Bildungsvorstellungen“

In der Konzeptualisierungsphase wurden unterschiedliche Bildungsvorstellungen zunächst anhand historischer und aktuellerer Literatur aufgearbeitet und systematisiert. Der Begriff „Bildung“ war und ist seit seinem Erscheinen in der pädagogischen Terminologie mit den unterschiedlichsten Konnotationen verbunden. Ursprünglich religiösen Charakters (antike Lehre von der „cultura animi“, christliche

Imago-Dei-Lehre) wurde Bildung mit der physischen Entwicklung von Lebewesen, mit dem Aufwachsen von Saatgut verglichen – die stetige Entwicklung des Menschen zur Gottesähnlichkeit ist angelegt, bedarf aber der Pflege und Betreuung. Ausgehend von dieser Traditionslinie entwickelte sich der Bildungsbegriff vielfältig weiter; über Bildungskonzepte der Aufklärung, der Klassik und Romantik oder in den letzten Jahrzehnten mit stärker statuszentrierten (z.B. bei Bourdieu: Bildung als Distinktionsmerkmal), verwertungsorientierten oder qualifikatorischen Begriffsdeutungen („Realistische Wende“), die jedoch mit der Idee der „Neuen Bildung“ (Klafki) seit einigen Jahren wieder einen Trend zur allgemeineren Bildung zeigen, wurde der Begriff immer facettenreicher und mehrdeutiger; er wird heute, wie oben bereits beschrieben, in den unterschiedlichsten Kontexten verwendet und interpretiert. Es scheint fast, „daß die Frage, was bei alledem denn Bildung nun wirklich ‚ist‘, ins Leere stößt“ (Schwenk 1989, S. 220).¹

Folgende sechs Dimensionen konnten bei der Betrachtung der unterschiedlichen Bildungsverständnisse unterschieden werden:

1. Bildung als Selbstvollendung,
2. emanzipatorische Bildung,
3. Bildung im Sinne der Aufklärung,
4. rein qualifikatorische Bildung,
5. Bildung als „Besitz“
6. Herzensbildung.

Anschließend wurden die Dimensionen operationalisiert und in einem standardisierten Fragebogen mit Items versehen.

An der Erhebung nahmen Erwachsene überwiegend aus dem Raum Halle/Leipzig teil. Die Befragten rekrutieren sich aus allen relevanten Bevölkerungsschichten; durch die Über- bzw. Unterrepräsentation einzelner Segmente ist eine Repräsentativität im reinen Sinne allerdings nicht gegeben. Jedoch lassen sich auch bei begrenzter Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse aufschlußreiche Tendenzen ableiten.

Bildungsvorstellungen

Die oben genannten Bildungsvorstellungen wurden im Fragebogen durch Aussagen operationalisiert, die von den Teilnehmern in einer Fünferskala bestätigt bzw. abgelehnt werden konnten. Die Zusammenfassung der Items erfolgte durch die Indizes:

- Index D: Bildung als „Distinktionsmerkmal“ (Bourdieu) (Bildung als Indikator für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht),
- Index E: Bildung im Sinne der Aufklärung; emanzipative Bildung („Befreiung“ über Wissen, Reflexion und Vernunft, Bildung und Erkenntnis als notwendige Voraussetzungen für einen „gerechteren“ gesellschaftlichen Zustand),
- Index H: Bildung als Selbstfindung, -vollendung, Herzensbildung (nicht instrumentalisiert, allenfalls zur Realisierung eines harmonischen inneren Zustands)

- Index Q: Bildung als Qualifikation (Verwertbarkeit mit oder ohne Zertifizierung, insbesondere berufsbezogen zur Steigerung bzw. Erhaltung des eigenen Marktwertes).

Diese Indizes konnten (analog zu den Einzelaussagen) ganzzahlige Werte zwischen 1 und 5 annehmen.

Wie zu erwarten und wie auch schon Studien seit den 70er Jahren feststellen (vgl. Schulenberg u.a. 1978; Kuwan 1992), überwiegt (mit einem Median Z_o von 5)² der qualifikatorische Aspekt bei den individuellen Bildungsvorstellungen. Mit Bildung verbinden die meisten Befragten insbesondere die – institutionalisierte – Weitergabe praktischen und berufsbezogenen Wissens. Dieses verwundert nicht vor dem Hintergrund eines prekären Arbeitsmarktes, auf dem die einzelnen ihre Beschäftigungschancen über Zusatzqualifikationen und Zertifikate erhöhen oder erhalten wollen. Doch daß Bildungsvorstellungen nicht allein auf einen qualifikatorischen Aspekt reduziert werden können, verdeutlichen die anderen abgefragten Dimensionen:

Keineswegs etwa nur marginale Bedeutung wird dem Aspekt „Herzensbildung“ oder „Selbstvollendung“ beigemessen ($Z_H=4$). Aussagen wie „Zu einer gebildeten Person gehören auch Güte und Hilfsbereitschaft“ stimmte der überwiegende Teil der Befragten (in diesem Fall 83%) zu. Hier konnten auch Unterschiede zwischen einzelnen Untergruppen der Stichprobe beobachtet werden: So stimmen signifikant mehr weibliche Befragte diesem Bildungskonzept zu, ebenso wächst die Zustimmung mit dem Alter der Teilnehmer. Erwähnenswert ist ferner die Beobachtung, daß sich Befragte, die im Laufe ihres Erwerbslebens schon einmal arbeitslos waren oder es im Augenblick sind, scheinbar desillusionierter geben und sich daher skeptisch zu „Herzensbildung“ oder „Selbstvollendung“ äußern.

Als ebenfalls bedeutsam im Bildungsverständnis der Befragten stellte sich der emanzipatorische Aspekt heraus (mit $Z_E=4$) – die Mehrzahl der Befragten zeigte sich zuversichtlich, daß mittels Bildung ein gerechterer Gesellschaftszustand herbeigeführt werden könne. Die Relevanz dieser eher politischen Interpretation von Bildung muß jedoch insofern eingeschränkt werden, als sich die Teilnehmer, befragt hinsichtlich ihrer Bereitschaft zur aktiven politischen Arbeit,³ als eher passiv einschätzten. Die überwiegende Mehrzahl der Befragten entschied sich für Items wie „Sich politisch informieren“ (74%) oder „Mit Freunden und Bekannten diskutieren“ (73%). Radikalere Varianten wie „Demonstrationen“ (19%), „Streiks“ (10%) oder „organisierte Aktivitäten“ (11%) fanden hingegen geringe Zustimmung.

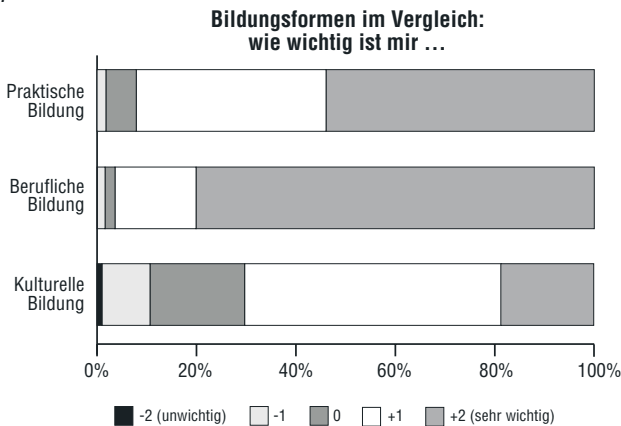
Der Index „Bildung als Distinktionsmerkmal“ war mit einem Zentralwert Z_D von immerhin 3 der am niedrigsten ausgeprägte. Positiv äußerten sich hierzu signifikant häufiger Befragte mit hohen Schulabschlüssen (Abitur und Vergleichbares) und hoher Weiterbildungsbeteiligung (6 mal und öfter).

Ferner sollten die Befragten die Wichtigkeit von (in diesem Fall explizit differenzierter) kultureller, beruflicher und praktischer Bildung einschätzen: Dabei schnitt die kulturelle Bildung mit (immerhin) 70% am ungünstigsten ab, während die praktische und insbesondere die berufliche Bildung (mit 91% bzw. 96%) von fast allen Befragten als wichtig oder sehr wichtig (50% bzw. 79%) eingeschätzt wurden.

Interessanterweise korrespondiert die eingeschätzte Bedeutung kultureller Bildung einerseits mit dem Alter der Befragten und andererseits mit dem Indexwert D („Bildung als Distinktionsmerkmal“).

Aufschlußreich sind hier auch bspw. Kriterien, die die Befragten bei der Beurteilung anderer Menschen anlegen, denn Bildungsvorstellungen umfassen fernerhin kulturelle und soziale Dimensionen. So rangieren bei der Einschätzung anderer Personen („Was macht eine gebildete Person aus?“) „vielseitiges Wissen“ (68%) und „Intelligenz“ noch hinter „Freundlichkeit und Güte“ (94%) bzw. „guten Umgangsformen“ (78%), während „formale Bildungsabschlüsse“, „Reichtum“ und „Erfolg“ kaum eine Rolle spielen.

Abb. 1



Von den Befragten werden offenbar vor allem zwei verschiedene Aspekte von Bildung betont: Zum einen ist Bildung heute das, was der „Markt“, die Öffentlichkeit oder Konventionen vorschreiben, also insbesondere die institutionalisierte Weitergabe bzw. Rezeption „brauchbaren“ oder gesellschaftlich geforderten Wissens; zum anderen bestehen Vorstellungen von einer davon scheinbar unabhängigen (mit-)menschlichen oder „privaten“ Bildung, die in gewissem Maße sicher auch emanzipative Aspekte einschließt. Gedanken einer enzyklopädischen oder Standesbildung scheinen dagegen eher im Verschwinden begriffen zu sein.

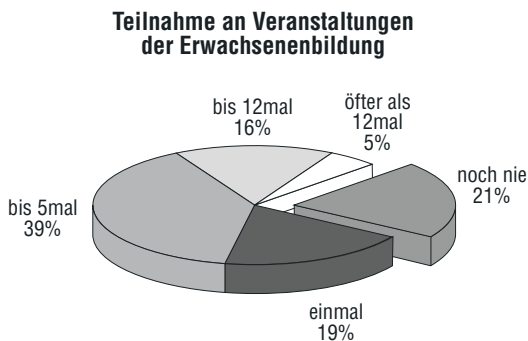
Lernen im Erwachsenenalter

Neben den o.g. Vorstellungen zum Begriff „Bildung“ wurden im Fragebogen auch die Einstellungen und Motivlagen zum Lernen im Erwachsenenalter und schließlich auch das tatsächliche Bildungsverhalten der Teilnehmer erhoben.

Darüber, daß auch Erwachsene weiterlernen müssen, besteht weitgehend Übereinstimmung – für 96% der Befragten⁶ gibt es darüber keinen Zweifel. Wichtig im

Zusammenhang mit Weiterbildungsveranstaltungen (fast 80% der Befragten nahmen bisher schon daran teil, siehe Abb. 2) sind allerdings Zertifikate, denn fast alle Teilnehmer (96,7%) halten diese zumindest für wichtig; ohne Zertifizierung würden 29% die Teilnahme ablehnen.

Abb. 2

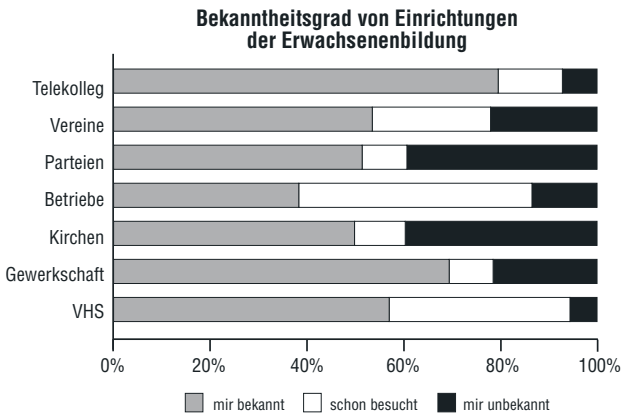


Ein weiterer Fragenkomplex bezog sich auf die Bildungseinrichtungen selbst. Die Befragten sollten angeben, wozu ihrer Meinung nach Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung dasein sollten. Am häufigsten genannt wurden Kurse zur Berufsbildung (86,7%) oder die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Themen – weniger Kompetenz wurde den Einrichtungen für Kursinhalte wie „Hilfe in schwierigen Lebenslagen“, „Beschäftigung mit politischen und sozialen Fragen“ oder „Bereicherung durch künstlerisches Erleben“ (zwischen 22% und 31%) eingeräumt. Mit „anregendem Beisammensein mit anderen Menschen“ oder gar der „Frage nach dem Sinn des Lebens“ brachten nur geringere Teile der Stichprobe (12,1% bzw. 6,1%) die Institutionen der Erwachsenen- und Weiterbildung in Verbindung.

Wenig Zweifel gab es allerdings daran, daß Qualitäten wie Toleranz, Achtung vor Mitmenschen, Umgangsformen und Urteilsfähigkeit⁷ durchaus in Weiterbildungsveranstaltungen vermittelbar sein würden; es scheint also entweder kein Bedarf an entsprechenden Angeboten vorzuliegen (Gründe hierfür gäbe es sicher viele), oder die Befragten rechnen diese einfach nicht dem Funktionsspektrum von EB-Institutionen zu.⁸ Mit Erwachsenen- oder Weiterbildung wird offenbar in erster Linie qualifikatorische Bildung assoziiert, die dennoch nicht zu unterschätzende Bedeutung anderer Aspekte wurde oben angesprochen.

In diesem Sinne ist sicher auch die Motivation der Befragten zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen zu interpretieren: Nur 2% würden sich voraussichtlich überhaupt nicht zur Teilnahme bewegen lassen; alle anderen könnten sich vorstellen, (insbesondere aus beruflichen Gründen) eine solche Maßnahme (wieder) zu besuchen.

Abb. 3



Vor allem berufsbildende Kurse waren von den Befragten am häufigsten besucht worden, ob sie nun vom Arbeitgeber oder Betrieb veranlaßt (72,1%) oder auch von den Teilnehmern selbst initiiert wurden (51,6%).⁹

Die am häufigsten frequentierten Themenveranstaltungen liegen insbesondere im Bereich EDV/Computer/Schreibmaschine (42,1%), die Beliebtheit der restlichen Angebote scheint hingegen fast proportional zu ihrer direkten Verwertbarkeit abzunehmen. Hier muß allerdings auch berücksichtigt werden, daß viele der Befragten aus unterschiedlichen Gründen nicht an gewünschten Veranstaltungen teilnehmen konnten, denn nur 46,8% gaben an, bisher keine diesbezüglichen Schwierigkeiten gehabt zu haben.

Als Träger institutionalisierter Erwachsenenbildung ist vor allem die Volkshochschule ein Begriff, deren Angebote von 39,8% der Befragten bereits wahrgenommen wurden. Abgesehen von parteinahen, kirchlichen, gewerkschaftlichen (und ähnlichen, vorwiegend mit „geschlossener“ Weiterbildung befaßten) Bildungseinrichtungen sind die wichtigsten Träger der Erwachsenen- und Weiterbildung weitgehend bekannt. Wie schon festgestellt, werden von den Befragten in erster Linie qualifikatorische Bildungsangebote akzeptiert und wahrgenommen. Anderen Inhalten wird jedoch ebenfalls der Charakter von „Bildungselementen“ zugesprochen, diese unterscheiden sich von den erstgenannten jedoch in erheblichem Maße, sie scheinen eher als „Privatsache“ zu gelten, für die ein institutioneller Bildungsträger allenfalls am Rande Zuständigkeit beanspruchen darf.

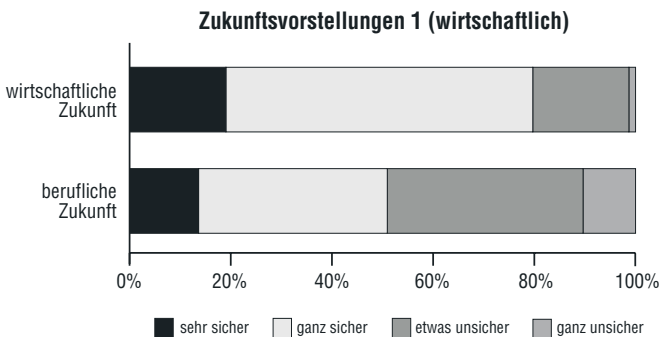
Befindlichkeiten

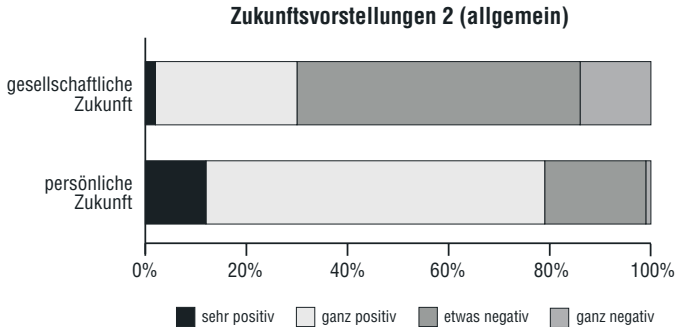
In der Studie wurden noch einige allgemeinere Daten erhoben; die wichtigsten sollen abschließend kurz erwähnt werden:

- a) Zukunftsvorstellungen: Im Fragebogen sollten zum einen die eigene berufliche im Vergleich mit der gesamtwirtschaftlichen Zukunft eingeschätzt werden; bei-

des wurde größtenteils negativ beurteilt, die individuelle Entwicklung dabei wesentlich positiver als die gesamtwirtschaftliche; die Merkmale korrelieren miteinander¹⁰. Zum anderen wurde allgemein nach den persönlichen bzw. gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen gefragt. Zwar wurden insgesamt die persönlichen Aussichten wieder positiver prognostiziert, die Merkmale korrelieren allerdings sehr hoch miteinander ($\gamma=0,81$) – wie auch schon bei der vorangegangenen Fragestellung scheinen also drastische Differenzen zwischen allgemeinen und persönlichen Einschätzungen eher die Ausnahme zu sein.

- b) Zufriedenheit: Auf einer Fünferskala hatten sich die Befragten hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem gegenwärtigen politischen und wirtschaftlichen System zu äußern. Wie verschiedene Studien der letzten Jahre bereits erwarten ließen, zeigte sich die Mehrzahl unzufrieden mit Politik und Wirtschaft (62% bzw. 58%), eine Unzufriedenheit, die – möglicherweise im Zusammenhang mit verschiedensten Enttäuschungen, die mit der „Wende“ in der DDR verbunden sind – mit Fatalismus oder Resignation einherzugehen scheint, denn die Bereitschaft zur politischen Aktivität hält sich dagegen, wie bereits angedeutet, in Grenzen.
- c) Der Sinn des Lebens: Thesen, denen zufolge nunmehr die Freizeit anstelle von Arbeit den Sinn des Lebens ausmachen soll, darf zumindest kritisch gegenübergestellt werden: Die meisten Befragten (76%) sehen sowohl in der Erwerbsarbeit als auch in der Freizeit hoch (lebens-)sinnstiftende Aspekte für sich. Dafür sprechen auch die Ansprüche, die von den Teilnehmern an einen Beruf gestellt werden: Anerkennung der Arbeit, gute Zusammenarbeit mit Kollegen oder die Mitsprache am Arbeitsplatz¹¹ wurden wesentlich häufiger genannt als beispielsweise gute Verdienstmöglichkeiten oder Aufstiegschancen.





II. Studie: „Teilnehmererwartungen an die Weiterbildung“

Die qualitative Studie „Teilnehmererwartungen an die Weiterbildung“ flankiert und komplettiert die Tendenzen der oben angeführten ersten Studie. Sie wurde mit arbeitslosen Kursteilnehmer/innen aus Sachsen-Anhalt und Sachsen durchgeführt. Zusammenfassend können die Trends folgendermaßen beschrieben werden.

- Die z.T. hohen Erwartungshaltungen der Teilnehmer/innen, über den jeweils besuchten Kurs tatsächlich wieder einen Arbeitsplatz zu bekommen, verringerten sich im Laufe des Kurses deutlich.
- Situation zu Beginn der Maßnahme: Viele Teilnehmer/innen vertrauten der Logik, daß eine teure Maßnahme, die vom Arbeitsamt finanziert wird, nicht sinnlos vergeben wird. Eine irgendwie geartete ‚höhere Instanz‘ (der „Staat“) würde schon dafür sorgen, daß die Kursteilnehmer anschließend in den Arbeitsmarkt integriert würden. Diese Hoffnung wurde durch die Erfahrungen enttäuscht, die die Teilnehmer während der Laufzeit der Maßnahme machten. Sie erfuhren z.B., daß von den Teilnehmer/innen anderer (schon länger laufender) Kurse nur wenige tatsächlich einen neuen Arbeitsplatz bekamen. Darüber hinaus gab es kaum Praktika in Betrieben; und aus den wenigen Praktikumserfahrungen wurde klar, daß diese Betriebe keine neuen Arbeitskräfte einstellen würden.
- Schon zu Beginn der Ausbildung verstanden die Teilnehmer/innen den Kurs für sich nicht als reine „Auffrischungsmaßnahme“ für inhaltliches, neues Berufswissen. Die meisten hatten in der DDR einen qualifizierten Beruf. Sie waren dann nach der Wende weiter berufstätig, hatten allerdings häufig keine formale Qualifikation, die den neuen Westverhältnissen entsprach. Irgendwann wurden sie entlassen, oder der Betrieb löste sich auf, und sie hatten Schwierigkeiten, sich ohne formalen Abschluß neu zu bewerben. So belegten sie eine Qualifikationsmaßnahme in einem Beruf, der dem vorher ausgeübten ähnlich war, und versuchten nur noch, ein „westadäquates“ Zertifikat zu erwerben, das sie bei der Suche nach einem Arbeitsplatz erfolgreich einsetzen konnten.

- Aus dieser qualitativen Erhebung läßt sich auch eine Tendenz ablesen, wie in diesen Kursen mit den neuen IuK-Techniken umgegangen wird. In fast allen Kursen bekamen die Teilnehmer/innen eine Einführung in den Umgang mit EDV. Allerdings: In den meisten Kursen wurde der Umgang mit den Neuen Medien, hier besonders: der Umgang mit Computern und Anwendungsprogrammen, sehr technikzentriert gelehrt. Die Maßnahmen vermittelten technisches Gerätewissen und ein isoliertes Bedienungswissen.
- Kaum bis gar nicht vermittelt wurde, wie und wo Computer praktisch im beruflichen Zusammenhang eingesetzt werden könnten. Trotz dieses Mankos hielten die meisten Teilnehmer/innen die EDV-Anteile der Kurse jedoch für sehr wichtig und strengten sich auch an, das jeweilig dargebotene Wissen zu erlernen. Wir führen diese Akzeptanz zum einen darauf zurück, daß die Teilnehmer/innen dem Deutungsmuster folgten: Ohne Computerkenntnisse kann man heute in kaum einem Beruf mehr bestehen.
- Die Akzeptanz basierte aber zusätzlich auch darauf, daß dieses vermittelte EDV-Wissen konform geht mit generell pragmatischen Bildungsvorstellungen. Die Teilnehmer/innen der Maßnahmen konnten sich zwar nicht konkret vorstellen, wo und wie genau sie ihr Technikwissen anwenden könnten. Die Komplexität des EDV-Wissens, ihre Schwierigkeiten, sich dieses Wissen anzueignen, und der hohe Grad technischer Anteile vermittelten jedoch auf der symbolischen Ebene einen starken Eindruck von Wichtigkeit.
- Erst gegen Ende der Maßnahmen wurden viele Teilnehmer/innen skeptisch, ob sie tatsächlich das erlernte EDV-Wissen jemals würden anwenden können. Darüber hinaus wurden sie immer unsicherer, ob sie nach der Weiterbildungsmaßnahme den tatsächlichen Anforderungen in einer eventuell späteren Berufsrealität gewachsen sein würden.

