

Dorothee M. Meister

Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung

**Rahmenbedingungen, System- und Feldadaptation sowie
Anforderungen und Potenziale**

Paderborn 2005

Dorothee M. Meister ist Professorin an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lernen mit Neuen Medien, Neue Medien und Weiterbildung, Medienkompetenz, Evaluation und qualitative Medienforschung. Bei dieser Arbeit handelt es sich um ihre leicht überarbeitete Habilitationsschrift, die im April 2003 an der Universität Bielefeld vorgelegt wurde.

Inhalt

Einleitung	7
1. Neue Medien und ihre Einflusspotenziale auf die Erwachsenen- und Weiterbildung	15
1.1 Die Erwachsenen- und Weiterbildung im Einflussbereich gesellschaftlicher, technologischer und medialer Wandlungsprozesse.....	15
1.2 Einflussfaktor I: Neue Medien und Gesellschaftsentwicklung	16
1.2.1 Medienentwicklungen in segmentären und stratifikatorischen Gesellschaften.....	17
1.2.2 Massenmedien und Informations- und Kommunikationstechnologien in funktional differenzierten Gesellschaften	20
<i>Exkurs: Medien- und Mediennutzungsentwicklungen in modernen Gesellschaften</i>	21
1.2.3 Gesellschaftsvorstellungen und Technologieentwicklung: der Weg zur Wissensgesellschaft.....	25
1.2.4 Merkmale der Wissensgesellschaft.....	27
1.2.5 Irritationsfeld I: Selbstverständnis der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	28
1.3 Einflussfaktor II: Neue Medien und kultureller Wandel	29
1.3.1 Massenmedien und die Vervielfältigung an Sinnstiftungen.....	30
1.3.1.1 Online-Medien und das Problem der Multiinklusion.....	32
1.3.2 Medienentwicklungen und (Ent-)Differenzierungen.....	35
1.3.2.1 Massenmedien und kulturelle (Ent-) Differenzierungen.....	36
1.3.2.2 IKT und kulturelle (Ent-) Differenzierungen.....	39
1.3.3 Irritationsfeld II: Zielrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	46
1.4 Einflussfaktor III: Neue Medien und Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen	48
1.4.1 Ökonomie und Technologieentwicklung: Globalisierungstendenzen.....	48
1.4.2 Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt	53
1.4.3 Veränderungen von Arbeit: der 'Arbeitskraftunternehmer'	61
1.4.4 Neuorientierungen in der Wirtschaft: Kundenorientierung.....	65
1.4.5 Irritationsfeld III: Adressaten der Weiterbildung.....	66

2.	Wandlungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung	69
2.1	Zum Einfluss von Gesellschaftspolitik und Arbeitsmarkt	70
2.2	Wachstum und Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	73
2.2.1	Zum Marktcharakter der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	74
2.3	Verortungen von Weiterbildung.....	77
2.3.1	Lebenslauf und lebenslanges Lernen.....	77
2.3.2	Vermittlung und Aneignung.....	80
2.3.3	Weiterbildung als funktionale/lebensweltliche Strukturierung des Lernens.....	82
2.4	(Weiter-)Bildungskonzepte.....	86
2.4.1	Bildung und Qualifikation.....	87
2.4.2	Zielformel: Kompetenzentwicklung	90
2.5	Weiterbildung – Lernen – Neue Medien	93
3.	Adaptation Neuer Medien in Lehr-Lernkontexten.....	95
3.1	Rückblicke auf Neue Medien in Lehr-Lernkontexten.....	95
3.1.1	Zu den Anfängen des Medieneinsatzes in Lehr- zusammenhängen.....	96
3.1.2	Einbindung von Medien in den schulischen Unterricht und in Kurse der Erwachsenenbildung in Deutschland.....	99
3.1.3	Steigende Technisierung im Lehr-Lernbereich: Computerunterstütztes Lernen (CUL).....	103
3.2	Aktuelle Diskussionen um die Lernoptionen ‚neuer‘ Medien.....	107
3.2.1	Lehr- und Lernpotenziale von Multimedia und Telemedia.....	108
3.2.2	Didaktische Potenziale des Internet.....	112
3.2.3	Ansätze des didaktischen Designs.....	115
3.3	Konsequenzen für die Weiterbildung.....	119
3.4	Neue Medien – Anforderungen an Lernende.....	119
3.4.1	Das medienpädagogische Konzept ‚Medienkompetenz‘.....	119
3.4.2	Zum Konzept der Medienkompetenz und seiner theoretischen Verortung.....	120
3.4.3	Medienkompetenz im Erwachsenenalter – empirische Ergebnisse	126
3.4.4	Konsequenzen für die Weiterbildung.....	135
4.	Neue Medien in der Erwachsenen- und Weiterbildung.....	137
4.1	Marktpotenziale der Online-Weiterbildung.....	138
4.2	Online-Weiterbildung in größeren Unternehmen.....	142
4.2.1	Neueres Modell betrieblicher Bildung: ‚Corporate University‘.....	146
4.2.2	Online-Weiterbildung in der betrieblichen Praxis	147
4.2.2.1	Fallbeispiel: Ausbildung zur Führungskraft.....	151
4.2.3	Didaktische Analyse der Lernumgebung.....	159

4.3	Online-Weiterbildung in KMU.....	161
4.3.1	Ergebnisse empirischer Studien.....	161
4.3.2	Maßnahmen und Trends bei KMU.....	163
4.3.3	Fallbeispiel: Existenzgründerkurse.....	164
4.3.4	Didaktische Analyse der Lernumgebung.....	168
4.4	Online-Medien in der allgemeinen Erwachsenenbildung.....	169
4.4.1	Fallbeispiel: HTML-Kurs bei der VHS	174
4.4.2	Didaktische Analyse der Lernumgebung.....	177
4.5	Selbstgesteuertes, informelles Lernen mit Neuen Medien.....	179
4.5.1	Fiktives Fallbeispiel: Weiterbildung im Leben des Arbeitskraftunternehmers Karl Sonnenschein.....	183
4.5.2	Didaktische Analyse des Lernfeldes.....	187
4.6	Neue Medien in der Weiterbildung – Hiatus zwischen Bildungsbedarf und manifester Nachfrage?.....	188
5.	Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – ein Ausblick	191
5.1	Neue Medien und alltagsgebundene Lernkontexte.....	192
5.2	Neue Medien und Lehren und Lernen	194
5.3	Neue Medien und institutionalisierte Lehrkontexte.....	196
5.4	Forschungsausblick.....	199
6.	Abbildungsverzeichnis.....	203
7.	Literatur.....	205

Einleitung

Gegenwärtige Gesellschaftsdiagnosen weisen immer wieder auf den hohen gesellschaftlichen und kulturellen Einfluss von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) und die in diesem Zusammenhang wachsenden weltweiten Vernetzungen hin (vgl. Castells 2001). Fast alle Lebensbereiche werden heute von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in irgendeiner Form tangiert und prägen die Politik, die Wirtschaft, die Wissenschaft, die Bildung und kulturelle Verkehrsformen und Ausdrucksweisen.

Von diesen Einflussphären ist selbstverständlich auch der Weiterbildungsbereich nicht ausgenommen. Historisch gesehen spiegeln sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung schon immer gesellschaftliche Veränderungen wider. So sind gesellschaftliche Wandlungsprozesse, insbesondere jedoch die technischen, schon in der Vergangenheit bis in die Konzeptionen, welche Ziele mit der Weiterbildung verfolgt werden, eingeflossen. Diese Traditionen erhalten mit IKT eine neue Dynamik. Denn es zeichnet sich ab, dass sich Veränderungen in der Konzeption, in der Weiterbildungsorganisation und im Lehrgeschehen selbst ergeben, die auf einen – technologiebasierten – kulturellen Wandel des Lehrens und Lernens verweisen. Diese Wandlungsprozesse scheinen nicht so sehr einer neuartigen didaktischen Struktur geschuldet zu sein, die mit innovativen Technologien ermöglicht wird, sondern basieren auf generellen kulturellen Veränderungen, die sich aus den IKT inhärenten Dynamiken ergeben.

In dieser Arbeit möchte ich den Versuch unternehmen, medien- und gesellschaftstheoretische Überlegungen zum Wandel der Gesellschaft durch Informations- und Kommunikationstechnologien zu verknüpfen mit Entwicklungen, die sich in der Erwachsenen- und Weiterbildung abzeichnen. Die folgenden Überlegungen werden indes weniger in theoriebildender als vielmehr in programmatischer Absicht generiert. Das Ziel der Systematisierungen ist es, ein forschungstheoretisches Gerüst zu erhalten, das es zukünftig einfacher macht, die Implementation von IKT in den Bildungsbereich zu evaluieren und relevante Forschungsfragen für die Medienpädagogik und die Weiterbildung zu entwickeln, die sich in diesem Überschneidungsbereich ergeben.

Mediendefinitionen

Bevor im Weiteren die Einflüsse von Medien und IKT auf gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen in den Blick genommen werden, gilt es zunächst, den Medienbegriff selbst zu klären, da wir für unsere Zwecke selbstredend einen spezifischen Medienbegriff verwenden. Der lateinische Begriff „Medium“, der eine Mitte, Mittel oder etwas Vermittelndes bezeichnet, wird im Sprachgebrauch für Unterschiedliches verwendet. Hier geht es weder um eine mögliche Definition von Medium, das etwa auf die spiritistische Fähigkeit einer Person ausgerichtet ist, zwischen zwei Welten zu vermitteln. Noch geht es um die in systemtheoretischer Terminologie betrachteten „symbolisch generalisierte“ Medien wie Geld oder Macht, die sich innerhalb sozialer Systeme gebildet haben und zur Ausdifferenzierung der Systeme beitragen. Vielmehr geht es um Kommunikationsmedien und hier insbe-

sondere um die Verbreitungsmedien (vgl. Luhmann 1997). Zur Reduktion von Komplexität scheint es zunächst sinnvoll zu sein, grundlegend der Unterscheidung von Helge Pross (1972) zu folgen und zwischen primären, sekundären und tertiären Medien zu unterscheiden sowie im Anschluss an Werner Faulstich (1995) diese Definitionen noch um die quartären bzw. Substitutionsmedien zu ergänzen.

- Unter *primären* Medien werden die „menschlichen Primärkontakte“ (Pross 1972, 10) gefasst wie die non-verbale Körpersprache, Bein- und Kopfstellung, Mimik und Gestik sowie vor allem auch die verbale Sprache in all ihren Facetten, von der einfachen Aussage oder dem Vortrag, über das Spiel bis hin zum Gesang. Es geht hierbei also insbesondere um eine Kommunikationsform, die eine Interaktion unter Anwesenden voraussetzt, wobei keine Geräte zwischen die Interaktionspartner geschaltet sind. Die Sinne der Menschen dienen hier sowohl zur Produktion und zum Transport als auch zum Konsum der Botschaft (vgl. ebd., 145).
- Bei *sekundären* Medien hingegen werden auf Seiten des Senders schon Geräte bzw. Mittel für die Produktion von Mitteilungen eingesetzt, angefangen bei Rauchzeichen, Flaggensignale bis hin zur Schreib- und Druckkunst. Die Empfänger der Mitteilung hingegen bedürfen keiner gesonderten Geräte, um die Nachricht zu entschlüsseln, müssen aber in der Lage sein, die Information über diese Geräte wie Rauchsignale, Flaggenzeichen, den Stein oder das Buch ‚lesen‘ zu können und die ‚Zeichen‘ gemäß eines vorher festgelegten Codes zu entschlüsseln und zu verstehen.
- Bei den *tertiären* Medien hingegen bedarf es sowohl auf der Sender- als auch auf der Empfängerseite genauso wie auf der Produktionsseite technischer Geräte bzw. Mittel, das heißt, ein Ereignis wird aufgenommen (beispielsweise in einer Sendeanstalt), es findet eine Übertragung der Informationen statt (beispielsweise über Satellit oder Kabelnetz) und es bedarf einer Dekodierung der ‚Inhalte‘ über Zwischen- und Endgeräte (beispielsweise Receiver, Radio, Fernsehgerät). Tertiäre Medien stellen also technische Massenmedien dar wie z.B. Hörfunk, Fernsehen, Schallplatte oder Video.
- Aufgrund der technologischen Innovationen fügt Faulstich (1995) in einer erweiterten Form noch die *quartären bzw. Substitutionsmedien* zu den bisherigen Formen hinzu, die für diese Arbeit von zentraler Bedeutung sind. Ausgangspunkt der Quartärmedien ist Multimedia und damit die digitale Verarbeitung von Information und Kommunikation. „Multimedia verbindet Text, Grafik, Bewegtbilder und Ton und ist eingebettet in die digitale Speicherung, Übermittlung und Vernetzung, einschließlich der Nutzung von Datenbanken und interaktiven Programmen“ (Wissenschaftsrat 1998, 4). Das Besondere dieser neuen Mediengeneration ist es, dass eine Integration mehrerer – früher getrennter – Medien und Geräte über eine Schnittstelle möglich ist. Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) übernehmen also mit ihren Speicher- und Schnittstellenkapazitäten nun Funktionen, die bislang meist bei einzelnen Medien oder Geräten lagen. Darüber hinaus übernehmen die neuen Technologien zunehmend Aufgaben tradiertter Medien. So wird die Speicherfunktion nicht mehr so sehr von den Druckmedien bestimmt, sondern Computerprogramme übernehmen diese und auch Informationsfunktionen verlagern sich von Printmedien und dem Fernsehen hin zum Internet. Durch die Verbindung von Text, Grafik, Ton, Bild und Animation können neue Informationsangebote

kreiert werden, und gleichzeitig lassen sich die informationsverarbeitenden Systeme mit distributiven und interaktiven Systemen koppeln. Durch die Funktion der Schnittstellen werden dann die Endgeräte vielfältig verwendbar¹. Darüber hinaus erlauben die neuen Technologien eine veränderte Dialogstruktur, denn den Benutzern wird nun die Möglichkeit offeriert, über Interaktionen am Geschehen aktiv teilzunehmen und selbst Kommunikationsprozesse in Gang zu setzen und zu steuern.

Festhalten lässt sich zunächst, dass Medien in diesem Sinne, in Anlehnung an Marshall McLuhan (1962), als erweiterte menschliche Sinnesorgane aufgefasst werden können. Unter Medien können dann alle Einrichtungen, Zeichen- und Informationssysteme verstanden werden, die sich technischer Mittel zur Kommunikation bedienen. Bedeutsam ist hierbei, „daß keine Interaktion unter Anwesenden zwischen Sender und Empfänger stattfinden kann“ (Luhmann 1996, 11). Schon Marshall McLuhan betonte (gemeinsam mit Innis), dass bei den Medien der Form der Kommunikation eine entscheidende Rolle zukommt. In dem Satz ‚the medium is the message‘ kommt zum Ausdruck, dass das Medium selbst auch die Struktur der Kommunikation beeinflusst und so auch eine jeweils spezifische Realität erzeugt, ganz unabhängig von den Inhalten (vgl. McLuhan 1962).

Im Rahmen dieser Arbeit werden diese quartären Medien bzw. Substitutionsmedien mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) gleichgesetzt, da sich die letztere Begrifflichkeit im gesellschaftlichen Leben stärker durchgesetzt hat. Der Schwerpunkt der Betrachtung wird sodann vor allem auf jene IKT gelegt, die sich für Lern- und Bildungszusammenhänge einsetzen lassen, gegenwärtig also vor allem Computer mit entsprechender Software zu Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, was heute überwiegend mit Hilfe des Internets ermöglicht wird. Die Begriffsvielfalt ist in diesem Feld so heterogen wie die Handlungskontexte. In dieser Arbeit werden die Begriffe je nach Kontext verwendet. ‚Online‘-Lernen wird gebraucht um zu betonen, dass das soziale Arrangement des Lernens nicht ‚offline‘, also im Präsenzkurs stattfindet, sondern ‚online‘ über das Internet oder Intranet. Vom ‚virtuellen‘ Lernen wird vor allem dann gesprochen, wenn die Besonderheit der Lernsituation hervorgehoben werden soll, Lernen also nicht ‚real‘ in tradierten Lernsituationen, sondern in ‚virtuellen‘ Lernarrangements stattfindet. Die Verwendung des Begriffes E-Learning wird insbesondere in betrieblichen Kontexten verwendet, wo sich der Begriff durchzusetzen scheint und in Analogie zu Begriffen wie E-Business, E-Commerce, E-Market verwendet wird mit der Betonung auf die Nutzung elektronischer Wege. Insgesamt kennzeichnet diese Begriffe, dass ihnen ein recht weites Verständnis des Lernens unter Zuhilfenahme von Informations- und Kommunikationstechnologien inhärent ist.

Als ein allgemeiner und übergreifender Begriff, der sich in der Pädagogik seit längerem etabliert hat, wird im Rahmen der Arbeit der Begriff der ‚Neuen Medien‘ verwendet .

1 Das heißt auch, dass zunehmend das Endgerät beliebig wird, sie können heute eine Kaffeemaschine, eine Handy oder ein PC sein, wobei zunehmend eine immer größere Vernetzung der einzelnen informationsverarbeitenden Geräte zu beobachten ist.

Neue Medien in der Weiterbildung

Zur Ausgangssituation der Arbeit gehört, dass Online-Medien neue Lernformen, neue Kommunikations- und Kooperationsformen und neue Möglichkeiten des Wissensmanagements und der Vernetzung versprechen. Die Arbeit befasst sich mit der These, dass die neuen Medien die Erwachsenen- und Weiterbildung² nachhaltig verändern. Zu diesem Wandlungsprozess gehört, dass die Neuen Medien nicht nur ihrer didaktischen Überlegenheit wegen Eingang in die Bildungsarbeit finden, sondern dass wir es mit Entwicklungen zu tun haben, die den Weiterbildungsmarkt mit globalen gesellschaftlichen, medialen und wirtschaftlichen Umorientierungen verschränken. Damit verändert sich der gesamte Weiterbildungsmarkt grundlegend und fordert das Selbstverständnis der Profession heraus. Lernende sind von diesen Entwicklungen in gleicher Weise betroffen. Denn moderne Gesellschaften nötigen ihren Mitgliedern Risikozumutungen auf und produzieren permanent Entwicklungen in einem ‚Möglichkeitshorizont‘ (Kade). Diese auf Dauer gestellte Offenheit des Ausgangs erzwingt quasi ein lebenslanges Lernen. Um all die Ansprüchlichkeiten von außen zu integrieren kann eine Form, wie die alltägliche Lebenspraxis zufriedenstellend aufrechterhalten bleibt, über das Lernen in virtuellen Bildungsräumen sein. Lernende können diese Möglichkeiten bislang offenbar vor allem dann sinnvoll nutzen, wenn sie einem bestimmten Typus entsprechen oder wenn sie in die neue Lernform einsozialisiert werden.