Hier ergibt sich ein verdeckter Widerspruch: Viele Teilnehmer/innen von Weiterbildungsveranstaltungen assoziieren mit den Neuen Medien praktische Elemente. Maßnahmen, die in dieser Beziehung Qualifikationen und Wissen vermitteln, erscheinen in einer Aura der Nützlichkeit, Verwertbarkeit, Innovation und allgemeiner Berufsbezogenheit. Erst in der Weiterbildungsmaßnahme als einem zeitlichen Prozeß wird der häufig quasi-pragmatische Charakter für die Teilnehmer transparent. Wir sprechen hier von Quasi-Pragmatik, weil eine spätere Anwendung und Nützlichkeit von den Weiterbildungsnutzern nur suggeriert wird. Tatsächlich ist in vielen Weiterbildungsmaßnahmen – auch berufsbezogenen bzw. in Maßnahmen für Arbeitslose – das jeweils vermittelte Wissen über Computer, Computeranwendungsprogramme oder allgemein über Neue Medien so spezifisch, so abhängig von Zufallsvariablen (z.B. Ausstattung des Trägers, Kenntnisse der Dozenten etc.) und vor allem so kontextlos, daß es später nur bedingt verwendbar ist. Auch kann nicht davon ausgegangen werden, daß so etwas wie Medienkompetenz (vgl. Dewe/Sander 1996) entwickelt würde, da eben keine Transferbrücken zwischen dem Wissen über Neue Medien und einem möglichen Handeln mit Hilfe des Wissens geschlagen werden. Die Teilnehmer/innen der Weiterbildungsveranstaltungen erkennen diesen Widerspruch häufig selbst und neigen, wie in unserer qualitativen

Studie sichtbar geworden ist, im Laufe einer Maßnahme eher zu einer abgeklärten oder illusionsfreien Erwartungshaltung gegenüber einer (Weiter-)Bildung, die sich auf Neue Medien bezieht.

Anmerkungen

- ¹ Als theoretisches Konstrukt, das per se aber nicht zwingend auf einen Inhalt schließen läßt, ist Bildung jedoch ohnehin nichts anderes als das, was man jeweils für Bildung hält.
- ² Hier wurden o.g. Indizes, die zunächst für jeden einzelnen Befragten errechnet wurden, in der gesamten Stichprobe zusammengefaßt und – der Skalierung entsprechend – durch deren aussagekräftigsten Mittelwert, den Median, wiedergegeben.
- ³ Den Befragten wurden im Fragebogen 19 Items von: „Ich halte nichts von politischen Auseinandersetzungen“ bis zum „Straßenkampf“ angeboten, von denen beliebig viele ausgewählt werden konnten.
- ⁴ Im Fragebogen noch spezifiziert mit „Wissen über Kunst, Literatur, Klassiker etc.“.
- ⁵ Spezifiziert mit „Wissen, das man für das tägliche Leben braucht, vom Kochen bis zur Steuererklärung“.
- ⁶ Die Basis für diese Zahl bildet ein Index, der aus den Items
 1. „Als Erwachsener muß man ständig dazulernen.“
 2. „Irgendwann hat jeder Mensch einmal genug gelernt und beschränkt sich auf das, was er weiß oder kennt.“
 3. „Lernen ist etwas für junge Menschen und karriereorientierte Erwachsene.“zustande kam. Analog zu diesen konnte der gesamte Index Werte von 1 bis 5 annehmen, dabei wurden nur die beiden höchsten Ausprägungen als Zustimmung interpretiert.
- ⁷ Die Befragten hatten auf einer Viererskala (1=gar nicht ... 4=sehr gut) einzuschätzen, wie sich 12 vorgegebene Eigenschaften in institutionalisierter Form an Erwachsene vermitteln lassen würden; die Äußerungen waren fast durchgehend optimistisch (der Median der o.g. Beispiele betrug jeweils 3, also „gut vermittelbar“) – einzige Ausnahme: die „Orientierung an Vorbildern und besonderen Persönlichkeiten“ mit einem Median Z von 2.
- ⁸ Dazu paßt auch das Ergebnis der Frage 53 („Wären Sie bereit, Ihr mitmenschliches Verhalten in einer (Weiter-)Bildungsveranstaltung zu trainieren?“): 76,7% der Befragten äußern sich hier zumindest skeptisch.
- ⁹ Die Zahlen gelten hier nur für diejenigen Befragten, die angaben, bereits an mindestens einer WB-Veranstaltung teilgenommen zu haben.
- ¹⁰ Die Einschätzung erfolgte mittels einer Viererskala von „sehr sicher“ bis „ganz unsicher“, Verwendung fand der Rangkorrelationskoeffizient (Gamma) von Goodman und Kruskal.
- ¹¹ 69% der erwerbstätigen Befragten schätzen im übrigen ihre Mitsprachemöglichkeiten am Arbeitsplatz als ausreichend ein.

Literatur

- Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein, A. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 125–142
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 455–476

- Klafki, W. (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel
- Kuwan, H. (1991): Berichtssystem Weiterbildung. Bonn
- Langewandt, A. (1994): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 69–98
- Schulenberg, W. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Stuttgart
- Schwenk, B. (1989): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1. Reinbek, S. 208–221

Weiterbildung als virtuelles Unternehmen?

Zum Verhältnis von Multimedia und Bildungsorganisation

Tele-Akademien, elektronische Unterrichtsräume, virtuelle (Volks-)Hochschulen, Online-Seminare: Die Bildungssemantik ist seit geraumer Zeit geprägt durch solche adjektivischen Zusätze, die den Funktionswandel von Bildung und Lernen in der Informations- bzw. Mediengesellschaft zu markieren versuchen. Dabei geht es nicht nur, auch wenn dieses in der pädagogischen Diskussion nach wie vor im Vordergrund steht, um die Rolle Neuer Medien¹ als Gegenstand/Thema oder als Mittel/Instrumente von Lehr-/Lern-Prozessen. Es geht auch um die Frage, und darauf deuten die neuen Begriffskombinationen ebenfalls hin, welchen Einfluß neue Informations- und Kommunikationsmedien auf die Organisationen und Institutionen der (Erwachsenen-)Bildung haben. Dieser Frage, die zweifelsohne nicht isoliert von den im engeren Sinne mediendidaktischen Perspektiven zu thematisieren ist, will ich mich in den folgenden Ausführungen zuwenden. Dabei kann es nicht bereits um Antworten gehen: Denn erstens sind die organisatorischen Konsequenzen des pädagogischen Medienbezuges empirisch bisher kaum erfasst; außerhalb einzelner Beispiele lassen sich allenfalls Vermutungen anstellen, welches Ausmaß von Entwicklungen und Veränderungen im Organisationsgefüge der Bildung durch Multimedia hervorgerufen wird.² Dies gilt für die diversifizierte und uneinheitliche institutionelle Struktur der Erwachsenenbildung in besonderem Maße. Und zweitens, das belegen auch die Ergebnisse der Medienforschung, sind Medienwirkungen nicht als solche zu identifizieren, sondern nur in Wechselwirkung und im Kontext mit anderen sich ändernden organisationalen Umwelt-Faktoren. Diese reichen, im Zuge forcierter Modernisierungsprozesse, von gewandelten Finanzierungsmodalitäten und stärkerer Marktorientierung über veränderte Bildungserwartungen und Teilnehmer-Interessen bis zu neuen Orten und Formen des Lernens.³ Doch spielen Medienentwicklungen bei der gegenwärtigen Modernisierung von „Bildungs-Umwelten“ eine entscheidende Rolle - die zuweilen so weitgehend interpretiert wird, daß die Existenzgrundlagen eines zukünftigen öffentlichen Bildungssystems bezweifelt werden.⁴

Die Blickrichtung des medienpädagogischen Diskurses hat sich auf jeden Fall gewandelt oder zumindest erweitert: Es geht nicht mehr (nur) um die Bedeutung von Medien im Bildungsprozeß, sondern um die Bedeutung und Positionierung von Bildung in der Mediengesellschaft. Im folgenden möchte ich allerdings keine bildungsphilosophischen Betrachtungen einer solchen Akzentverschiebung anstellen, sondern mich im engeren Sinne auf medienbedingte Innovationen in den Organisationen der Erwachsenenbildung⁵ konzentrieren. Dies soll zunächst durch einige illustrative Schlaglichter vornehmlich aus eigenen beruflichen Erfahrungsfeldern geschehen, an die sich dann einige Hintergrund-Überlegungen und Reflexionen

anknüpfen. Schließlich will ich versuchen, diese durch einige perspektivische Entwürfe und Fragestellungen zu erweitern.

Schlaglichter

Die nachfolgend aufgeführten Beispiele sollen illustrieren, wie sich die Einbeziehung von bzw. der Bezug auf Neue/n Medien auf Bereiche der Weiterbildungsorganisation auswirkt oder zumindest auswirken kann. Die Aufzählung unterliegt keiner Systematik und soll zunächst lediglich das weite Spektrum von möglichen Zusammenhängen zwischen multimedialer Kommunikation und veränderten Organisationsformen verdeutlichen.

Beginnen möchte ich mit meiner eigenen Institution, dem Adolf Grimme Institut, sie das seit Anfang des Jahres (1998) als GmbH agiert und damit einen für viele im die Kultur- und Bildungssektor tätige Einrichtungen typischen Wandel durchlaufen hat (und noch durchläuft). Wir haben es sozusagen mit einer „GmbHisierung“ dieser Bereiche zu tun, von öffentlich verantworteten Institutionen zu Gesellschaften mit beschränkter Haftung. Dieses gilt erst recht für die neuen Unternehmen im Medienbereich. Fast zwei Drittel von ihnen sind keine zehn Jahre alt und haben weniger als fünf Mitarbeiter (vgl. Michel 1998). Feste Angestelltenverträge oder auch langfristige Beschäftigungsverhältnisse sind eher die Ausnahme und werden von vielen in der Medienbranche Tätigen auch gar nicht angestrebt. Dieses wahrzunehmen halte ich für wichtig; denn mit der Einbeziehung Neuer Medien in die Bildungsorganisationen werden ja nicht nur Techniken übernommen, sondern auch Kontakte mit Arbeits- und Lernkulturen hergestellt, die der überwiegenden Anzahl von haupt-, beruflichen pädagogischen Mitarbeitern recht fremd sein dürften.

Das nächste Beispiel: Für das nordrhein-westfälische Wirtschaftsministerium hat Doch das Adolf Grimme Institut gerade eine Studie abgeschlossen, bei der es um die Entwicklung multimedialer Lernsoftware (v.a. für die betriebliche Bildung) geht. In einem Experten-Hearing wurden in diesem Zusammenhang kaum Defizite bei der Qualität von Lernprogrammen moniert, es wurde aber kritisch darauf hingewiesen, daß es an Konzepten zur *Integration* solcher Angebote in den gesamten betrieblichen Qualifizierungs- und Entwicklungsprozeß fehle und daher auch das Management häufig nur schwer für die lernorientierte Multimedia-Nutzung zu gewinnen sei. Diese Aussage wurde in einer nachfolgenden schriftlichen Befragung von Software-Unternehmen nochmals bekräftigt. Im Rahmen einer Projekt-Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung haben wir im Herbst 1997 eine Umfrage zur *Online-Nutzung* in der Weiterbildung gemacht.

Es stellte sich heraus, daß dabei neben Fragen der Finanzierung und Qualifizierung vor allem solche der Zuständigkeiten, der internen Kommunikation und Integration sowie der Akzeptanz in der eigenen Einrichtung im Vordergrund standen (vgl. Wolpert 1998).

Diese Aussagen dürften angesichts des forcierten Engagements von Bildungseinrichtungen in der Online-Kommunikation besondere Relevanz erhalten. So sind

inzwischen ca. 40% aller Volkshochschulen im Internet präsent und realisieren darüber ein wenn auch recht unterschiedlich wachsendes Spektrum von Kommunikationsangeboten und -prozessen: Selbstdarstellung, Anmeldung, pädagogische Beratung, Bereitstellung von Lernmaterialien, Dokumentation, Kooperation, Diskussionsforen u.a.m. Die Resonanz auf diese Online-Angebote ist sehr differiert: Sie schwankt zwischen 10 und mehreren 100 Anmeldungen pro Semester, zwischen vereinzelt E-Mail-Zuschriften und über 1.000 Einträgen in Diskussionsforen (etwa der Volkshochschule Münster zu einem brisanten lokalpolitischen Thema).

Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt im Bereich der Online-Kommunikation sind Bildungsserver, die sich mittlerweile auf Bundes- bzw. Länderebene, aber verschiedentlich auch regional und z.T. sogar institutionenspezifisch etabliert haben. Über sie können diverse Kommunikations- und Informationsaktivitäten realisiert werden, die größtenteils die traditionellen Kommunikationswege ergänzen, in einigen Bereichen aber auch partiell substituieren (vor allem bei der Recherche, Informationsbeschaffung, Kontaktaufnahme).⁶

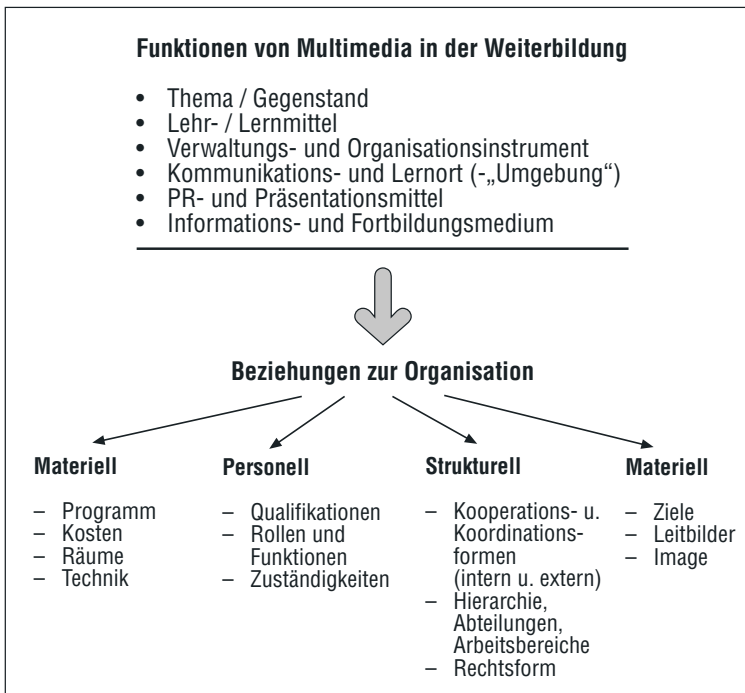
Und ein letztes Online-Beispiel: Im Rahmen eines Projektauftrages hat das Adolf Grimme Institut im Herbst 1998 damit begonnen, für den WDR-Hörfunk einen sogenannten „Programm-Navigator Bildung“ zu entwickeln. Damit soll ein neues Informations- und Service-Angebot geschaffen werden, das als Online-Hilfe eine Übersicht zu bildungsrelevanten Programmangeboten liefert, Hintergrund-Informationen und Hinweise für die didaktische Nutzung und direkte Verknüpfungen zu anderen thematisch relevanten Angeboten bereitstellt. Statt einer direkten pädagogischen Konstruktion des Programms wie beim - mittlerweile abgeschafften - Schulfunk wird nun also der Versuch unternommen, die Bildungsrelevanz über eine neue Internet-Kommunikationsplattform zu vermitteln.

Doch nicht nur im virtuellen, sondern auch im realen Raum lassen sich weitere Ansätze der organisatorischen Erneuerung verzeichnen: In einem Projekt des sogenannten Europäischen Zentrums für Medienkompetenz, einer seitens des Landes NRW neu gegründeten Institution, soll ein Netzwerk Medienkompetenz mit regionalen *Kompetenz- bzw. Netzwerk-Agenturen* aufgebaut werden. Man könnte dieses auch als einen der vielen derzeitigen Versuche begreifen, bestehende Organisationen und Infrastrukturen durch eine Art Hyper-Struktur zu ergänzen und zu Innovationen zu bewegen.

Und schließlich noch ein Blick nach Bonn: Das forum info 2000 der Bundesregierung hat Anfang des Jahres einen Bericht zu Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter veröffentlicht, bei dem *Management-Kompetenz* als wichtigste Dimension im Bereich Medienkompetenz bezeichnet wird (vgl. forum info 2000, 1998).

All diese Beispiele (die sich noch vielfach erweitern ließen) verweisen auf Fragen der Organisation von Bildung - und zwar in zweifacher Hinsicht: Zum einen geht es um neue Konzepte und Modelle einer medialen Lernorganisation und zum anderen darum, welchen Einfluß diese auf die Organisationen bzw. Institutionen der Weiterbildung haben (bzw. haben können oder auch haben sollten). So lassen

sich seit geraumer Zeit verschiedene medienbedingte bzw. medienorientierte Entwicklungen und Umstrukturierungen in der Weiterbildung beobachten,⁷ sei es, daß neue mediale Kommunikations- und Lernorte entstehen (Internet-Cafes, multimediale Selbstlernzentren), daß neue Programmschwerpunkte und Medienprojekte entwickelt werden (fachbereichsübergreifend, interdisziplinär), daß neue Qualifikationsprofile an Bedeutung gewinnen⁸ oder daß es zu interinstitutionellen Zusammenschlüssen, Kooperationen und Vernetzungen kommt (z.B. neue regionale Medienzentren). Nicht unerwähnt bleiben soll schließlich die Herausbildung neuer medialer Lernorte außerhalb der etablierten Weiterbildungsinstitutionen - etwa die auch Einrichtung von multimedialen Lernräumen in Bibliotheken, Museen, Bürgerhäusern, von offenen Kanälen und Radiowerkstätten oder die nicht mehr überschaubare Anzahl von neuen medialen (Selbst-)Lernangeboten (on- und offline). Wie bereits erwähnt, dürfte sich derzeit kaum ermitteln lassen, welches Ausmaß diese medienbedingten Entwicklungen der Bildungsorganisation besitzen - weder für die Weiterbildungslandschaft insgesamt noch im Gesamtgefüge einzelner Bildungsorganisationen.⁹



Hinter-Gründe

Daß die Organisation des Lernens und die Formen ihrer gesellschaftlichen Institutionalisierung im Zusammenhang mit der Entwicklung technischer Kommunikationsmedien stehen, ist nicht nur in jüngster Zeit offenkundig. Die Einrichtung eines öffentlichen Schulsystems mit allgemeiner Schulpflicht wäre ohne die Verbreitung und allgemeine Zugänglichkeit gedruckter Schriften kaum denkbar gewesen. Und auch *seit dem Aufkommen elektronischer Kommunikationsmedien* lassen sich jeweils *spezifische Beziehungen zwischen Bildungs- und Mediensystem* diagnostizieren. So wurden bereits die ersten Radioprogramme in den 20er Jahren mit pädagogischen Ansprüchen besetzt und als Bildungsmedien im pädagogischen Handlungskontext verortet. Das setzte sich dann mit dem Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks fort und fand sicherlich seinen Höhepunkt in den 60er und zu Beginn der 70er Jahre, als die Dritten ARD-Sender zum Teil als explizite Studien- und Akademie-Programme ins Leben gerufen wurden, als Schul- und Bildungsredaktionen gegründet wurden, als neue Tele-Bildungsmodelle wie das Funk- und das Telekolleg entstanden. Auch das Adolf Grimme Institut hat sich ja längere Zeit der Organisation sogenannter Medienverbund-Systeme mit den Kooperationspartnern Fernsehen/Hörfunk und Erwachsenenbildung gewidmet. Während die Zeit dieser institutionalisierten Formen zur unmittelbaren Einbeziehung elektronischer Broadcast-Medien in den pädagogischen Anspruchs- und Handlungsbereich nun vorbei zu sein scheint,¹⁰ sind es jetzt die neuen Informations- und (Tele-) Kommunikationsmedien, die über diverse Groß- und zahllose Kleinprojekte und Initiativen Inhalte und Formen von Bildung zunehmend prägen. Dabei ist es immer zu diversen *Funktionstransfers zwischen Medien- und Bildungssystem* gekommen, bei denen die Pädagogik stets befürchten mußte, *von elektronischen Medien enteignet* zu werden, indem diese sich pädagogisch relevante Kommunikationsleistungen zu eigen machten, seien es die der Information, der Teilhabe am öffentlichen Gespräch, der Bereitstellung von Leitbildern und Identifikationsfiguren und nun mit den sogenannten interaktiven Medien auch zunehmend die der Interaktion, des Dialogs.

So ist die - oder zumindest ein großer Teil der - Weiterbildung gegenwärtig mit der Situation konfrontiert, daß Medien sich nicht länger in einem begrenzten pädagogischen Handlungsfeld (inhaltlich *und* organisatorisch) verorten lassen, welches bislang mit Begriffen wie Medienpädagogik oder Medienerziehung zu fassen versucht wurde. Die Multifunktionalität neuer Kommunikationstechnologien verschafft diesen den prinzipiellen Zutritt zu nahezu allen Bildungsbereichen, so daß auch immer weitere Ressourcen und Aktivitäten von der Weiterbildung in das Mediensystem verschoben werden. Die *mediale Kommunikation* wird vielfach zur *Grundlage von Bildungsorganisation*.¹¹

Dementsprechend ändern sich auch die *pädagogischen Leitbilder*: Weiterbildung wird zum Lernberater, zur Wissensagentur, zum Kommunikationszentrum mit dem Referenzsystem Informations- bzw. Mediengesellschaft.¹² Dafür steht schließlich

auch die Etablierung des Begriffs Medienkompetenz als neuer Schlüsselqualifikation (vgl. von Rein 1997, Enquete-Kommission 1997). Medientechnologie und Wirtschaft gewinnen somit zunehmende Definitionsmacht auch über die allgemeine Weiterbildung, die gegenüber dem Mediensystem nun eher dienende bzw. Dienstleistungsfunktionen einnimmt.¹³ Die Weiterbildung hat ihr Selbstverständnis „vom Programmanbieter hin zur Dienstleistungsfirma“ gewandelt (Faulstich 1997). „Bildung on demand“ lautet hier das nicht zufällig dem neuen Medienvokabular (z.B. „Video on demand“) entlehnte programmatische Stichwort.¹⁴

Nun wird der Veränderungsdruck auf die Weiterbildungs-Organisation zweifelsohne *nicht allein durch mediale Entwicklungen* hervorgerufen. Bereits seit einigen Jahren hat das gewandelte Umfeld, korrespondierend mit einem gewandelten Bildungs-Selbstverständnis, zu einer „organisatorischen Wende“ in der Erwachsenenbildung geführt (vgl. von Küchler/Schäffter 1997). Begriffe wie Marketing, Innovations-Management, Public Relations, Zertifizierung oder Benchmarking gehören heute bereits zum alltäglichen Bildungsdiskurs; Qualitätssicherung, Evaluation, neue Steuerungsmodelle und Organisationsentwicklung dominieren die Bildungslandschaft. Dabei hat sich, und zwar auch und gerade außerhalb des Bildungssystems, der Begriff der Selbstorganisation als eine Zentralkategorie innerhalb dieser Veränderungsprozesse durchgesetzt. „Mit der Selbstorganisations-Semantik ist ein Begriff gefunden, der die Beobachtungs- und damit die Verstehensmöglichkeiten erweitert, der aber auch ein neues Steuerungspotential verspricht“ (Orthey 1998). Bezieht man dieses auf die Organisation bzw. Steuerung von Lernprozessen, so wird „selbstorganisiertes Lernen“ zur substantiellen Basis einerseits des Organisationswandels (der „lernenden Organisation“), andererseits aber auch des und lernenden Individuums, das nun seine Lernprozesse autonom zu steuern vermag, und zwar vor allem mittels medialer Lernangebote.

Häufig bleibt das *selbstgesteuerte Lernen* in Form von Selbstlern-Inseln in einem größeren organisatorischen Rahmen verankert - wenn etwa Großunternehmen oder auch Bibliotheken oder Volkshochschulen sogenannte (mediale) Selbstlernzentren einrichten. Das größere Potential für selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen wird jedoch in der individuellen Medienkommunikation gesehen, die somit eine *Verlagerung der Lernorte* von der Bildungsorganisation zur individuellen, zumeist privaten Lernsituation oder zumindest veränderte Beziehungen zwischen fremd- und selbstorganisierten Lernprozessen zur Folge hat. (Mögliche) Qualität und Quantität solcher Verschiebungen bzw. der ihnen zugrundeliegenden *Lernpotentiale neuer Medien* werden zur Zeit noch überaus unterschiedlich beurteilt: Während in der beruflichen Bildung die Qualifizierungseffekte etwa bei der eigenständigen oder auch komplementären Nutzung von CBTs weitgehend anerkannt sind, sind die Vorbehalte in anderen Bildungsbereichen doch nach wie vor sehr gravierend.¹⁵

So müssen derzeit wohl insgesamt die Innovations- und Veränderungswirkungen multimedialer Entwicklungen auf die (allgemeine) Weiterbildung noch eher im Horizont des Potentiellen angesiedelt werden als bereits im Bereich empirischer Wirklichkeit.¹⁶ Im Rekurs auf amerikanische Untersuchungen weisen Kubicek und Breiter

darauf hin, daß die vollständige *Integration neuer Kommunikationstechniken in die Organisation* über einen mehrere Entwicklungsstadien durchlaufenden langjährigen Prozeß erfolge, bei dem das amerikanische Bildungssystem sich eher im Mittelfeld, das deutsche hingegen noch in den ersten Phasen bewege, nämlich denen der „Initialisierung“ und „Ausbreitung“ (vgl. Kubicek/Breiter 1998, S. 123). Und doch befindet sich auch die Weiterbildung in der Nutzung, im direkten und indirekten Bezug auf neue Medienentwicklungen (und der mit ihnen verknüpften gesellschaftlichen Modernisierungen) auf dem Wege von sukzessiven und gleichwohl gravierenden Veränderungen (vgl. Hagedorn 1997), die Inhalte und Formen ihres Angebots, aber eben auch ihre organisatorische Verfassung betreffen. Daher will ich abschließend versuchen, für diese Wandlungsprozesse noch einige Trendausagen zu formulieren.