Wir haben es also zu tun mit gewandelten gesellschaftlichen Verhältnissen, technologischen Spezifika und veränderten Interessen, sowohl von Anbietern als auch von potenziellen ‚Kunden‘. Medientheoretisch kann argumentiert werden, dass sich die Entwicklungen im IKT-Bereich durch einen Prozess der Entdifferenzierung (im Sinne von Nivellierungsprozessen) und Differenzierung (im Sinne einer Pluralisierung und Individualisierung von virtuellen Angeboten und Möglichkeiten der Eigenaktivität) auszeichnen, der kulturelle Wandlungsprozesse auslöst und Medienkompetenz zur Zugangsvoraussetzung gesellschaftlicher Partizipation werden lässt. Die Auswirkungen dieser Entwicklungen zeigen sich schon insgesamt in der Gesellschaft und führen beispielsweise im Wirtschaftsbereich zu erheblichen Strukturveränderungen (mit Stichworten wie Globalisierung, Innovations-

2 In dieser Arbeit wird keine Diskussion über die Kontroverse zwischen „Erwachsenenbildung“ und „Weiterbildung“ geführt. Die Begriffe der Erwachsenen- und Weiterbildung stehen hier für die Verzahnung dieser Bereiche. Als Differenzpunkt gilt, dass der Erwachsenenbildungsbegriff umfassender verwendet wird, denn im Anschluss an den Deutschen Ausschuss kann hier von einem weiten Bildungsbegriff gesprochen werden: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in dem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln (Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses 1966, 870). In dieser Definition werden die Orientierungs- und Selbstbehauptungsfunktionen für den Einzelnen betont, womit auch Selbstbildungsprozesse jenseits organisierter Bildungsarbeit integriert sind. Der Weiterbildungsbegriff konzentriert sich im Anschluss an den Deutschen Bildungsrat (1970) hingegen stärker auf die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ und damit auf die institutionalisierten, zielgerichteten Formen von Bildung im Erwachsenenalter. Aufgrund unterschiedlicher Organisations- und Verbindlichkeitsformen wird heute der Erwachsenenbildungsbegriff eher mit Allgemeinbildung, politischer und kultureller Bildung assoziiert, während Weiterbildung stärker auf berufliche und betriebliche Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung fokussiert. In der neuen Diskussion gewinnen indes Aspekte des lebenslangen Lernens und der Entgrenzung von Lerngelegenheiten stärker an Bedeutung (Kade 1992, Schäffter 2001).

dynamik, Netzerkennung) und haben einen neuen Arbeitnehmertypus hervorgebracht, den ‚Arbeitskraftunternehmer‘.

Diese Einflüsse tangieren den Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung gemäß ihrer Operationsweise. Das bedeutet, große Unternehmen sind anders als Kleine und Mittelständische Unternehmen betroffen, während sie in der allgemeinen Erwachsenenbildung davon differierende Ausprägungen erfahren. Weiterbildungsmaßnahmen in Unternehmen beispielsweise werden zunehmend unter Effizienzgesichtspunkten betrachtet unter Einschluss der neuen technologiegestützten Vermittlungsformen. Das moderne betriebliche Qualifikationsideal strebt an, mit ‚just-in-time‘ E-Qualifizierung und entsprechenden Support- und Informationssystemen ein effizientes Lernen zu ermöglichen, damit das für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben notwendige Wissen dezentral, zeitlich flexibel, effizient, kostengünstig und von einer theoretisch beliebig großen Teilnehmerzahl angeeignet werden kann. Die allgemeine Erwachsenenbildung hingegen folgt anderen Idealen – insbesondere jenen einer umfassenderen Bildung ihres Klientels – hat es aber trotzdem mit der Situation zu tun, dass sie den Ansprüchen von außen gerecht werden muss. Die institutionalisierte Erwachsenen- und Weiterbildung sieht sich aufgrund der Einflussnahmen der Situation ausgesetzt, dass Lernen und Qualifikation immer mehr zu einer Ressource werden, deren Verfügbarkeit die Beschäftigten bzw. Weiterbildungsinteressierten selbst sicherzustellen haben, gegebenenfalls müssen sie sich das notwendige Wissen auch in ihrer Freizeit aneignen, womit Kompetenzen zur Selbststeuerung notwendig werden. Erst dann bieten die individualisierten virtuellen Wissensangebote für Lernende Freiräume, eigene Kompetenzen in einem umfassenden Sinne zu erweitern und zu vertiefen und damit auch eigenaktives, selbstgesteuertes Lernhandeln zu einem selbstverständlichen und unhinterfragten Bestandteil der (Selbst-)Bildungsprozesse werden zu lassen.

In der Arbeit werden zunächst die Rahmenbedingungen herausgearbeitet, die die Weiterbildung beeinflussen, um sodann auf die spezifischen Reaktionen der Weiterbildung einzugehen und die Bereiche zu benennen, in denen Medien nachhaltige Veränderungen evozieren. Damit verbunden sind immer wieder Diskussionen um die Anforderungen und Potenziale, die Neue Medien an die Individuen und den Weiterbildungsbereich stellen.

Struktur der Arbeit

Im *ersten* Kapitel werden die gesellschaftlichen Einflüsse auf die Weiterbildung thematisiert. Dabei werden drei Einflussfaktoren ausgemacht, die die Weiterbildung in besonderem Maße irritieren und die im Zusammenhang mit Medien- und Technologieentwicklungen stehen. Beim ersten Einflussfaktor, der Gesellschaftsentwicklung, werden Medienentwicklungen ins Verhältnis zu Gesellschaftsentwicklungen gesetzt, wobei insbesondere auf segmentäre, stratifikatorische und funktional differenzierte Gesellschaften Bezug genommen wird. Als zweiter Einflussfaktor werden kulturelle Veränderungen auf der Grundlage bestehender medientheoretischer Überlegungen beleuchtet. In diesem Abschnitt wird die zentrale medientheoretische These der Arbeit entwickelt: Wie auch schon für die Massenmedien trifft auf die Informations- und Kommunikationstechnologien, und hier insbesondere das Internet, zu, dass Ort, Zeit und physische Barrieren für Kommunikationsprozesse an Bedeutung verlieren genauso wie die physische Verortung als

sozialer, emotionaler und kognitiver Erfahrungsbereich an Relevanz verliert. Die (Ent-)Differenzierungsprozesse im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien radikalieren jedoch noch kulturelle Wandlungsprozesse. So führen technologische Standardisierungen und die Allgegenwart der neuen Technologien zu normierten Vorstellungen über die soziale Welt. Die Wissensgesellschaft befördert über die immer und überall vorhandene Zugänglichkeit des Internets einen Aktualitätszwang und eine Obsession, immer und überall verfügbar und erreichbar zu sein – Tendenzen, die bis zu öffentlichen Selbstoffenbarungen führen können. Die Differenzierungsprozesse hingegen verstärken noch Tendenzen von individuellen Besonderungen. So lässt das Internet beispielsweise Möglichkeiten zu, Spezialinteressen zu vertiefen und zu pflegen. Darüber hinaus ermöglichen Spezialkommunikationen – weltweite virtuelle – Interessengruppen zusammen zu bringen und ihre Themen unabhängig von Ort, Zeit und sozialen Restriktionen auszuleben. Damit radikalieren sich im Grunde bereits bestehende Tendenzen der Individualisierung. Die Vermutung ist, dass sich durch diese Entwicklungen Wissensklüfte in der Bevölkerung verschärfen. Die Aufgabe der Weiterbildung wird in diesem Prozess eine doppelte sein, zum einen ihrem ursprünglichen aufklärerischen Impetus nachzukommen und Bildungswilligen Medienkompetenzen in einem weiten Sinne zu vermitteln, zum anderen aber den individuellen Bildungswünschen auch mit Hilfe von Online-Medien nachzukommen. Insbesondere wird hier die These der Entdifferenzierung und Differenzierung zur Diskussion gestellt. Einen dritten Einflussbereich stellen Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen dar. Aufgezeigt werden hier die Auswirkungen der Globalisierung auf die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt. Der gesellschaftliche Wandel hin zur Wissensgesellschaft wird insbesondere durch die gestiegene Bedeutung der Informations- und Kommunikationstechnologien noch befördert. Die Hervorbringung eines neuen Arbeitertypus, dem ‚Arbeitskraftunternehmer‘, betrifft die Weiterbildung in hohem Maße. Denn durch veränderte Lebensformen, Wissensanforderungen und Haltungen zur Arbeit erhält das lebenslange Lernen einen immer höheren Stellenwert in der Gesellschaft.

Das *zweite* Kapitel arbeitet zunächst in einer historischen Replik die sich wandelnden Orientierungen von Weiterbildung auf wie Aufklärung, Bildung und Arbeit. Danach werden die noch heute relevanten Bezugspunkte von Weiterbildung, die Gesellschaftspolitik und der Arbeitsmarkt erörtert um dann aktuelle Entwicklungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzuzeigen. Im Bemühen, die aktuelle theoretische Diskussion mit aufzugreifen, wird der diskutierte zentrale Bezugspunkt in der Erziehungswissenschaft, das Konzept des Lebenslaufs und die für die Weiterbildung zentrale Kategorie des lebenslangen Lernens eingeführt. Des Weiteren wird der Code Vermitteln/Aneignen diskutiert sowie die für die Weiterbildung wichtige Unterscheidung von funktionaler und lebensweltlicher Strukturierung des Lernens. Sodann werden die pädagogischen Konzepte Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz vorgestellt, alles Leitvorstellungen, die in der Weiterbildung zentrale Vermittlungskategorien darstellen. Medien, so die These, werden für das Lernen immer bedeutsamer und stimulieren die Dynamik im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung

Im *dritten* Kapitel wird dann die Rolle von Medien in Bildungskontexten, insbesondere in Schule und Weiterbildung, thematisiert. Zunächst wird der Einsatz von Medien in Lehr- und Lernzusammenhängen von den Anfängen bis zur Gegenwart rekonstruiert und gezeigt, wie vermeintlich ‚neue‘ Medien immer wieder

mit besonderen Vorteilen, aber auch Gefahren des Vermittelns und Aneignens, in Verbindung gebracht wurden. In Bezug auf die Einbindung des Computers in Lehr- und Lernzusammenhängen werden die spezifischen Potenziale, die gegenwärtig diskutiert werden, insbesondere in didaktischer Hinsicht herausgearbeitet.

Diese eher aus der Lernforschung stammenden Überlegungen werden dann durch das medienpädagogische Konzept der Medienkompetenz ergänzt und so eine erweiterte ‚Aneignungssicht‘ zum Ausdruck gebracht. Medienkompetenz wird hierbei zum einen theoretisch verortet und dann in seiner Bedeutung für Bildungskontexte mittels einer empirischen Untersuchung veranschaulicht.

Im *vierten* Kapitel werden dann die konkreten Vorstellungen, Konzepte und Probleme in der Weiterbildungspraxis untersucht. Auf der Grundlage von ‚Marktpotenzialen‘ wird auf die Situation in großen Unternehmen, in Kleinen und Mittleren Unternehmen sowie in der allgemeinen Erwachsenenbildung eingegangen. Des Weiteren wird das nicht-institutionalisierte Online-Lernen im Sinne eines selbstgesteuerten Lernens analysiert. Um zu veranschaulichen, welche differenten Erscheinungsformen es in der E-Learning-Praxis gibt, werden einige Beispiele vorgestellt. Die Weiterbildungspraxis verdeutlicht, dass es eine Kluft zwischen Bildungsbedarf und manifester Bildungsnachfrage gibt und dass diese zwar teilweise darauf beruht, dass die didaktische Qualität der E-Learning-Angebote noch nicht hinreichend gesichert erscheint. Bedeutsamer erscheint für den Hiatus indes, dass sich die Organisationsstrukturen und das Profil der Einrichtungen deutlicher mit den Lehrformen verzahnen müssen, um bei Lernenden auf eine entsprechende Resonanz zu stoßen. Darüber hinaus handelt es sich bei E-Learning-Angeboten nach wie vor um ‚anspruchsvolle‘ Angebote, die entsprechende Kompetenzen auf Seiten der Lernenden erfordern.

Im abschließenden *fünften* Kapitel werden dann Überlegungen zu einem Forschungskonzept einer bildungsorientierten Medienpädagogik entworfen. Die kulturellen Wandlungsprozesse im Medienbereich erzeugen bei der Implementation von Online-Medien Konsequenzen. Die Einflüsse von Neuen Medien werden auf der Ebene der alltagsgebundenen Lernkontexte, den Lehr-Lernszenarien sowie der funktionalen, organisierten Lehrkontexte diskutiert. Zu den Veränderungen zählen ein Zwang zur Flexibilität in den Organisationen, komplexer werdende Organisationsabläufe in Bildungseinrichtungen sowie eine gestiegene Bedeutung von Nachhaltigkeit und Evaluation. Der kulturelle Wandel bringt auch Rollenveränderungen in den Lehrkulturen mit sich, hin zu einer stärkeren Serviceorientierung. Die Lernenden müssen sich zunächst angesichts eines riesigen Weiterbildungsmarktes orientieren können, sie brauchen Medienkompetenzen und die Fähigkeit zur Selbststeuerung. Wenn diese Kompetenzen vorhanden sind, steigen auch die Anspruchshaltungen von Lernenden, während die ‚Verlierer‘ dieser Entwicklungen spezifischer Bildungsbemühungen bedürfen – die Lernkulturen verändern sich. Abschließend werden noch offene Fragen aufgeworfen, die für zukünftige empirische Forschungen bedeutsam sein könnten.

1. Neue Medien und ihre Einflusspotenziale auf die Erwachsenen- und Weiterbildung

1.1 Die Erwachsenen- und Weiterbildung im Einflussbereich gesellschaftlicher, technologischer und medialer Wandlungsprozesse

Die sich abzeichnenden Irritationen des Weiterbildungssystems durch wirtschaftliche, technologische und gesellschaftliche Wandlungsprozesse sind keine prinzipiell neuen Phänomene, sondern begleiten die Erwachsenenbildung seit ihrer gesellschaftlichen Etablierung im 19. Jahrhundert³. Die Motivkräfte für die permanenten Wandlungsprozesse lagen häufig außerhalb ihres unmittelbaren Handlungsbereiches. Man kann in diesem Kontext durchaus die Behauptung aufstellen, entscheidende Innovationsimpulse gingen sogar von der ‚Umwelt‘ des Weiterbildungssystems aus. Die Beispiele, die sich in der Geschichte hierfür finden sind vielfältig, da sowohl politische, weltanschauliche, wirtschaftliche, kulturelle, soziale als auch technologische Themen, Fragen und Probleme zu Faktoren und Ursachen der Veränderungen gehören. Insbesondere die Epoche der Aufklärung mit dem dazugehörigen aufklärerischen Impetus prägte die Geschichte der Erwachsenenbildung indes so stark, dass Hans Tietgens (1979) davon spricht, die Berufung auf die Menschenrechte stelle den *einen Motivationskern* für die Erwachsenenbildung dar. Dieser ‚Geist der Aufklärung‘ und die damit zusammenhängende Bemühung, möglichst alle Menschen zu befähigen, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen, kennzeichnet die Erwachsenenbildung bis heute. Seit ihren Anfängen bezog diese Orientierung aber auch verschiedenste Lebensumstände mit ein, die letztlich Paradigmenwechsel auslösten. Zentrale ideelle bzw. ideologische Impulsgeber waren hierbei die Arbeiterbewegung, die Jugendbewegung, die Demokratisierungsbestrebungen im Zuge der Re-Education, die Emanzipationsbestrebungen sowie die Geschlechterdebatten.

Neben solchen weltanschaulichen Aspekten wertet Tietgens (1979, 201) als einen zweiten Motivationskern der Erwachsenenbildung die Konfrontation mit der technisch-zivilisatorischen Entwicklung. Gerade neuerdings drängt sich hier der Eindruck auf, dass gesellschaftliche Veränderungen, die eng mit Entwicklungen im Technologiebereich zusammenhängen, eine erhebliche Dynamik von Wandlungsprozessen insbesondere innerhalb der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung in Gang setzen. Diesen Einflussphären speziell von ‚neuen Medien‘ gilt die Aufmerksamkeit dieses Kapitels.

Medien und Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind heute nicht nur in das wirtschaftliche und alltägliche Handeln integriert, sondern gelten selbst als ein Motor gesellschaftlicher Evolution, eine Annahme, die in soziologischer Perspektive durch die gesellschaftlichen Prozesse funktionaler Differenzierung begründet werden kann. Sämtliche Rezeptions-, Interaktions- und Kommunikationsformen sind heute von Medien durchdrungen, was bis zu der Feststellung führt: „Was wir von der Gesellschaft und der Welt wissen, wissen wir fast

3 In dieser Arbeit kann selbstverständlich nicht die Geschichte der Erwachsenenbildung in Gänze nachgezeichnet werden (vgl. Pöggeler 1975; Tietgens 1994). Es können hier lediglich einige Aspekte angesprochen werden, die für unsere Argumentation bedeutsam erscheinen.

ausschließlich durch die Massenmedien“ (Luhmann 1996, 9). Medien beeinflussen insofern nicht nur unsere Wirklichkeitswahrnehmung und das kognitive Wissen, sondern tragen insgesamt zur Pluralisierung von Gesellschaft bei und prägen diese.

In dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass sich die Erwachsenen- und Weiterbildung durch solche äußeren Faktoren irritieren lässt. Diese Irritationen führen letztlich dazu, dass sich die Formen und Ziele von Vermittlungsprozessen in der Bildungsarbeit immer wieder auf sich verändernde gesellschaftliche Anforderungen neu einstellen.

Im Folgenden wird anhand von drei Bereichen genauer untersucht, wie stark sich der mediale und technologische Wandel mit gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen verzahnt hat und wie dadurch eine Dynamik des Wandels in der Erwachsenen- und Weiterbildung einsetzt. Bezug genommen wird auf den Einfluss von Neuen Medien auf Gesellschaftsentwicklung, auf kulturellen Wandel und auf Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen. Diese gewandelten Bedingungen in der Gesellschaftsentwicklung, in der kommunikativen Kultur und in Wirtschaft und am Arbeitsmarkt lassen Qualifikationen und Lernen, so die These, zu einer gesellschaftlichen Daueraufgabe werden und bilden die Grundlage für heutiges erwachsenenpädagogisches Handeln. Neue Medien werden in diesem Kontext eine immer bedeutsamere Rolle spielen.