Entwicklungstrends

1. Meines Erachtens ist es evident, daß sich die Organisationen der Weiterbildung im Kontext von weitgehend medialen Modernisierungsprozessen noch weiter und z.T. gravierend verändern werden.¹⁷ Doch wird es kein einheitliches Muster dieses Entwicklungsprozesses geben: Abgesehen von stärkerer Marktorientierung, Rationalisierung und Effizienzsteigerung werden Prozesse der Ausdifferenzierung und Diversifizierung pädagogischer Organisationen, wie sie ja bereits verschiedentlich diagnostiziert wurden, durch Medieneinflüsse nochmals verstärkt, und zwar je nach regional-, situations- und einrichtungsspezifischen Voraussetzungen. Somit gibt es auch kein übertragbares Erfolgskonzept medienorientierter Organisationsentwicklung. Gegenwärtige Positionen, mit denen Weiterbildungseinrichtungen auf die medialen Herausforderungen reagieren - von Ignoranz und Ablehnung über kompensatorische Angebote und partielle Integrationsversuche bis zur Herausbildung medienorientierter Corporate Identity - dürften daher auch zukünftig anzutreffen sein. Dabei werden explizit mediale Organisationsprofile zu nehmen, allerdings konzentriert auf großstädtische Räume oder andere begünstigende Faktoren (z.B. Sponsoren). Auch im Bereich der Weiterbildung wird es Modernisierungsverlierer geben - ohne adäquate Stellung in der Mediengesellschaft.
2. Innerhalb der Bildungseinrichtungen wird es darauf ankommen, Formen selbstorganisierten, medialen Lernens in die Bildungsorganisation integrieren zu können. Mediendidaktik heißt daher verstärkt Gestaltung von neuen Lern- und Kommunikationskontexten, von multimedialen Lern-Arrangements (vgl. Behrendt 1998). Die Einbeziehung solcher medialen Innovationen wird nicht reibungslos verlaufen, da sie Störungen in den Kommunikationsroutinen und Irritationen im Organisationsgefüge hervorrufen; die Ergebnisse sind daher letztlich nicht vorhersehbar und nur begrenzt steuerbar.
3. Die Informations- oder Wissensgesellschaft scheint sich in immer mehr Bereichen als Lerngesellschaft zu gerieren bzw. als Gesellschaft, die ständiges Lernen in allen Lebenssituationen erfordert, häufig mit den eher zeitgemäßen Zuschrei-

bungen der Qualifizierung und des Kompetenzerwerbs. Die potentielle Omnipräsenz multimedialer Kommunikationsmedien eröffnet auch die Chance für neue Lernangebote im Beruf oder in der Freizeit. Seien es arbeitsplatz-integrierte CBTs, SI Business-TV oder Tele-Learning-Angebote: Berufliche Qualifizierung oder auch private Weiterbildung bedürfen tendenziell weniger einer spezifischen institutionalisierten Verfassung der Lernorganisation. Auf der anderen Seite wenden sich Weiterbildungseinrichtungen zunehmend auch im engeren Sinne (!) nicht-bildungs-spezifischen Aufgaben zu: sozialpolitische Projekte, Kulturveranstaltungen, Aktivitäten zur Gesundheitsvorsorge, kommunale Dienst- und Beratungsleistungen. Bildung, Arbeit und Freizeit, das Lernen in und außerhalb von besonderen Bildungseinrichtungen scheinen sich daher gerade mit der Zunahme neuer medialer Kommunikations- und Lernangebote immer mehr zu überlagern und zu „entgrenzen“ (Jochen Kade).

4. Dabei dürfte der Online-Kommunikation eine wichtige Rolle zukommen. Nicht zufällig stammen die anfangs erwähnten Beispiele überwiegend aus diesem Bereich. Von organisationseigenen Intranets über lokale Netzwerke bis hin zu diversen Internet-Plattformen gibt es einen ungebrochenen Trend, über die Telekommunikation auch virtuelle Lernräume zu schaffen (auch wenn diese z.T. erst recht zögerlich genutzt werden). Somit zielen auch die zentralen Medien-Bildungsprojekte („Schulen ans Netz“, Aufbau virtueller Hochschulen u.a.) auf die Online-Kommunikation - ganz abgesehen von den selbstorganisierten Lernpotentialen, die über dieses Medium realisiert werden (etwa im Bereich von Nachhilfe-Börsen oder interaktiven Online-Welten - vgl. Schindler 1998). Überspitzt gefragt: Übernimmt das Internet somit bereits jetzt Funktionen einer „virtuellen Volkshochschule“?¹⁸

Anmerkungen

- ¹ Der Sammelbegriff Neue Medien bezeichnet alle technologischen Innovationen einer Entwicklungsphase im Bereich elektronischer Massen- und Individualkommunikation. Er wird hier identisch mit neuen Informations- und (Tele-)Kommunikationsmedien oder Multimedia verwendet.
- ² Daß der Zusammenhang von medialer und organisationaler Innovation von zentraler Bedeutung ist, wird allerdings auch von anderen betont: vgl. z.B. Kubicek 1998 oder Behrendt 1998.
- ³ So empfiehlt das Evaluationsgutachten der Weiterbildung in NRW insbesondere eine Förderung „regionaler Weiterbildungsnetze“, neuer Lernformen und Lernräume oder der „Anleitung zum Umgang mit neuen Medien und zum selbstorganisierten Lernen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997a, S. 189-195).
- ⁴ Hier nur stellvertretend: Wolfgang Frühwald, seinerzeit Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft, prophezeit den „Untergang kulturstaatlich-bildungsbürgerlicher Vorstellungen in einem globalisierten Netzdenken“ (Frühwald 1996); der Bremer Informatiker Klaus Haefner verkündet das Ende des öffentlichen Bildungssystems in der Informationsgesellschaft; der Essener Philosoph Norbert Bolz konstatiert: „An die Stelle des alphabetisierten Humanismus tritt so die digitalisierte Weltgesellschaft“ (Bolz/Bosshart 1995, S.130).
- ⁵ Erwachsenenbildung wird hier weitgehend synonym mit Weiterbildung gebraucht; bei deren

- Organisationen handelt es sich zumeist um Institutionen im Sinne sozialer Systeme mit „relativer Stabilität“ (Faulstich 1997, S. 62).
- 6 So verzeichnet der NRW-Bildungsserver learn:line mittlerweile ca. 250.000 Seitenaufrufe pro Woche.
 - 7 Eine Reihe von konkreten Beispielen findet sich etwa in der Publikation: Kompetent für Medien. Kompetent durch Medien (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998).
 - 8 Vgl. den Versuch einer Systematisierung von Medienkompetenz-Profilen für Weiterbilder/innen in Stang/Hagedorn/Nispel 1998.
 - 9 Im Zusammenhang eines Kooperationsprojektes des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung mit dem Adolf Grimme Institut werden dazu z.Zt. eine schriftliche Befragung und qualitative Interviews mit ausgewählten Einrichtungen durchgeführt. Abgeschlossen ist eine Weiterbildungs-Programmanalyse, die allein innerhalb von drei Semestern 1996/97 einen deutlichen Anstieg multimedia-orientierter Angebote nachweist (vgl. Mader 1998).
 - 10 Allerdings läßt sich in jüngster Zeit eine gewisse Wiederbelebung des Bildungsfernsehens beobachten: In Bayern wurde der TV-Sender BR-alpha ins Leben gerufen, und auch SWF und WDR haben offenbar ähnliche Ambitionen. Ob sich daraus ein Gegen-trend entwickelt, womöglich mit neuen Formen des Bildungs-Medien-Verbunds, sei erst einmal dahingestellt.
 - 11 Zu den zentralen Zukunftsvisionen im Rahmen der jüngsten Delphi-Studie gehören „neue Weiterbildungssysteme in Beruf und Alltag“, definiert durch Online-Bibliotheken und -Datenbanken, durch „virtuelle Weltuniversitäten und Volkshochschulen“ (Fraunhofer Institut 1998, S. 19).
 - 12 Zur differenzierten Darstellung neuer medienorientierter Leitbilder der Weiterbildung vgl. Hagedorn 1998.
 - 13 So ist die öffentliche Weiterbildung bei den vom BMBF geförderten „Leitprojekten“ gar nicht mehr vertreten; das forum info 2000 wird selbst in Sachen Bildung von Industrievertretern geleitet; die Volkshochschulen schmücken sich mit Microsoft-Zertifikaten.
 - 14 Symptomatisch ist dafür etwa das neue Angebot des VHS-Landesverbandes von Niedersachsen: „Kompetenzen nach Maß“ - gerichtet an alle, die Bedarf haben z.B. in Sachen Organisationsentwicklung, Coaching oder strategischer Produktplanung.
 - 15 Mit wenigen Ausnahmen im Sprachenbereich gibt es bislang z.B. kaum gute Lernprogramme, die sich allein über den freien Verkauf refinanzieren. Die meisten Auflagen erreichen nicht die Höhe von 5.000 Exemplaren.
 - 16 Eine Auswertung des Medienpädagogischen Atlas NRW zur „Medienbildung in Einrichtungen der Weiterbildung“ korrespondiert mit dieser Einschätzung: Zwischen 5 und 35 Prozent der Einrichtungen, je nach Trägerschaft und Region, besitzen überhaupt ein nennenswertes Angebot zur Medienbildung. Diese konzentrieren sich zumeist auf die klassischen AV-Medien (Film, Foto, Video, Hörfunk), während Multimedia-Angebote noch wenig anzutreffen sind. Die meisten besitzen dafür noch nicht einmal die technische Ausstattung (Stand Anfang 1997; vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1997b).
 - 17 „Die Möglichkeiten, in einigen Bereichen die menschliche Vermittlung aufzugeben und sie durch Automation -intelligente, computerbasierte und netzbasierte Systeme - zu ersetzen, sind gewaltig. Das wird auch passieren“ (Robert Heterich, Präsident von Educum, zit. nach Rötzer 1998). „Der Tenor der Diskussion über die ‚Transformation der Ausbildung im digitalen Zeitalter‘ ist ziemlich eindeutig: Neue Lerntechnologien werden den gesamten Ausbildungssektor verändern“ (ebd.).
 - 18 Es sei nur darauf hingewiesen, daß die aufgezeigten Entwicklungstrends, daß multimediale Lernformen last not least ihre Wirksamkeit auch als kollektive „Einredung“ (Orthey 1998) entfalten.

Literatur

- Behrendt, Erich (1998): Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Bielefeld
- Bolz, Norbert/Bosshart, David (1995): KULT-Marketing. Die neuen Götter des Marktes. Düsseldorf
- Enquete-Kommission zur Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft (Hrsg.) (1997): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn
- Faulstich, Peter (1997): Transformationsprozesse im Institutionenspektrum der Erwachsenenbildung. In: Derichs-Kunstmann, Karin, u. a. (Hrsg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Beiheft zum REPORT. Frankfurt/M., S. 60–70
- forum info 2000 (1998): Bildung und Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn
- Fraunhofer Institut für Systemtechnik und Innovationsforschung (1998): DELPHI 98 – Umfrage. Studie zur globalen Entwicklung von Wissenschaft und Technik – Zusammenfassung der Ergebnisse. Karlsruhe (im Auftrag des BMBF)
- Frühwald, Wolfgang (1996): Vor uns: Die elektronische Sintflut. In: DIE ZEIT Nr. 27 vom 28.6.1996, S. 38
- Hagedorn, Friedrich (1997): Lernort Cyberspace. Bildung auf dem Weg zur Medienkompetenz. In: kursiv -Journal für politische Bildung, H. 3
- Hagedorn, Friedrich (1998): Pädagogische Metamorphosen. Zum Wandel der Bildungsorganisation in der Mediengesellschaft. In: Kubicek, H., u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft. Heidelberg
- Kubicek, Herbert/Breiter, Andreas (1998): Schule ans Netz -und dann? Informationstechnik-Management als kritischer Erfolgsfaktor für den Multimediaeinsatz. In: Kubicek, H., u.a. (Hrsg.): Lernort Multimedia. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft. Heidelberg
- von Küchler, Felicitas/Schäffler, Ortfried (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt/M.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997a): Evaluation der Weiterbildung - Gutachten. Soest
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997b): Medienbildung in Einrichtungen der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Soest
- Landsinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1998): Kompetent für Medien. Kompetent durch Medien. Impulse für die Weiterbildung. Soest
- Mader, Andrea (1998): Multimedia als Angebot. In: Nispel, Andrea/Stang Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovationen mit Multimedia. Band 1: Analysen und Lernorte. Frankfurt/M.
- Michel Medienforschung und Beratung (1998): AV-Medien in NRW Arbeitsmarkt und Qualifizierung Schlußbericht. Essen
- Orthey, Frank Michael (1998): Selbstorganisiertes Lernen und neue Managementkonzepte. Statement im Rahmen der Podiumsdiskussion der AG „Lernende Organisation und Selbstlernen“ beim DGfE-Kongreß 1998 in Hamburg
- von Rein, Antje (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
- Schindler, Friedemann (1998): Interaktive Online-Welten. Neue Chance für kooperatives Lernen? In: Nispel, Andrea/Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M.
- Stang, Richard/Hagedorn, Friedrich/Nispel, Andrea (1998): Fortbildungsmodule „Multimedia in der Erwachsenenbildung“. In: Nispel, A., u.a. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 2: Organisation und Fortbildung. Frankfurt/M.
- Wolpert, Axel 1998: VHS go es Online. Ergebnisse einer Befragung. In: Nispel u.a. (Hrsg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Band 1: Analysen und Lernorte. Frankfurt/M.

REZENSIONEN

Sammelbesprechungen

Biographisches Lernen in der Erwachsenenbildung

(1)

Heidi Behrens-Cobet/Norbert Reichling Biographische Kommunikation

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1997, 128 Seiten, DM 34.80

(2)

Hans Georg Ruhe Methoden der Biografiearbeit

(Beltz Verlag). Weinheim 1998, 152 Seiten, DM 39.80

Das Konzept Biographie hat in allen Gesellschafts- und Geisteswissenschaften anhaltende Konjunktur. „In den unterschiedlichsten kulturellen Öffentlichkeiten macht sich seit geraumer Zeit ein biographischer ‚Boom‘ bemerkbar“ (Behrens-Cobet/Reichling, S. 7). Auch in der Erwachsenenbildung ist biographisches Lernen zu einem zentralen Thema geworden. Es geht dabei darum, sich selbst als Individuum im sozialen Kontext zu begreifen.

Programme und Kurse in der Erwachsenenbildung haben sich dem „biographischen Paradigma“ zugewendet. So findet man in vielen Programmen von den Kirchen bis zu den Gewerkschaften Ausschreibungstexte für Weiterbildungskurse mit Themen wie „Lebensgeschichte“, „Selbsterfahrung einer Generation“, „erlebte Geschichte“ oder Veranstaltungen, welche geschichtliche Daten mit biographischen Erfahrungen zusammenbringen: „Frauen nach 1945“, „Leben vor der Währungsreform“, „Ideen der 68er“ usw. Es geht darum, individuelle Lebenslinien und Geschichtslinien gemeinsam zu reflektieren. Dabei erfolgt eine Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit aus der Sicht der Individuen.

Das Konzept Biographie kann für die Erwachsenenbildung in zweierlei Weise zum Gegenstand werden: zum einen als Analyse des Stellenwerts von Bildung in biographischen Prozessen; zum anderen als Reflexion eigener oder fremder Biographie als Bildungsanstoß. Im Nachvollzug der Biographien an-

derer spiegelt sich immer die eigene Erfahrung, sie wird so von scheinbarer Selbstverständlichkeit befreit. Bei der autobiographischen Reflexion geht es darum, die eigene Position zu finden und sich selbst zu verorten. Spätestens dabei wird deutlich, daß die Ablaufmuster der „Normalbiographie“ in Unordnung geraten sind. Hans Georg Ruhe, der hauptsächlich eine Methodensammlung anbietet, gibt eine knappe, aber überzeugende Einordnung: „Biografiearbeit ist überall dort möglich und nötig, wo es keine selbstverständlichen Lebenszusammenhänge mehr gibt, wo das Leben unübersichtlich geworden und die Orte des Einzelnen nicht erkennbar sind“ (S. 9).

So ist z.B. Erwachsensein nicht mehr vorbehaltlos an den Aktivitätsmodus männlicher Vollerwerbstätigkeit gekoppelt. Angesichts des Plausibilitätsdrucks der Individualisierungsthese werden eingefahrene Lebenswürfe zur Seltenheit. Die Ausbreitung von Patchwork-Existenzen und Bastelbiographien wird in vielfältigen Alltagserfahrungen bestätigt. Aber: „Individualisierung, Atomisierung und Isolierung führen nicht zu Klärung und Selbstdefinition, sondern zu Desorientierung, Ahnungslosigkeit und Fremdheit. Erklären können sich Menschen nur sozial“ (ebd.). Besonders bei kritischen Lebensereignissen und riskanten Statuspassagen wird deutlich, daß das Konzept „Biographie“ selber fragwürdig geworden ist. Biographische Ereignisse definieren demgemäß Plazierungen im sozialen Raum. Diese Verortungsstrategien sind im wesentlichen Konstruktionsleistungen von Individuen im Herstellen sozialer Wirklichkeiten. Verunsicherungen provozieren dann Sinnsuche, transzendente Sehnsüchte oder gar esoterische Auswüchse (S. 7).

Genau dies macht das Konzept Biographie für die Erwachsenenbildung spannend. Die Relevanz ergibt sich vor allem durch die Versuche, gesellschaftliche Situationen und individuelle Erfahrungen zusammenzubringen. Dabei wird zum Hauptlernziel, Problemsituationen und Biographien zu bearbeiten und Handlungsmöglichkeiten herzustellen. „Biografisches Arbeiten ist immer Erinne-

rungsarbeit mit dem Blick in die Zukunft“ (S. 8).

In diesem Rahmen breitet Hans Georg Ruhe dann seine Methodensammlung aus. Er ordnet sie in die Bereiche Lebens-Zeit, Spurensuche, Journale und Archive, Assoziationen und Imaginationen, kleine und große Bilanzen, Medien und Texte, Intergenerationen und kollektives Gedächtnis. Angesichts der Breite der Kollektion findet man sicherlich Anregungen für den eigenen Gebrauch. Allerdings werden die einzelnen Konzepte nebeneinandergestellt. Manches, was z.B. im Abschnitt Assoziationen und Imaginationen angeregt wird – „Traumspaziergänge“, „Lebens-Konferenzen“ oder „Vergangenes symbolisch heilen“ – erzeugt Skepsis und Unbehagen. Der Schritt von der Erwachsenenbildung zur Therapie geht zu weit.

Ein Ansatz, der besonders erfolgversprechend zu sein scheint, ist das Konzept der „Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung“ (Behrens-Cobel/Reichling). Material für die Darstellung lieferten einschlägige Seminare, z.B. „Aufwachsen in Ost und West“ oder „Zweierlei Gedenken. Zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik und der DDR“, Dies wird eingeordnet in theoretische Reflexionen über „biographisch orientierte Bildungsarbeit“ (S. 31–89). Daraus werden Schlußfolgerungen für „neue erwachsenenbildnerische Kompetenzen“ (S. 103–113) gezogen. Sympathisch klingt zunächst die These: „Die Rolle der Andragogin bzw. des Andragogen erhält – verglichen mit unterrichtlichen Ensembles – einen bescheideneren Zuschnitt. Denn Teilnehmerinnen und Teilnehmer treten als Experten ihrer Biographie und des Alltags auf und gehen mit dieser Haltung (wenn auch ohne Begrifflichkeit) meist selbstbewußt in der Lehr-Lern-Situation um“ (S. 103f.). Dann aber werden die Konsequenzen für die Didaktik als „Arrangement eines kommunikativen Klimas repressionsfreier Auseinandersetzung aller mit allen“ (S. 104) überzogen. Die Frage, ob „trotzdem eine spezielle Zuständigkeit der professionellen ModeratorInnen für ‚Inhalte‘, dafür, daß auch die zentralen Fragen des gesellschaftlichen Diskurses und die Antworten der Wissenschaft auf diese Fragen zur Sprache kommen“ (S. 105), wird zwar bejaht, aber ohne die Asymmetrie von Lernenden und Lehrenden zu akzeptieren.

Dies aber ist eines der grundlegenden Probleme biographischer Arbeit in der Erwachsenenbildung.
Peter Faulstich

Computergestütztes lehren und lernen

(1)

Gerhard von der Handt u.a.

Beurteilung von Lernsoftware für das Fremdsprachenlernen

EUROPOOL Werkstattbericht 1,

(Akademie für Jugend und Beruf) Hattingen 1996, 58 Seiten, DM 9.80

(2)

Detlef Garbe u.a.

Computergestütztes lernen in der beruflichen Weiterbildung

EUROPOOL Werkstattbericht 2

(Akademie für Jugend und Beruf) Hattingen 1997, 64 Seiten, DM 9.80

(3)

Winfried Süßenbacher

Software-Bildung

(StudienVerlag) Innsbruck, Wien 1997, 163 Seiten, DM 36.80

Die beiden Werkstattberichte sind im Rahmen des Projektes ‚Individualisierung und Flexibilisierung von Lernprozessen in der beruflichen Bildung – EUROPOOL‘ entstanden, das von der Akademie für Jugend und Beruf e. V. Hattingen und der VHS Witten-Wetter-Herdecke getragen wird. Das Projekt befaßt sich mit der Integration neuer Informations- und Kommunikationstechniken in Angebote der beruflichen Weiterbildung für Frauen ohne anerkannten Berufsabschluß und für Berufsrückkehrerinnen.

Im ersten Band geht es um das Problem der Auswahl von Lern- („tutoriellen“) sowie Auto- und Lernprogrammen für den Fremdsprachenunterricht. Dem Projekttitel entsprechend wird solche Art Software vor allem daran gemessen, inwieweit sie dem Anspruch gerecht wird, individualisiertes und flexibles Lernen und Lehren zu ermöglichen. Einleitend werden (von Gerhard von der Handt) Grundlagen der Bewertung von Lehr-/Lernsoftware referiert, wobei vor allem vier Aspekte als wesentlich erachtet werden. Da gemeinhin davon ausgegangen wird, daß das ‚endgültige‘

Lernziel jeden Fremdsprachenunterrichts, die (interkulturelle) Kommunikationskompetenz, nicht ausschließlich über Lernprogramme erreicht werden kann, sollen solche Programme explizit in einem übergreifenden Lernziel-Rahmen verortet sein. Bei ihrer Entwicklung ist von vornherein zu berücksichtigen, daß sie in der Regel ein Element des Lernprozesses darstellen. Im Blick auf die Methodik wird erwartet, daß sie dem ‚state of the art‘ entspricht; schließlich sollen die besonderen Möglichkeiten des Mediums (Interaktivität, Multimedia, Hilfsprogramme) konsequent ausgenutzt werden. Diese Überlegungen werden im folgenden detailliert für den Bereich der Fremdsprachendidaktik ausgearbeitet, wobei eingangs auf Mängel in den vorliegenden fachdidaktischen Kriterienrastern verwiesen wird.

Im zweiten Teil des Heftes werden von erfahrenen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern insgesamt sieben Programme nach einem weitgehend einheitlichen Raster rezensiert. Es handelt sich um zwei Autorenprogramme (Gapmaster, Choicemaster) und fünf Lern- bzw. Trainingsprogramme, von denen sich drei mit ‚Business-English‘ befassen. Erörtert werden jeweils technische Aspekte, einzelne Programmteile sowie fachdidaktische Gesichtspunkte. Eher überraschend ist, daß alle besprochenen Programme trotz der einen oder anderen Einschränkung recht positiv bewertet werden, was an der Vorauswahl gelegen haben mag. Interessant wäre es, bei den Lernprogrammen Voten von ‚Endverbrauchern‘ – also von ‚Lernenden‘ – einzuholen, insbesondere über den Stellenwert und die Effekte von Selbstlernphasen im Verhältnis zur traditionellen unterrichtlichen Form des Fremdsprachenlernens.

Der zweite Band schlägt den Bogen weiter und thematisiert verstreute Aspekte computergestützten Lernens in der beruflichen Bildung. In ihrem einleitenden Beitrag bescheinigt Sibylle Peters neuen Lerntechnologien zunächst weitreichende Potentiale in bildungsökonomischer, organisatorischer, strategischer und pädagogischer Hinsicht. Es folgt eine Auseinandersetzung mit zwei konkurrierenden pädagogischen Perspektiven: dem sogenannten ‚Instruktions‘- und dem ‚Problemlösungsparadigma‘. In Übereinstimmung mit weiten Teilen des aktuellen Diskurses wird letzteres favorisiert, was für das

Weiterbildungspersonal zur Konsequenz hat, sich immer mehr auf die Rolle des Lernbegleiters einstellen zu müssen. Risiken werden insbesondere dahingehend gesehen, daß die Berufsgruppe der Facharbeiter durch die Standardisierung der Lernprogramme und die damit einhergehende Simplifizierung ‚nach unten nivelliert‘ werden könnte (S. 18). Zielgruppe für traditionelle Formen beruflicher Weiterbildung wären dann tendenziell nur noch diejenigen, die über ‚metakognitive‘ Fähigkeiten und entsprechende Positionen verfügen. Ein anschließender kurzer Beitrag über ‚Telearning Services‘ der Deutschen Telekom (von Detlef Garbe) hebt ein Problem besonders hervor, das in den umgebenden Beiträgen allenfalls eine untergeordnete Rolle spielt, nämlich den ‚gravierenden Mangel‘ von CBT (S. 26), lediglich eine Mensch-Maschine-Kommunikation zu ermöglichen. Dem will die Telekom mit dem Aufbau netzbasierter Telearning-Dienste abhelfen (womit bekanntlich andere Probleme entstehen, die aber nicht erwähnt werden). Es folgen zwei Artikel über ‚Computer Assisted Language Learning (CALL)‘: Beate Zeidler setzt sich mit den Charakteristika von CALL-Materialien im Vergleich zu traditionellen Lehrwerken auseinander, und Gerhard von der Handt faßt noch einmal die Überlegungen zusammen, die Gegenstand des oben vorgestellten ersten Bandes sind. Auch im zweiten Band gibt es einen ‚Test‘, in dem (von Ina Küller und Ursula Reichei) sieben CBT zum MS-Office-Bereich im Blick auf ihre Einsetzbarkeit im EDV-Unterricht geprüft werden. Im Vergleich mit dem Fremdsprachenbereich fällt die Bewertung hier deutlich schlechter aus. Abschließend ist ein Podiumsgespräch dokumentiert, in dem die Beteiligten einige Zukunftsszenarien entwickeln. Da aus dem Spektrum verschiedener Funktionen beruflicher Weiterbildung im gesamten Band nur die des Lernens (und nicht die der Selektion, Legitimation, Sinnstiftung) thematisiert wird, kommen Grenzen von CBT (leider) nur unter dem Gesichtspunkt der Qualität einzelner Programme bzw. ihrer Verwendung in den Blick.

Winfried Süßenbacher geht in seinem Buch ‚Software-Bildung‘ davon aus, daß sich die theoretischen Hintergründe gegenwärtiger Aus- und Weiterbildung mit neuen Medien auf die lerntheoretischen Paradigmen des

Behaviorismus und des Kognitivismus konzentrieren. Seine These ist, „daß die Modelle und die daraus abgeleiteten zweckrationalen Maßnahmen zu kurz greifen“ (S. 9). Auch wenn sie in bestimmten Einsatzbereichen sinnvoll sein mögen, kann man mit ihrer Hilfe den komplexen Auswirkungen und Chancen neuer Medien nicht gerecht werden. Um dies zu erläutern und Alternativen zu finden, beschreitet er einen sehr langen Weg, der hier abgekürzt wird. Wesentlich ist zunächst die Unterscheidung von Lern- und Bildungssoftware (S. 67ff.), wobei erstere sich dadurch auszeichnet, eigens für Lehr- und Lernzwecke konzipiert worden zu sein und entsprechend eingesetzt zu werden, wohingegen letztere sämtliche Software darstellt, die sich für Bildungszwecke verwenden läßt bzw. „pädagogisch nützlich wird“ (S. 70). Die Bildungsrelevanz von Software unterschiedlichster Art wird im folgenden unter Bezug auf zwei bildungstheoretische Konzepte erörtert: einen frühen Aufsatz von Paul Kellermann über Bildungsfunktionen sowie Wolfgang Klafkis Überlegungen zur kategorialen Bildung und zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Gewonnen wird auf diese Weise eine ‚neue Wortschöpfung‘, der das Buch seinen Titel verdankt: Software- Bildung (S. 95), womit ein – über Softwarenutzung ermöglichter – interaktiver Prozeß gemeint ist, „bei dem Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet bzw. verändert werden. Grundsätzlich ist dieser Prozeß zweck- und wertunabhängig“ (ebd.). Damit meint der Autor eine Perspektive gewonnen, zu haben, die reduktionistische Theoriekonzepte ebenso überwindet wie an ökonomischen Kriterien ausgerichtete Anwendungspraxen: Lernen und Bildung müssen „im Konnex gesehen werden“ (S. 120). Am Beispiel der betrieblichen Bildung deutet er die Konsequenzen an: Statt Lernen auf wissensvermittelnde Einzelaktivitäten zu reduzieren, müssen den Mitarbeiterinnen ‚tieferliegende Motive‘ angeboten werden, damit Weiterbildung für sie einen Sinn ergibt. „In der Folge bedeutet dies, ihnen Möglichkeiten zu geben, aktiv am Unternehmensgeschehen mitzuwirken ...Insofern ist vom Bildungsprozeß auch die Organisationsstruktur eines Betriebes betroffen. Sie muß hinterfragt werden, die Ebenen dieser Mitwirkungen müssen geschaffen und hierarchische Gliederungen in fließende Strukturen überführt

werden“ (ebd.). In dieser Allgemeinheit werden dem Befund nur wenige widersprechen; er läßt sich allerdings mit weit weniger argumentativem Aufwand gewinnen. Um über das sympathische Plädoyer hinaus zu zentralen Problemen einer ‚Software-Bildung‘ vorzudringen (einige formuliert Klafki in seinem Kurzkommentar zum Buch (S. 146ff.), wäre es zumindest hilfreich gewesen, aktuelle einschlägige Literatur stärker zu berücksichtigen.
Jürgen Wittpoth

Studentexte

Ekkehard Nuissl/Antje von Rein Corporate Identity

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1995, 62 Seiten, DM 18.00

Ekkehard Nuissl/Antje von Rein Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung (DIE) Frankfurt/M. 1995, 80 Seiten, DM 22.00

Die Reihe der Studentexte, in die die beiden hier anzuzeigenden Hefte gehören, ist so konzipiert, daß in der Weiterbildung Tätige und Studierende eine Grundlageninformation erhalten. Die Textstruktur und die graphische Gestaltung sowie ein gewichtetes Literaturverzeichnis sollen dazu anregen, sich Wissen und Problemverständnis autodidaktisch zu erarbeiten. Ebenso sollen und können (!) die Hefte auch als Grundlagentexte in Studiengruppen verwendet werden.

Im Studententext „Corporate Identity“ (CI) wird auf die allgemeine Gängigkeit dieses Begriffes und die Gründe dafür aufmerksam gemacht und auch präzisiert, inwiefern dieses aus der freien Wirtschaft kommende Konzept auch in der Weiterbildung nützlich sein kann. In getrennten Kapiteln wird dargestellt, was CI nach außen und von außen betrachtet ist und inwiefern dem intern spezifische Modalitäten der Arbeitsorganisation, der Produkterzeugung und des Umgangs entsprechen sollten. Hervorgehoben wird, daß in der Weiterbildung der Zweck von CI darin besteht, eine Außendarstellung zu erreichen, die die Adressaten des Weiterbildungsangebots auf das Angebot und die Institution so aufmerk-

sam macht, daß sie sich veranlaßt fühlen. eine Bildungsveranstaltung zu buchen und dafür zu bezahlen.

Deutlich herausgearbeitet wird, daß Entwicklung und Erhalt von CI durch prozeßhaftes Handeln bei Beteiligung aller Beschäftigten zustande kommt und der Erhalt der CI am mehesten gegeben ist, wenn die Prozeßhaftigkeit erhalten bleibt. Insofern ist es richtig, wenn im Kapitel „Umsetzung in der Einrichtung“ sowohl der Weg zur CI als auch die CI-Selbsterkenntnis (Evaluation) in ihrer handwerklichen Machbarkeit herausgestellt werden. So wie der Studententext zur CI ist auch der zur „Öffentlichkeitsarbeit von Weiterbildungseinrichtungen“ von der Absicht getragen, daß alles dafür spricht, in dieser Sache in der Weiterbildung genauso professionell zu sein wie in der freien Wirtschaft. Grundlegend sind daher die Seiten 9-12, auf denen das Besondere von Ansatz und Begriff der Öffentlichkeitsarbeit erläutert wird. Das Autorenteam; versteht „Öffentlichkeitsarbeit“ als den Begriff, in dem sich sämtliche „aktiven Kommunikationen der Institution zusammenfassen lassen“. Dazu gehören Medien (z.B. Programmheft), Veranstaltungen (z.B. Pressekonferenz) und genauso die hauptberuflichen Mitarbeiterinnen sowie die Teilzeit- und Honorarkräfte, (die direkt mit Teilnehmerinnen, Ratsuchenden und institutionellen Kooperationspartnern umgehen. Beim Begriffsverständnis von Öffentlichkeitsarbeit wird deren

umfassende Intention hervorgehoben. Demgegenüber ist Werbung lediglich ein Teilbereich davon. Das Autorenteam betont demzufolge, daß Öffentlichkeitsarbeit sich zwar stets auf das gesamte institutionelle Gefüge (so wie auch bei der Corporate Identity) rückbeziehen, aber bei der einzelnen Maßnahme der Öffentlichkeitsarbeit den konkret gemeinten Öffentlichkeitsausschnitt herausarbeiten muß. Mit anderen Worten: Öffentlichkeitsarbeit versteht unter Öffentlichkeit keinen abstrakten, sondern einen mit konkreten Realitäten gefüllten Raum. Der Praxisorientierung und den praktischen Hilfen sind die Kapitel „Prinzipien der Öffentlichkeitsarbeit“, „Medien der Öffentlichkeitsarbeit“ und „Exemplarische Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit“ gewidmet. Die Darstellung des Themas bewegt sich also zwischen der Beschreibung handlungspraktischer Prinzipien und handlungsanleitenden Empfehlungen.

Zusammenfassend gilt für beide Hefte: Die Hervorhebungen im Text und die Marginalien fördern das querspringende Lesen. Das kann beim Leser zur Anregung von Ideen führen, die dann auch sofort auf dem extra breit gehaltenen Rand einer jeden Seite notiert werden können. Wer sich die gedankliche Logik der Texte erarbeiten will, wird ebenfalls diesen breiten Rand gerne nutzen. Die Studientexte sind sowohl für Schnelleser als auch für Langsamleser geschrieben.

J.W.

Besprechungen

Volker Heyse/John Erpenbeck

Der Sprung über die Kompetenzbarriere
Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen
und Kompetenzentwicklung von und in Un-
ternehmen
(Bertelsmann-Verlag) Bielefeld, 394 Seiten,
DM 98.00

Der Titel klingt programmatisch: Hier soll nicht nur der Ansatz einer kompetenzorientierten Personalentwicklung dargestellt, nein, es soll auch noch eine „Barriere“ übersprungen werden. Was darunter zu verstehen ist, wird bereits in der Einleitung definiert: „Wie eine Barriere“ – so liest man dort – „haben sich die neuen Kompetenzanforderungen zwischen die Unternehmen mit ihren Mitarbeitern einerseits und den Erfolg auf dynamischen, globalen Weltmarkt andererseits geschoben“ (S. 7), weshalb, um den unternehmerischen und individuellen Erfolg auf Dauer zu sichern, „die Kompetenzbarriere erfolgreich durchbrochen“ werden muß. Hierzu gilt es, den „engen Zusammenhang von Selbstorganisation, Wertewandel und Kompetenzentwicklung“ (S. 47) produktiv und professionell zu gestalten - so die Leitthese des hier in Rede stehenden Buches. Wie dies im einzelnen geschehen soll, skizzieren die Autoren vornehmlich im Anschluß an Selbstorganisations- und Werttheorien sowie unter – allerdings leicht selektivem – Einbezug der Ergebnisse der beruflichen Weiterbildungsforschung.

Dabei werden die gewandelten Anforderungen in den Bereichen moderner Industriearbeit und Technikgestaltung zwar zutreffend und aktuell beschrieben – wenn auch berufspädagogisch nicht sonderlich originell –, gleichwohl werden die Entwicklungen aber etwas zu *definitiv auf den Kompetenzbegriff eingegrenzt* – so könnte man das vorliegende Buch von Heyse/Erpenbeck zusammenfassend charakterisieren. Gleichzeitig wird die institutionalisierte Weiterbildung ausgeblendet, etwa wenn es heißt: „Weiterbildung versteht sich in diesem Zusammenhang mehr als prozeßbegleitend, individuell und nach situativem Betreuungsbedarf ausgerichtet“ (S. 23), wobei auch nicht gründlich analysiert

wird, welche Konsequenzen sich aus einem solchen Prozessorientierungs- Turn für die institutionalisierte Weiterbildung ergeben könnten. Einer genaueren Betrachtung kann allerdings nicht verborgen bleiben, daß die kompetenzorientierte Argumentation – leicht belegbar angedeutet –

- mit einem „verspäteten“ *Qualifikationsbegriff arbeitet*, d.h. von einem fach- und sachfixierten Qualifikationsbegriff ausgeht (z.B. S. 47ff.), der so in der fortgeschrittenen berufspädagogischen Debatte eigentlich längst nicht mehr vertreten wird,
- einer etwas *euphorischen Beurteilung der „Einheitlichkeit“ der internationalen Entwicklung in Richtung Kompetenzorientierung* anhängt, welche bei genauerer Beurteilung durch sehr disparate und auch gegensätzliche Lesarten der einschlägigen Begrifflichkeiten gekennzeichnet ist,
- in ihren *Beschreibungen der „neuen“ Weiterbildung Risikoanalysen weitgehend ausblendet* (z.B. „Enteignung des informellen Lernens“, „Erosion des Berufes“, „Erosion der öffentlichen Verantwortung“ usw.),
- insgesamt eher *beiläufig und bisweilen auch verfälschend an die erwachsenen- und berufspädagogischen Debatten anschließt* (demgegenüber sind die philosophischen Exkurse äußerst kompetent – wenn auch z. T. etwas langatmig – verfertigt, wie u.a. die Darstellung der Selbstorganisationstheorie und ihrer Entstehungsgeschichte (S. 28ff.) zeigt; hier liegt ganz offensichtlich der eigentliche Kompetenzhintergrund der Autoren). Was die verfälschenden Anschlüsse anbelangt, so verwundert und verärgert es doch den informierten Leser, wenn er mit selbstbewußten Einschätzungen wie der folgenden konfrontiert wird: „Traditionelle Qualifikationen, die zentralen Zielgrößen klassischer Weiterbildung (sic!), entsprechen den Leistungsparametern eines mechanistischen Aggregats“ (S. 48).

Insbesondere der letzte Gesichtspunkt liefert Anlaß für kritische Nachfragen, zeigt sich doch, daß es sich bei dem neueren *kompetenzorientierten Diskurs* in erster Linie um ei-

nen personalwirtschaftlichen und arbeitspsychologischen oder auch philosophischen Diskurs handelt. Deutlich wird der philosophische Bias an der ständig geforderten wertpädagogischen Aufladung der Kompetenzentwicklung: Da wird argumentiert, daß die sozialen und methodischen Kompetenzen nur entwickelt werden können, wenn „die zugrundeliegenden sozial-kommunikativen und personalen Werthaltungen interiorisiert (worden sind)“ (S. 49), was so sicherlich ebensowenig stimmt wie die pauschale Feststellung, „daß es vor allem Werte, Wertvorstellungen und Werthaltungen sind, die jene selbstorganisatorische Dynamik eines Unternehmens erst ermöglichen, die es zu einem lernenden Unternehmen machen“ (S. 80). Vielmehr zeigen zahlreiche Modellversuche, daß es entscheidend darauf ankommt, daß die Lernenden in den Besitz von „Methoden“, d.h. Arbeits- und Problemlösungsmethoden, gelangen, was bei durchaus unterschiedlichem normativem Hintergrund geschehen kann. Der organisations- und arbeitspsychologische sowie philosophische Bias des Buches ist kennzeichnend für die gesamte Debatte um die Kompetenzentwicklung. So sind Vertreter der Berufs- und Erwachsenenpädagogik bei den aktuellen „Beiträgern“ deutlich in der Minderheit, was insofern schade ist, als beide Disziplinen auf Diskurse zurückblicken können, in denen vieles von dem vorweggenommen wurde, was heute als „neu“ diskutiert wird. Man merkt dieses Defizit aber auch an eklatanten Fehleinschätzungen, wobei diejenige, die den Begriff der Schlüsselqualifikation als bildungsstrategische Maxime für die Entwicklung ab Mitte der 60er Jahre (S. 9) noch eine der harmloseren ist (wissen die Insider doch, daß selbst noch die 74er Initiative von Dieter Mertens nur sehr verhalten aufgegriffen wurde und daß wir erst seit etwa Mitte der 80er Jahre eine entsprechende berufspädagogische Leitorientierung auf breiterer Front wirklich feststellen können). Zudem operiert das Werk mit einigen begrifflichen Neuschöpfungen, die teilweise erklärungsbedürftig bleiben, wie z.B. „multimediale Verstärkungsmethoden“ (S. 27), „echte Qualifikationen“ versus „dispositionelle Qualifikationen“ (S. 50) oder auch die verkantete In-Beziehung-Setzung von Fach- und Methodenkompetenz (z.B. S. 74).

Fazit: Ein materialreiches und reichhaltiges Buch, das bisweilen lehrbuchartig referiert, bisweilen eigene Strukturierungen und Konzeptionen bietet, dabei allerdings mutig und selbstbewußt zu weiterbildungsbezogenen Statements gelangt, ohne die berufs- und erwachsenenpädagogische Diskussion der letzten Jahre wirklich zu rezipieren. Etwas zu kurz kommt auch eine kritische bzw. ideologiekritische Reflexion des skizzierten unternehmerischen Kompetenzentwicklungsbedarfs, d.h. eine Bezugnahme auf die Kompetenzverlierer, die Segmentations- und Ausgrenzungsbereiche des betrieblichen Weiterbildungsmarktes. Gleichwohl ist der „fremde“ Blick auf die Weiterbildung auch anregend und verhilft durch seine begriffliche „Unbefangenheit“ zu so manchem neuen Gedanken und mancher neuen Fragestellung.

Rolf Arnold

Günther Wolgast
Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung

(Luchterhand Verlag) Neuwied 1996, 317 Seiten, DM 39.80

Wenn jetzt eine Zeittafel erscheint, möchte man dies als ein Zeichen für die zunehmende Stabilisierung der Erwachsenenbildungswissenschaft ansehen. Die Zusammenstellung der jeweils kurz kommentierten Daten hält sich denn auch, was die Frage nach den Anfängen der Erwachsenenbildung betrifft, an die mehrheitlich vorherrschende Einschätzung in der Sekundärliteratur. Das heißt, die ersten Initiativen der Aufklärungszeit sind treffend festgehalten, und zwar sowohl mit ihren geistigen und moralischen als auch mit ihren berufsbezogenen Akzenten. Bei einer ersten Sichtung des Zahlenwerks wird auch erkennbar, wie im folgenden Jahrhundert bis zum Ersten Weltkrieg eine immer dichter werdende Aktivität zu verzeichnen ist. Im Rückblick kann man geradezu von einem Gründungs-Hoch um 1890 sprechen. Erfreulich ist auch die Breite der beachteten Arbeitsfelder. Die Volksbibliotheken: sind ebenso berücksichtigt wie die Gründung, der Volksbühne, das Erscheinen des „Pfeffnig-Magazins“ 1833 ebenso wie der Erste Deutsche Frauenkongreß 1965. Daß sich schon der Erste Deutsche Lehrertag 1876 mit Bildungsangeboten für Erwachsene be-

faßt hat, ist bisher anderwärts kaum registriert. Fehlsoziationen können allerdings hervorgerufen werden, wenn es heißt, daß erstmals in den Mitteilungen der Comenius-Gesellschaft 1893 die Bezeichnung Volkshochschule erwähnt wird. Hier scheint eine Problematik auf, die mit einer Präsentation von Ereignispunkten verbunden ist, wobei der Prozeßcharakter nicht mehr zur Geltung kommt. Noch auffälliger wird dies bemerkbar bei den Nennungen der Daten für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg. Insbesondere nach den 60er Jahren besteht die Zusammenstellung fast ausschließlich aus einem Aneinanderreihen von mehr oder weniger demonstrativen Veranstaltungen und Erklärungen. Bezeichnend für die an der Oberfläche bleibende Sichtweise ist, daß das in seiner indirekten Wirkung wichtigste Dokument, das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960, nur als verabschiedet genannt wird, während weniger bedeutende Dokumente auf mehreren Zellen erläutert werden. So bleibt der Anstoß, durch den die Erwachsenenbildung zum Thema der öffentlichen Diskussion wurde, unbenutzt. Im Laufe der Jahre und Jahrzehnte bekommt obendrein in der Auflistung immer mehr das ein Übergewicht, was von staatlichen Instanzen veranstaltet bzw. verlaublich worden ist. Damit wird der Eindruck einer außerordentlichen Aktivität von Politik und Verwaltung erzeugt, dem aber keine substantielle Realität entspricht. Immerhin läßt sich nach den Aufzählungen das Ende der Bildungsreform auf den Tag genau datieren. Es ist der 29. März 1982, an dem „die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung und Regierungschefs des Bundes und der Länder beschließen, angesichts der schwer abschätzbaren gesamt- und finanz- wirtschaftlichen Entwicklungen die Beratungen über die Fortschreibung des Bildungs- gesamtplanes auszusetzen“ (S. 261). Vom Verkünden und Tagen wird aber in der Zeittafel weiter berichtet. So nimmt es nicht wunder, wenn die Problembereiche Profession, Wissenschaft und Forschung kaum erwähnt werden und die pluralistischen gesellschaftlichen Aktivitäten immer weniger Berücksichtigung finden. Wenn aber etwas Inhaltliches gesagt wird, werden legenden weiter kolportiert wie die,

daß an die Stelle der Zeitschrift „Volkshochschule“ die neue „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ getreten sei (S. 289). Ist die problematische Akzentuierung im Falle der letzten Jahrzehnte für die Nutzer des Buches wohl auffällig, so wird sie für die Zeit der 20er Jahre nur intimen Kennern bemerkbar. Für die Weimarer Zeit nämlich hält sich die Datensammlung an das überlieferte Geschichtsbild. Das heißt: Das, was aus den Initiativen Robert von Erdbergs hervorging und was vom Geist Hohenrods verklärt war, bestimmt auch hier die Präsentation. Die Wirklichkeit der 20er Jahre sah aber anders aus. Gerade noch die Arbeiterbildung in ihren verschiedenen Varianten und die Gründung der Heimvolkshochschulen finden eine annähernd angemessene Erwähnung. Was es im kirchlichen Bereich gab oder was sich unter völkischem Vorzeichen getan hat, kommt nur schwach zum Ausdruck. Bezeichnend für die schiefe Betrachtungsweise ist es, daß von den damals erschienenen Schriften Wilhelm Flitners „Laienbildung“ genannt wird, nicht aber die von Leopold von Wiese herausgegebene „Soziologie der Volksbildung“. Noch merkwürdiger berührt es, daß zwar einige Gründungsdaten von Volkshochschulen genannt werden, daß man aber eine Nennung des „Statistischen Nachweisers“ von 1927 vermissen muß. Dementsprechend ist auch nicht registriert, in welcher Weise großstädtische Volkshochschulen in Distanz von Hohenrodt ihr Profil gewonnen und vertreten haben.