1.2 Einflussfaktor I: Neue Medien und Gesellschaftsentwicklung

In einem umfassenden Sinne ist die Erwachsenen- und Weiterbildung eingebettet in die Gesellschaftsentwicklung. Um hierbei eine systematische Zuordnung vornehmen zu können, sollen zunächst einige historische und medien- und gesellschaftstheoretische Herleitungen vorgenommen werden.

Die Geschichte gesellschaftlicher Evolution stellt gleichzeitig auch eine Geschichte veränderter Kommunikationsweisen dar. So ist ein zentrales Element in Niklas Luhmanns (1980, 1991) Systemtheorie, dass sich das soziale System der Gesellschaft durch Kommunikationsprozesse konstituiert. Die Veränderung an für einander zugänglichen, kommunikativ erreichbaren Erlebnissen und Handlungen zeigt sich besonders deutlich in den drei historischen Phasen gesellschaftlicher Evolution: bei den Archaischen Gesellschaftssystemen, die einer segmentären Differenzierung folgen, bei den Hochkulturen, die als stratifikatorisch differenziert gelten können und den technisch-industriell fundierten Gesellschaftssystemen, die funktional differenziert sind. Innerhalb dieser Phasen kann eine Zunahme an immer neuen Medien und eine Ausdifferenzierung bestehender Medien festgestellt werden. Das Besondere an der Entwicklung ist zum Ersten, dass im Grunde kein Medium durch andere überflüssig gemacht oder verdrängt wurde. Die Phasenfolgen der Gesellschaftsformen verdeutlichen vielmehr, wie die jeweils neuen Kommunikationsweisen keine Substitution beinhalten, sondern ein Hinzu-fügen von voraussetzungsvollen Formationen, die dann die Bedingungen des Möglichen neu definieren und alte Strukturen umfunktionieren. Allerdings kommt es sehr wohl zu einer Verlagerung von Prioritäten und auch von bestimmten Funktionen, die den Medien bis dato zu eigen waren. Zum Zweiten kann eine temporale Verkürzung der Gesamtentwicklung beobachtet werden, die zu immer kürzeren Phasen neuer medialer Kommunikationsformen führt. Zum Dritten kann man,

bedingt durch die spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Medien, von einer Filterung von Wirklichkeit sprechen, die die jeweilige Wirklichkeitswahrnehmung beeinflusst (vgl. Faulstich 1995).

Die gesellschaftliche Evolution soll nun näher im Hinblick auf die Rolle von Kommunikationsmedien und ihrer Bedeutung für die Gesellschaftsmitglieder untersucht werden.

1.2.1 Medienentwicklungen in segmentären und stratifikatorischen Gesellschaften

Bei einer Betrachtung von gesellschaftlicher Differenzierung, wie sie von Niklas Luhmann (1984) vorgeschlagen wird, nämlich nach segmentärer, stratifikatorischer und funktionaler Differenzierung, bezeichnet eine Gesellschaft mit *segmentärer Differenzierung* zunächst eher einfache Sozialsysteme wie etwa archaische Gesellschaften. Gemeint ist damit eine Ausdifferenzierung dieser Gesellschaften in gleiche Teile wie Familien, Stämme oder Dörfer, die sich durch ihre Angewiesenheit auf die Interaktion unter Anwesenden auszeichnen. In diesen zumeist ‚oralen Kulturen‘, aber auch in der Antike bis in die Zeit des Mittelalters hinein, spielte das gesprochene Wort eine zentrale Rolle bei der Reproduktion von Sinnwelten. Die Sprache hat sich hier als zentrales – primäres – Kommunikationsmedium etabliert. Die Mitglieder lernen über die Sprache zwischen Verhalten und Information zu unterscheiden und diese miteinander in Beziehung zu setzen. Verhalten wird zum Zeichen für Information. Die Identitätsbildung und damit auch die Verbindlichkeit von Orientierungen und Werten bilden sich in diesen Gemeinschaften, die auf face-to-face-Kontakte angewiesen sind, als Gruppenidentitäten aus, eine Differenzierung zwischen ‚Ich‘ und ‚Gruppe‘ bleibt demzufolge nahezu ausgeschlossen. In rein oralen Kulturen gilt noch das Prinzip des ‚aktiven Vergessens‘, da lediglich die Teile des kulturellen Sinnbestandes überliefert werden, die für die aktuelle Situation von Bedeutung sind (vgl. Goody/Watt 1986, 68ff.). Dadurch entwickelt sich eine relative Homogenität und Geschlossenheit innerhalb einer Kultur, da überflüssige Sinnbestände ständig gelöscht werden (vgl. Winter/Eckert 1990, 24).

Schon mit der Entwicklung von Schrift und der Literalität kleiner Gesellschaftseliten änderte sich diese Situation. „Schrift abstrahiert von der diffusen Vielfalt des Alltags, die in einfachen Gesellschaften durch spezielle Riten immer erst ausgeblendet werden musste. Hohe Abstraktionsleistungen werden nötig, um die Materialität der Schriftzeichen mit Sinn verbinden zu können“ (Winter/Eckert 1990, 23). Mit der Schrift und damit mit ‚sekundären‘ Medien setzen sich Typen formaler Vernunft durch und es entwickelt sich beispielsweise der Schriftgebrauch zur Organisation und Verwaltung von Gesellschaften. Gleichzeitig löste Schriftlichkeit aber auch Teile der Kommunikation aus ihrem Entstehungskontext. Damit entstand Raum für anderes – nämlich einerseits für verschiedenste Ausprägungen von Subjektivität, und andererseits konnte durch das schriftliche Festhalten Kultur selektiv bewahrt werden. Trotzdem war die ‚Gedächtniskultur‘ lange Zeit an das Medium Mensch gebunden, da dieses die Interpreten von Sinnwelten für das Publikum liefert. So erlebt in der Antike die Kunst des epischen Vortrages eine Blütezeit und auch das dramatische Spiel war bereits institutionalisiert. Priester, Poeten, Schriftsteller, Lehrer, Denker und Geschichtsschreiber lasen in Griechenland und später auch in Rom die

handschriftlich niedergelegten ‚Schriften‘. Diese kleine Gruppe der ‚Gelehrten‘ vermittelte ihr Wissen jedoch mündlich an das ‚Volk‘, wodurch noch Raum für Interpretationen gegeben war. Für kulturelle Elemente sorgten Sänger, Unterhalter und Schauspieler. Im Mittelalter kamen dann in ganz Europa noch Mönche, Priester und Bibliothekare sowie kirchliche Lehrer und Professoren hinzu, die das Volk, das meist des Lesens unkundig war, gemäß den ‚Schriften‘ zu belehren suchten. Im weltlichen Bereich waren diese ‚Bildungsvermittler‘ im Sinne von ‚primären‘ Medien vor allem die Barden und Minnesänger, aber auch Gelehrte und Vorleser an den Höfen (vgl. Faulstich 1995, 30f.).

Damit sind wir bei der zweiten Differenzierungsform, der *stratifikatorischen Differenzierung* angelangt, die das bestimmende gesellschaftsinterne Differenzierungsprinzip bis in das 15. und 16. Jahrhundert hinein darstellte. Sie zeichnet sich im Wesentlichen durch hierarchische Beziehungen beziehungsweise einer Differenzierung nach ungleichen Schichten im Sinne eines oben/unten-Schemas aus. In dieser Phase war die Gesellschaft horizontal differenziert nach Funktionsbereichen wie Ämter, Religion, Produktion und Handel und vertikal differenziert nach sozialen Schichten, wobei die Zuordnung zu einem Stand in der Regel qua Geburt definiert war wie beim Adel oder den Bauern. Die Interaktionen innerhalb und zwischen den Funktionsbereichen verdichten und differenzieren sich in dieser Phase deutlich, wobei die schriftlichen Kommunikationsmedien dominant wurden. Die schriftliche Kommunikation befreit den Kommunikationsprozess von den Bedingungen der Anwesenheit, überbrückt räumliche und zeitliche Distanz und entzieht sich dem dichten Netz interaktioneller Gegenseitigkeiten und Kontrollen. Dadurch sind notwendige Kontroll-Lücken entstanden, die nach und nach Codes und Kriterien für „Richtigkeit“ haben entwickeln lassen wie Kriterien der Logik und der Wissenschaften oder moralisch generalisierte Prinzipien wie Religion und Recht. Zusammengehalten werden die einzelnen Teilsysteme noch durch primär religiös fundierte Seinsauslegungen der Welt in Hierarchien. In Gesellschaften mit stratifikatorischer Differenzierung ist Identität im wesentlichen eine zugeschriebene, die codiert ist nach ständischen Indizes, bspw. Bauer, Adliger oder Kleriker zu sein. Die Zuordnung der Person bzw. ihre Inklusion betrifft die ganze Existenz, also das Individuum mit all seinen Rollenaspekten, Interessen und Bedürfnissen. Individualität ist insofern lediglich über die Zuordnung zu einem Stand, oder – in Luhmanns Terminologie – durch Inklusion und damit auch durch Exklusion möglich (vgl. Luhmann 1991, 309ff.).

Das Spezifische in der Medienentwicklung war hierbei, dass die Handschrift als Speichermedium mit der Erfindung des Buchdrucks abgelöst wurde und zu einer revolutionären Veränderung der Kommunikationsbedingungen führte. In diesem Zusammenhang ist seither immer wieder von einer ‚Epochenschwelle‘ die Rede. So wird allmählich die intensive Wiederholung immer derselben Texte ersetzt durch eine eher extensive Lektüre. Texte können in Druckform nunmehr verglichen werden und neuer Lesestoff wird nach seinem Informations- und Unterhaltungswert durchgesehen (vgl. Luhmann 1997, 294). Druckerzeugnisse fanden größere Verbreitung zunächst in Kalenderblättern mit einer bunten Mischung von astronomischen Daten, Informationen und Nützlichem für die Landwirtschaft und den häuslichen Gebrauch sowie Unterhaltendem und moralisch Belehrendem. Im kirchlichen Bereich sorgte der ‚Ablaßbrief‘ für genügend Geldbußen, um die Kreuzzüge zu finanzieren, während die Flugschriften im weltlichen Bereich mit ihren Sensationen, politischen und agitatorischen Inhalten

die Vorläufer der Zeitungen bildeten. Bereits um 1500 sollen in Europa rund 40.000 Ratgeber, Rechtsbücher und sogenannte Volksbücher gedruckt worden sein. Damit konnten Informationen unmittelbarer, also ohne hoheitliche Kontrolle, Einfluss in der Volkskultur gewinnen. Dies hatte gerade im kirchlichen Bereich immense Folgen. Bereits Ende 1520 lagen die Schriften Luthers, meist in Heftform, in 500.000 Exemplaren vor. 1522 erschien dann Luthers Übersetzung des Neuen Testaments mit einer Gesamtauflage von über 200.000 Exemplaren. Der Druck und die Verbreitung der Schriften gilt als eine ganz entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der Reformation (vgl. Eisenstein 1997). Immerhin stellten Luthers Schriften zwischen 1500 und 1540 rund ein Drittel der deutschsprachigen Bücher dar (vgl. Engelsing 1973, 28).

Durch den Druck wurde auch das Verhältnis von Raum und Zeit verändert, da man in kurzer Zeit eine große Menge an Reproduktionen und Texten herstellen konnte, die ein großes ‚Publikum‘ an allen möglichen Orten erreichen konnten. Gleichzeitig fand mit der Verbreitung von Schriften aber auch eine ‚Uniformierung‘ der Sprache statt, die die Entwicklung von Nationalsprachen förderte und Lateinisch, als Sprache der Wissenstradierung, zurückdrängte. (vgl. Luhmann 1997, 295). Luthers Bibelübersetzung beispielsweise war zentral zur Erlangung einer gemeinsamen ‚deutschen Hochsprache‘, genauso wie später (19. Jahrhundert) die Arbeit der Gebrüder Grimm, die nicht nur über ihr Märchenbuch, sondern vor allem über ihr ‚deutsches Wörterbuch‘ zur Vereinheitlichung der Sprache im deutschsprachigen Raum beitrugen. Indem dann innerhalb relativ kurzer Zeit in einem großen Verbreitungsgebiet – in einer einheitlichen Sprache – die Druckerzeugnisse verbreitet werden konnten, wurde gleichzeitig auch Öffentlichkeit hergestellt, womit eine ‚Politisierung der Kultur‘ (Burke 1981) stattfand und neue Kommunikationsnetze entstanden, die für die Herrschenden, nämlich den Adel und den Klerus, durchaus eine Bedrohung darstellten. Papst Innozenz VIII. erkannte dies bereits 1487 und verhängte das Imprimatur und damit die Notwendigkeit einer Druckerlaubnis durch die Kirchenbehörden. Im weltlichen Bereich erließen die Fürsten 1521 in Worms ein Edikt, womit die Lektüre und Verbreitung von Luthers Schriften verboten wurden und 1530 schließlich wurde das Impressum eingeführt, also die Nennung des Druckers und des Druckortes, um so soziale Kontrolle ausüben zu können (vgl. Faulstich 1995, 32).

Das Beispiel der Archaischen Gesellschaften und der Hochkulturen veranschaulicht, wie stark zunächst das Primärmedium Sprache und dann die schriftliche Kommunikation die Interaktionen verdichtet und dann auch ausdifferenziert haben. Bildungsbemühungen konnten in diesen Gesellschaftsformationen schon relativ breite Bevölkerungsschichten über primäre und sekundäre Medien erreichen. Das Buch und weitere Schriften verkörperten die ersten Selbstbildungsmedien, die in den westlichen Gesellschaften eine wichtige Voraussetzung für die Verbreitung von aufklärerischen und wissenschaftsbasierten Ideen waren.

1.2.2 Massenmedien und Informations- und Kommunikationstechnologien in funktional differenzierten Gesellschaften

Die dritte gesellschaftliche Differenzierungsform entwickelte sich nach Luhmann aus der zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität moderner Gesellschaften nach funktionalen Gesichtspunkten. In *funktional differenzierten Gesellschaften* ist die vertikale und horizontale Differenzierung nicht mehr gesellschaftsbestimmend, sondern die Gesellschaft hat sich nach funktionalen Gesichtspunkten ausdifferenziert. In funktional differenzierten Gesellschaften erbringen die gesellschaftlichen Teilsysteme (wie Wirtschaft, Recht, Politik, Religion, Familie, Wissenschaft, Medien, Erziehung etc.) unterschiedliche Funktionen und Leistungen für die Gesellschaft als Ganzes und kennen aufgrund ihrer nunmehr horizontalen Differenzierungsform keine Zentralinstanzen wie Religion oder Moral mehr, die die Gesellschaft als Ganzes noch zusammenhalten würden, da die horizontalen gesellschaftlichen Grenzziehungen Systemperspektiven gleichartiger Sinnggebung des Gesamtsystems ausschließen. Im Zuge dieser gesellschaftlichen Differenzierung hat sich auch das Mediensystem immer stärker ausdifferenziert und eine wachsende Bedeutung im Alltag der Gesellschaftsmitglieder erhalten. Bildung, Information, Unterhaltung und Kommunikation erfolgt in funktional differenzierten Gesellschaften in hohem Maße über Medien und prägt die kulturellen Orientierungen ihrer Mitglieder genauso wie sie die individuelle Biografie beeinflussen. Luhmann spricht davon, dass dieses Insgesamt an Veränderungen einen neuen Gesellschaftsbegriff erfordern, nämlich den der ‚Weltgesellschaft‘. Die ‚Weltgesellschaft‘ hat sich für Luhmann längst als einheitliches System etabliert, allerdings haben nicht alle Regionen der Welt gleichen Anteil an Macht, Kapital, ökonomischer Infrastruktur, Bildung und Wissen, können also nicht gleich partizipieren (vgl. Luhmann 1991). Trotzdem verbindet die Gesellschaften, dass in komplexeren Gesellschaftssystemen neuartige Formen der Kommunikation integriert und erhalten werden. Luhmann (1991) geht in diesem Zusammenhang so weit zu behaupten, das soziale System der Weltgesellschaft setze Massenmedien für seine kommunikative Integration voraus. Es dominieren in der Weltgesellschaft nicht nur ökonomische Fragen des Arbeitsaufwandes und der Kosten, sondern primär Fragen des Tempos, die unmittelbar mit der Funktionsweise von Massenmedien in Zusammenhang stehen. Die Entwicklung reicht heute so weit, dass wir es mit der Orientierung an ‚historisch unvergleichbaren Temporalstrukturen‘ zu tun haben. Die Gegenwart ist zu einem Umschaltspunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft geworden, zu einer momenthaften Aktualität, in der allein Dinge geschehen können, während die Zukunft plötzlich offen wird für andere Möglichkeiten. „Die Weltgesellschaft synchronisiert sich in der Gegenwart, und das ist nur mit Hilfe von Massenmedien möglich, die die Koordinierungszeit fast auf den Moment verkürzen“ (Luhmann 1991, 314).

Auf Bildungskontexte bezogen bedeutet dies, dass sich die Funktionssysteme und die Medien so stark ausdifferenziert haben, dass es im Grunde kein Leitmedium mehr geben kann, sondern jedes Funktionssystem je spezifische Vermittlungskontexte mit spezifischen medialen Nutzungsmustern hervorbringt.

Exkurs: Medien- und Mediennutzungsentwicklungen in modernen Gesellschaften

Wie stark sich das Mediensystem seit dem 18. Jahrhundert verändert hat und welche Bedeutung es im Alltag der Bildung, Information und Unterhaltung der Menschen heute einnimmt, soll im Folgenden diskutiert werden.