Der Zeittafel ist ein knapp 90seitiger „Kurzabriß der Geschichte der Erwachsenenbildung im Überblick“ vorausgeschickt. Er betrifft den gleichen Zeitraum wie das Kalendarium und ist insofern ein riskantes Unternehmen, gegenüber dem Kritik wohlfeil oder unangebracht ist. Angesichts der Verführungen, die in solchen Kurzdarstellungen stecken, seien aber doch einige Anmerkungen erlaubt. Schon die Darstellung der Anfangszeit korrespondiert nicht mit der Zeittafel, sondern betont die reflexive Ratio der Aufklärung gegenüber der ökonomischen. Die Skizzierung der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts orientiert sich an dem tradierten Schema der Konfrontation der „alten“ und der „neuen Richtung“. Dementsprechend wird die „alte“ abgewertet und die „neue“ fälschlich als real existent behauptet. Aber das Unstimmige be-

ginnt schon bei der Aussage über die Zeit der Jahrhundertwende. Im „Volksverein für das katholische Deutschland in mancher Hinsicht ein Pendant zur Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung zu sehen“ erscheint einigermaßen befremdlich. Nicht anders ist es mit der Behauptung, englische Vorbilder hätten einen größeren Einfluß gehabt als dänische. Zur Überschätzung des Hohenrodter Bundes gehört, über die ersten Akademie-Tagungen der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung detaillierter zu berichten, während die 30 Arbeitswochen, die sie in drei Jahren über ganz Deutschland verteilt in engem Kontakt mit der Praxis durchgeführt hat, nur Datenmäßig erwähnt sind. Ein unkritisch übernommenes Denkmuster ist auch die Aussage zur Reeducation, wobei die Bedeutung der englischen Zone für die Erwachsenenbildung unterschätzt wird. Die Ausführungen zu den Ländergesetzen nehmen einen unverhältnismäßig breiten Raum ein, der für Aussagen zur Alltagsrealität verlorengeht. So bekommt das Deklaratorische ein unangemessenes Übergewicht. Daß der Übergang von der punktuellen Betrachtung zu prozessualem Denken Schwierigkeiten bereitet, zeigt sich schließlich bei der Darstellung der viel zitier-

ten „Wenden“. Sie leidet unter dem selbstgesetzten Zwang einer Einteilung in Zeitblöcke. So kann man nur feststellen: Die realistische Wende begann schon sehr viel früher, hat aber auch nicht die entschiedene Form angenommen, die der Verfasser unterstellt (S. 61). Bei den positiven Äußerungen über die „Konzertierte Aktion Weiterbildung“ wünschte man sich eine genauere Quellenangabe (S. 77). Ein weitere Unklarheit sei für den Leser noch aufgeklärt: Mehrfach findet sich im Text eine Klammer mit dem Vermerk „Die Volkshochschule“ mit einer Jahresangabe und einer fünfstelligen Zahl. Im Literaturverzeichnis gibt es dazu keinen weiteren Hinweis. Deshalb sei hier gesagt: Es handelt sich um eine Loseblattsammlung, die die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV in den Jahren 1967 bis 1991 herausgegeben hat.

Und zum Schluß noch ein Zweifel, dem sich wohl viele Nutzer des Bandes anschließen können: Auf der letzten Seite des „Kurzabrisse“ heißt es: „Die öffentliche Verantwortung für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung ist heute unumstritten“ (S. 87). Allerdings konnte das einschlägige Buch von Karin Büchler („Betriebliche Weiterbildung“, München 1997) noch nicht verarbeitet werden. Hans Tietgens

Kurzinformationen

Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) Kompetenzentwicklung '96

Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung
(Waxmann Verlag) Münster 1996. 462 Seiten, DM 38.00

Ausgehend von dem Memorandum des Kuratoriums der Arbeitsgemeinschaft QUEM „Von der beruflichen Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung“ (1995), wenden sich alle Beiträge dieses Bandes unterschiedlichen Facetten dieser aus der Sicht gesellschaftlicher, wirtschaftlicher, sozialer und personaler Anforderungen notwendigen „Kompetenzentwicklung“ zu. Bei Zustimmung zur grundlegenden Argumentation in allen Beiträgen zu veränderten Rahmenbedingungen, Einflußfaktoren und Handlungserfordernissen für betriebliche Weiterbildung bleiben die Verkrampfungen einer damit für die Autoren verbundenen Abkehr von der („traditionellen“?) Weiterbildung und die Zuwendung zu dem vieldeutigen, schwammigen Kompetenzbegriff und der offenbar „Weiterbildung“ ersetzenden „Kompetenzentwicklung“ fragwürdig. In den Beiträgen von Bergmann zum Lernen im Prozeß der Arbeit und Staudt/Meier zur Reorganisation betrieblicher Weiterbildung wird dann auch deutlich, daß durch komplexere (Lern-)Anforderungen an den einzelnen bzw. die gesamte Organisation sowie durch die unabdingbare Integration der betrieblichen Weiterbildung in die Personal- und Organisationsentwicklung eine neue Qualität betrieblicher Weiterbildung erforderlich ist, die Motivation und Befähigung zur Selbstoptimierung einschließen muß und dem einzelnen Lernenden, dem Vorgesetzten, und dem Externen veränderte Rollen aberverlangt. Es werden praktische Orientierungen aufgezeigt, wie diese neue Qualität betrieblicher Weiterbildung z. B. durch Lerninterventionen bzw. Lernmethoden im Arbeitsprozeß (Bergmann) oder aber organisatorische Änderungen aufgrund einer Weiterbildung als Dienstleistung (Staudt/Meier) erreichbar wird. Wobei die informative Trendkennzeichnung der Unternehmensorganisationsentwicklung in letzterem

Beitrag für weitere Untersuchungen außerordentlich hilfreich ist. Dem eingeeengten Lernbegriff, der den Betrachtungen von Staudt/Meier zugrunde gelegt wird, kann allerdings nicht gefolgt werden: „Kompetenz lernt man nicht, sondern erwirbt sie durch Erfahrungen“ (S. 264).

Mehr Verwirrung statt Klärung bietet die wohl eher polemische und außerordentlich redundante Betrachtung der beruflichen Weiterbildung versus beruflicher Kompetenzentwicklung von Heyse/Erpenbeck. Daß „berufliche Handlungskompetenz“ sich von „bisherigen Weiterbildungszielen“ aufgrund der „Integration kognitiver, emotional-motivationaler, volitiver und sozialer Aspekte menschlichen Handelns in Arbeitssituationen“ (S. 19) abgrenze, pauschalisiert die in Weiterbildungszielen angestrebten vielfältigen Dispositionen und negiert berufs- und erwachsenenpädagogische Arbeiten, die genau diese berufliche Handlungskompetenz ins Zentrum ihrer Ziele und Handlungsorientierungen bzw. -anleitungen stellen.

Die von Frank betrachteten Funktionen und Aufgaben von (vorrangig) betrieblichen Weiterbildungern belegen bekannte Trends z. B. zur Verstärkung der Weiterbildungsberatung, zur Übernahme von Weiterbildungsaufgaben durch Fach- und Führungskräfte, zu strategischen Kooperationen und Allianzen mit externen Weiterbildungseinrichtungen bzw. auf der Basis von Kunden-Lieferanten-Beziehungen.

Insgesamt untersetzen die Beiträge mit unterschiedlicher Überzeugungskraft das Credo des o. g. und in diesem Buch nochmals publizierten Memorandums - neuen Anforderungen durch die Entwicklung entsprechender „Kompetenzen“ zu begegnen - durch das Aufzeigen des Untersuchungsstandes sowie das Geben von Handlungsimpulsen und -orientierungen und das Aufzeigen von offenen Forschungsfragen, die zum Disput und zur Untersuchungsweiterführung anregen.

Gisela Wiesner

Rolf Arnold (Hrsg.)
Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung

(Leske und Budrich Verlag) Opladen 1997,
210 Seiten, DM 36.00

Das Buch entstand in der Hochphase der Qualitäts- und Qualitätssicherungsdiskussion in Deutschland. Sie läßt sich etwa für das Jahr 1996 ausmachen. Die Diskussion um ISO 9000ff, aus dem europäischen Normensystem und der Wirtschaft in die Bildung importiert, hatte bereits zu Zertifizierungsmaßnahmen einzelner Bildungseinrichtungen geführt, war jedoch zugleich schon erweitert worden. Auch die Erziehungswissenschaft hatte sich des Themas bemächtigt. Der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Halle kreiste um dieses Thema, und in einer Arbeitsgruppe, die von der Kommission Erwachsenenbildung vorbereitet und organisiert war, stand es im Mittelpunkt der Diskussion. Diese Vorträge sind zugleich auch wichtige Beiträge im vorliegenden Buch. Im Laufe seiner Erstellung wurden sie ergänzt um aktuelle, vor allem auch erziehungswissenschaftliche Beiträge, so daß insgesamt zwölf in sich geschlossene Aufsätze vorliegen.

Der Herausgeber Rolf Arnold hat sie in vier Kapitel gegliedert. Das erste kümmert sich um „Annäherungen“, thematisiert Qualität aus pädagogischer (Jürgen Oelkers) und erwachsenenpädagogischer (Wiltrud Gieseke) Sicht. Das zweite Kapitel betrifft das Verhältnis von Qualität und Professionalität, hier liegen Beiträge von Rolf Arnold, Jürgen Wittpoth, Norbert Vogel und Harald Geißler vor. Im dritten Kapitel geht es um Gestaltungsperspektiven, werden konkret Politik und Praxis der Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung angegangen – hier äußern sich Peter Krug, Jost Reischmann, Antje Krämer-Stürzel/Rolf Arnold sowie Konrad Faber/Rolf Arnold. Das vierte Kapitel schließlich öffnet den Blick in Forschung und Theoriebildung: Dieter Mittel votiert zugunsten des einheimischen Begriffs „Teilnehmer“ statt des adaptierten Begriffes „Kunden“, und Klaus Harney stellt die Qualität in der betrieblichen Weiterbildung zwischen betrieblich organisatorische und professionelle Handlungslogik.

Die grundlegenden ersten Beiträge von Jürgen Oelkers und Wiltrud Gieseke machen

deutlich, daß Qualität kein neuer und kein nur im Unternehmerischen liegender Begriff ist. Sie kreisen um eine eigenständige Begründung und Definition eines Qualitätsbegriffes. Dies könnte – konkreter gesehen – im Verhältnis von Qualität und Professionalität liegen, das sowohl in der betrieblichen Weiterbildung (Arnold, Wittpoth) als auch in weitergehenden Bildungsbereichen relevant ist. Allerdings ist festzustellen, daß die Qualitätsdiskussion in ihrer konkreten Durchdringung stärker mit dem beruflichen Bildungsbereich verbunden ist. Dies machen auch die Beiträge zur Situation und Diskussion von Qualitätssicherung deutlich. Auch in der Kultusministerkonferenz, die eine eigenständige Position zur Qualitätssicherung erarbeitet hat, spielen Elemente und Kategorien der beruflichen Bildung eine große Rolle. Zugleich wird dort auch die Brisanz von Qualitätssicherung deutlich. Die Meßverfahren von Qualität, die Definition der Qualitätssicherungsobjekte, die Festlegung von Qualitätskriterien, ihre Operationalisierung und die Probleme von Meßbarkeit werden in den Beiträgen von Reischmann, Arnold, Krämer-Stürzel und Faber sehr anschaulich dargestellt.

Es handelt sich um ein Buch, dessen Beiträge gut dazu geeignet sind, die früher aufgelegte und emotionalisierte Debatte um Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, um die Probleme von Erfolgsmessung bei Lernprozessen und den Verdacht der marktwirtschaftlichen Untermotivierung zu versachlichen und zu konkretisieren. In diesem Sinne ist ihm eine hohe Aufmerksamkeit in den aktuellen, meist mit wenig Öffentlichkeitswirksamkeit in Organisationen vorangetriebenen Qualitätssicherungsprozessen zu wünschen.
E.N.

Martha Bergler (Hrsg.)
Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht

Dokumentation zum Symposium am 6./7.11.1995

(DIFF) Tübingen 1996, 170 Seiten, DM 29.50

Das Fernstudium ist in den letzten Jahren einem großen Wandel unterworfen. Vor allem durch den Einsatz Neuer Medien wurden auf der einen Seite neue Möglichkeiten bei der Gestaltung und Verbreitung der Angebote geschaffen, auf der anderen Seite Fragen

nach der Didaktik des Fernstudiums aufgeworfen. Mit dem Symposium „Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht“, das vom Deutschen Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF) und dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) der Universität Kaiserslautern durchgeführt wurde, sollte hier eine Standortbestimmung vollzogen werden.

Martha Bergler verweist in ihrem Vorwort zu der Dokumentation des Symposiums auf die Zielsetzung der Veranstaltung: „Durch die kritische Zusammenschau der derzeitigen Fernstudiendidaktik mit der Erwachsenenpädagogik sollte ein theoretischer Rahmen eröffnet werden, der auch Antworten auf den Umgang mit der neuen Bildungstechnologie zu geben vermag: Die raschen und umfangreichen Innovationen im Bereich der Bildungsmedien - vom CBT bis zur Electronic School im Internet - haben nicht nur zur Euphorie geführt, sondern auf der anderen Seite bei vielen auch Unsicherheiten und starke Zukunftsängste entstehen lassen“ (S. 1).

Neben den Referaten von Otto Peters, Rolf Arnold und Klaus Prange sind in dem Band sowohl die Dokumentation der Abschlusss Diskussion als auch Beiträge und Berichte aus den Arbeitsgruppen zu finden.

Otto Peters beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Erfahrungen und dem Diskussionsstand zur Didaktik des Fernstudiums in nationaler und internationaler Perspektive. Eine der Hauptaufgaben einer zukünftigen Fernstudiendidaktik sieht er in der Auseinandersetzung mit den Neuen Medien: „Die Fernstudiendidaktik wird sich vordringlich mit den Entwicklungen der digitalen Informations- und Kommunikationstechnologien auseinanderzusetzen haben, deren Durchschlagskraft ohne Beispiel ist“ (S. 12).

Wie Erwachsene lernen und welche Folgen sich daraus für die Organisation von Fernstudienangeboten ergeben, ist Thema des Beitrags von Rolf Arnold. Seiner Meinung nach zeichnet sich in der neueren erwachsenenpädagogischen Diskussion „das Konzept einer ‚Ermöglichungsdidaktik‘ ab, das nicht die optimale didaktische Planung und Reduktion fachlicher Vermittlung zum alleinigen Fokus einer Unterrichts- und Ausbildungstheorie erhebt, sondern auch – im Sinne eines Ellipsen-Ansatzes – die Aneig-

nungsaktivität der Lernenden. Auf eine Formel gebracht, könnte man feststellen: Die herkömmliche didaktische Planungsfixiertheit wird ergänzt durch eine Realisierungsfixiertheit der Didaktik, bzw. durch eine ‚situative Unterrichtsplanung‘, in deren Rahmen das Lernarrangement bzw. die ‚Modellierung von Lernwelten‘ an Bedeutung gewinnt“ (S. 24). In den Lernarrangements von Fernstudienangeboten sieht er ein großes Potential dafür, dem Konzept einer Ermöglichungsdidaktik Rechnung zu tragen.

Klaus Prange verweist – ausgehend von der Geschichte der Rhetorik als Bestandteil der Pädagogik – auf die Veränderungen, die sich durch die Neuen Medien ergeben: „Durch die neuen Medien wird die soziale und kommunikative Bedeutung des Raumes ausgelöscht und virtuelle Gleichzeitigkeit geschaffen, in der alles mit allem in Beziehung treten kann“ (S. 34f.). Das Hauptproblem, das daraus entsteht, ist die Selektion von Information und Wissen. Die Herausforderung für didaktische Konzepte „liegt in der Ermöglichung und Vermittlung von Zeitkompetenz, die uns in die Lage setzt, das Selektionsproblem von Person zu Person zu lösen. Dadurch verschwindet nicht die thematische Dimension und nicht die soziale Dimension von Unterricht und pädagogischer Kommunikation, aber sie erhalten einen anderen Stellenwert“ (S. 35).

Weitere Aspekte zur Didaktik des Fernstudiums werden in den Beiträgen aus den Arbeitsgruppen aufgefächert. Die thematischen Schwerpunkte liegen hier auf: Allgemeine Didaktik, Erwachsenenbildung und Fernstudium; Lernen und Lehren im Fernstudium; Innovative Ansätze im Fernstudium.

Wie bei Tagungsdokumentationen nicht anders zu erwarten, wird das Thema nicht in seiner vollen Tiefe behandelt, doch der Band bietet viele Aspekte, die in der Diskussion um die Didaktik des Fernstudiums von Relevanz sind. Dabei wird eines besonders deutlich: Die Neuen Medien werden eine entscheidende Rolle bei der zukünftigen Gestaltung von Fernstudienangeboten spielen.

Richard Stang

**Rainer Brödel (Hrsg.)
Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende
Bildung**

(Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1998, 200
Seiten, DM 35.00

1996 hat die Europäische Union das „Jahr des lebenslangen/lebensbegleitenden Lernens“ proklamiert. Damit wurde ein Begriff wiederbelebt, der seit den 60er Jahren international gebräuchlich ist (lifelong learning, education permanente), der aber zugunsten der systemorientierten Begriffe Weiterbildung und „vierter Bildungssektor“ an Bedeutung verloren hatte. In diesem Sammelband wird aus unterschiedlicher Sicht der Frage nachgegangen, ob es sich hierbei um einen andrögischen Paradigmenwechsel, eine Umorientierung von Bildungssystemen zum lernenden Subjekt oder lediglich um eine aktualisierte Terminologie handelt.

Rainer Brödel entwirft in seiner materialreichen Einleitung einen Bezugsrahmen für die konzeptionelle Diskussion. Er macht darauf aufmerksam, daß die biographische Orientierung zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung seit der Weimarer Zeit gehört. Seit den 60er Jahren haben Hans Tietgens u.a. immer wieder in Erinnerung gerufen, daß das autodidaktische, selbstgesteuerte, lebensweltorientierte Lernen der Normalfall ist, allerdings ist es angesichts der Komplexität der Lernherausforderungen auf institutionalisierte Lernhilfen angewiesen. Brödel betont zu Recht, daß wir mehr empirische Studien „über die Verbreitung und Verlaufsgeschichten von Selbstlernkompetenzen“ benötigen (S. 23). Die institutionalisierte Erwachsenenbildung ihrerseits ist aufgefördert, den metakognitiven Strategien zur Unterstützung von Selbstlernprozessen mehr Beachtung zu widmen.

Joachim H. Knoll verortet den Begriff des lebenslangen Lernens in der aktuellen internationalen Bildungspolitik und macht auf wichtige supranationale Gutachten aufmerksam.

Jochen Kade und Wolfgang Seitter verdeutlichen die Entgrenzungen des Pädagogischen und die Verankerungen des Lernens in lebensweltlichen Kontexten. Sie verweisen auf die Ambivalenz und „Multifunktionalität“ des lebenslangen Lernens, das zur „Versicherung“ ebenso wie zur „Verunsicherung“ beiträgt (S. 54).

Martha Friedenthal-Haase begründet die „Orientierung“ als Schlüsselbegriff und zentrale Aufgabe lebensbegleitender Bildung.

Josef Schrader macht auf empirische Forschungen zum lebenslangen Lernen aufmerksam und untersucht insbesondere die Lehrenden der Weiterbildung in Bremen. Dabei unterscheidet er verschiedene Gruppen. Es ist zu befürchten, daß die schlechte Honorierung der Lehre auch die professionelle Qualität beeinträchtigt.

Im zweiten Teil des Buches erörtert Werner Loch anthropologische Aspekte des Lernens im Lebenslauf. Er stellt dabei ein interessantes Stufenmodell der Lernfähigkeit und lebensbegleitenden Lernaufgaben zur Diskussion.

Winfried Marotzki, der auf die Biographieorientierung moderner Bildung hingewiesen hat, diskutiert in diesem Beitrag die Lernpotentiale der virtuellen Realitäten des Cyberspace. Außerdem entwickelt er – in Anlehnung an G. Bateson – eine Taxonomie von Ebenen des Lernens und der Bildung.

Heinz Sücker koppelt die Perspektive lebenslangen Lernens an die Tradition der emanzipatorisch-kritischen Bildungstheorie an und fragt nach den Bildungspotentialen der technisierten Arbeitswelt.

Hartmut Griese kritisiert die Aufwertung des „lifelong learning“ als einen weiteren Schritt zu einer Instrumentalisierung von Bildung. Er spricht von „Engführungen im Diskurs der Erwachsenenbildung“ und sieht den Bildungsauftrag dieses Bildungssektors gefährdet.

Der dritte Teil enthält berufspädagogische Aspekte. Wolfgang Wittwer kommentiert die berufspädagogischen Konsequenzen der biographischen Brüche und Diskontinuitäten. Erwerbstätige neuen Typs sind z.B. „Wanderarbeiter im Cyberspace“ (S. 147). Mehrere Fallstudien veranschaulichen die Auflösung der Normalbiographien.

Günter Pätzold untersucht die Professionalität der BetriebspädagogInnen angesichts veränderter Rahmenbedingungen. Er registriert u.a. einen Bedeutungszuwachs sozialer Kompetenzen.

Harald Geißlers Beitrag lautet „Entgrenzung des Lernens zwischen linearer und reflexiver Modernisierung der Weiterbildung“. Entgrenzungen des Lernens beobachtet er in zeitlicher, sachlicher und sozialer Hinsicht.

Klaus Harney registriert eine „Krise öffentlicher Trägerschaft in der Weiterbildung“. Dabei berücksichtigt er unterschiedliche rechtliche Regelungsebenen. Insgesamt beschreibt der Sammelband unterschiedliche Tendenzen der Individualisierung und Pluralisierung, der Entgrenzung und Integration von Bildungsaktivitäten. H.S.

Rainer Brödel (Hrsg.)

Erwachsenenbildung in der Moderne

Diagnosen, Ansätze, Konsequenzen
(Leske und Budrich Verlag) Opladen 1997,
318 Seiten, DM 48.00

Die vorgelegte Aufsatzsammlung enthält 15 Beiträge zu theoretischen Selbstvergewisserungen, erwachsenen pädagogischen Diagnosen und Bildungsansätzen im Prozeß gesellschaftlicher Modernisierung. Sie sind im Rahmen einer Ringvorlesung im WS 1994/95 an der Dortmunder Universität entstanden. In einer umfangreichen Einführung verortet der Herausgeber die verschiedenen Diskurse im sozialen Gesamtzusammenhang von Modernisierungsdynamiken, setzt sich kritisch mit unterschiedlichen Modernisierungskonzepten auseinander, plädiert für eine reflexive Modernisierung und lotet Möglichkeiten einer reflexiven Pädagogisierung aus. Die Einzelbeiträge werden einleitend argumentativ gebündelt vorgestellt und aus der Perspektive des Herausgebers akzentuiert. Die Klammer „Erwachsenenbildung in der Moderne“ schafft jedoch keine engen thematischen Zusammenhänge, sondern bildet eher ein weitmaschiges Netz um Facetten aktueller erwachsenenbildnerischer Diskurse. Der Spannungsbogen der Lektüre bewegt sich zwischen dem Versprechen, „kognitive(n) Reichtum von Disziplin und Profession“ vorzustellen (S. 7) und dem letzten Satz im Buch, einer abschließenden Frage von Jochen Kade: „Was ist der ‚harte Kern‘ der Erwachsenenbildung und der erwachsenenpädagogischen Profession?“ (S. 314). Aus der Fülle kann geschöpft werden:

- Tippelt setzt sich mit der Milieuabhängigkeit in der Erwachsenenbildung auseinander,
- Dewe thematisiert die Relevanz unterschiedlicher Wissensformen zwischen Expertentum und Laienwissen,

- Schäffter befaßt sich mit dem Fremden als (interkulturellem) Lernanlaß,
- Nolda beschreibt Interaktionen und Diskurse von Lehrenden und Lernenden im Kontext von Autoritätsverlust und Unverbindlichkeit,
- Kade erörtert die Funktion von Erwachsenenbildung aus der Aneignungsperspektive von Teilnehmenden,
- Gieseke befaßt sich mit Professionalisierungskonzepten, eingebunden in Fragen pädagogischer Qualität und berufsethischer Grundsätze,
- Siebert thematisiert Bezüge zwischen Konstruktivismus und Pädagogik,
- Olbrich leitet die Leistungsfähigkeit der Erwachsenenbildung aus der Geschichte ab. Arbeitsfelder, Ansätze und Herausforderungen thematisieren Derichs-Kunstmann (geschlechtsbewußte Erwachsenenbildung), Breloer (ältere Erwachsene als soziales Potential), Johansson (gewerkschaftliche Kulturarbeit), Weinberg (Lernen und Bildung in Ostdeutschland). ‚Handfeste‘ bildungspolitische und finanzielle Rahmenbedingungen sowie Entwicklungslinien auf Landes-, Bundes- und Europaebene erörtern Frischkopf (quartärer Bildungsbereich in Nordrhein-Westfalen), Brödel (staatliche Weiterbildungsfinanzierung), Nuissl von Rein (europäische Perspektiven).

Diese Kurzdarstellung entspricht nicht der Reihenfolge in der Publikation, die sich anderer Gliederungsprinzipien bedient, die mir nicht durchgängig einleuchten. Warum wird der Beitrag von Kade abschließend unter „Selbstvergewisserungen“ angeführt und von den ebenfalls identitätszentrierten Zugangsweisen bei Nolda und Schäffter ‚abgekoppelt‘, oder warum werden die Beobachtungen von Dewe aus wissenstheoretischer und konstruktivistischer Sicht vom Konstruktivismus-Beitrag von Siebert ‚räumlich‘ getrennt? Wohl eine Frage der Perspektive ... Querlesen und Querdenken zwischen den Aufsätzen bieten sich an.