Die *funktionale Differenzierung* der (modernen) Gesellschaften geht insbesondere seit dem 18. Jahrhundert einher mit einer ungeheuren Beschleunigung des Einsatzes und von Erfindungen neuer Techniken und Medien. Für den Medienbereich hieß dies zunächst die Ausweitung der Verbreitungstechniken, insbesondere Zeitungen, Zeitschriften und dann die Ausweitung der Kommunikationsnetze auf Ton und Bild. Die Verkehrs- und Kommunikations-erleichterungen haben mit der Zeit das Erleben und Handeln der Menschen zunehmend synchronisiert. So differenzierte sich seit dem 18. Jahrhundert das Literatursystem zunehmend aus, wobei im Zuge der Entfaltung einer bürgerlichen Öffentlichkeit die Medien Buch, Zeitung und Zeitschrift dominierten (vgl. Luhmann 1991). Ein Ort des Lesens waren zunächst die Lesegesellschaften, in denen sich Adelige und Bürger zusammenschlossen, um sich Abonnements von Büchern oder Zeitungen finanziell zu teilen und in denen die Neuigkeiten diskutiert wurden. In diesen Lesegesellschaften wurde noch vor der Einführung demokratischer Strukturen in der Öffentlichkeit und in der Politik, Demokratie im ‚Kleinen‘ eingeübt, indem alle gleichberechtigt an der Auswahl und an der Diskussion der Themen teilhaben konnten. Aber auch die gesellige Unterhaltung und der Erwerb praktischen Wissens im Sinne einer allgemeinen Aufklärung stand im Zentrum dieser ‚Wahnachbarschaften‘, die durch ihre Spezialisierung von Interessen Standesunterschiede ein Stück weit überwinden konnten. Mit zunehmender Verbreitung und den wachsenden finanziellen Möglichkeiten zum Erwerb von Medien nahm die Bedeutung von Lesegesellschaften ab und es bildeten sich Vereinigungen wie Vereine oder Salons, in denen spezialisiertere Interessen kommunikativ ausgetauscht wurden. Lesen wurde zunehmend zu einer individuellen Angelegenheit. Während die Zeitungen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts stärker zur politischen und wirtschaftlichen Emanzipation des Bürgertums beitrugen, förderte das wissenschaftliche Buch das systematisierende, logische Denken. Im 18. Jahrhundert entwickelte sich auch der Roman als Genre der Innerlichkeit, der subjektive Empfindungen, Individualität und die romantische Liebe entdeckte und breiten bürgerlichen Schichten zugänglich machte. Die Zeitschrift hingegen entwickelte sich zunächst als moralischer Ratgeber und firmierte dann über die Integration von Bildern stärker zum unterhaltenden Medium für breite Leserschichten (vgl. Dann 1989).

Mit Beginn des 20. Jahrhunderts verlagerte sich die Dominanz der Druckmedien zunehmend auf elektronische Medien. Es beginnt die Ära der Massenmedien. Die neuen elektronischen Medien ließen die alten Mensch-Medien in neuer Funktion aufleben. Märchen und Geschichten wurden zu Hörspielen, zu Spielfilmen und Serien, während Lieder und Gedichte transformiert wurden in Chansons, oder in Jazz-, Blues-, Rock- und Popsongs. Eine Eigenart der Massenmedien wird es, an die Stelle des Primärmediums ein Präsentativmedium zu setzen, womit eine Funktionsänderung eingeläutet wird hin zur Illusion des Dabeiseins und des Live-Charakters (vgl. Faulstich 1995, 34). Auch die Druck-

medien erleben einen Funktionswandel. Während sie im 19. Jahrhundert noch universalen Geltungsanspruch besitzen, relativiert sich nun zunehmend ihre kulturelle Bedeutung, und Druckmedien, insbesondere Flugblatt, Plakate und auch Zeitungen werden stärker in ökonomische und politische Funktionskontexte eingebunden, während sich das Buch eine Zeitlang als Massenmedium mit Unterhaltungsfunktion in Form von preisgünstigen Taschenbüchern halten konnte. Zunehmend verlagerte sich jedoch die Unterhaltungsfunktion hin zu den elektronischen Medien, während die Druckmedien eher Informations- und Speicherfunktionen übernahmen. Allerdings blieb auch diese Funktion nicht unangetastet, beispielsweise wurde die Bedeutung des Briefes zunächst durch das Telefon, später auch durch Telefax und heute vor allem durch elektronische Post (E-Mail) zurückgedrängt.

Die Massenmedien läuteten nicht nur Funktionsveränderungen von Kommunikationsweisen ein, sie stellen auch einen bedeutenden ökonomischen und politischen Faktor dar und beanspruchen einen beträchtlichen zeitlichen Anteil im Alltag und in der Freizeit der Nutzer. Doch erst die technischen Erfindungen wie die Fotografie, der Film, die Schallplatte, der Hörfunk, das Telefon und das Fernsehen ermöglichten die massenhafte Verbreitung der auditiven und (audio-)visuellen Medien. So dominierten die Telegraphen bis Ende des 19. Jahrhunderts zunächst als bedeutendstes Medium für die Presseberichterstattung, während sich vor allem in den 20er Jahren der Hörfunk als Massenmedium durchsetzte, und seine Dominanz bis Ende der 40er Jahre neben Film und Zeitung beibehielt. Auch noch heute findet das Radio, nun indes als Verkehrsfunk und Unterhaltungsradio, überall und zu jeder Zeit seine Zuhörer. Die Schallplatte und das Tonband hingegen hatten ihren ersten Verbreitungshöhepunkt in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts, und zwar in Form eines Speichermediums für den Hörfunk, aber auch als Schellakplatte (erfunden 1897) und dann Vinyl, und später dann in Form von LPs, Kassetten, Compact Discs (CDs) etc. für den privaten Gebrauch, wobei sich die Abspielmöglichkeiten genauso wie die Trägermedien veränderten, mit einer Tendenz zur Diversifizierung und neuerdings zur Mobilität, wie man am Walkman und Diskman sehen kann. Der Siegeszug der (audio-)visuellen Medien hingegen begann zunächst mit der Fotografie bereits Ende des 19. Jahrhunderts, dem Tonfilm seit 1927 und dem Farbfilm 1935 bis hin zum Fernsehen, das seine Geburtsstunde auch 1935, in Berlin, hatte. Seit Ende der 30er Jahre fand das Fernsehen in den USA seine massenhafte Verbreitung, während das Fernsehen in der Bundesrepublik Deutschland erst in den 60er Jahren zum Leitmedium wurde (vgl. Faulstich 1995).

Im Bereich der elektronischen Massenmedien Hörfunk und Fernsehen hat zudem die Einführung des dualen Systems (öffentlich-rechtliche und private Sender) Anfang der 80er Jahre das Mediensystem insgesamt tiefgreifend verändert (vgl. Frank/ Klingler 1987, Jarren 1994), da sich nun das Programm über die privaten Anbieter enorm ausweitete und sich die Werbung in einem enormen zeitlichen Umfang innerhalb des Programms etablierte.

Die gesellschaftliche Bedeutung von Medien für die Gesellschaftsmitglieder lässt sich allein schon an der extensiven Nutzung sowie ihrem Verbreitungsgrad erkennen. Nimmt man nur den Anteil, den Medien innerhalb der Freizeit genutzt werden, so kann man sagen, dass in den letzten 30 Jahren ca. 40 Prozent der Freizeit für die Beschäftigung mit Medien aufgewendet wurden, wobei sich gleichzeitig das Zeitbudget aufgrund des Zuwachses an verfügbarer freier Zeit

(Arbeitszeitverkürzungen) von 1964 mit unter 200 Minuten auf fast 400 Minuten pro Tag in 1990 erhöht hat (vgl. Berg/Kiefer 1992). Gleichzeitig hat sich auch die Programmviefalt vor allem bei Hörfunk und Fernsehen enorm erweitert und sich zugunsten einer stärkeren Unterhaltungsorientierung verändert. Dies führte in Deutschland dazu, dass jedem Zuschauer 1990 lediglich acht Fernsehprogramme zur Verfügung standen, während es 1995 durchschnittlich bereits 32 waren und im Jahr 2000 durchschnittlich zwischen 38 Programmen gewählt werden konnte, die nun deutlich stärker auf Unterhaltung ihren Akzent setzen. Entsprechend sind dann auch die Nutzungszeiten gestiegen. Während die tägliche Nutzungsdauer 1970 noch bei durchschnittlich 113 Minuten am Tag lag, stieg diese 1990 auf 135 Minuten und erreichte im Jahr 2000 schließlich 185 Minuten am Tag. Auch beim Hörfunk stieg die Nutzungsdauer immer stärker an, je mehr der Hörfunk zum Tagesbegleiter wurde, der in jeder Situation, ob am Arbeitsplatz, im Auto oder zu Hause genutzt werden konnte. Während die durchschnittliche Hörfunkdauer 1979 noch bei 73 Minuten lag, stieg sie im Jahr 1990 auf 170 Minuten und erreichte schließlich im Jahr 2000 durchschnittlich 206 Minuten am Tag. Lediglich die Nutzungsdauer der Tageszeitung blieb in dieser Zeit relativ konstant. Lag sie 1970 bei durchschnittlich 35 Minuten am Tag, sank sie 1990 auf 28 Minuten und erreichte im Jahr 2000 wieder durchschnittlich 30 Minuten (vgl. van Eimeren/Ridder 2001, 544f.).

Auch andere Medien wie Video, Spielekonsolen und Personalcomputer erlebten seit den 80er Jahren ihren Aufschwung. Seit Ende der 90er Jahre nimmt dann aber auch die Online-Nutzung immer stärker zu. So stieg die Zahl der Internet- bzw. Onlinedienste-Nutzer seit Frühjahr 1997 von 4,1 Millionen Bundesbürgern über 14 Jahren (6,5 Prozent der Bevölkerung) auf 11,2 Millionen 1999 (17,7 Prozent) und erreichte im Frühjahr 2002 eine Nutzerschaft von 28,3 Millionen Personen, was 44,1 Prozent der bundesdeutschen Gesamtbevölkerung entspricht. Nach den Hochrechnungen der ARD-Online-Studie würde die Zahl der Internetanwender in Deutschland bis 2005 bei 55 Prozent der Bevölkerung über 14 Jahren liegen (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002, 347).

Mit dieser neuesten Entwicklung im Medienbereich wird auch eine neue Ära beschritten, die den Übergang von den Massenmedien zu den Quartär- oder Substitutionmedien markiert (vgl. Faulstich 1995). Zum besseren Verständnis, welche neuen Dimensionen durch Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) beschritten werden, sollen an dieser Stelle einige detailliertere Erläuterungen zu den technischen Möglichkeiten und den neuen Nutzungsmöglichkeiten erfolgen:

Eine zentrale Rolle kommt im Zusammenhang mit IKT neben dem Personal Computer (PC) und den entsprechenden Speichermedien von Daten wie CD-ROM und DVD neuerdings dem Internet zu, das für kommunikative Belange bislang mit am meisten Potenzial bietet. Der bekannteste Dienst im Internet ist das WWW (World Wide Web) das aus unzähligen multimedialen Hypertext-Dokumenten⁴ besteht. Während Datenträger wie CD-ROM oder DVD nur begrenzte Informatio-

4 Unter Hypertext versteht man eine textbasierte Oberfläche mit Textknoten (Links), die es den Nutzern ermöglicht, weitgehend selbstbestimmt die Reihenfolge der Verweisungen interaktiv (durch Anklicken) zu bestimmen. Insofern handelt es sich um eine nicht-sequenzielle Repräsentation von Informationen im Unterschied zum Beispiel zum Buch, das, den Seitenzahlen folgend einen stringenten Aufbau hat, der in der Regel sequenziell strukturiert ist. Multimedia meint die Verknüpfungen aus multimedialen Datentypen wie Bilder, Töne, Animationen oder Videosequenzen. Hypermedia bezeichnet dann die Synthese von Hypertext und Multimedia (vgl. Meister/Sander 1999a).

nen speichern können, bietet das Internet zeit- und ortsunabhängig potenziell einen unbegrenzten Datenzugang. Im WWW kann man entweder eine 'Adresse' gezielt anwählen, die aus Texten, Bildern, Ton und Video besteht und Verweisungen (Links) zu anderen Dokumenten enthalten kann⁵, oder man nutzt verschiedene Navigationshilfen⁶, die das Erschließen der Internet-Ressourcen erleichtert. Die Informationsmenge im Netz ist immens, und fast zu allen Wissenssparten finden sich Beiträge in den verschiedenen Informationssystemen. Letztere wiederum haben entweder einen linearen Aufbau oder eine hypermediale Struktur wie das WWW (World Wide Web). Dem WWW kommt nicht nur deshalb eine herausragende Bedeutung zu, weil es die Verwaltung hypermedialer Datenbasen unterstützt, sondern auch, weil es für alle anderen Dienste eine einheitliche, grafische Nutzerschnittstelle liefert. Und gerade auch für Lernzusammenhänge bietet das Internet eine Reihe von Diensten⁷ an, die auch für Bildungszusammenhänge von großer Bedeutung sein können. Weitere wichtige Dienste im Internet sind E-Mail, Dateiübertragung per FTP (File Transfer Protocol) sowie Newsgroups. Zahlreiche Internet-Dienste sind nicht nur am PC verfügbar, sondern auch am Mobiltelefon und am Mini-Computer im Westentaschenformat (PDA = Personal Digital Assistant). Technisch gesehen ist die Integration der verschiedensten Dienste mittlerweile schon so weit, dass E-Mails vom Handy aus abgehört werden können, oder Mailboxnachrichten des Festtelefons über das Internet abgerufen werden können.

Doch auch wenn die Nutzungsraten inzwischen mit über 40 Prozent der Bevölkerung über 14 Jahren sehr hoch ist, so werden die hohen Steigerungsraten von 60 bis 70 Prozent, wie sie in den letzten Jahren üblich waren, in der nächsten Zeit nicht mehr in dem Maße erwartet, wie soziografische Nutzerprofile ergeben (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2001). Vor allem die über 60-Jährigen, die bislang noch keinen Computer besitzen, sind zu 93 Prozent davon überzeugt, auch in Zukunft keinen PC zur Online-Nutzung anzuschaffen (vgl. Grajczyk/Mende 2001,

-
- 5 Eine solche Adresse kann auch ein 'Server' sein, wie Landesbildungsserver oder Weiterbildungsserver, in denen dann Informationen und Verweise zu einem ganzen Bereich enthalten sind.
 - 6 Beispielsweise kann über 'Suchmaschinen' (wie altavista.com, yahoo.com etc.) oder auch über Metasuchmaschinen (wie google.com) recherchiert werden. Man bewegt sich dabei über 'Browsing' (Anklicken von Links) oder mittels 'Sensitive Maps' (graphisches Navigieren durch Anklicken von Orten auf einer sensitiven Karte) im virtuellen Raum fort (vgl. Döring 1995).
 - 7 Bestimmte Dienste ermöglichen über weite Distanzen hinweg eine synchrone Kommunikation zwischen Teilnehmern. Bei *Talk* bspw. können zwei Internetnutzer zeitgleich miteinander kommunizieren, da von jedem Interaktionspartner der jeweilig erzeugte Text auf einer Hälfte des Bildschirms zu sehen ist. *IRC* (Internet Relay Chat) ermöglicht die textbasierte Kommunikation vieler Nutzer, die sich auf privaten und öffentlichen, häufig thematisch gegliederten Channels treffen. Gruppendiskussionen können über IRC organisiert werden. Dieses ist auch mit *MUD* (Multi User Dungeon/Dimension) möglich, auch wenn dieser Dienst traditionell für Spielzusammenhänge genutzt wird, da MUD zunächst als eine interaktive, textbasierte Spielumgebung, in der sich mehrere Spieler aufhalten und in Echtzeit kommunizieren, konzipiert war. Inzwischen kann über das Internet auch telefoniert werden, bei Vorhandensein einer Web-Cam auch mit Bildübertragung. Andere Dienste lassen es zu, dass Nachrichten, Kommunikationsbeiträge oder Informationen offline produziert und dann online verschickt werden (asynchrone Kommunikation). Per *E-Mail* werden normalerweise elektronische Nachrichten bzw. Briefe zwischen einzelnen Personen ausgetauscht, es ist aber auch ein multilateraler Austausch, bspw. über Mailinglists (bei denen man sich nach vorgegebenen Themen anmelden kann) möglich. E-Mails bestehen aus einem Header (Umschlag) und dem Briefinhalt, der sich auch mit Multimedia- oder Hypermedia-Dokumenten verschicken lässt. News sind öffentlich zugängliche elektronische Diskussionsforen, die thematisch gegliedert sind und von denen gewünschte Nachrichten abgerufen und eingestellt werden können (vgl. Döring 1995; Meister/Sander 1999a).

399). Doch auch wenn manche Bevölkerungsgruppen eher dazu neigen, sich den neuen Medien nicht zuzuwenden, so sind doch insgesamt in allen Bevölkerungsschichten hohe Zuwachsraten erkennbar. Während die Online-Nutzer 1997 noch dem Bild des gut ausgebildeten, berufstätigen Mannes zwischen 20 und 30 Jahren entsprachen, hat sich dieses Bild inzwischen erheblich verändert. So hat sich der Anteil der Frauen unter den Onlinenutzern von 1997 bis 2002 von 27 auf 43 Prozent erhöht. Es hat eine Angleichung der Altersgruppen bei den 20- bis 49-jährigen stattgefunden, deren Nutzungsquote nun zwischen 18 und 28 Prozent liegt, und die über 50-Jährigen konnten von 8 Prozent in 1997 auf 12 Prozent zulegen, während die Quote bei den über 60-Jährigen immerhin von einem auf fünf Prozent stieg. Auch im Bildungsabschluss sind die Unterschiede inzwischen etwas entzerrt: So haben in 2001 zwar immer noch 46 Prozent der Onlinenutzer Abitur oder ein Studium, der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss steigerte sich jedoch von 11 auf 19 Prozent und diejenigen mit weiterführender Schulbildung von 28 auf 34 Prozent. Auch diejenigen Personen, die nicht berufstätig bzw. Rentner sind haben enorm zugenommen, nämlich von drei auf 14 Prozent (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002). Die Zahlen belegen, welche hohe Bedeutung den Online-Medien inzwischen zukommt und sie verweisen gleichzeitig darauf, dass dieser Trend in den nächsten Jahren noch anhalten wird.

Durch die Entwicklung im Medienbereich und der damit verbundenen Durchdringung des Alltags mit medialen Elementen werden die (neuen) Medien gleichzeitig immer mehr zu Agenten eines soziokulturellen Wandels.