Monika Schmidt

**Thomas Ecker/Christiane Schiersmann/
Rudolf Tippelt**
Beratung und Information in der Weiterbildung

(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1997, 184 Seiten, DM 29.80

Die vorgelegte Darstellung der Weiterbildungsberatung ist aus drei Studienbriefen für das Aufbaustudium Weiterbildung an der Universität Kaiserslautern hervorgegangen.

Ausgehend von der Einschätzung, daß der Bedarf an Weiterbildung gleichermaßen größer wie unübersichtlicher und komplexer wird, werden Ansätze, Problemfelder und Entwicklungstrends vorgestellt. Weiterbildungsberatung ist ein ausdifferenziertes Aufgabenfeld, dessen fehlende Transparenz zur entscheidenden Bildungsbarriere werden kann. Ziel ist es, zwischen Anbietern und Nachfragern, zwischen Individuen und Institutionen kompetent zu vermitteln. Spezielle Weiterbildungs- und Beratungsangebote sind insbesondere für Frauen, Ältere, Arbeitslose und bildungsferne Gruppierungen weiter zu entwickeln. Der sozialen Pluralisierung und Polarisierung im Kontext von sozialen Milieus und Lebensstilen ist Rechnung zu tragen.

Tippelt befaßt sich in seinem Beitrag mit Grundlagen und Perspektiven von Weiterbildungsberatung (u.a. historische, gesellschaftliche, institutionelle, finanzielle, professionelle Aspekte). Ein typisches Ablaufmodell eines Beratungsprozesses wird abschließend vorgestellt.

Eckert stellt verschiedene datenbankgestützte Weiterbildungsinformationssysteme, ihre gesellschaftliche Notwendigkeit, ihren Nutzen und ihre Leistungsfähigkeit vor. Konzeptionelle und technische Charakteristika bis hin zu konkreten Recherchemodalitäten werden detailliert erörtert. Zugänglichkeit von Daten, Datenpflege, Quantität und Qualität der Daten bestimmen den Wert für ihre potentiellen Nutzer.

Schiersmann erörtert Erfahrungen von Weiterbildungsberatungsstellen, die sich an besondere Zielgruppen richten. Im Zeitverlauf wechselnde Schwerpunkte des öffentlichen Interesses richten sich an Bildungsbenachteiligte, Frauen (insbesondere Berufsrückkehrerinnen) und Klein- und Mittelbetriebe (Qualifizierungsberatung). Modellprojekte und Praxisberichte dokumentieren eine hohe

Nachfrage, die sich über personenbezogene Beratungstätigkeiten hin zu system- und institutionsbezogener Bildungsberatung mit starkem Arbeitsmarktbezug entwickelt.

Ein praxisnaher, informativer Text, der sich im Spannungsbogen von world wide web und mühevoller Kleinarbeit in der Zielgruppenansprache bewegt. Monika Schmidt

Harald Geißler (Hrsg.)
Unternehmensethik, Managementverantwortung und Weiterbildung

(Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1997, 368 Seiten, DM 59.80

Der von Harald Geißler herausgegebene Sammelband versucht, „eine neue Rahmung anzubieten, in der das Problem der Wirtschaftsethik und Unternehmensethik bzw. -moral als ein Lehr- und Bildungsproblem wahrgenommen wird- und zwar nicht nur des je einzelnen, sondern auch der Organisation als ganzer. Mit diesem Ansatz werden traditionelle Denk- und Argumentationsmuster nicht nur der Ethik und der Ökonomie, sondern auch der Pädagogik in Frage gestellt“ (Einleitung, S. 2). Die Teile A: „Unternehmensethik – Bedingungen und Ansprüche moralischer Vernunft in und von Unternehmen“ und B: „Managementverantwortung und Weiterbildung“ sind jeweils in sich äußerst facettenreich. Der erste Teil ist eher Grundlagen-theoretisch ausgerichtet, während sich der zweite Teil auf den Zusammenhang von Managementverantwortung und Weiterbildung konzentriert. Eine systematische Beschreibung der einzelnen Beiträge ist kaum möglich, da der Herausgeber keinen Überblick über den wirtschafts- und unternehmensethischen Diskurs vermitteln will, um ich erst dann mit den daraus resultierenden Fragen für die Weiterbildung zu beschäftigen. Lernen – so Geißler in seiner Einleitung – stellt sich nicht erst als ein Problem, nach dem die Wirtschaftsethik ihre Ergebnisse vorgelegt hat, sondern bereits im wirtschafts- und unternehmensethischen Diskurs. Eine übergreifende Auseinandersetzung mit der Unternehmensethik (Horst Steinmann/Albert Tremml) konzentriert sich auf die Frage nach einem Verfahren, das die „Entfaltung allgemeiner Vernunft“ ermöglicht. Alfred Tremml stellt in seinem Beitrag „Weltgesellschaft als Herausforderung“ dar und fragt, „was wir da-

bei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können“ (S. 39ff.). Die folgenden Beiträge greifen unterschiedliche Aspekte des Themas auf, sind aus unterschiedlichen Positionen heraus geschrieben. Sie konzentrieren sich auf Fragen des Organisationslernens (Willi Küpper, Gerhard Blickle, Rüdiger Klimecki und Harald Geißler), setzen sich mit dem Zusammenhang von Management und Menschenbild (Andreas Pawlaws) auseinander und stellen Überlegungen zur „Begründung und Lehrbarkeit ökonomischer Moral und Ethik als pädagogisches Problem“ (Peter Kern) an. Spannung ergibt sich für den Leser aus der Vielfalt der Beiträge, der Mischung von theoretischer Analyse und Konstruktion, empirischer Arbeit, historischen Vergleichen, Problemorientierung, Interdisziplinarität und Bewertung.

Im zweiten Teil konzentrieren sich die Beiträge dann auf Fragen der Relevanz von Ethik in der Managementbildung (Franz Pöggeler, Thomas Ratzmann, Dieter Wagner und Jendrik Petersen) und Fragen der Ethik im Zusammenhang mit Berufsbildung (Wolfgang Lempert) und betrieblicher Weiterbildung (Wolfgang Wittwer).

Der Sammelband gibt in seiner Vielfalt einen äußerst inhalts- und perspektivenreichen Überblick über die interdisziplinäre Debatte zum Verhältnis von Unternehmensethik, Management und Weiterbildung. Für Weiterbilderinnen, deren Profession eine Auseinandersetzung mit Fragen zum Verhältnis von Profession und Ethik nur unzureichend geführt hat, ist der Band deshalb von besonderem Interesse, weil der Pädagogik und der Weiterbildung eine mitgestaltende Rolle zugewiesen wird. Klaus Meisel

**Harald Geißler (Hrsg.)
Weiterbildungsmarketing**

(Luchterhand Verlag) Neuwied u.a. 1997, 291 Seiten, DM 59.80

Bei diesem in der Reihe „Grundlagen der Weiterbildung“ veröffentlichten Buch zum Thema Weiterbildungsmarketing handelt es sich um einen Sammelband. Der Herausgeber will damit zu der interdisziplinären Diskussion, die 1980 mit dem von Sarges/Haeblerlin herausgegebenen Band „Marketing in der Erwachsenenbildung“ begonnen hat, eine erste Zwischenbilanz ziehen.

Im ersten Teil „Markt und Bildung – Die Vermittlungsproblematik pädagogischer und praktischer Vernunft“ werden aus der Perspektive der Weiterbildung die grundlegenden Fragen der kategorialen Passung und konzeptionellen Integrierbarkeit von Bildung und Ökonomie aufgegriffen. Ulrich Thielemann diskutiert das Verhältnis von Moral und Wirtschaft am Beispiel des Weiterbildungsmarktes. Er verweist darauf, daß der Marktprozeß auf unmerkliche Weise unsere Bewertungsmaßstäbe verändert und daß die „Kolonialisierung“ unseres Bewußtseins durch „Sachzwänge“ ethisch nicht ignoriert werden darf (S. 21). Peter Sloane nähert sich dem Weiterbildungsmarketing aus wirtschaftspädagogischer Sicht. Er verweist auf die Gefahr, daß zentrale pädagogische Denkgiguren wie die Förderung der individuellen Persönlichkeit zugunsten der Finanzierbarkeit von Bildungsmaßnahmen verloren gehen (S. 52). Rudi Rohlmann grenzt Weiterbildung von anderen Wirtschaftsgütern ab und begründet vor dem Hintergrund seiner Analyse des dualen Systems der Weiterbildungsmärkte sowie verfassungsrechtlicher Auseinandersetzungen die Notwendigkeit öffentlicher Förderung von Weiterbildung. Harald Geißler konstatiert andere Rollen der Akteure in der Weiterbildung unter sich verändernden Marktbedingungen. Deshalb fordert er die professionellen WeiterbildnerInnen und die Organisationen zu verstärkten Anstrengungen beim Beschaffungsmarketing auf. Die öffentlichen Förderer werden dabei als Kunden wahrgenommen. In einem weiteren Beitrag beschreibt Geißler die Spezifika des Produkts von Weiterbildung. Bernd van Cleve und Anne Schmidt-Peters analysieren kritisch Qualitätssicherungsinstrumente in der beruflichen Weiterbildung und fordern die Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlich begründeter Kriterien der Qualitätserfassung (S. 135).

Der zweite Teil hat „Einblicke in und Überblicke über den Weiterbildungsmarkt“ zum Inhalt. Es wird eingegangen auf die Kooperationsentwicklungen zwischen Unternehmen und Weiterbildungsorganisationen (Peter Faulstich), eine regionale Analyse der Weiterbildungslandschaft (Erhard Schlutz), eine Marktanalyse der Weiterbildungsangebote für Fach- und Führungskräfte (Karlheinz Schu-

chow), die Bedeutung der sozialen Milieus für das Weiterbildungsmarketing (Rudolf Timpelt) und die Entwicklung eines öffentlich-rechtlichen Weiterbildungssträgers zum privatwirtschaftlichen Dienstleistungsunternehmen (Michael Schönfeld).

Im dritten Teil werden dann abschließend drei Praxisberichte dokumentiert. Dabei handelt es sich um das Dienstleistungsmarketing der VHS Münster (Josef Foschepoth), um den Zusammenhang von Marketingdiskussion und Organisationsentwicklung an der VHS Hamburg (Rudi Camerer) und um ein Modellvorhaben Bildungsmarketing im Marktsegment der kleinen und mittleren Betriebe (Thomas Stahl).

Auch wenn bei dem einen oder anderen Beitrag der Bezug zu dem Rahmenthema hätte stärker herausgearbeitet werden können (ein Problem zahlreicher in letzter Zeit herausgegebener Sammelbände), handelt es sich hier um eine empfehlenswerte Lektüre für alle diejenigen, die das Spannungsverhältnis von Bildung und Kommerz reflektieren. Wenn man sich die Intention des Herausgebers, eine Zwischenbilanz zu ziehen, vor Augen führt, sind zumindest zwei Dinge auffällig: Auch im Rahmen dieser Thematik ist es nicht gelungen, die unterschiedlichen Sichtweisen in der beruflichen und allgemeinen Weiterbildung miteinander zu verschränken. Und: Ein Blick auf die „Herkunft“ der Beiträge erweckt den Eindruck, daß die Thematik wohl eher in der öffentlich-rechtlichen Weiterbildung diskutiert wird. Sind das Verhältnis von Moral und Wirtschaft und die Vermittlungsproblematik zwischen pädagogischer und ökonomischer Vernunft kein Problem der betrieblichen Weiterbildung? Klaus Meisel

Klaus Götz

Management und Weiterbildung

Führen und Lernen in Organisationen
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler, 127 Seiten, DM 22.00

Das Buch ist die ausgearbeitete Fassung eines gleichnamigen Studienbriefes, den der Verfasser für das Fernstudium Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern entwickelt hat und der auch nach wie vor dort eingesetzt wird. Die didaktisierte Struktur von Studienbriefen blieb in dieser Buchfassung erhalten, auch wenn die Übungsaufgaben,

Paralipomena und Führungshinweise nicht mit übertragen wurden.

Wie auch den Studienbrief beginnt der Autor das Buch mit drei Verwirrungen, unterschiedlichen Organigrammen, die als solche nicht zu verstehen sind, im magischen Auge der Hierarchie und einer neu interpretierten Fassung des Märchens von Hänsel und Gretel. Der Text selbst konzentriert sich auf anregende Informationen und Verweise zum Führen und Lernen in Organisationen – wohl gemerkt: nicht in Weiterbildungsorganisationen, sondern in Unternehmen. Unter diesem Blickwinkel öffnet Klaus Götz den erziehungswissenschaftlichen Blick auf den Zusammenhang von betrieblicher Hierarchie, Führungsverhalten und Führungsstilen sowie Lernprozessen. Diese Lernprozesse betreffen nicht nur die Beschäftigten, sondern auch (und vor allem) die Führenden selbst.

Das Buch gliedert sich in sieben Kapitel. Nach eher allgemeinen Ausführungen zum Begriff der Führung und zum Nutzen betrieblicher Weiterbildung konzentriert sich die Argumentation des Autors auf den Zusammenhang von Weiterbildung und systemischem Management. Dieses sowie Organisation und Selbstorganisation des Lernens im Betrieb erläutert er auch an unterschiedlichen Variationen betrieblicher Themen, wie etwa Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Management und Beratung. Die eigene Tätigkeit im Bildungsbereich der Firma Mercedes-Benz liefert dabei konkretes Hintergrundwissen. Das Buch mündet in das Kapitel „Zur Zukunft der Führung“, in dem Gedanken angeregt werden zur Führungskultur, zu Führungsstilen und zur Frage, wann und unter welchen Bedingungen Führung überhaupt notwendig ist.

Die Verwirrungen des Einstiegs setzen sich dabei an verschiedenen Stellen des Buches fort. Überraschende Zitate, Bilder und Grafiken erhöhen die Rolle des Buches als Anstoß zur Reflexion. Gerade auch unter diesem Aspekt ist es für den Einstieg in die Diskussion um den Zusammenhang von unternehmerischen Führungskonzepten und betrieblicher Weiterbildung innovativ und anregend. E.N.

Christa Henze
Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen
(Waxmann Verlag) Münster u.a. 1998, 258
Seiten, DM 49.90

Die Autorin, die mit dieser Arbeit an der Universität Flensburg promoviert hat, ist Akademische Rätin an der Zentralstelle für Umwelt-erziehung der Universität Essen. Sie hat das ökologische Bildungsangebot der VHS in NRW untersucht, wobei sie im Unterschied zu den vorhandenen Statistiken auch die „Ausfallquote“ ermittelt hat. Außerdem hat sie Fachbereichsleiterinnen der Umweltbildung nach ihren Erfahrungen und Planungsstrategien befragt. In ihrer „theoretischen Grundlegung“ erörtert sie neuere Ansätze, z.B. das Konzept der Nachhaltigkeit und die konstruktivistische Erkenntnistheorie.

Einige Ergebnisse in Stichworten: Im Angebot der Volkshochschulen werden in jeder 50. Veranstaltung ökologische Themen angesprochen (d.h. in 2% des Gesamtangebots), allerdings mit erheblichen Unterschieden zwischen den VHS. Berücksichtigt werden dabei auch Themen der Gesundheit und Ernährung, sofern ein ökologischer Bezug erkennbar ist. Ausgeklammert werden z.B. Kurse zum Pilze sammeln, zur Homöopathie, zum „Backen von Weihnachtsplätzchen mit Vollkornmehl“, zum Schnitt von Obstgehölzen. Unterschieden werden drei „Raumkategorien“, nämlich Ballungskerne, Ballungsrandzonen, ländliche Zonen. So werden wirtschafts- und gesellschaftspolitische Themen – wenn überhaupt – primär in Ballungskernen angeboten.

72,2% aller ökologischen Veranstaltungen sind Einzelveranstaltungen, insbesondere Vorträge. Wenn man bedenkt, daß solche Vorträge meist auch bei geringer Teilnehmerzahl durchgeführt werden, ist der Befund, daß 30,3% aller angekündigten Veranstaltungen ausfallen, deprimierend.

Interessant ist der Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Kursleitungen. Nur knapp 30% der Veranstaltungen werden von Frauen geleitet, insbesondere zu den Themen Haushalt, Freizeit, Gesundheit.

Das Teilnehmerinteresse konzentriert sich auf „nützliche“ und erlebnisorientierte Themen. Ein Drittel aller Teilnehmenden be-

sucht Veranstaltungen „rund um den Garten“. Es folgt ein Interesse an naturkundlichen Veranstaltungen. Insgesamt sind Angebot und Nachfrage in der Umweltbildung rückläufig.

Die Interviews bestätigen, daß die ökologischen Angebote wesentlich vom Engagement einzelner Fachbereichsleiterinnen abhängig sind. Erstaunlich ist, daß die Umweltverträglichkeit der Bildungsarbeit selber kaum reflektiert wird (S. 229). Christa Henze registriert „das Fehlen einer ökologischen ‚corporate identity‘“ in der Erwachsenenbildung. Insgesamt eine interessante Arbeit mit vielfältigen Daten und Aspekten. H.S.

Dieter Hoffmann
Gemeinschaft in der deutschen Erwachsenenbildung

Historische Analyse und Perspektiven für die Praxis
(Verlag Peter Lang) Frankfurt/M. u. a. 1995,
557 Seiten, DM 138.00

Im Teil I dieses Buches wird die Rolle des Gemeinschaftsbegriffs in der Tradition der deutschen Erwachsenenbildung nachgezeichnet. Obwohl das Schwergewicht der Darstellung in die Zeit der Weimarer Republik gelegt wird, wird auch auf die Lesegesellschaften seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückgegriffen. Ebenfalls wird auf den Gemeinschaftsgedanken in der Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts eingegangen. Vor allem aber wird die konservativstädtische Orientierung des Gemeinschaftsdenkens nachgezeichnet. Ausführlich wird beschrieben, wie in der deutschen Erwachsenenbildungsliteratur den Begriffen „Ständegemeinschaft“, „Volksgemeinschaft“ und „Klassengemeinschaft“ als gesellschaftlichen Zielbestimmungen ihr je spezifischer Vorstellungshorizont zugeschrieben wird. Eingebettet wird diese Darstellung in die bis in die Gegenwart sich fortsetzende Debatte um die beiden Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gesellschaft“. Dem Verfasser gelingt der Nachweis, daß in der Erwachsenenbildungsdebatte der Gemeinschaftsbegriff eine zwar facettenreiche, aber sozialethisch bewertend eine eher positive Rolle gespielt hat.

Im Teil II wird der Frage nachgegangen, inwiefern „Gemeinschaftsorientierung“ in der gegenwärtigen Erwachsenenbildungsdebatte

eine Rolle spielt oder spielen sollte. Es könnte sein, so die Vermutung des Verfassers, daß sich daraus ein „gesellschaftsveränderndes Konzept moderner Erwachsenenbildung“ entwickeln läßt. Im Sinne dieser Vermutung entwickelt der Verfasser einen Argumentationsgang, in dem kommunitaristische Argumente mit solchen der Community Education zu „Grundprinzipien einer auf gesellschaftliche Veränderungen ausgerichteten, gemeinschaftsorientierten Erwachsenenbildung“ zusammengefügt werden.

Das Buch breitet einen differenzierten Fächer problembewußter Überlegungen aus, die es plausibel erscheinen lassen, das Gemeinschaftsdenken aus der Sicht der Erwachsenenbildung aus seiner negativ besetzten Erstarrung herauszuholen. Dafür müßte die vom Verfasser vorgetragene These jedoch mit den Befunden der in Deutschland gerade erst beginnenden empirischen Untersuchungen der Vereins- und Selbsthilfe-Landschaft verbunden werden. J. W.

Gertrud Kamper

Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen

Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung (Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber) Münster 1997, 124 Seiten, DM 24,80

Der Band enthält eine „Zusammenstellung von Arbeitsergebnissen“, die die Autorin vor dem Hintergrund ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit sowie ihrer Praxiserfahrung im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt hat. Sie präsentiert eine „Sammlung von relativ detailliert ausgearbeiteten Vorschlägen, wie man/frau Lernende, denen das Aneignen von Literarität schwerfällt, unterstützen kann“ (S. 13). Dabei bietet sie nicht nur methodische Orientierungshilfen, sondern beschäftigt sich auch mit Fragen, die die Haltung der Lehrkraft betreffen. Sie stellt u.a. Lernmodelle vor, die dazu beitragen, das Selbstlernen zu fördern.

Aus dem Inhalt:

- Zum aktuellen Stellenwert von Schriftsprachkompetenz oder: Lesen und Schreiben als Selbstzweck?
- Theoretische Grundannahmen und Konsequenzen
- Literaritäten als Sets sozialer Praktiken

- Ziele erarbeiten, Fortschritte evaluieren
- Lernstrategien lernen
- Lauttreues Schreiben als wichtige Etappe beim Lesen- und Schreibenlernen
- Arbeiten mit Wortbausteinen als ein Zugang zum Rechtschreiben
- Aufmerksamkeit – oder: Fehler suchen und finden.

Bei den einzelnen Kapiteln wird zunächst der theoretische Kontext skizziert – für NeueinsteigerInnen in die Thematik empfiehlt sich ein Weiterstudium, die Autorin gibt zahlreiche Hinweise, dann folgen detaillierte und anschauliche Ausführungen zur Praxisumsetzung. Interessant und hilfreich sind auch die direkten Anregungen bzw. Aufforderungen an den Leser/die Leserin, *selbst* tätig zu werden, Übungen auszuprobieren und zu reflektieren.

Monika Tröster

Friedrich Kayser/Heinz Uepping (Hrsg.) Kompetenz und Erfahrung

Personal management im Zeichen demographischen Wandels (Luchterhand Verlag) Neuwied u.a.1997, 268 Seiten, DM 84.00

Der Sammelband von Kayser/Uepping ist bis auf wenige Ausnahmen ganz aus Sicht der betrieblichen Praxis – in diesem Fall der Personalentwicklung großer Unternehmen – geschrieben, die früher und rascher als die Wissenschaft eine Antwort auf die kaum reversible Tendenz immer älterer Belegschaften finden mußte. Denn in wenigen Jahren werden mehr als die Hälfte, im Jahr 2010 bereits zwei Drittel aller Erwerbstätigen über 45 Jahre alt sein und damit in einem Alter, in dem sie auf dem Arbeitsmarkt als „ältere Arbeitnehmer“ firmieren (Uepping, S. 167).

Auch aus betrieblicher Sicht reicht deshalb die bisher geübte Praxis einer immer früheren Entberuflichung und pauschalen Ausgrenzung Älterer und deren Ersetzung durch auf dem externen Arbeitsmarkt rekrutierte Jüngere nicht mehr aus, um die institutionelle Erneuerungsfähigkeit zu erhalten. Aus allen Beiträgen gehen die letztlich unproduktiven Folgen der Externalisierungsstrategie hervor. Werden Ältere pauschal und vorzeitig aus der Erwerbsarbeit ausgeschlossen,

- sinkt das betriebliche Know-how stärker als die Ersparnisse, werden die Kosten der

Ausgrenzung nicht wettgemacht durch die Kosteneinsparung (Wollert, S. 6),

- verliert die Investition in Weiterbildung aufgrund der verringerten Nutzungsdauer ihren Wert,
- nehmen das betriebliche Engagement und die Identifikation mit der Arbeit im gleichen Maße ab, wie alle – heute auch die jüngeren - Altersklassen durch Abstiegs- und Existenzängste bedroht sind (Ridder, S. 43),
- breiten sich freiwilliger Selbstrückzug und ein vorzeitiges Disengagement unter Älteren immer früher aus (Uepping, S. 177).

Deutlich wird, und längst ist in empirischen Studien belegt, daß die vorzeitige Abschiebung Älterer „nicht Folge des Leistungsrückganges, sondern Mittel der Rationalisierung“ aus Kostengründen ist (Wollert, S. 4). Eine verstärkte Leistungsminderung ist überhaupt erst ab dem 70. Lebensjahr zu verzeichnen, während der Chancenabbau ab dem 40. und die Abwicklung Älterer ab dem 50. Lebensjahr einsetzen. Die Produktivität Älterer ist vielmehr abhängig davon, welche institutionellen Gelegenheiten zu ihrer Erhaltung und Erweiterung geboten werden; sie ist damit eine vordringliche Bildungs- und Personalentwicklungsaufgabe. Doch anders als erwartbar, läßt erst eine systemische Sichtweise (Then, S. 199) eine individualisierte Personalentwicklung und Förderung zu, die betriebliche Anforderungen mit berufsbiographischen Plänen zur Übereinstimmung zu bringen vermag. Nötig sind deshalb nicht nur altersangemessene und lebensphasenspezifisch abgestimmte Arbeitszeitmodelle, um unterschiedliche Belastungsphasen im Lebenslauf auszugleichen, sondern auch und vor allem die Entwicklung altersintegrierter Personalentwicklungsmodelle, die das Erfahrungswissen gezielt mit dem Innovationswissen Jüngerer kombinieren können. Dazu liefert der Band eine Fülle von Anregungen.

Nicht Sonderrechte Älterer, sondern Chancengleichheit der unterschiedlichen Lebensalter (Dostal, S. 31) in bezug auf Ausbildung, Weiterbildung und Aufstiegschancen sind geboten. Traditionelle Aufstiegswege einer am Senioritätsprinzip orientierten Personalpolitik sind heute ebenso überholt wie Schonarbeitsplätze ihre Legitimität verloren und sich Schutzbestimmungen für Ältere in Nachteile auf dem Arbeitsmarkt verwandelten (ders., S.

21). Wird eine altersintegrierte, prozessuale Sichtweise ignoriert, kommt es hingegen zwangsläufig zu betrieblichen Engpässen aufgrund der Überalterung des Personals, zu einem Karrierestau für Jüngere, einem Aufstiegsstopp für die mittlere Generation und zur Überlastung der älteren Mitarbeiterinnen. Vor allem aber ist die jugendfixierte Personalentwicklungsstrategie der Weiterbildner (Lehr, S. 70) selbst ein Problem und deren Überwindung eine Fortbildungsaufgabe der nächsten Zeit. Die empirisch belegten Vorzüge im Kompetenzprofil Älterer sind vermehrt in die betriebliche Entwicklungsperspektive einzubeziehen (dies., S. 73). Hervorgehoben werden der „Sinn für das Machbare“, die größere Entscheidungs- und Handlungsökonomie, die verminderten Belastungen im Privaten und die reduzierten Konkurrenz- wie Aufstiegszwänge im Beruf sowie die daraus resultierende hohe soziale Kompetenz in der Gruppenarbeit.

Auch wenn sich Vorbehalte gegen die ökonomistische Perspektive einiger Beiträge in dem Band und deren rückhaltlose Affirmation der umfassend flexibilisierten Arbeitskraft nicht verhehlen lassen, ist der Publikation von Kayser/Uepping dennoch zu wünschen, daß sie möglichst viele Leserinnen finden möge. Nicht nur der Fortbildungsbedarf der WeiterbildnerInnen im Hinblick auf die Altersproblematik in der beruflichen Bildung macht dies wünschenswert. Auch die weitgehende Ignoranz der systemisch orientierten Erwachsenenbildungswissenschaft gegenüber der intergenerationellen Dynamik alternder Betriebe als einer Bildungs- und Organisationsaufgabe macht die Lektüre zur Pflichtaufgabe.

Sylvia Kade

Wolfram Knöchel/Matthias Trier Arbeitslosigkeit und Qualifikationsentwicklung

Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in einer Gesellschaft im Übergang (Waxmann Verlag) Münster 1995, 163 Seiten, DM 29.80

Arbeitsmarktpolitisch motivierte Erwachsenenbildung war schon in der alten Bundesrepublik im Laufe der 80er Jahre quasi zu einer Normalität geworden. Seit der Vereinigung der beiden Deutschlands hat diese Normalität im Osten des Landes neue Ge-

wichtigungen bekommen. Im Zuge des gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozesses vom Plan zum Markt, des industriellen Abbaus und des infrastrukturellen Umbaus geht es um Bildungsmaßnahmen zum Erhalt und zur Anpassung des Qualifikationspotentials. Hierbei ging es aber vor allem auch um einen Wandel der Einstellungen und Wertungen der Menschen angesichts des Wandels der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Arbeit und Beschäftigung. Diese Aspekte werden in Kapitel 2 des Buches dargestellt. In Kapitel 3 wird beschrieben, mit welchen Problemen und Modalitäten des Lernens pädagogisch umgegangen werden muß, so daß ein subjekt- und wertorientierendes Lernen in Verbindung mit Kompetenzstärkung und Qualifikationserhalt möglich wird. In Kapitel 5 wird das arbeitsmarktpolitische Instrumentarium kritisch gesichtet, das für eine solche Erwachsenenbildung zur Verfügung steht. Kritisch wird herausgestellt, daß die regulativen Vorgaben es erschweren, das Lernen an den Lerninteressen der Individuen und an den konkreten infrastrukturellen Gegebenheiten zu orientieren. In Kapitel 6 werden Schlußfolgerungen und weiterführende Fragestellungen angesprochen, die davon ausgehen, daß der sogenannte Zweite Arbeitsmarkt eine Realität darstellt, die zunehmend als normal angesehen werden muß. In dem Buch wird überzeugend und völlig unpolemisch begründet, daß das Lehren und Lernen mit Erwachsenen in arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen aus erwachsenenpädagogischer Sicht eine genuine Aufgabe darstellt. J. W.

Klaus Körber u. a.
Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen

Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region
(Universitätsbuchhandlung) Bremen 1995,
395 Seiten, DM 15.00

Der hier angezeigte Band gibt Auskunft über das gesamte im Lande Bremen empirisch erfaßbare Weiterbildungsangebot. Die Erhebung fand in den Jahren 1993 bis 1995 statt. Es handelt sich um eine quantitative und qualitative Programmanalyse. Sie kann als vollständig gelten, wenn dabei bedacht wird, daß

bei einer solchen Untersuchung die Weiterbildungsangebote berücksichtigt werden können, die in der Form von Programmen veröffentlicht oder zugänglich gemacht werden. Neben einer ausführlichen Darstellung des Untersuchungsverfahrens wird über Umfang, Struktur und Entwicklung des Gesamtangebots der Weiterbildung im Lande Bremen berichtet. Analysekatgorien sind: Inhalte, Anbieterotypen, räumliche Verteilung der Angebote, Adressaten/Zielgruppen, Preise und Veranstaltungsformen. In Kapitel 3 wird das Gesamtangebot, gegliedert nach Funktions- und Fachbereichen, dargestellt und auf die Anbieter oder Anbietergruppen rückbezogen. In Kapitel 4 werden fachbereichsübergreifende Themenfelder wie „Neue Technologien in der beruflichen Weiterbildung“, „Umweltbildung“ und „Frauenbildung“ gesondert analysiert. Im Kapitel 5 werden abschließende Überlegungen zur Zukunft der Weiterbildung und der Weiterbildungspolitik im Lande Bremen vorgetragen.

Dieser Band bildet die empirische Grundlage für die Empfehlungen, die die Strukturkommission Weiterbildung des Senats der Freien Hansestadt Bremen zu den Perspektiven der Weiterbildung im Lande Bremen ausgesprochen hat (Bremer Bericht zur Weiterbildung 1995). In diesen „Bremer Bericht“ sind auch die Expertisen zur bremischen Weiterbildung eingegangen, die von Experten zu folgenden Themen erstellt worden waren: Bildungsurlaub - Organisationsformen, Themen, Nutzung; Politische und ökologische Bildung; Weiterbildung für Frauen; Bestand und Perspektiven der informationstechnischen Weiterbildung in Bremen; Strukturen und Entwicklungschancen wissenschaftlicher Weiterbildung; Gesetzliche und staatliche Rahmenbedingungen für die Weiterbildung im Lande Bremen; Zur Situation und Praxis der gemeinnützigen nicht anerkannten Weiterbildung im Lande Bremen; Qualitätssicherung und Professionalisierung in der Weiterbildung; Betriebliche Weiterbildungsaktivitäten und Erwachsenenbildungsinstitutionen; Ansatz und Wirksamkeit von Unterstützungsstrukturen in der Weiterbildung (Untersuchungen zur bremischen Weiterbildung – Expertisen. Bremen 1995).

Mit der Gesamtdarstellung des bremischen Weiterbildungsangebots, den Expertisen und Empfehlungen liegt nach entsprechenden

Veröffentlichungen für die Flächenstaaten Hessen und Schleswig-Holstein nun auch für einen Stadtstaat eine Bestandsaufnahme der Weiterbildung vor. J. W.

Werner Lenz (Hrsg.)

Bildungswege

(Studien Verlag) Innsbruck 1998, 367 Seiten, DM 54.80

Diese Festschrift ist Helmut Seel, Professor für Pädagogik an der Universität Graz, gewidmet. Die Beiträge sind in fünf Kapitel gegliedert: Schulpädagogik (darin u.a. ein lesenswerter Aufsatz über „Humor und Kreativität“), pädagogische Psychologie (u.a. „Depressivität im Kindesalter“), Sozialpädagogik (u.a. „Jugendlicher Alkohol- und Zigarettenkonsum“), systematische Pädagogik (u.a. „Jenseits der Geschlechtergrenzen“) und sechs Beiträge zur Weiterbildung.

Rudolf Egger erörtert „die Bedeutungsveränderungen der Allgemeinbildung im Lebensprozeß“. Dabei unterscheidet er „allgemeinbildende“ Einstellungen, Denkungsarten, Selbstvergewisserungen und Handlungshilfen. Auch Egger plädiert für eine Biographieorientierung des Bildungsbegriffs: Es „zeigt sich, daß Bildungsprozesse heute eben vor allem lebensgeschichtlich wahrgenommen werden“ (S. 276).

Elke Gruber beschreibt „berufliche Weiterbildung in Österreich von 1918 bis 1938“.

Georg Hahn zieht eine kritische Bilanz gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung. Anhand von Teilnehmer- und Mitgliederstatistiken macht er auf eine „Überalterung“ der Teilnehmer und eine Benachteiligung von Frauen aufmerksam.

Sylvia Hojnik behandelt Aspekte des „Lernens und Lernens von Frauen in der Hochschule“. Ein Ergebnis ihrer Analysen lautet: Frauen lernen nicht „anders“, sondern vor allem „anderes“ (S. 321). Außerdem stellt sie die These auf, daß viele Frauen selbstorganisiert und selbstgesteuert lernen/studieren (S. 324).

Werner Lenz diskutiert eine mögliche Trendwende unter dem Titel „Lebensbegleitendes Lernen statt Erwachsenenbildung?“ Merkmale des Modernisierungsprozesses mit Konsequenzen für die Erwachsenenbildung sind: Marktorientierung, Internationalisierung, Wissenschaftsbezug, Kundenorientierung, Inte-

gration von Berufs- und Allgemeinbildung, Verteuerung, Wettbewerb um Teilnehmer, Ungleichheit durch Weiterbildung, Vernetzung, Wissensgesellschaft (S. 334f.). Sein Resümee: „Soll ein System für ‚lebensbegleitende Bildung‘ – das ist ‚mehr‘ als ‚lebenslanges Lernen‘ – entstehen, werden die pädagogischen Ansprüche noch um ihre Realisierung ringen müssen“ (S. 342).

In dem abschließenden Beitrag werden von Erich Ribolits Probleme der Lehrlingsausbildung in Österreich erörtert. H.S.

Klaus Meisel (Hrsg.):

Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung

Reihe: DIE Materialien, Bd. 12

(DIE) Frankfurt/M. 1997, 118 Seiten, DM 18.00

Geboten wird hier das Resümee eines DIE-Kolloquiums zu der „Auseinandersetzung um die aktuellen Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das hauptberuflich pädagogisch-disponierende Personal“ (S. 5) in der Erwachsenenbildung. Es geht also um die „konkurrierenden Referenzsysteme von Pädagogik und Ökonomie“ (S. 8). In einem einleitenden Referat akzentuiert Ekkehard Nuißl den Stellenwert der Thematik mit dem Hinweis: „Improvisation ersetzt nicht das professionelle Rüstzeug, sondern benötigt es als Voraussetzung“ (S. 16). Spannend zu lesen ist die konzentrierte Wiedergabe eines Podiumsgesprächs, bei dem vor allem zur Frage stand, ob es sich bei der auch in der Erwachsenenbildung sich bemerkbar machenden Managersprache um modische Anpassung oder um Veränderungen des Tätigkeitsprofils der Mitarbeiterinnen handelt. Wiltrud Gieseke spricht hier von „der Ausdifferenzierung der Begrifflichkeit als Folge der Erweiterung des Planungshandelns“ (S. 22), wobei dies aber nichts Neues ist, sondern früher, wie Hannelore Bastian formuliert hat, „auf der makrodidaktischen Ebene verortet wurde“ (S. 41). Auf die perspektivreiche Diskussion, an der auch der Leiter der VHS Münster sowie Repräsentanten des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben vertreten waren, folgt ein Interview mit der Leiterin der VHS Schwerin. Wer sich ein Bild machen will von der konkreten Arbeitssituation von VHS-MitarbeiterInnen, der sollte diesen Bei-

trag zuerst lesen. Er vermittelt einen außerordentlich plastischen Eindruck vom „Alltagsgeschäft“ und läßt doch die Grundanforderungen erkennen, die „inhaltliche Belange und Organisationsfragen gar nicht voneinander trennen“ lassen (S. 36). Wenn ich hier noch den Satz zitiere: „Den Kursleitern verständlich zu machen, daß sie ein Teil der VHS sind, dazu gehört schon sehr viel Einfühlungsvermögen und Motivation“ (S. 39), so ist dies nur ein Beispiel für die zahlreichen Hinweise, was zur Aufgabenerfüllung der Mitarbeiter gehört.

Wer sich auch grundsätzlichen Fragen der Profession Erwachsenenbildung zuwenden will, findet dazu bei der Lektüre der Beiträge von Dieter Nittel aus wissenschaftstheoretischer Sicht und von Andreas Seiverth aus protestantischer Perspektive entsprechenden Lesestoff. Hart an den Kern bildungspolitischer Probleme kommt dann das fiktive Gespräch von Erhard Schlutz und Peter Krug. Da ist zum einen von dem mangelnden Berufsbewußtsein der in der Erwachsenenbildung Tätigen die Rede (S. 66), zum anderen von dem Fehlen eines Berufsverbandes (S. 67). Dabei stellt sich die Frage, inwieweit diese Mangelerscheinungen die mißliche Lage der Erwachsenenbildung mitverschuldet haben. Durch diese Lage ist es aber auch erschwert, etwas für die Stärkung der Professionalität zu tun. „Die Zukunftsorientierung kann dann schwer fallen“ (S. 84), heißt es denn auch bei einem Vertreter der Praxis, Christian Dröse-Stahr. Aber der Berufsoptimismus ist noch nicht verloren gegangen, sonst wäre der nächste Satz nicht möglich gewesen: „Profession heißt hier auch, Kreativität und Überzeugungskraft für die öffentlich verantwortete Weiterbildung einzusetzen“ (ebd.). In diesem Kontext ist wohl auch die Bemerkung seiner Kollegin Brigitte Ahrens im nächsten Beitrag zu verstehen: „Dafür müßte die Kooperation zwischen Universitäten und Erwachsenenbildungsorganisationen intensiviert werden“ (S. 90). Derzeit werden allerdings mehr Rettungsmöglichkeiten in Verwaltungsreform und Organisationsentwicklung gesehen. Wie das praktisch gelingen kann, zeigen Monika Heigermoser für Wuppertal und Wolfgang Klenk für Stuttgart. Insofern Strukturveränderungen auch Veränderungen der Funktionen und Arbeitsbereiche mit sich bringen, stellen sich dabei Schwierig-

keiten und Widerstände ein. Wie damit erfolgreich umgegangen werden kann, zeigen diese beiden Beispiele.

In mehreren der hier zusammengestellten Texte sind Probleme angesprochen worden, die sich daraus ergeben, daß es keine spezifische Vorbereitung auf die Erwachsenenbildungs-Tätigkeit gibt. Am Ende des Bandes spricht Elisabeth Fuchs-Brüninghoff die Schattenseiten der „Learning-by-doing-Sozialisation“ noch einmal ausdrücklich an: „Sie verhindert den Blick auf die Wertigkeit des Tuns sowohl beim einzelnen wie bei der gesamten Profession. Das Phänomen der mangelnden Bewußtheit doppelt sich als geringes Selbstbewußtsein der Mitarbeiterinnen und der Profession und hat ein geringes gesellschaftliches Ansehen der Erwachsenenbildungsprofession zur Folge“ (S. 114). So erscheint, gerade wenn heute so viel von Qualität als Zeichen der Professionalität gesprochen wird, das Plädoyer für eine „ständig wachsende Bewusstheit“ durch Einführung und Fortbildung überzeugend.

Hans Tietgens

Richard Merk

PädagogInnen machen sich selbständig

Anregungen zur Existenzgründung
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1997, 364
Seiten, DM 58.00

Es handelt sich um einen Leitfaden, der detailliert praktische Informationen vermittelt, sich im Weiterbildungsmarkt selbständig zu machen. Der Weg von der Idee zur Umsetzung wird handlungsorientiert vorgestellt. In 11 Kapiteln, einem Literatur- und einem Stichwortverzeichnis werden Arbeitshilfen dafür angeboten, ein Konzept zu entwickeln und zu vermarkten, Markttrends und eigene Stärken/ Schwächen zu erkennen, mögliche Barrieren zu überwinden. Leitfragen, Zusammenfassungen, Fallbeispiele unterstützen den Orientierungsprozeß. Die Aussagen im Text sind vom Gedanken der Machbarkeit und Steuerbarkeit geprägt, wenn nur eine Geschäftsidee, hohe Leistungsbereitschaft und Glauben an den eigenen Erfolg entwickelt werden. Die zentrale Frage lautet, ob Interessierte erfolgreich sein wollen, denn Erfolg kann jede(r) haben, wenn von den Besten gelernt wird. Auf 80 Seiten werden animierend gemeinte Geschäftsideen für Kursleiterinnen, Bildungs-

institute, Lehr-/Lernräume und Lehr-/Lernmedien (in der Spannweite vom Babysitting-Service bis zum Neuland-Unternehmen) zusammengestellt, die diversen Quellen/Erfahrungsberichten/Selbstdarstellungen entstammen. Auf jeden Fall kann von Trendjägern „Was ist trendy? Was ist in?“ (S. 140) gelernt werden. Der Leitfaden ist – ermutigend? – in der Reihe „Bildungsmarkt der Zukunft“ erschienen. So manche geschäftstüchtige Idee oder gar Vision wird sich dem Rechenstift stellen müssen, denn Dozentinnenhonorare bewegen sich derzeit zwischen 15.00 und 120.00 DM pro Unterrichtsstunde (vgl. Modellrechnungen auf S. 192ff.).
Monika Schmidt

Christine von Prümmer Frauen im Fernstudium

Bildungsaufstieg für Töchter aus Arbeiterfamilien
(Campus Verlag) Frankfurt/M. 1997, 276 Seiten, DM 64.00

„Frauen im Fernstudium“ beinhaltet schwerpunktmäßig die Auswertung einer Befragung von Studierenden an der Fernuniversität Hagen aus dem Studienjahr 1985/86. Den Ausgangspunkt für die Untersuchung, die zugleich Christine von Prümmer's Dissertation ist, bildet die Frage, ob die Fernuniversität eine Institution zur Bildungskompensation darstellt. Bildungskompensation meint dabei einerseits – die Fernuniversität Hagen ist eine Gründung im Zuge der Bildungsreformbewegung Ende der sechziger/ Anfang der siebziger Jahre – eine Möglichkeit für Bildungsbenachteiligte, speziell für Arbeiterkinder, Bildungschancen aufzuholen. Andererseits meint Bildungskompensation hier speziell Bildungschancen für Frauen. Die Annahme ist nämlich, daß Frauen durch ihre familiäre Eingebundenheit weniger Chancen haben, an einer Präsenzuniversität zu studieren. Ein Fernstudium soll ihnen insofern Gelegenheit geben, Bildungsmöglichkeiten mit familiären Verpflichtungen zu vereinbaren.

Die Fernuniversität hat nun allerdings einen deutlich geringeren Anteil an Studentinnen als an Studenten, und zwar geringer im Vergleich zu den Präsenzuniversitäten, aber auch geringer im internationalen Vergleich mit vergleichbaren Institutionen wie etwa der open university in Großbritannien. Es ist immer schwierig, aus der Befragung von

Personen an einer Institution herauszufinden, warum andere diese Institution nicht besuchen. Insofern gibt es eine gewisse Diskrepanz zwischen der Ausgangsfragestellung und den empirischen Möglichkeiten der Untersuchung. Christine von Prümmer konzentriert sich bei ihrer Auswertung deshalb auch im wesentlichen auf die Frage, inwieweit die Erwartungen an ein Fernstudium und die Belastungen durch diese Art des Studierens bei Studentinnen und Studenten unterschiedlich sind, inwieweit man die soziale Herkunft der Studierenden als bildungsfern bezeichnen kann und inwieweit insbesondere Arbeiter-töchter Aufstiegschancen durch ein Studium an der Fernuniversität Hagen sehen.

Die Belastungssituation der Studentinnen ist im Vergleich zu den Studenten an der Fernuniversität Hagen deutlich größer. Nur eine Minderheit von ihnen sind Hausfrauen, ein größerer Teil verbindet Vollzeit- oder Teilzeiterwerbstätigkeit mit Familienpflichten und Fernstudium. Bei den Studenten fallen dagegen die Familienpflichten weitgehend weg. Studentinnen wünschen sich – dies allerdings sind im wesentlichen Ergebnisse aus der Vergleichsstudie in Großbritannien – stärker soziale Kontakte mit anderen Mitstudierenden, die von der Fernuniversität Hagen weniger bereitgestellt werden als von den vergleichbaren britischen Institutionen.

Die soziale Herkunft der Studentinnen ist insofern schwer zu bestimmen, als die bisherigen Instrumentarien in erster Linie den Beruf des Vaters heranziehen. Christine von Prümmer versucht, hier ein differenziertes Bild zu zeichnen. Sie findet dabei denn auch heraus, daß die Studentinnen, die sich selbst als Arbeiter-töchter verstehen, überwiegend aus Elternhäusern kommen, die man nicht als bildungsfern bezeichnen kann. Viele der Väter oder Mütter haben höhere Bildungsabschlüsse, als es ihrer beruflichen Position entspricht.

Die befragten Studentinnen sind sehr an einem sozialen Aufstieg interessiert und versprechen sich durch das Fernstudium bessere berufliche Chancen.

Im Fazit betont Christine von Prümmer noch einmal, daß die Fernuniversität gegenüber Präsenzuniversitäten tatsächlich eine höhere Beteiligung von Studierenden aus der Arbeiterschicht aufweisen kann. Insofern erfüllt

sie die Kompensationsfunktion in bezug auf soziale Herkunft. In bezug auf die Kompensation für Frauen sieht es zwar weniger gut aus, diejenigen Frauen jedoch, die sich zu einem Fernstudium an der Universität Hagen entscheiden, sehen darin eine Möglichkeit, früher verpaßte Chancen nachzuholen und einen nicht verwirklichten Studienwunsch zu realisieren oder aber eine verfehltete Ausbildungs- und Berufsentscheidung zu korrigieren. Insofern, so Christine von Prümmers Schlußfolgerung, „bietet das Fernstudium ArbeiterInnenöchtern eine Chance für den Bildungsaufstieg“ (S. 261). Schade ist nur, daß keinerlei Hinweise in dem Band enthalten sind, inwieweit die befragte Population nach wie vor repräsentativ für die heutigen Fernstudierenden sein kann. H.F.-W

Kersten Reich

Die Ordnung der Blicke

Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus
(Luchterhand Verlag) Neuwied 1998, 2 Bde.,
534 und 457 Seiten, DM 66.00 und DM 56.00

Kersten Reich, Pädagogikprofessor in Köln, gehört zu den wenigen, die sich kontinuierlich und systematisch um ein konstruktivistisches „Reframing“ der Schule und der Erziehungswissenschaft bemühen. Das vorliegende Werk ist ein „großer Wurf“. Wer die Bände liest, braucht Muße und einen langen Atem. Auf fast 1.000 Seiten werden erkenntnistheoretische Positionen der europäischen Philosophiegeschichte rekonstruiert. Dabei verfolgt Reich drei Intentionen: 1. konstruktivistisches Denken in der neuzeitlichen Philosophie aufzuspüren, 2. aktuelle Theorien des Konstruktivismus zu vergleichen und zu kritisieren und 3. sein eigenes Konzept eines interaktionistischen Konstruktivismus zu entfallen. Zwei Prinzipien lassen sich wie rote Fäden verfolgen, nämlich die Beobachtungsabhängigkeit der Wirklichkeit und die Unschärfe menschlicher Erkenntnis.

Strukturierendes Prinzip des ersten Bandes sind drei „Kränkungsbewegungen“ der Vernunft, wobei der Kränkungsbegriff auf S. Freud verweist. Die erste Kränkung, die die konstruktivistische Perspektive der Philosophie bereitet, betrifft das Verhältnis von absoluter und relativer Erkenntnis, genauer: das Scheitern absoluter Wahrheitsansprüche. Die

zweite Kränkung betrifft das Verhältnis von Selbst und anderen, die Differenz, aber auch die wechselseitige Abhängigkeit. Die dritte Kränkung betrifft das Verhältnis von Bewußtem und Unbewußtem, die bewußte Reflexion und zugleich die Undurchschaubarkeit des Unbewußten.