1.2.3 Gesellschaftsvorstellungen und Technologieentwicklung: der Weg zur Wissensgesellschaft

Prozesse sozialen Wandels sind seit jeher ein zentrales Thema der Sozialwissenschaften. Das besondere Augenmerk lag und liegt bei der Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Verfasstheit von Wandlungsprozessen, die sich aus ökonomischen und technischen Veränderungen ergeben. Die Technikentwicklung gilt seit langem als Motor gesellschaftlicher Veränderung, auch wenn die Interpretation dessen, inwieweit es sich hierbei um generelle Entwicklungen oder aber um ungleichzeitige Verläufe zwischen technischem Fortschritt und kulturellem Wandel handelt – wie dies ja bei Ogburns (1969) ‚cultural lag‘-Theorie unterstellt wird – durchaus unterschiedlich ausgefallen ist. Auch gegenwärtig werden den technologischen Veränderungen gesellschaftsprägende Dimensionen zugesprochen. Im Anschluss an die Diskussion um die ‚postindustrielle Gesellschaft‘ stehen heute vorwiegend Debatten um die Informations-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft im Vordergrund. Für die Fragestellung, der in dieser Arbeit nachgegangen wird, erscheinen diese Diskussionen mitsamt ihren Implikationen hinsichtlich Arbeitsmarkt, Unternehmenskulturen und Stellenwert von Arbeit für die Gesellschaftsmitglieder als wichtig und werden im Folgenden etwas eingehender behandelt.

Nicht näher behandelt werden können indes andere wichtige Diskussionen um Gesellschaftsentwicklungen, die stärker Werte und kulturelle Aspekte ins Zentrum rücken wie sie etwa in Diagnosen zur multikulturellen, schamlosen, Erlebnis- oder Disziplinar-Gesellschaft zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Kneer/Nassehi/Schroer 1997). Wichtig an den Zeitdiagnosen scheint für unsere Zwecke hingegen die darin mitschwingenden theoretischen Überlegungen zu sein, dass heute nicht

mehr von einem einheitlichen Gesellschaftsbild ausgegangen werden kann. Je nach angelegter Perspektive treten, dem Komplexitätsgrad von Gesellschaft entsprechend, unterschiedlichste Aspekte in den Vordergrund. Für unser Anliegen sind dies insbesondere gesellschaftliche Entwicklungen im technologischen Bereich.

Der Zusammenhang von technischen bzw. technologischen Neuerungen und Gesellschaftsentwicklungen wird in der Soziologie seit Ende des letzten Jahrhunderts analysiert. Schon Daniel Bell hat mit seinen Überlegungen zur ‚Postindustriellen Gesellschaft‘ (1973) darauf hingewiesen, dass Wissen und Wissenschaft zu einem zentralen Element moderner Gesellschaften avancieren. Bell kennzeichnet die postindustrielle Gesellschaft durch den Übergang von der güterproduzierenden zur Dienstleistungsgesellschaft, in der es einen Vorrang professionalisierter und technisch qualifizierter Berufe gibt. Bell sieht ein Primat theoretischen Wissens und ein Bündnis von Wissenschaft und Technologie, da theoretisches Wissen als Quelle von Innovationen und als Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Programmatik angesehen werden. „Jede moderne Gesellschaft lebt heute von Neuerungen und sucht den Wandel sozial unter Kontrolle zu bringen, d.h. die Zukunft zu erforschen, um vorausplanen zu können. Oder anders gesagt, das Bedürfnis nach sozialer Kontrolle zieht die Notwendigkeit zu planen und Prognosen zu stellen nach sich, wobei die veränderte Auffassung vom Wesen des Wandels das theoretische Wissen unabdingbar macht“ (Bell 1975, 36). Auch wenn man heute nicht mehr wie Bell davon ausgeht, dass die ‚postindustrielle Gesellschaft‘ einen Bruch in der Gesellschaftsordnung markiert, besteht doch weitgehende Einigkeit über Trends wie der Ausweitung der Dienstleistungsgesellschaft und einer zunehmenden Bedeutung von Information und Wissen, die zu Veränderungen der heutigen fortgeschrittenen Industriegesellschaften führen (vgl. Eickelpasch/Rademacher 1997, 219).

Die Folgen technologischer Neuerungen und die Kategorie des Wissens sind seit den 80er Jahren vermehrt Gegenstand soziologischer Reflexion, wobei insbesondere das Bewusstsein bzw. die soziale Verarbeitung schadensrelevanten Handelns und Entscheidens gestiegen ist (vgl. Nassehi 1997, 257). Ulrich Beck hat hierbei auch auf die gesellschaftlichen Risiken aufmerksam gemacht. Das Risikopotenzial sieht Beck dabei im Rationalitätsproblem der Risikohandlung. „Der Ursprung der Wissenschafts- und Technikkritik und -skepsis liegt nicht in der ‚Irrationalität‘ der Kritiker angesichts wachsender Risiken und Zivilisationsgefährdungen. Dieses Versagen ist nicht etwa bloße Vergangenheit, sondern akute Gegenwart und drohende Zukunft“ (Beck 1986, 78).

An Becks Ansatz wird aus systemtheoretischer Perspektive kritisiert, dass zu hohe Erwartungen in die wissenschaftlich-technische Rationalität gelegt werden. Denn offensichtlich scheint „weniger ein Versagen im Sinne falscher wissenschaftlicher Verfahren vorzuliegen als vielmehr eine strukturelle Insuffizienz von Wissenschaft in der Risikogesellschaft. Auch Wissenschaft vermag es angesichts neuer, evolutionärer Risiken nicht, – ‚wenn man nur wollte‘ (Max Weber) – auf Ordnungsgewißheiten zu bauen“ (Nassehi 1997, 270). Vielmehr scheint es so zu sein, dass funktional differenzierte Gesellschaften per se auf einer risikogenerierenden Struktur basieren. Klaus P. Japp (1990) sieht die heutigen Risiko- und Katastrophenpotenziale als ein Ergebnis funktionaler Differenzierung an, da sich das Wachstum und die Optionssteigerung der Funktionssysteme nicht kontrollieren lassen, aufgrund der jeweiligen Funktionslogiken der einzelnen

Systeme, denen ein gemeinsames Zentrum fehlt. Die Spezifik des Risikos liegt für ihn in der Entkopplung von Funktionssystemen, bei einem gleichzeitigen Anwachsen sozialer Komplexität und einem Entscheidungsdruck, wodurch eine Entkopplung von Lebenslagen verbunden ist. Die Entwicklung der technischen Systeme läuft für Japp parallel zur gesellschaftlichen, wobei beide ähnlichen Mechanismen gesteigerter Komplexität folgen. Moderne, funktional differenzierte Gesellschaften benötigen insofern ein hohes Maß an Wissen. Das bedeutet indes nicht, dass Entwicklungen damit beherrschbar würden, vielmehr wird durch den „entscheidungsbedingten Kontingenzdruck“ (Japp 1990, 37) innerhalb des gewachsenen Optionsspielraumes der Funktionssysteme die Gesellschaft zur Risikogesellschaft.

1.2.4 Merkmale der Wissensgesellschaft

Abgesehen von den Risiken, die mit der Technisierung und Spezialisierung innerhalb der funktionalen Differenzierung verbunden sind, spielen Information und Wissen in modernen Gesellschaften eine maßgebliche Bedeutung, so kann über die verschiedenen Ansätze hinweg gesagt werden. Infolgedessen spricht man heute verstärkt von der Informations- und Wissensgesellschaft. Die Diagnosen basieren auf Trends, die im Wesentlichen den Informations- und Kommunikationstechnologien zugeschrieben werden und in diesem Zusammenhang auch den neuen Möglichkeiten der Datenverarbeitung sowie der Wissensnutzung (vgl. Willke 1997, 10).

In seiner Analyse zur Zukunft der Arbeit, spricht Gerhard Willke (1998) auch deshalb von der Wissensgesellschaft, da 90 Prozent aller Wissenschaftler, die jemals geforscht und gearbeitet haben, gegenwärtig noch arbeiten. Nicht zuletzt dieses quantitative Argument lässt ihn zu der Annahme gelangen, dass die Wissenschaft selbst den Kern der Wissensrevolution darstellt. Wir leben inzwischen in einer Gesellschaft, in der Know-how und der Faktor Zeit wichtiger geworden sind als Arbeit und Kapital. Auch Helmut Willke favorisiert den Begriff der Wissensgesellschaft und spricht nicht mehr von der Informationsgesellschaft, „weil die anvisierten qualitativen Veränderungen nicht auf Information, sondern auf der neuen Wertigkeit, ökonomischen Bedeutung und politischen Steuerung von Wissen und Expertise beruhen. Während *Informationen* systemspezifisch relevante Unterschiede bezeichnen, entsteht *Wissen*, wenn solche Informationen in bestimmte Erfahrungskontexte eingebunden sind. Von *Expertise* soll die Rede sein, wenn Wissen auf konkrete Entscheidungssituationen bezogen ist (...). Der Kern der Ausbildung der Wissensgesellschaft scheint die Quantität, Qualität und das Tempo ubiquitärer Innovation durch neue Informationen, neues Wissen und neue Expertise zu sein“ (Willke 1998, 162). Der gesellschaftliche Wandel erweist sich nach Helmut Willke als so fundamental, dass er in die Tiefenstrukturen der Reproduktion von Gesellschaft reicht. „Wurde die Industriegesellschaft noch durch Land, Kapital und industrielle Arbeit geformt, beruht die Wissensgesellschaft dagegen „auf ‚embedded intelligence‘ in dem Sinne, daß ihre Infrastrukturen (Telekommunikationssysteme, Telematik- und Verkehrssystemsteuerung, Energiesysteme) mit eingebauter, kontextsensitiver Expertise arbeiten, ihre Suprastrukturen (Institutionen, Regelsysteme, ‚governance regimes‘) lernfähig organisiert sind und aktiv Wissensbasierung betreiben, und daß die Operationsweise ihrer Funktionssysteme Schritt für Schritt ihre Eigenlogik mit der neuen

Metadifferenz von Expertise und Risiko koppeln” (ebd., 164). Wissen wird nun zu einer Produktivkraft, die dabei ist, die traditionellen Produktivkräfte in ihrer Bedeutung zu überflügeln.

Auf berufliche Kontexte bezogen bedeutet dies, dass Organisationen, insbesondere jedoch ‚intelligente‘ Organisationen, aufgrund der gestiegenen Anforderungen zunehmend *wissensbasiert* vorgehen müssen bzw. *organisierte Wissensarbeit* zu leisten haben. Das bedeutet, dass das erforderliche Wissen nicht mehr nur über Erfahrung, Fachausbildung oder Professionalisierung erworben und dann angewendet werden kann, sondern dass sich das relevante Wissen ständig verändert und verbesserungsfähig erscheint. Wissen gilt nicht mehr als feststehende Wahrheit, sondern geriert zur Ressource, die „untrennbar mit Nichtwissen gekoppelt ist, so daß mit Wissensarbeit spezifische Risiken verbunden sind” (ebd., 161).

Der beobachtbare Wandel von der material- zur wissensbasierten Gesellschaft beruht darauf, dass Information und damit auch Informations- und Kommunikationstechnologien mehr und mehr zum entscheidenden Wirtschaftsfaktor und Kommunikationsleistungen zum wichtigen Kriterium für die Position in der Gesellschaft avancieren. Diese Entwicklungen haben gravierende Auswirkungen auf alle Bereiche des Lebens und stellen alte Denkstrukturen in Frage. Auf Bildungskontexte bezogen wird es nun auch darum gehen müssen, die medial nahegebrachte Information in sprachliches, organisatorisches entwerfendes Handeln und damit in Wissen zu transformieren (vgl. Faßler 1997).

Die Diskussion um die Wissensgesellschaft erreicht inzwischen fast alle Bereiche der Gesellschaft und beschränkt sich inzwischen nicht mehr nur auf die Debatten innerhalb der Soziologie. Auch pädagogische Fragestellungen verbinden sich zunehmend mit diesen Ideen. So gerät beispielsweise die Frage nach dem Wissenserwerb und der Wissensvermittlung wieder verstärkt in die Diskussion, nachdem hier lange Zeit Hemmungen bestanden, da der Begriff des Wissens und seine Vermittlung in diesen Kontexten lieber „im Zusammenhang mit anderen Zielen wie Erfahrungsaustausch, gemeinsame Diskussion, Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten genannt werden“ (vgl. Nolda 2001, 104).

1.2.5 Irritationsfeld I: Selbstverständnis der Erwachsenen- und Weiterbildung

Eine mögliche Irritation, die sich aus den gesellschaftlichen Entwicklungen für die Erwachsenen- und Weiterbildung ergeben kann, liegt im Selbstverständnis der Arbeit und damit bei der Beurteilung, welcher Einfluss den Rahmenbedingungen zukommt.

Wir haben darauf hingewiesen, wie die Medien nicht nur einen immer größeren Anteil im Alltag einnehmen, sondern sich ausdifferenzieren und Teil des gesellschaftlichen Wandels sind. Wenn neue Medien hinzukommen ersetzen sie zumeist nicht die alten sondern verändern lediglich Nutzungsgewohnheiten. Das Ineinandergreifen von medialen Entwicklungen und gesellschaftlichem Wandel hat zur ‚Wissensgesellschaft‘ geführt und damit zu einer gestiegenen Relevanz und Ausmaß an Wissen. Dies bedeutet auch, dass immer mehr Personen „Wissen zugemutet wird und bei ihnen Wissen vermutet wird, als dies bisher für möglich gehalten wird“ (Stichweh 2002, 3). Schon in der Zeit der Aufklärung galten in der

,Wissensgesellschaft' verstärkte Bildungsbemühungen als adäquate Reaktionsform auf neue Herausforderungen (vgl. ebd., 1f.).

Die Irritationen für die Erwachsenen- und Weiterbildung reichen heute bis in das Selbstverständnis hinein, denn sie sieht sich vor die Herausforderung gestellt, ihre Handlungsbasis auf diese wissensbasierten und gleichzeitig risikobeladenen Grundlagen zu beziehen. Der gesellschaftlichen Entwicklung sind heute immer auch Risikopotenziale und permanenter Wissensbedarf inhärent, deren Ambivalenzen den heutigen Bezugsrahmen von Bildungsarbeit darstellt. Damit überschneiden sich früher getrennte Bereiche, nämlich (Selbst-) Bildung und (Berufs-) Qualifikation.

Medien haben bislang einen wichtigen Beitrag zur Bildung, Information und Aufklärung ihrer Mitglieder geleistet. Mit zunehmender Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist die unterhaltende Funktion von Medien immer bedeutsamer geworden. Gleichzeitig kommt aber der informierenden und wissensgenerierenden Funktion zunehmend gesellschaftskonstituierende Funktionen zu. Die Konzeption und Organisation von Erwachsenen- und Weiterbildung sieht sich damit vor der Herausforderung, die Arbeit zu verorten zwischen Anpassung an technologische Entwicklungen und damit einhergehend Gesellschaftsveränderungen und andererseits gesellschaftlichen Risikopotentialen. Bildungskonzepte entgegenzustellen, die die Adressaten zu einem selbständigen und autonomen Handeln befähigen. Dies gelingt ihr nur, wenn sie ein Konzept des lebenslangen Lernens verfolgt.

1.3 Einflussfaktor II: Neue Medien und kultureller Wandel

Ein gesellschaftlicher Bereich, den die neuen Medien auch beeinflussen, stellt die kulturelle Kommunikation innerhalb einer funktional differenzierten Gesellschaft dar, denn durch die den Medien inhärenten Strukturen verändern sich kulturelle Werte und Orientierungen.

Dabei ist zunächst bedeutsam, dass sich der Kommunikationsprozess, so Luhmann, nicht nur durch Fakten und Daten, sondern durch Selektionen von Ereignissen, die so oder auch anders ausfallen können strukturiert und damit einen Informationswert aufweisen. Kommunikation in diesem Sinne ist eine dreistellige Relation, bei der nach Luhmann (1991, 314) jeweils kontingente Selektionen möglich sind, nämlich:

1. einen Sachverhalt, der so oder auch anders beschaffen sein könnte (Information),
2. einen Kommunikator, der über den Sachverhalt reden/nicht reden könnte (Mitteilung),
3. einen Empfänger, der die Mitteilung verstehen/nicht verstehen, akzeptieren/nicht akzeptieren kann (Verstehen).

Worin liegt nun die Besonderheit der Selektivität in massenmedialen Kommunikationsprozessen sowie bei Kommunikation, die über IKT erfolgt? Dieser Frage widmen sich die beiden nächsten Abschnitte.

1.3.1 Massenmedien und die Vervielfältigung an Sinnstiftungen

Normalerweise verfügt jedes gesellschaftliche Teilsystem über systemeigene binäre Codes und damit über Vermittlungsmechanismen wie das Wirtschaftssystem, das über den Code zahlungsfähig/nicht zahlungsfähig verfügt. Bei Massenmedien hingegen fehlen Begründungen für Selektionen, da ein kaum limitiertes Feld von Möglichkeiten besteht, in dem prinzipiell jedes Thema kommunikationsfähig ist. Das wichtigste Reproduktionsprinzip in diesem Zusammenhang wird die Aktualität, das heißt, der Neuheitswert erhöht die Präferenzen. Aktualität wird zur Zulassungsbedingung, und zwar nicht nur im Nachrichtenbereich, sondern auch bei der Wissenschaft und der Kunst. Dies scheint in einer heutigen Welt, in der die Gegenwart als Moment zu begreifen ist, die lediglich einen Differenzpunkt zwischen der Vergangenheit und einer offenen, möglicherweise ganz andersartigen Zukunft darstellt, wenig spektakulär erscheinen. Bedenkt man jedoch, dass bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Gegenwart noch als Repräsentanz für Dauer stand, während Neuheit als Symptom für Unwesentlichkeit galt, mit der Folge, dass Neugierde ein suspektes Motiv war, wird die Tragweite der Veränderung deutlich. Die Chance für die Weltgesellschaft besteht, so Luhmann (1991), trotz unterschiedlicher kulturgeschichtlicher Vergangenheit, darin, eine gemeinsame Zukunft zu finden. Dabei folgt die Selektionsweise der Massenmedien im Prinzip ähnlichen Mechanismen wie dies gesamtgesellschaftlich der Fall ist. Doch welche Themen haben unter diesen Selektionsbedingungen eine Chance? In sozialer Hinsicht geht es dabei um Interesse, Erwartungen und Erlebnisfähigkeit der Empfänger, und damit um die zumutbare und erreichbare Aufmerksamkeit, die einen zentralen Ausgangspunkt darstellt. Das bedeutet, Aufmerksamkeit muss nicht konsensuell sein, sondern es genügt, etwas ins Gespräch zu bringen. Dies hat zur Folge, dass Massenmedien regelrecht dem Zwang unterliegen, immer aktuell und schnell über die neuesten Ereignisse berichten zu müssen. Der 'Nachrichtenwert' ergibt sich neben der Aktualität aus dem 'Aufmerksamkeitswert' des Ereignisses, welcher sich über eine Differenz zum Alltäglichen bestimmt, meist in Form eines überraschenden Effektes, mit der Konsequenz, dass der 'Aufmerksamkeitswert' gleichzeitig einen Unterhaltungswert aufweisen muss. Dabei wird häufig nach dem alten Motto „only bad news are good news“ verfahren, denn je höher die Negativität des Geschehens, um so eher wird es in den Medien thematisiert (vgl. Ruhrmann 1991). Letztlich geht es in diesem Prozess nicht um die Einstellungen der Empfänger, sondern um eine interpretierte Realität, die im Selektionsprozess kontrolliert wird. Die möglichen Selektionen und die damit zusammengehörenden möglichen Kommunikationsangebote erzeugen schließlich eine Tendenz zur sachdienlichen Differenzierung (z.B. Nachrichtensendungen), das heißt, es werden zunehmend organisatorische Differenzierungen vorgenommen im Hinblick auf die Rollen und die Programme. Aktualität und Aufmerksamkeit sind dann letztlich die Kriterien weltgesellschaftlicher Kommunikation, die diesem System die Qualität einer Primärfunktion geben. „Ihre gesellschaftliche Primärfunktion liegt in der Beurteilung aller an einer gemeinsamen Realität“ (Luhmann 1991, 320). Auch für den Empfänger der Information besteht das gleiche Problem hoher Selektivität. Er verfügt kaum über genügend Kontrolle bei der Auswahl von Medien, vielmehr besteht in hohem Maße eine „Aufmerksamkeitszumutung“.

Wenn ein zentrales verbindendes Element in der Weltgesellschaft die Aufmerksamkeit und Aktualität wird, fragt sich auch, welche Konsequenzen sich in funktional differenzierten Gesellschaften für die Entwicklung der Identität ergeben, die ja bislang ihre Fokussierung aus der Religion und Moral bezogen hat. Da wir es in einer funktional differenzierten Gesellschaft ja nun nicht mit gruppennah bzw. gruppenanalog gebauten Systemen zu tun haben, sondern mit einem kommunikativen System, „deren *differentiae specificae* in der *exklusiven Erfüllung je einer gesellschaftlichen Funktion* zu sehen sind, verlangt die moderne Gesellschaft von Personen eine *gleichzeitige* Zugehörigkeit zu *verschiedenen* Teilsystemen der Gesellschaft. Während solche *Mischexistenzen* für vormoderne Gesellschaften nahezu ausgeschlossen waren, bringt die moderne Gesellschaft eine Form der ‘Multiinklusion’ hervor, weil sie Personen nicht mehr nur einem gesellschaftlichen Teilsystem zuordnen kann: Niemand wird nur erzogen, nimmt ausschließlich an Zahlung teil, führt eine ausschließlich politische, wissenschaftliche, familiale oder religiöse Existenz“ (Nassehi 1997, 123.). Daraus folgt, dass sich die Selbstidentifikation der Individuen ungleich komplexer gestaltet, da es als Folge der gesellschaftsstrukturellen Zusammenhänge im Grunde keine eindeutigen Identifikations- und Orientierungsfolien mehr gibt, sondern nun Mischexistenzen vorherrschen, also die Zugehörigkeit zu verschiedenen Teilsystemen. Ulrich Beck hat die Folgen der gesellschaftlichen Differenzierung für Personen treffend beschrieben: „*Alles, was in systemtheoretischer Perspektive getrennt erscheint, wird zum integralen Bestandteil der Individualbiographie: Familie und Erwerbsarbeit, Ausbildung und Beschäftigung, Verwaltung und Verkehrswesen, Konsum, Medizin, Pädagogik usw. Teilsystemgrenzen gelten für Teilsysteme, aber nicht für Menschen in institutionenabhängigen Individuallagen. [...] Die Teilsystemgrenzen gehen durch Individuallagen hindurch*“ (Beck 1986, 218). So gesehen wird die Ich-Identität einer Person mitsamt ihren Orientierungen zunehmend das Ergebnis einer spezifischen Eigenleistung des Individuums. Deshalb kann es auch keinen für alle Teilsysteme verbindlichen ‘Monopolsinn’ mehr geben, sondern es bestehen unterschiedlichste Möglichkeiten der Partizipation, aber auch ‘Freiheiten der Nichtpartizipation’. Insofern ist es ein ganz ‘normaler’ Prozess in modernen Gesellschaften, dass der Einzelne mit divergierenden oder gar widersprüchlichen Erwartungen und Orientierungen konfrontiert wird und mit diesen Erwartungen und Informationen umgehen, sie koordinieren und biografisch integrieren muss.

Da es in der Weltgesellschaft keinen verbindlichen Gesamtplan mehr gibt, sondern nur noch generalisierte Kontingenzerfahrung, wird eine „Einsicht in die *Endgültigkeit der Vorläufigkeit* durch die Einsicht in die Konstruktivität *aller* Wirklichkeits-, Sinn- und Werteproduktion“ (Schmidt/Spieß 1996, 99) zur alltäglichen Erfahrung. Das bedeutet, aufgrund des Wegfalls eines verbindlichen ‘Monopolsinns’ müssen folglich Personen eine hohe Eigenleistung erbringen, um ein ‘sinnvolles Leben’ nach eigenen Vorstellungen und trotzdem stabilen Orientierungen leben zu können. Die Medien, und hier insbesondere das Fernsehen, nehmen dabei eine wichtige Rolle ein, Menschen mit Sinnangeboten zu versorgen. Dies leistet insbesondere das Fernsehen, da es, nach Marchlowitz’ (1997) These ganz ähnliche Funktionen wie auch Religion übernommen hat. Während Religion identitätsstiftende, handlungsführende, die Kontingenz bewältigende, sozialintegrative und kosmisierende Funktionen für die Menschen erfüllt, gibt es korrespondierende Funktionen bei Medien, wobei dem Fernsehen in

dieser Hinsicht bislang eine herausgehobene Stellung zugesprochen wird. Dem audiovisuellen Medium Fernsehen kommt eine kognitive Funktion zu, indem es das Bedürfnis nach Information befriedigt, es hat eine affektive Funktion, da es der Stimmungs- und Steuerungskontrolle dient, es hat eine eskapistische Funktion, indem es Fluchtmöglichkeiten bietet, es hat eine sozialintegrative Funktion, indem es Gemeinschaft konstituiert und eine habituelle Funktion, indem es Zeit strukturiert. Das Fernsehen, bietet darüber hinaus über die präsentierten Inhalte, von Talk-Shows, Dokumentationen, Unterhaltungsfilmen, Werbungen etc. verschiedenste Orientierungsfolien an, die von Personen aufgegriffen werden können und dann biografisch integriert werden müssen oder eben auch nicht aufgegriffen werden. Durch die Vielfalt an unterschiedlichen Sinnangeboten trägt das Fernsehen aber auch zur Verunsicherung von Werten und Orientierungen bei, da die Sinnstiftung nicht so eindeutig ausfällt wie bspw. über Religion, sondern sich durchaus widersprüchlich gibt. Der Einfluss der Medien hat dabei in den letzten Jahren aufgrund der gestiegenen Nutzungszeiten nochmals enorm zugenommen. Und auch die Konkurrenz um Marktanteile und der Einfluss der Werbung sind gestiegen. Diese marktorientierte Konkurrenzsituation im privaten Mediensystem führte als logische Konsequenz zu einer starken (Einschalt-)Quotenorientierung, die Medieninhalte erhalten zunehmend Warencharakter, und auch Nachrichten der öffentlich-rechtlichen Anstalten (Zimmer 1993) müssen sich genauso wie die privaten Rundfunkveranstalter am Markt behaupten. Im Gegensatz zum Printmedienbereich, der in der Bundesrepublik schon immer privat organisiert war, hat sich im Bereich der privaten Funkmedien (Radio, Fernsehen) keine ausdrücklich auf politische Öffentlichkeit strukturierte journalistische Kultur entwickelt, wie sie in vielen Redaktionen von Zeitungen, Zeitschriften und Magazinen existiert. Vielmehr stellen die privaten Funkanbieter Unterhaltung, Attraktivität und unterstellten breiten Publikumsgeschmack in den Vordergrund ihrer Programmstruktur. Dies hat Auswirkungen auf die vermittelten Werte und Orientierungen, und ist zudem ein Stück weit der Systemlogik kommerzieller Medien geschuldet, was auch dazu beigetragen hat, gesellschaftliche Werte über Personalisierungen zu transportieren. So bringen die Massenmedien auch 'Vorbilder' hervor, die wichtige Werte unserer Gesellschaft transportieren. Die Integration dieser vielen Sinnangebote muss indes heute jedes Individuum für sich selbst leisten und sich entscheiden, welche Werte und Orientierungen das Leben lebenswert erscheinen lassen (vgl. Meister 1997).

1.3.1.1 Online-Medien und das Problem der Multiinklusion

Die Entwicklungen, wie sie für den Bereich der Massenmedien kennzeichnend sind, setzen sich bei den Online-Medien in radikalierter Form fort, obwohl es sich bei diesen ja zunächst gerade um keine Massenmedien handelt, sondern um neue Formen von Individualmedien. Gerade durch die dem Medium eigene Spezifik, Raum und Zeit über die jederzeit und über vielfältigste Kanäle mögliche Kommunikation zu überwinden, besteht aber auch im Internet ein hoher Aktualitätszwang, da im Prinzip allen alles zugänglich ist und veralteten Nachrichten der Duktus des nicht mehr Relevanten zukommt. Da wir es im Internet aber mit einer unendlich großen Anzahl möglicher Kommunikationsinhalte, und hier insbesondere von 'Webpages' und Diensten zu tun haben, wird die Erlangung von Aufmerksamkeit, die Bekanntheit und Erreichbarkeit voraussetzt, das zentrale

Problem. Seit das Internet zunehmend kommerzialisiert wird, gibt es zwar von verschiedenen Netzbetreibern ‚Einstiegsseiten‘, die die Aufmerksamkeit der Nutzer in eine bestimmte Richtung lenken sollen über Angebote, die von dieser Seite aus (über Links) leicht zu erreichen sind. Trotzdem ist es bei Angeboten im Internet schwieriger, das Interesse der Nutzer auch über zufälliges ‚Vorbeischauen‘ zu erreichen, wie dies ja beim Medium Fernsehen über die Möglichkeit des ‚Zappings‘ gegeben ist. Das bedeutet, es bedarf hier mehr Anstrengungen, überhaupt die Aufmerksamkeit und damit das Interesse an einer bestimmten Seite zu wecken, das dann zu Aktivitäten auf Seiten der Nutzer führt, da die Angebote ja nur über eigene Aktivitäten wahrgenommen werden können. Hierzu werden von Seiten der Anbieter verschiedene Werbeformen genutzt. Wesentlich ist es für sie, über die Suchmaschinen leicht erreichbar zu sein, damit die eigene Seite leicht aufzurufen ist. Dem einmal erreichten ‚Kunden‘ wird darüber hinaus vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt, und die Berücksichtigung von Kundenwünschen werden deshalb vielfach ins System implementiert (dies geschieht beispielsweise über die Zählung von ‚Kontakthäufigkeiten‘ oder die Möglichkeit, Wünsche, Ärgernisse usw. sofort über E-Mail kund zu tun).

Dies bedeutet, dass die Aufmerksamkeitszumutungen für den Nutzer im Netz immens hoch sind, da es an der Aktivität der einzelnen Person liegt, welches Angebot wann, wo und wie genutzt wird. Da die Auswahl zu groß ist, um gelegentlich etwas zu finden, bedarf es seitens der Nutzer spezifischer Selektionskriterien und Kenntnisse, um eigene Erwartungen an die Angebote auch befriedigen zu können. Ein Aspekt dieser erforderlichen Kenntnisse ist dann nicht nur, Web-Seiten des eigenen Interesses überhaupt zu finden, sondern gleichzeitig auch immer die Güte und Qualität der Information zu prüfen, ob die erhalten Informationen oder die Kommunikationsinhalte auch richtig und wahr sind. Darüber hinaus reicht die Verantwortung für die Güte der Kommunikation heute so weit, dass jeder individuell dafür verantwortlich ist, nichts Unerwünschtes (z.B. Viren) auf den PC gelangen zu lassen. Das bedeutet letztlich, dass durch die permanent mögliche Teilhabe an Angeboten im Netz nicht nur die Aufmerksamkeitszumutungen steigen, sondern auch eine hohe Eigenaktivität und Eigenverantwortung vorausgesetzt wird, damit das Medium genau den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen gemäß genutzt werden kann.

Jenseits der Vielfalt an Optionen und Zwängen, die moderne Gesellschaften den Individuen bieten und abverlangen, erhält auch der Identitätsdiskurs im Zusammenhang mit Online-Medien im Hinblick auf virtuelle Identitäten eine neue Qualität. Durch die vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation über das Internet, insbesondere jedoch über die Dienste MUD und Chat, kommen neue Aspekte und Dimensionen im Hinblick auf die soziale Konstruktion und Konstruiertheit von Identität ins Blickfeld. Das Internet bietet offenbar eine Vielfalt an Möglichkeiten für virtuelle Identitätsentwürfe (vgl. Turkle 1998). Der gesellschaftliche Hintergrund dieser Entwicklung kann darin gesehen werden, dass moderne Gesellschaften einem tiefgreifenden Umstellungsprozess ausgesetzt sind, nämlich dem Wandel von festen, verbindlichen und kaum aufkündbaren, oft räumlich gebundenen Sozialstrukturen hin zu relativ unverbindlichen, zeitlich befristeten und räumlich nicht festgelegten sozialen Beziehungen (vgl. Giddens 1990; Münch 1998). Eine Eigenart dieser neuen sozialen Bindungen ist es, immer weniger durch äußeren Zwang oder durch formale Mitgliedschaften zustande zu kommen, sondern soziale Bindungen werden zunehmend – zeitlich befristet –

gestiftet aufgrund von ähnlichen Interessen und Betroffenheiten und der Bereitschaft, über diese Gemeinsamkeiten zu kommunizieren (vgl. Wehner 2000, 26). Bislang war es eher so, dass die Individualität und Wahlfreiheit des Handelns einer einzelnen Person durch die Kreuzung sozialer Kreise wie Familie, Arbeit, Vereine etc. mit dem entsprechenden Rollenhandeln geprägt war (vgl. Simmel 1989, 237ff.). In vormodernen Gesellschaften umfassten die Sozialkontexte nur wenige Personen und Rollen, während moderne Gesellschaften durch vielfältige Beziehungen gekennzeichnet sind. Über die neuen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet bieten sich nun auch über die bisherige Multiinklusion hinaus Möglichkeiten, an mehreren Bezugskollektiven virtuell teilzunehmen. Diese neuen – virtuellen – sozialen Beziehungen haben die Eigenschaft, dass sie einerseits flüchtiger sind als konkrete soziale Bezugssysteme, während man andererseits leichter als in sozialen Kontexten an verschiedenen Kollektiven teilhaben kann, die ohne Verbindung zueinander sind⁸. Die Grenzen zwischen Gemeinschaften werden durchlässiger und Zugänge zu Gemeinschaften im Netz kennen weniger große Barrieren als dies noch bei sozialmoralischen Milieus oder Klassen der Fall war (vgl. Wehner 2000, 30). Die neuen strukturierten Netzwerke basieren auf gemeinsamen oder ähnlichen Merkmalen wie Alter und Geschlecht, auf gemeinsamen Orientierungen und/oder auf ähnlichen Problemlagen. Dies kann bei den Beteiligten ein Gefühl für ein vergleichbares Selbst- oder Problemverständnis erzeugen. Nicola Döring (2000) sieht in diesem Zusammenhang zwei Dimensionen, wie sich Personen in computervermittelter Kommunikation (wie E-Mail, Chat, Mailinglisten, Newsgroup oder Webpage) präsentieren. Die virtuelle Identität der Betroffenen, so wie sie sich im Netz präsentiert, kann zum einen die Form einer *Selbstmaskierung* bzw. einer Scheinidentität erhalten, zum anderen kann sie aber auch Züge einer *Selbstenthüllung* bzw. von Identitätsarbeit annehmen. Von einer Scheinidentität kann dann gesprochen werden, wenn die Selbstpräsentation im Netz die Form einer „selbstidealisierenden Maskierung“ (Döring 2000, 65) einnimmt, beispielsweise dann, wenn in einer Selbstdarstellung bei der Netzkommunikation die eigenen körperlichen Attribute einem idealisierten Erscheinungsbild folgen und nicht nur dem für andere ‚sichtbaren‘ Aussehen. Auch Formen eines „radikalen Rollenwechsels“ finden hier häufig Anwendung. Große Aufmerksamkeit erhält in diesem Zusammenhang die Geschlechterdebatte, da das ‚Gender Swapping‘ (vgl. Bruckman 1993), also der virtuelle Geschlechtertausch, sich vor allem in Chats und MUDs offenbar großer Beliebtheit erfreut. Es besteht nun die Möglichkeit für Personen, die sich beispielsweise in einen Chat begeben, sich virtuell anders darzustellen als im ‚wirklichen‘ Leben und möglicherweise einen Geschlechterwechsel vorzunehmen und in dieser – gewechselten – Rolle am kommunikativen Geschehen zu partizipieren. Diese Möglichkeit des ‚Schwindels‘ (im Netzjargon: fake) scheint – zumindest was die Literaturlage hierzu anbelangt – recht beliebt zu sein und führt immer wieder zu größeren Konfusionen bei den Betroffenen bis hin zum Gefühl getäuscht worden zu sein, nachdem der ‚Schwindel‘ aufgeklärt wurde⁹ (vgl. u.a. Döring 2000a; Durkin 1997).

8 So könnte eine Person innerhalb eines Vormittags im Rahmen eines Online-Seminars mit drei anderen Teilnehmern über ein neues Softwareprogramm Erfahrungen austauschen, danach dann mit Managern aus fünf verschiedenen Länderfilialen per Chat eine neue Verkaufsstrategie entwickeln und kurz vor der Mittagspause in seine Newsgroup (beispielsweise für depressiv veranlagte Personen) einen Kommentar zu einer Anfrage schreiben.