Besonders lesenswert ist m. E. die Revue und Bilanzierung der konstruktivistischen Diskussion. Reich distanziert sich von einem biologisch-radikalen Konstruktivismus (Maturana, Glasersfeld), aber auch von dem systemtheoretischen Konstruktivismus Niklas Luhmanns, der glaubt, auf „Bewusstsein“ und „Subjekt“ verzichten zu können.

Mit diesen erkenntnistheoretischen Bestandsaufnahmen ist gleichsam der Boden bereitet für den zweiten Band, in dem Reich sein eigenes Konzept einer konstruktivistischen, lebensweltorientierten „Beziehungswirklichkeit“ entwirft. Die Kernthese lautet (radikal verkürzt): Menschen sind Beobachter, die durch ihre Re-/De-Konstruktionen ihre Lebenswelt nicht nur deuten, sondern auch gestalten. Diese Beobachtungen finden in „Verständnisgemeinschaften“ und in kulturellen Kontexten statt (vgl. S. 291ff.).

In der Tat ist die pädagogisch zentrale Frage, wie Menschen in und durch Interaktionen ihre Subjektivität entwickeln und ihre Welten deuten, von dem radikalen, aber auch von dem sozialen Konstruktivismus bisher vernachlässigt worden. Die Metapher der „strukturellen Koppelung“ zwischen Individuen und Umwelt ist für diese Frage zu blaß. In dem abschließenden Kapitel erörtert Reich offene „Flanken“ und Anfragen an sein Konzept. Er faßt seine Botschaft zusammen: „In unseren Beobachtungen gebrauchen wir ... relativierte Perspektiven, ohne uns ganz der Absolutheit von verobjektivierten Zeichen und Aussagen entheben zu können; zu uns selbst kommen wir immer nur zirkulär vermittelt mit Anderen; unsere Bewußtheit von Ordnungssuche findet ihre Grenzen an dem, was wir nicht gewußt haben, ebenso wie an dem, was uns unbewußt geblieben ist“ (S. 385). Es ist zu bewundern, daß Kersten Reich neben seinen sonstigen Verpflichtungen die mentale Ruhe und Konzentration aufgebracht hat, ein solches Werk – mit viel Liebe zum Detail – zu schreiben. Die beiden Bände erfordern erkenntnistheoretisch interessierte Leserinnen, aber auch einen Lesertyp, der

sich auf die Zirkularität der Darstellung und eine gewisse Redundanz einläßt. H.S.

**Christiane Schiersmann/Heinz-Ulrich Thiel/
Kirsten Fuchs/Eva Pfizenmaier**
Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung
(Leske + Budrich Verlag) Opladen 1998, 536
Seiten, DM 39.80

In diesem Buch wird eine umfassende Bestandsaufnahme der katholischen, evangelischen und nicht-kirchlichen Familienbildungsstätten gegeben. Die empirischen Erhebungen beinhalten quantitative und qualitative Methoden, d.h. Befragungen von Leiterinnen, disponierenden Mitarbeiterinnen, Kursleiterinnen und Teilnehmerinnen sowie Experteninterviews. Gefragt wurde insbesondere nach den geplanten und realisierten Innovationen, wobei unterschieden wird zwischen Produktinnovation (z.B. neue Themen und Zielgruppen), Verfahrensinnovationen (z.B. Personalrekrutierung, Kooperation) und Sozialinnovationen (z.B. Unternehmenskultur). Die Befragungen wurden 1995 und 1996 durchgeführt. Bei den hauptberuflichen Mitarbeiterinnen konnte eine Vollerhebung realisiert werden. Es zeigt sich, daß ein erheblicher Innovationsdruck besteht, nicht zuletzt aufgrund der verschlechterten finanziellen Ausstattung. Die meisten Veränderungen und Verbesserungen beziehen sich deshalb auf Verfahren, z.B. der Finanzakquisition, der Teilnehmerwerbung, der Öffentlichkeitsarbeit, der Imagepflege, der Kooperation. 85,7% der befragten Leiterinnen haben in Öffentlichkeitsarbeit mehr Zeit investiert als früher, 64% stellen fest, daß die Öffentlichkeitsarbeit anspruchsvoller geworden ist. Auch der Zeitaufwand für Organisationsentwicklung und die „Vertretung der Einrichtung nach außen“ ist in vielen Institutionen gewachsen. Die Fortbildungsaktivitäten des hauptberuflichen Personals konzentrieren sich zunehmend auf Fragen des Bildungsmanagements.

Interessant sind auch die Zielgruppenanalysen. Unterschieden werden: a) Zielgruppen aufgrund von „Familienphasen“, hier ist ein wachsendes Angebot für Eltern mit Kleinkindern festzustellen, b) Zielgruppen bezogen auf „Familienformen“, z.B. Alleinerziehende, c) Zielgruppen aufgrund von „Lebenslagen“, z.B. Menschen in Scheidungssituationen.

Eltern-Kind-Gruppen werden von fast allen Einrichtungen organisiert. Auch das gesundheitsbildende Angebot hat deutlich zugenommen. Außerdem ist eine Zunahme selbstorganisierter Lernaktivitäten sowie der Beratung solcher Gruppen zu beobachten. Eher rückläufig sind Veranstaltungen mit religiösen Themen, aber auch Seminare zur Ehevorbereitung. Deutlich unterrepräsentiert sind weiterhin Männer.

Bei der Teilnehmerinnenbefragung nach dem Nutzen der Teilnahme wird von 29% genannt: „Ich habe wichtige persönliche Kontakte geknüpft“, erst an zweiter Stelle folgt: „Mein Wissen zu bestimmten Themen hat sich wesentlich erweitert“ (25,2%).

Besondere Aufmerksamkeit widmet das Forschungsteam den Fortbildungsaktivitäten und -interessen des pädagogischen Personals. Fast 80% der Führungskräfte, 90% der disponierend tätigen Mitarbeiterinnen und zwei Drittel der Kursleiterinnen haben im Zeitraum von 5 Jahren (1990 ff.) an Fortbildungen teilgenommen“ (S. 424). Dennoch sind hier weitere Impulse und Unterstützungen wünschenswert.

Insgesamt ist dieser Bericht außergewöhnlich differenziert und materialreich. Es ist eine der wenigen empirisch anspruchsvollen Institutionsforschungen und deshalb auch anregend für ähnliche Analysen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. H.S.

Michael Schratz/Werner Lenz (Hrsg.)
Erwachsenenbildung in Österreich
Beiträge zu Theorie und Praxis
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 1995, 146 Seiten, DM 24.00

In diesem Sammelband werden Aspekte praktischer Erwachsenenbildung aus theoretischer Sicht reflektiert. Auf den ersten Blick handelt es sich um Stichwörter, die in Deutschland ebenso praktiziert und erörtert werden. Man wird die einzelnen Beiträge also genauer lesen müssen, um die Besonderheiten auf der Innenseite der theoretischen Reflexion der Erwachsenenbildung in Österreich zu erkennen. In seinem einleitenden Beitrag macht Horst Siebert auf diese Innensicht aufmerksam. Er macht deutlich, daß auf den ersten Blick zwischen der deutschen und der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft und ihren didaktisch-

methodischen Vorgehensweisen größere Ähnlichkeiten bestehen als gegenüber den anderen Ländern in Europa. Unter Hinweis auf die einzelnen Beiträge des Sammelbandes kann er dann aber auch deutlich machen, worin die Besonderheiten bestehen, wenn es etwa um die Kommunalität der Volkshochschule oder die Semiprofessionalität oder die Didaktik geht.

Die acht Beiträge des Bandes, die sich direkt auf die Erwachsenenbildung in Österreich beziehen, lassen sich in zwei Gruppen unterteilen. In der einen Gruppe geht es um Institutionen und institutionelles Selbstverständnis. Hier wird auf die Volkshochschul-Arbeit eingegangen, auf die berufliche Weiterbildung in Österreich und auf das Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF). Zum anderen werden theoretische Überlegungen und Reflexionen zu praktischen Aufgabefeldern gegeben. Es geht um biographische Erwachsenenbildung, um geschlechtsspezifische Aspekte allgemeiner Bildungsziele und um Frauenbildungsarbeit und interkulturelle Weiterbildung.

Der Sammelband gibt Einblicke in die Erwachsenenbildung in Österreich und läßt offen erkennen, daß punktuelle Einblicke aufschlußreicher sein können als allgemeine Überblicke.

J. W.

Alexander Skiba Fördern im Alter

Integrative Geragogik auf heilpädagogischer Grundlage
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn 1996, 190 Seiten, DM 24.00

Die Identität einer Gesellschaft, und im besonderen der Bildungsdisziplinen, zeigt sich darin, wie sie mit ihren schwächsten, den alten und beeinträchtigten Mitgliedern umgeht. Eine auf Wissensvermittlung reduzierte Bildungsarbeit, die nicht die „ganze Person“ einbezieht, verfehlt in diesem Fall die Chance professionellen Handelns, das gerade an Grenzfällen sich zu bewähren hat.

Grenzfragen des Alterns und der Bildungsarbeit mit beeinträchtigten Älteren sind Thema des Bandes von Alexander Skiba, der für eine bildungsbezogene integrative Geragogik im Disziplinenstreit zwischen Heil- und Sonderpädagogik, zwischen gerontologischen Studiengängen und Erwachsenenbildung plä-

diert, die eifersüchtig über ihre Grenzen wachen (S. 16).

Integration bedeutet hier, nicht auch noch im Alter die unselbige Scheidung der Zuständigkeit für Behinderte oder Nichtbehinderte fortzusetzen, doch pädagogisch angemessenen Altersbeeinträchtigungen berücksichtigen zu können. Skiba entwickelt zunächst Kriterien der Aufgabendefinition (S. 31), Handlungsfelder (S. 35) und disziplinären Grenzen, die als systematische Grundlage von Forschung und Ausbildung dienen können, ehe er anschließend ausführlich ein phänomenologisch fundiertes, biographiebezogenes Bildungskonzept (S. 77) für die Zielgruppe der Alten und der beeinträchtigten Älteren entwirft. Er setzt sich ebenso kritisch wie kenntnisreich mit den internen wie externen Grenzen einer integrativen Geragogik auseinander, die bis heute als „Entwicklungsgebiet“ (S. 129) insofern gelten müsse, als sie weder in der Erwachsenenbildung noch in gerontologischen Studiengängen angemessen repräsentiert sei. Trotz des zunehmenden Bedarfs der schwer beeinträchtigten Älteren ist das Förderangebot auf wenige Modellversuche – vorwiegend für die jungen Alten, die aussichtsreichere Entwicklungsverläufe erwarten lassen – konzentriert.

Doch gerade in Grenzfragen des Alterns und der Altersbildung erweist das Konzept von Skiba seine Stärke, das gleichermaßen Zukunftsaspekte der Förderung (langfristige vs. kurzfristige Interventionen) wie die Zukunftsperspektive der Betroffenen, die Bildungs- und Veränderungsbereitschaft beeinträchtigter Älterer berührt. Für präventive und rehabilitative Bildung gelte das Gebot der Stunde: „... sie darf nicht das Jetzt einer eventuell in der fernen Zukunft eintretenden Entwicklung opfern“ (S. 120f.). Der Balanceakt zwischen einer möglichen – und heute häufig als Abwehrmittel gegen das Leiden der Älteren eingesetzten – Mobilisierung und dem Autonomiegebot, das letztlich den Älteren überlassen muß, ob sie das Angebot nutzen oder verweigern wollen, stößt nicht nur an die Grenze der personellen Bereitschaft zur Selbstbeschränkung, sondern auch auf eine eingeschränkte Willensfreiheit der Älteren, die jedoch nicht als statisch, sondern als veränderbar anzusehen sei. Deshalb endet nach Skiba die geragogische Verantwortung nicht bei Bewußtseinsverlust, sondern als „uner-

wünschte Intervention“ nur im Falle der Verweigerungsfähigkeit der Klientel, „wenn die Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in eine Selbstaufforderung übergehen kann“ (S. 125).

Sylvia Kade

Béatrice Stalder u.a.
Frauenförderung konkret

Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb (Hochschulverlag AG) Zürich 1997, 356 Seiten, DM 69.80

Der als Handbuch gedachte Band zur „Frauenförderung konkret“ gliedert sich in drei Hauptpunkte: Im ersten Teil geht es um die Frage von Weiterbildungsmanagement und Chancengleichheit, im zweiten Teil werden Erfahrungen aus der Praxis berichtet, und der dritte Teil bildet eine tool-box mit Instrumenten für die Praxis.

Teil eins ist von Beatrice Stalder geschrieben, einer Arbeits- und Organisationspsychologin aus Bern, die als selbständige Weiterbildnerin tätig ist. Sie argumentiert zunächst einmal, daß die wirtschaftliche Entwicklung Unternehmenswandel notwendig mache, um die Zukunft von Betrieben zu sichern. In diesem Wandel gilt es die Potentiale der Gleichstellung zu nutzen. Stalder bietet dann eine Reihe von Daten und Informationen zur Einordnung der Frage, inwieweit Frauen bei Personalentwicklungen berücksichtigt werden. Im weiteren entwickelt sie ein Siebenschrittmodell zur Programmentwicklung betrieblicher Weiterbildung. Die sieben Schritte sind: Bedarfsanalyse, Konzeption, Planung, Durchführung, Qualitätssicherung, Qualitätskontrolle sowie Weiterentwicklung und Optimierung. In einem weiteren Kapitel werden Evaluationsinstrumente vorgestellt. Diese beziehen sich primär auf die Weiterbildung selber. Im vierten Kapitel geht es dagegen um Transfermanagement, das heißt um Instrumente für Vorgesetzte, die in Gesprächen mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Verbesserung von Personalentwicklung beitragen können. Kapitel fünf beschreibt die Gleichstellungsaufgabe dann noch einmal als einen spiralförmigen Entwicklungsprozeß, bei dem die Maßnahmen vernetzt werden sollen, wenn sie optimal organisiert sind.

Im zweiten Teil werden in insgesamt acht Kapiteln Erfahrungen aus der Praxis vorgestellt, davon stammen sieben Beiträge aus

der Schweiz. Sie beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche, wie etwa frauenspezifische Bildungsarbeit in Betrieben, Praxisberatung und Teamentwicklung, Laufbahntwicklung für Frauen, Weiterbildung in multikulturellen Teams, Coaching für Führungskräfte, Sekretariatsentwicklung und Organisationsentwicklung. Den achten Beitrag bildet eine von Christiane Schiersmann geschriebene Darstellung der in der Bundesrepublik Deutschland gemachten Erfahrungen mit beruflicher Weiterbildung für Frauen.

Die tool-box beinhaltet Materialien und Instrumente zur Kursvorbereitung, zur Kursevaluation, zur Programmevaluation, zum Transfermanagement sowie zur Gleichstellung. Die entsprechenden Materialien, insbesondere die Fragebögen, befinden sich auch auf einer beigefügten CD-ROM, so daß interessierte Personen, die damit arbeiten wollen, diese Instrumente entweder direkt nutzen oder sie mit wenig Aufwand auf die eigenen Bedürfnisse hin verändern können. H.F.-W

Heinz-Kurt F. Wahren
Das lernende Unternehmen

Theorie und Praxis des organisierten Lernens (de Gruyter Verlag) Berlin, New York 1996, 259 Seiten, DM 68.00

„Wenn man das sprachliche Konstrukt ‚organisationales Lernen‘ mit Leben erfüllen will, muß man es zunächst inhaltlich anreichern und, zumindest in seinem Kernbereich, gegenüber anderen Begriffen und Theorien abgrenzen“ (S. 13). Der Autor, Diplombetriebswirt und Geschäftsführer einer Unternehmensberatungsfirma, tut dies, indem er in starkem Maße die erziehungswissenschaftliche und erziehungstheoretische Diskussion heranzieht. Damit hebt sich das Buch vorteilhaft und auch von der Sache her angemessen von anderen Büchern zum Lernen von Organisationen ab, die den umgekehrten Weg beschreiten und Ansätze und Blickwinkel der Betriebswirtschaft in die Erziehungswissenschaft hinein adaptieren.

Nach einer „Annäherung an das Thema“ referiert der Autor die traditionellen Theorien des Lernens (stichwortartig und kurz), skizziert den „Aufbruch in neue Lernwelten“ wie z.B. das „Action learning“, die Ausbildung von Chaospiloten und computerunterstütztes Lernen (hier wäre sicher mehr zu nennen gewe-

sen), und gibt dann eine Übersicht über Theorien und Modelle des organisationalen Lernens (S. 43 bis 102), eine lesenswerte Bestandsaufnahme. Im fünften und zentralen Kapitel formuliert Wahren Ansatzpunkte eigener Theorie und Praxis des organisationalen Lernens. Er zählt dazu das Selektieren und Interpretieren von Informationen, einen „Lernprozeß im engeren Sinn“, das Managen von Wissen, den Aufbau einer organisationalen Wissensbasis sowie die Berücksichtigung von Faktoren, welche das Lernen behindern bzw. fördern. Ein letztes Kapitel, an dieser Stelle nicht ganz erwartet, widmet sich Sprachen, Bildern und Karten und stellt damit unterschiedliche Sinneswege zur Diskussion, auf denen Lernen zustande kommen kann – auch in Institutionen. Aus der Praxis der Unternehmensberatung ist ein Resümee abgeleitet: Der Versuch, Neues im Alten zu verwirklichen, führe zu den in vielen Organisationen feststellbaren „paradoxen“ Verhaltensweisen bzw. zu einer „Double-bind“-Situation: „Da sich viele Organisationen an diesem entscheidenden Punkt lieber an ihr altes, bekanntes wohlvertrautes Verhalten klammern, ist (und bleibt?) die lernende Organisation für die meisten Unternehmen eine Vision“ (S. 236).

Nicht immer sind die von Wahren vorgenommenen Transfers erziehungswissenschaftlicher Begriffe und Theoreme in betriebswirtschaftliche Situationen einleuchtend und angemessen. Nicht immer sind pädagogische Fachbegriffe gewichtet und im Kontext verständlich. Anregend aber bleibt allemal der Versuch, betriebswirtschaftliche Problematik, betriebswirtschaftliches Know-how und erziehungswissenschaftliche Begrifflichkeit in einen vorwärtsweisenden Kontext zu stellen. Das Buch ist daher für Pädagoginnen und Pädagogen lesenswert, nicht nur wegen der so modernen Etiketten „lernende Organisation“ oder „organisationales Lernen“. E.N.

Manfred Wittmeier Internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz

Zur Pädagogik der Erinnerung in der politischen Bildung
(Brandes & Apsel Verlag) Frankfurt/M. 1997,
363 Seiten, DM 49,80

„Aller politischer Unterricht endlich sollte zentriert sein darin, daß Auschwitz sich nicht wiederhole“ – dieser bekannte Satz von Theodor W. Adorno (in: „Erziehung zur Mündigkeit“) steht auch an vorderster Stelle dieses Buches über die internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz. Der Autor hat ein pädagogisches Buch geschrieben, das zugleich zutiefst politisch ist. Können so furchtbare Verbrechen wie diejenigen, die in Auschwitz begangen wurden, wachgehalten und als Gegenstand politischer Bildung didaktisiert werden? Wittmeier verneint dies: „Jede gezielte Beschäftigung mit dem Holocaust nach bisher praktizierten Lernschritten steht in der Gefahr, auch hier die Frage zu stellen, was aus dieser Geschichte gelernt werden kann. Insbesondere das Geschehen von Auschwitz darf aber nicht einem gezielten pädagogischen Versuch zur Verfügung gestellt werden, einen Lernprozeß über den einzigartigen Völkermord der Menschheitsgeschichte in den Kategorien von operationalisierten Lernschritten auszubreiten ...“ (S. 113f.). Er folgert: „Keine Auseinandersetzung mit Auschwitz sollte sich deshalb vom Lernergebnis oder gar Lernerfolg her definieren und hieraus eine zielorientierte Didaktik und Methodik entwerfen“ (S. 132). Und er löst den Widerspruch nicht auf: „So wird sich auch die Pädagogik in einer paradoxen Situation weiter damit auseinandersetzen müssen, daß mit ihr die Jugend- und Erwachsenenbildner zur Achtung des Menschen trotz Auschwitz verpflichtet sind und zugleich unfähig bleiben werden, der Sinnlosigkeit des Holocaust für den ‚Menschen nach Auschwitz‘ einen Sinn zu geben“ (S. 136).

Wittmeier legt ein gründliches, umfassend recherchiertes und argumentativ ausgearbeitetes Buch zur Gedenkstättenpädagogik vor. Er beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Aspekten einer solchen Pädagogik, so etwa mit der Funktion von Auschwitz als ein politisch-historischer Lernort (S. 178ff.), mit unterschiedlichen Formen des historischen Ler-

nens in Projekten, wie etwa die Aktion Sühnezeichen und die Gedenkstättenarbeit in Auschwitz (S. 215ff.) oder die internationale Jugendbegegnungsstätte Auschwitz (S. 236ff.).

Der Autor geht aber noch darüber hinaus. Er formuliert Perspektiven einer Pädagogik nach Auschwitz (S. 285ff.), wobei es ihm um Institutionalisierungen, forschendes Lernen und die Bedeutung der Überlebenden ebenso geht wie um moralisch-politische Aspekte der Gedenkstättenarbeit, der Trauer, der Ehre und der Wahrheit. Schließlich spielt in seinem Buch die Arbeit mit Zeitzeugen eine wichtige Rolle, geht es doch um die Verbindung des Lernens Jugendlicher mit den Erfahrungen der Älteren. Hier bezieht Wittmeier in überzeugender Weise Dokumente aus der Arbeit mit Zeitzeugen ebenso ein wie Erkenntnisse und Einsichten über das politische Lernen Jugendlicher.

In der Reihe der Arbeiten über Gedenkstätten des Nazi-Terrors hebt sich diejenige von Manfred Wittmeier durch eine sehr differenzierte, grundlegende pädagogische Reflexion hervor. Dies ist um so interessanter, als in der Tat Gedenkstättenarbeit wie im Falle Auschwitz an die Grenzen der Pädagogik stößt oder diese sogar überschreitet. „Bei dieser Thematik kann von Gelingen einfach keine Rede sein. Im Bewußtsein des Scheiterns dennoch das ausgemessen zu haben, was Pädagogik hier leisten kann, ist nicht das geringste Verdienst dieser Arbeit. Wenn Siegfried Bernfelds Wort von der Sisyphusarbeit des Erziehens und Bildens jemals wirklich Sinn haben sollte, dann sicher hier“ – diesem abschließenden Satz aus dem Vorwort von Micha Brumlik ist nichts hinzuzufügen.

E.N.

AutorInnen der Beiträge

Dr. Heino Apel, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Hermann Buschmeyer, Leiter des Referats Medien in der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest

Dr. Bernd Dewe, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Halle
Dr. Roland Eckert, Professor für Soziologie an der Universität Trier

Dr. Rüdiger Funiok, Professor für Erwachsenenpädagogik und Kommunikationswissenschaft an der Hochschule für Philosophie in München

Friedrich Hagedorn, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Adolf-Grimme-Institut in Marl
Dr. Wilhelm Mader, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen

Dr. Winfried Marotzki, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Magdeburg

Christa Reis, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Soziologie an der Universität Trier

PD Dr. Reinhold Sackmann, wissenschaftlicher Assistent im Institut für empirische und angewandte Soziologie an der Universität Bremen

Dr. Uwe Sander, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Pädagogik an der Universität Halle

Dr. Burkhard Schäffer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Magdeburg

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Dr. Thomas A. Wetzstein, wissenschaftlicher Assistent in der Abteilung Soziologie an der Universität Trier

Dr. Ansgar Weymann, Professor für Soziologie und Leiter des Instituts für empirische und angewandte Soziologie an der Universität Bremen

Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Medienpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Magdeburg

AutorInnen der Rezensionen

Dr. Rolf Arnold, Professor für Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Universität Kaiserslautern und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW)

Dr. Peter Faulstich, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hamburg

Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin für Erziehungswissenschaft im Institut für Schulpädagogik an der Universität Hamburg

Sylvia Kade, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Klaus Meisel, stellvertretender Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Ekkehard Nuissl, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg und Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin im Institut für Erwachsenenbildung/Außer-schulische Jugendbildung an der Universität Hannover

Dr. Horst Siebert, Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover

Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Hans Tietgens, Honorarprofessor für Erwachsenenbildung an der Universität Marburg

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Frankfurt/M.

Dr. Johannes Weinberg, em. Professor für Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung an der Universität Münster

Dr. Gisela Wiesner, Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Dresden

Dr. Jürgen Wittpoth, Professor für Medienpädagogik und Erwachsenenbildung an der Universität Magdeburg