9 So wird beispielsweise von einem Fall berichtet, bei dem sich eine Frau und ein Mann auf eine intensive und erotische virtuelle Beziehung im Netz eingelassen haben und die Frau davon

Neben der Möglichkeit, sich im Netz zu ‚Maskieren‘, kommt eine andere Möglichkeit weit häufiger vor: Personen nutzen ihre virtuelle Identität zur Selbstoffenbarung und Selbsterkundung (vgl. u.a. Bahl 1997; Turkle 1998). Hier zeigt sich, dass man sich nicht nur virtuell ‚maskieren‘ kann und damit etwas entäußert, das ‚der eigentlichen‘ Person gar nicht entspricht, sondern das ‚Netz‘ bietet gerade auch die Chance, Seiten des Selbst so darzustellen und präsentieren zu können, wie man dies sonst im ‚realen‘ Leben kaum kann bzw. sich aufgrund sozialer Umgangsformen nie in der Form entäußern würde. Denn gerade durch das Ausschalten von sozialer Kontrolle und der durch die schriftliche Kommunikation nicht möglichen Selektion aufgrund der äußeren Erscheinung wird die soziale Kategorisierung, Stereotypisierung und Stigmatisierung des jeweiligen Gegenübers erschwert, was in der Eigenperspektive bedeutet, dass diese oft störenden Elemente der Kommunikation wegfallen. „Selbst-Aspekte, die der Person wichtig sind, die sie in vielen Alltagskontexten jedoch nicht ausdrücken und ausleben kann (sondern verschleiert oder verleugnet), kommen im Netz zum Vorschein und werden ihr auch eher zugesprochen“ (Döring 2000, 68). Das bedeutet, mittels der Netzkommunikation gelingt es Personen, Seiten des Selbst zu offenbaren, die sie im Alltag so nicht zeigen können. Dies wird ermöglicht, da gewisse Hemmungen und Ängste hier irrelevant werden und Intimitäten in dieser Introspektion zulassenden Kommunikation leichter offenbart werden können. Für die Identitätskonstruktion bedeutet dies eine erhebliche Erweiterung tradierter Möglichkeiten, auch da sich neue Rollen, die eingegangen werden, nicht an Äußerlichkeiten festmachen müssen, sondern gemäß den eignen Selbstentwürfen flexibel gehandhabt werden können. „Netzerfahrungen können auch als Probehandeln Verhaltensänderungen außerhalb des Netzes vorbereiten und tragen nicht zuletzt dazu bei, die Mechanismen der Identitätskonstruktion besser zu verstehen“ (Döring 2000, 71). In diesem Sinne kann die Vielfalt an Möglichkeiten für die Identitätskonstruktion als Herausforderung begriffen werden, die auf die Konstruiertheit und soziale Konstruktion von Identität verweist.

1.3.2 Medienentwicklungen und (Ent-)Differenzierungen

Die sich ständig verfeinernden Kommunikationstechnologien, die weltweite Verbreitung von Massenmedien und das wachsende (inter-)nationale Verkehrsaufkommen haben die ‚Weltgesellschaft‘ (Luhmann 1975) entstehen lassen. Die damit zusammenhängenden Entwicklungen und Folgen transkultureller Kommunikation und ihre weltweite Verbreitung, haben auch, wenn sie übernommen, entlehnt oder teilweise auch erzwungen importiert werden, zu international vereinheitlichten Interaktionsmustern, Werten, Ausdrucks- und Selbstdarstellungsformen oder Bedürfnissen beigetragen (vgl. Reimann 1992, 23). Schon Mitte der 80er Jahre hat Joshua Meyrowitz (1987) in seinem Buch „Die Fernsehgesellschaft“ dargelegt, wie die elektronischen Medien Ort, Zeit und physische Barrieren als Einflussgrößen der Kommunikation nachhaltig verändert haben. Er weist darauf hin, dass Medien wie das Fernsehen neue Arten von Beziehungen entstehen lassen und sozialisationsrelevante Erfahrungsbereiche ihre

berichtet, wie diese virtuelle Freundschaft sich bei ihr in ‚reale‘ Liebe wandelte. Bei der realen Begegnung – über Kontinente hinweg – entpuppte sich der Mann jedoch als für die Frau ‚hässlich‘, so dass ihre virtuell aufgebauten Gefühle keine leibliche Erfüllung finden konnten und sie deshalb zutiefst erschüttert war.

physische ‚Ver-Ortung‘ verlieren. Sein Augenmerk liegt auch auf dem Umstand, dass das Fernsehen alle Zuschauer einem gemeinsamen Informationssystem unterwirft und zu vereinheitlichten Geschmackskulturen führt. Siegfried Schmidt (1994) hat diesen Gedanken aufgegriffen, fragt aber nach Veränderungen gesellschaftlicher und kognitiver Selbstorganisation durch Medienpräsenz und den Veränderungspotenzialen von Medien. Er zeigt für die Medien, insbesondere jedoch für das Fernsehen, eine widersprüchliche Entwicklung auf. Zum einen zeigen sich Entdifferenzierungsphänomene, im Sinne von weltweiten Standardisierungen, die zu ähnlichen Bedürfnissen, Erwartungen und Forderungen führen. Die andere Seite dieser Nivellierungstendenzen macht sich indes in einer Zunahme von Differenzierungsprozessen bemerkbar, die damit sozusagen korrespondierend einhergehen.

Im Folgenden wird die theoretische Figur eines kulturellen (Ent-)Differenzierungsprozesses im Zusammenhang mit Massenmedien eingeführt. Dies bedeutet, dass verschiedene Entwicklungen, die bereits an anderer Stelle dargelegt wurden, hier nochmals aufgegriffen und theorieorientiert neu gedacht werden. Danach wird der Versuch unternommen, (Ent-)Differenzierungsprozesse auch auf IKT zu übertragen. Dabei wird die These vertreten, dass sich die kulturellen Veränderungen bei IKT radikalieren und weitere Wandlungsprozesse nach sich ziehen.

1.3.2.1 Massenmedien und kulturelle (Ent-)Differenzierungen

Bei Entdifferenzierungsphänomenen handelt es sich um kulturelle Tendenzen, die bislang meist in kulturkritischer Betrachtungsweise negativ konnotiert sind durch Schlagworte wie Vermassung, Amerikanisierung oder auch Kommerzialisierung (vgl. Schmidt 1994). Mit Entdifferenzierung ist jedoch vor allem gemeint, dass Massenmedien, und hier insbesondere das Fernsehen, zu weltweiten Standardisierungen führen, da durch die medial vermittelten Lebensmuster weltweit ähnliche Bedürfnisse, Erwartungen und Forderungen geschaffen werden. Dies geschieht beispielsweise beim Fernsehen über die Entwicklung visualisierter Stereotypisierungen, insbesondere über Formen nonverbaler Kommunikation. Auch die Tendenz, Themen nach personalisierten Aspekten, nach Aktualität und Dramaturgie zu behandeln und Diskursivität auszublenden, führt zu Stereotypisierungen. Schmidt (1994) vertritt die These, dass die vom Fernsehen erzeugten visuellen Topoi und Symbole quer zu sozialen Schichtungen, nationalen und sprachlichen Trennungen erzeugt werden und sich auf kollektive Selbstbilder auswirken. „Techniken, Verhaltensmodelle, Dimensionen von Persönlichkeitsstrukturen sickern in alle sozialen Bereiche gleichermaßen ein. Sport- und Serienhelden werden zu neuen mythologischen Figuren, die die Phantasie und die interaktive Kommunikation ganzer Nationen bewegen“ (Schmidt 1994, 305). Medien gewinnen über die Herstellung einer gemeinsamen Realität zunehmend Einfluss auf die Konstruktion sozialer Wirklichkeit, und zwar insbesondere in allen nicht von persönlicher Erfahrung abgedeckten Bereichen. Ihr Einfluss ist aber auch dort gegenwärtig, wo sie kognitive Mentalitäten verändern und über Mediensozialisation auch scheinbar unvermittelte Erfahrungen beeinflussen, beispielsweise indem das Medienequipment schon in den Kinderzimmern immer reichhaltiger und selbstverständlicher wird.

Meyrowitz (1987) hat in diesem Zusammenhang Überlegungen zur Veränderung des Ortssinns durch das Medium Fernsehen seit seinen Anfängen angestellt. Gerade das Fernsehen hat, so Meyrowitz, die Beziehungen zwischen physischen Orten und sozialen Situationen geschwächt und die Art und Weise der Vermittlung von 'sozialen Informationen' verändert. Informationen werden stärker personalisiert und eröffnen Sichtweisen, die ansonsten anderen sozialen Gruppen verschlossen bleiben. Dadurch, dass die Trennungslinien zwischen privatem und öffentlichem Verhalten zugunsten des Privaten verschoben wurden, fand beispielsweise eine 'Entmystifizierung' verschiedenster öffentlicher Sphären statt. 'Öffentliche Personen' (Staatsmänner, Wissenschaftler, Wirtschaftsführer etc.) werden beispielsweise vom Fernsehen in ihren privatesten und intimsten Beziehungen dargestellt und 'bloßgestellt'. Der Niedergang des Image und Prestige politischer Führungsfiguren wäre hier ein beredtes Beispiel, bei dem gleichzeitig Personen und die von ihnen repräsentierten öffentlichen Bereiche Schaden nehmen.

Weitere Entdifferenzierungsprozesse lassen sich bei der medialen Aufhebung ehemals abgetrennter sozialkultureller Sphären beobachten. Weil Kindern über das Fernsehen die Geheimnisse der Erwachsenenwelt enthüllt werden und Frauen die Geheimnisse der Männerwelt (und umgekehrt) erfahren, ist es für Meyrowitz kein Zufall, dass traditionelle Rollenmuster in Frage gestellt werden und sich wandeln – waren es doch die ersten 'Fernsehkids' der 50er und 60er Jahre, die die politischen Protestbewegungen und vor allem die Emanzipationsbewegung in den 70er Jahren wesentlich getragen haben. Auch wenn nicht übersehen werden darf, dass hinter solchen Veränderungen ein großer Teil unserer sozialen Ordnung unberührt bleibt, Stereotypen sich zumal verstärken können und die wesentlichen Erfahrungen über personale Interaktionen gemacht werden, bleibt doch festzuhalten, dass Medien dadurch, dass sie die Grenzen von Situationen verändern, nach denen wir unsere Handlungen bewerten, gerade die Entwicklung von Wertesystemen beeinflussen. Schmidt (1994, 301) schlussfolgert daraus, dass Rezipienten von Medienangeboten, die ständig und weltweit mit den Problemen anderer Personen konfrontiert werden, einerseits ein früher undenkbares Wissen von solchen Problemen entwickeln. Da aufgrund der emotionsgeladenen Darstellung alle Probleme gleich dringlich scheinen und vom Einzelnen ohnehin nicht zu lösen sind, verstärkt sich andererseits ein Trend zum Individualismus und Egoismus bzw. der Trend zu emotionaler und normativer Indifferenz. Schon Günther Anders (1987) verweist in seiner technologie- und modernekritischen Abhandlung über die verlassene, 'antiquierte' Stellung des Menschen inmitten seiner technischen und rationalen Errungenschaften philosophisch auf dieses Dilemma. So ermögliche laut Anders etwa der (waffen-)technische Fortschritt die gleichzeitige Tötung fast beliebiger Menschenmengen, während die moralisch-anthropologische Ausstattung des Menschen hinter dieser technischen Kompetenz weit zurückbleibt und lediglich Trauer für eine begrenzte Anzahl von Toten und für Menschen zulässt, die mit den Trauernden in Beziehung standen. Tägliche massenmediale Dauerkonfrontationen mit Leid, Toten, Katastrophen, Kriegen etc. können somit kaum noch wirkliche Betroffenheit hervorrufen. Das Publikum reagiert mit verständlicher Abgestumpftheit oder 'Freikauf' durch Spenden, Buttons oder Autoaufkleber, und die Medien reagieren mit immer eindrucklicheren Szenen, um doch noch die steigenden Gewöhnungseffekte zu durchbrechen.

Die mit der weltweiten Medienentwicklung einhergehenden Prozesse sind mit den Nivellierungsaspekten jedoch nur halb beschrieben, denn parallel zu den

Entdifferenzierungsprozessen sind gleichzeitig unübersehbare *Differenzierungsprozesse* in Gang gesetzt worden (vgl. Schmidt 1994). Zwar ermöglichen die technologischen Kommunikationssysteme in modernen Gesellschaften nicht nur neue Wahlmöglichkeiten und eröffnen größere Handlungsspielräume, womit sie zu einer „Pluralisierung von Sinn- und Sozialwelten“ (Winter/ Eckert 1990, 15) beitragen. Getragen von den Medien differenzieren sich die Sinnangebote und Sinnproduktionen zunehmend aus, und es entstehen neue „Sinnmärkte“. Gleichzeitig differenzieren sich die Sozialwelten aber auch in „Subwelten“, in denen Interessen spezialisiert und Sonderkommunikationen entwickelt werden.

Der Zusammenhang von Pluralisierung und Differenzierung soll an zwei Bereichen verdeutlicht werden. Zum einen sind kulturelle Praxisformen nach einer Pluralisierung dehierarchisiert und dann ausdifferenziert worden. So sind ehemals festgefügte Unterscheidungen einer hierarchisch strukturierten Hochkultur, die nur hohe und niedere Kultur, Wesentliches und Oberflächliches, guten und schlechten Geschmack kennt, durch eine ungeheure Ausweitung des Angebotes ersetzt worden durch miteinander konkurrierende Spezialkulturen, die je nach ‘kulturellem Kapital’ (Bourdieu) ein spezifisches Mediennutzungsmuster entwickeln. Innerhalb dieser spezialisierten ‘Sozialwelten’ werden dann durch eine spezifische Wahrnehmung Bedeutungen produziert, die ihre je eigenen Interessen bzw. „Sinnwelten“ zum Ausdruck bringen. So zeichnete sich schon in den 80er Jahren der ‘Madonna-Kult’ nicht nur durch die Nachahmung eines Idols aus, vielmehr verknüpften die Anhängerinnen dieses Stils das Aussehen im Madonna-Styling mit eigenen sozialen Erfahrungen, ja über die kulturelle Ausdrucksweise vollzog sich eine Auseinandersetzung mit der Erwachsenenwelt, die für die Mädchen Bestandteil ihrer Identitätsbildung war (vgl. Baacke/ Frank/ Radde 1991).

Durch die steigende audiovisuelle Verfügbarkeit „verschiedenster kultureller Muster ist die Selbstverständlichkeit und Verbindlichkeit der eigenen Kultur verloren gegangen, sie selbst als *eine* kontingente Selektion neben anderen *beobachtbar* geworden“ (Schmidt 1994, 309). Dies ist ein Entwicklungsprozess, der zwar bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgt werden kann, der aber erst durch den kulturellen Einfluss der Massenmedien seit 1945 beobachtbar wurde und heute bedeutet, dass „Kontingenzgewissheit zu einem Teil des kollektiven Wissens“ (Schmidt 1994, 310) geworden ist.

Medien und Differenzierung markieren hier zwei Tendenzen. Die erste Tendenz betrifft die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in verschiedene Funktionsbereiche, aber auch in *verschiedene soziokulturelle Segmente*. In der Logik des Mediensystems definieren diese unterschiedlichen soziokulturellen Segmente unterschiedliche Publika. Die zweite Tendenz bezieht sich auf das Mediensystem und beschreibt die Ausdifferenzierung dieses Systems in verschiedene Medienteilsysteme mit einem spezifischen Publikumsbezug. Beide Tendenzen sind somit in einem Parallelprozess miteinander verschränkt und desavouieren gemeinsam als empirische Tatsachen die Zweifelhaftigkeit von Homologieunterstellungen sozialkultureller Verkehrsformen, Normen, Werte, Lebensmuster, Ideologien etc. Die Tendenzen sind Ausdruck einer Ausdifferenzierung normativer Orientierungen, und zwar einer Ausdifferenzierung, in der Moral als normative Größe in vielen Teilsystemen der Gesellschaft von anderen Steuerungsmedien abgelöst wird und zudem noch selbst einem Pluralisierungsprozess unterliegt. In der Konsequenz haben wir es mit einem auf der gesellschaftsstrukturellen Ebene angesiedelten

Prozess der Auflösung einer umfassenden, kollektiv geteilten oder über religiöse, anthropologische bzw. 'natürliche' Fundierungen konstruierten Moral zu tun¹⁰.

1.3.2.2 IKT und kulturelle (Ent-)Differenzierungen

Die (Ent-)Differenzierungsphänomene, die sich im Nachklang der Entwicklungen im Bereich der Massenmedien abzeichnen, betreffen, so die hier vertretene These, in einer noch weitreichenderen Form auch die Quartärmedien. Bisherige Entwicklungen, wie sie sich bei den Massenmedien abzeichnen werden nicht obsolet, sondern zu dem bestehenden kulturellen Gefüge, wie es sich aufgrund des Einflusses durch die Massenmedien heute darstellt, kommen weitere Strukturelemente hinzu, die insgesamt eine neue Dimension kultureller (Ent-)Differenzierungsprozesse entstehen lassen. Hierbei gehen wir von folgender Annahme aus: Wie auch für die Massenmedien trifft auf die Quartärmedien – hier ziehen wir zur besseren Veranschaulichung das Internet heran – die Entwicklung zu, dass Ort, Zeit und physische Barrieren für Kommunikationsprozesse an Bedeutung verlieren genauso wie die physische Verortung als sozialer, emotionaler und kognitiver Erfahrungsbereich an Relevanz abnimmt. Mit den neuen Möglichkeiten der IKT radikalieren sich die Entwicklungen, denn es kommen noch neue Entwicklungen hinzu, womit wir eine neue und andere Qualität an (Ent-)Differenzierungsprozessen erhalten. Technologische Standardisierungen und die Allgegenwart der neuen Technologien führen zu normierten Vorstellungen über die soziale Welt. Die Wissensgesellschaft befördert zudem über die immer und überall vorhandene Zugänglichkeit des Internets den Aktualitätszwang und die Obsession, immer und überall verfügbar und erreichbar zu sein. Tendenzen, die bis hin zu öffentlichen Selbstoffenbarungen führen können. Die Differenzierungsprozesse befördern hingegen noch Tendenzen von individueller Besonderung. Spezialinteressen und Spezialkommunikationen können verstärkt ausgelebt werden, womit sich Individualisierungstendenzen radikalieren. Im Folgenden sollen einige dieser neuen Dimensionen aufgezeigt werden, die sich hinsichtlich von Entdifferenzierungs- und Differenzierungsprozessen in Bezug auf IKT ableiten lassen.

Das Internet begann seinen Siegeszug als Medium der Direktkommunikation und Interaktion auf der Basis moderner Computertechnologien. Damit sind bereits zwei entscheidende Unterschiede zu Massenmedien definiert, die ja traditionell von einem Sender aus Informationen an ein disperses Publikum senden¹¹. Über das grafische Navigationssystem des World Wide Web (WWW) und der komfortablen Nutzung von E-Mail wurde die Online-Kommunikation und die Möglichkeiten zur Interaktion auch für ein breites Publikum interessant (vgl. Issing/Klimsa 1995). War das Internet anfänglich vor allem ein Instrument der Interaktivität und Kommunikation, wird es nun zunehmend auch zum Massenmedium für die Verteilung von Information, Dienstleistungen und Waren (vgl. Maresch/Rötzer 2002a). Aufgrund der ungeheuren Verbreitung und der kommunikativen Relevanz (zumindest) in den hoch technisierten Ländern zeichnen sich inzwischen einige

10 Man muss hier einschränkend sagen, dass sich diese Aussagen im Wesentlichen auf die modernen, westlichen Gesellschaften beziehen, in denen Religion als gesellschaftsinkludierender Faktor verloren hat.

11 Der Einfachheit halber gehen wir nicht auf neuere Entwicklungen im Bereich der Massenmedien ein, die ebenfalls Möglichkeiten der Interaktivität bieten.

generelle Entwicklungen ab, von denen einige – für das für uns relevante Thema – näher betrachtet werden sollen.

Die Entdifferenzierungstendenzen erhalten bei IKT eine neue Dimension im Hinblick auf Nivellierungsprozesse und weltweite Standardisierungen. Das Neue besteht darin, dass im Vergleich zu den Massenmedien nicht mehr nur weltweit Filme nach ‚amerikanischem‘ Muster von den Zuschauern rezipiert werden und die Technik lediglich die Übertragungsqualität beeinflusst, sondern nun entsteht über die Interaktivität mit dem Medium eine viel stärkere Notwendigkeit, sich intensiv mit der Vermittlungsweise, der Form und dem Inhalt auseinander zu setzen, womit höhere Identifikationen geschaffen werden. Die Herstellung einer gemeinsamen Realität basiert nicht mehr nur auf visuellen Topoi und Symbolen, sondern es kommen noch gemeinsame technische Standards und weltweit vereinheitlichte ‚Oberflächen‘ hinzu.

Diese Vereinheitlichungstendenzen machen sich sowohl bei der Hardware als auch im Softwarebereich bemerkbar. Nur noch wenige Anbieter dominieren mittlerweile den Markt. Von den verschiedenen Systemen wird zunehmend Kompatibilität erwartet. Diese Entwicklung hat im Softwarebereich dazu geführt, dass heute einige wenige gewinnorientierte Softwarefirmen das Angebot an Betriebssystemen und Standardanwendungen dominieren. Durch den geringen Konkurrenzdruck leidet die Qualität der Anwendungen. Als Gegenteil gibt es die Entwicklung zu kostenloser Software auf der Basis von OpenSource. Deren Bedeutung ist im Alltag der Endanwender jedoch bisher gering. Technische Innovationen sowie die Behebung von Programmfehlern erzeugen eine Spirale immer neuer Versionen („Upgrades“). Neuere Softwareversionen erfordern oft auch neuere Versionen von Betriebssystemen, die ihrerseits leistungsfähigere Computer mit schnellerer CPU, mehr Hauptspeicher und größerer Festplatte erforderlich machen. Douglas Rushkoff (2002, 110f.) hält diese Entwicklung für beispiellos: „Man stelle sich vor, was wäre, wenn die Automobilhersteller nicht nur das Design von Kraftfahrzeugen, sondern auch die Auslegung der Straßen kontrollieren würden. Indem sie die Straßenbeläge veränderten, könnten sie uns dazu zwingen, neue Reifentypen und dann neue Autotypen zu kaufen, auf die diese Reifen passen“. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Internet Explorer von Microsoft. Durch seine enge Verknüpfung mit dem Betriebssystem MS Windows können neue, optisch und funktional ansprechende Funktionen nur dann verwendet werden, wenn gleichzeitig eine neue Version des Betriebssystems verwendet wird. Durch die gute Lobbyarbeit bei Programmierern, diese neuen Funktionen schnell in den von ihnen erstellten Webseiten einzusetzen, wird der Benutzer zu regelmäßigen Upgrades gezwungen. So kann der Benutzer ab einem bestimmten Zeitpunkt kein Internet Banking bei seiner Hausbank mehr machen, wenn er nicht mindestens Version xy einsetzt.

Durch diese Methoden kann eine Firma in bestimmten Anwendungsbereichen weltweit eigene Standards setzen und deren Weiterentwicklung bestimmen.

Heute sind bei fast allen geschäftlichen Arbeitsprozessen genauso wie im Freizeitbereich bestimmte Arbeitsmittel wie ein Personal Computer (bzw. Mac o.ä.) – häufig mit Internetanschluss – selbstverständlich geworden. Die schriftliche Kommunikation folgt inzwischen einem sehr hohen EDV-mäßigem Standard. Weltweit werden Briefe von Unternehmen heute auf der Basis von weitgehend einheitlichen im Textverarbeitungsprogramm Word enthaltenen Textschablonen verfasst. Auch Hausarbeiten von Studierenden und Schülern sind heute am

Computer geschrieben und grafisch mit der entsprechenden Software aufbereitet und gestaltet, so dass auch Statistiken, Grafiken und kleinere Zeichnungen im Text integriert sind. Bei Vorträgen und Präsentationen werden zunehmend bestimmte technische Hilfsmittel – wie das Microsoft-Programm Powerpoint – benutzt, um Sachverhalte zu veranschaulichen. Ob man einem Vortrag in Taiwan, USA oder in Deutschland zuhört, ist zumindest der Form nach heute irrelevant, denn sehr häufig werden zur Unterstützung von Präsentationen die weltweit verbreitetsten Präsentationsprogramme zu Hilfe genommen. Diese Programmen zwingen den Nutzern durch die mitgelieferten Schablonen (mit gewissen Varianzen) eine einheitliche Strukturierung auf. Sie tragen damit in erheblicher Weise zu einer – weltweit – einheitlichen Normierung bei, wie beispielsweise Vorträge zu gestalten sind.

Solche Programme haben die Eigenschaft, dass sie nach denselben Grundprinzipien funktionieren. Wenn man sie einmal verstanden hat, kann man sich neue Programme oder erweiterte Funktionen sehr schnell aneignen, da die grafische Benutzeroberfläche selbsterklärend ist. Durch Standards bei Menüstruktur und Befehlslogik haben die Programme einen hohen Wiedererkennungswert. Menuleisten, Schaltflächen und Symbole sind immer an derselben Stelle und damit leicht in ihrer Bedeutung von Anwendung zu Anwendung übertragbar. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass die Aneignung neuer Programme nicht mühevoll wäre. Vielmehr funktioniert die Neueinführung der sich ständig verändernden Programme nur deshalb, weil sich weltweit jeder Nutzer selbst intensiv mit den neuesten Standards auseinandersetzt. Trotzdem gelingen diese schnellen Zyklen neuer Programmvarianten nur, da sich gewisse einheitliche Standards und Prinzipien durchgesetzt haben. Wenn die Standards nicht eingehalten werden, rufen sie beim Publikum zumindest Irritationen hervor.

Diese Standards in der grafischen Benutzeroberfläche im PC-Bereich wurden auch auf die Benutzung des WWW übertragen. Die Browser, angefangen bei Microsoft Internet Explorer, über Netscape Communicator bis hin zu Mozilla, sind in ihrem Aufbau alle ähnlich strukturiert und folgen identischen Prinzipien. Selbst die Inhalte des WWW folgen meist identischen Aufbauprinzipien. So sind bei den meisten Webseiten am oberen und/oder linken Bildschirmrand Navigationselemente enthalten, die immer konstant bleiben, während sich die Inhalte im restlichen Bildschirmbereich je nach angewählter Seite ändern.

Im geschäftlichen Bereich verfügt heute fast jede Firma über einen eigenen Auftritt im WWW. Der Besucher landet nach Eingabe der Firmenadresse bei einer Eingangsseite. Von da aus werden unterschiedliche Möglichkeiten der Information, von Produkten und Preisen genauso wie von Kommunikationsmöglichkeiten gegeben. Da Firmen heute auch zunehmend global operieren, werden die nationalen Unterschiede immer kleiner, auch wenn es zumeist landesspezifische Homepages in der jeweiligen Landessprache gibt. Im öffentlichen Sektor werden weltweit inzwischen Informationen zum jeweiligen Arbeitsbereich und zu den Aufgaben im Internet zur Verfügung gestellt, es können Informationen in unterschiedlichen Dateiformaten heruntergeladen werden. Neben reinen Informationsmöglichkeiten gibt es vielfach Bestellmöglichkeiten, angefangen bei der Zusendung von gedruckten Broschüren bis hin zum direkten Kauf von Waren und Dienstleistungen.

Auch im privaten Bereich lassen sich Standardisierungen bei privaten Homepages erkennen. Ob sich eine Person aus Indien oder von der Schwäbischen

Alb im Internet darstellt, unterscheidet sich der Form nach nur sehr wenig, oftmals sind die Homepages sogar in englischer Sprache verfasst, so dass nicht einmal sprachliche Differenzen vorhanden sind (vgl. Döring 2001).

Selbst Computerspiele folgen weltweit ähnlichen Standards. Es setzen sich immer aufwändigere grafische Animationen durch sowie die Möglichkeit, sich in virtuellen Räumen zu bewegen. In diesen virtuellen Räumen bewegen sich Avatare, oft in sexualisierter Darstellung (wie die Kämpferin Lara Croft). Virtuelle Figuren, die in einem Spiel dargestellt werden und deren Handeln interaktiv beeinflusst werden kann, sind zunehmend von der internationalen Softwareindustrie bestimmt. Im Feld kreativen Handelns, beispielsweise innerhalb einer virtuellen Stadt wie City4All (www.city4all.com) kreieren die Spieler heute weltweit ihre virtuelle Stadt, werden Bewohner derselben und suchen sich neben Aussehen, Kleidung, Charakter, Arbeit auch ihre Freizeitgewohnheiten aus (vgl. Marotzki 2002). Bewohner einer virtuellen Stadt können so weltweit unabhängig von ihrer Existenz als reale Personen agieren und sich eine ganz eigene Welt aufbauen, die dann für die Bewohner durchaus reale Folgen haben kann. Diese Spiele können von realen Personen weltweit gespielt werden, wenn die Kommunikation in englischer Sprache erfolgt, da dies inzwischen immer mehr die gängige Kommunikationssprache im Internet wird, es gibt aber auch Ableger in den jeweiligen Landessprachen, die jedoch abgesehen von der Sprache von ihrer Funktionalität her weltweit ähnlich angelegt sind.

Selbst so individuelle Kommunikationsformen wie das private oder geschäftliche Abfassen elektronischer Post, also das E-Mailen, läuft nach standardisierten Mustern ab. So werden weltweit nicht nur die gleichen Programme benutzt, sondern es werden auch weltweit die gleichen ‚Netiketten‘ verwendet, die den gemeinten Sinn von ansonsten nur nonverbal kommunizierten Zeichen beinhalten. Für elektronische Postkarten und Grußbotschaften finden sich überall ähnliche Bilder, die zu jeder Gelegenheit weltweit über das Internet verschickt werden.

Diese Entdifferenzierungstendenzen in der elektronischen Kommunikation führen, bedingt durch äußere Rahmenbedingungen wie Technik und Software, zur Etablierung weltweiter Standards, die soziale Muster der Kommunikation, Information und Interaktion in einem hohen Maße vereinheitlichen. Dies ist keine regionale Entwicklung, sondern stellt sich als ein weltweites Phänomen dar. Die Welt, wie sie sich für die Nutzer präsentiert, wird über diese Standardisierungen zunehmend vereinheitlicht. Das, was McLuhan unter dem ‚globalen Dorf‘ verstanden hat, rückt immer näher. Die Ansprüche und das kollektive Vorstellungsvermögen, wie die soziale Welt gestaltet sein sollte, nähert sich international an und folgt vereinheitlichten Mustern. Diese Muster bergen die Gefahr in sich, selbstverständliche Normen zu werden. Diese über nationale Grenzen hinweg geltenden Standards werden zur unhinterfragten Realität. Wer sich diesen Standards nicht anpasst, löst zumindest Irritationen aus, die bis zum Eindruck des Normbruchs gehen können. Insofern werden zwar kulturelle Grenzen überwunden und ethnische oder kulturelle Besonderheiten und Barrieren spielen eine immer geringere Rolle im Prozess der Kommunikation. Andererseits wird jedoch innerhalb dieser aufgebauten Struktur eine implizite Normativität aufgebaut, mit einer Gefahr nicht nur der ‚Amerikanisierung‘, sondern auch der ‚Microsoftierung‘ weltweiter Standards, die im Vergleich zu den Massenmedien noch erheblich zunimmt.

Eine dieser sich neu entwickelnden Normen ist beispielsweise die Tendenz, dass die über die weltweiten Standardisierungen zur Verfügung gestellten Informationen dem Zwang unterliegen, aktuell zu sein. Die ‚Weltgesellschaft‘ produziert einen Aktualitätszwang und einen Zwang, erreichbar und verfügbar zu sein. Das, was das Handy im persönlichen Bereich an Möglichkeiten schafft, immer erreichbar zu sein, schafft das Internet zumindest auf einer institutionellen bzw. formalen Ebene. Dieser weltweite Aktualitäts- und Verfügungszwang gibt der Tendenz zur Einheitlichkeit des Erscheinungsbildes etwas Bestimmendes, womit Äußerlichkeiten und Fragen der (Selbst-)Präsentation immer bedeutsamer werden.

Eine andere Dimension, die mit dieser Entdifferenzierung einhergeht ist die Form, wie mit *Privatheit und Öffentlichkeit* in der Gesellschaft umgegangen wird. Dadurch, dass nun über die Homepages von Privatpersonen Informationen auch der privatesten Natur weltweit einsehbar sind, erhält die ‚Tyrannei der Intimität‘ (Sennet 1986) eine neue Dimension. Das Leben wird über die eigene Präsentation öffentlich und Äußerlichkeiten erhalten ein größeres Gewicht. Für bestimmte Personenkreise kann dies durchaus auch zum Zwang werden, sich über das Netz darzustellen. Auf der anderen Seite werden in immer mehr Bereichen vormals private Dinge öffentlich gemacht und so gibt es kaum mehr Grenzen der Intimität, die in diesem öffentlichen Rahmen noch eingehalten werden.

Dadurch, dass sich über das Internet fast alle Firmen im Netz präsentieren und eine riesige Menge an Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten bereitstellen, bieten sie Personen und Institutionen auch eine in dieser Tragweite noch nie da gewesene *Transparenz*. Auch Privatpersonen oder Personen des öffentlichen Lebens präsentieren sich übers Netz und zeigen dabei häufig eine Tendenz zur Selbstoffenbarung, die im Netz zumeist in Form einer ‚schönen Oberfläche‘ daherkommt. Auf Seiten der Rezipienten dieser Öffentlichkeitsdarstellungen nötigt es den ‚Neugierigen‘ hingegen nicht, sich zu offenbaren und sich über die Absichten des Interesses zu äußern. Jeder hat so die Möglichkeit, sich über Firmen und ihre Produkte zu erkundigen, oder sich in aller Ruhe die Intimitäten von Personen anzusehen, die man persönlich kennt oder auch nicht kennt. Damit werden Dinge, die bislang eher der Privatsphäre zugehörten bzw. vertiefte Kenntnisse voraussetzten, zunehmend öffentlich.

Dies könnte, im Sinne von Meyrowitz dazu führen, dass sich *Mentalitäten* ändern. Allerdings trägt nun nicht mehr nur das Fernsehen dazu bei, dass das Privatleben von ‚öffentlich‘ relevanten Personen in das öffentliche Leben rückt, vielmehr kann nun mit Hilfe des Internet ‚jedermann‘ seine Privatangelegenheiten öffentlich machen. Gleichzeitig befördert diese Offenbarungskultur Anspuchshaltungen, über die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit beispielsweise von Informationen über Organisationen und Personen über alle möglichen Belange, da ja inzwischen Informationen prinzipiell ‚öffentlich‘ – da im Internet zugänglich – sind.

Parallel zu diesen Nivellierungsprozessen finden aber auch *Differenzierungsprozesse* statt, die aufgrund der interaktiven Möglichkeiten der neuen Technologien noch stärker zum Tragen kommen als bei den Massenmedien, da viel mehr Möglichkeiten der Teilhabe und Partizipation für die Nutzer vorhanden sind. Genau dieses Aktivitätspotenzial schafft den Raum für Repräsentationen einer individuellen Besonderung und damit von Differenz zu anderen, und zwar für einzelne Personen, Gruppen oder gar Organisationen. Das Internet ist dadurch bekannt geworden, dass es in einem hohen Maße die Möglichkeit bietet,

Spezialinteressen zu verfolgen, Individualität zum Ausdruck zu bringen und hoch selektive Kommunikationen vorzunehmen. Das Internet spiegelt insofern diese mögliche Vielfalt an hoch differenzierten kulturellen Ausdrucksweisen und Zusammenschlüssen wider und bietet eine ganze Palette an unterschiedlichen Differenzierungsformen. Gleichzeitig werden diese ‚unbegrenzten‘ Möglichkeiten der ‚Selbstverwirklichung‘ und des ‚unbegrenzten Zugangs‘ inzwischen in Ländern wie China durch Filtersysteme beschränkt. Auch in Ländern ohne generelle Zugangsbeschränkungen werden zum einen bestimmte Inhalte kostenpflichtig angeboten und zum anderen firmeninterne oder private Bereiche durch Schutzsysteme und Kennworte gegen unbefugten Zugriff geschützt. Dadurch droht die Gefahr, dass der einst erhoffte freie Fluss der Informationen zunehmend kanalisiert und überlagert wird durch die Verwandlung der Information in eine Ware, bei der nur noch das Geld frei fließen kann (vgl. Maresch/Rötzer 2002a, 12).

Im *kommerziellen* Bereich gibt es durch Spezialisierung der einzelnen Anbieter eine ungeheure Vielfalt an angebotenen Dienstleistungen und Waren. So können nicht nur gängige Markenartikel über das Internet erworben werden, sondern auch eine Vielzahl von Spezialartikeln, die ansonsten für Kunden in ihrem alltäglichen Leben nur sehr schwer zugänglich sind. Angefangen bei Nussknackern aus dem Erzgebirge, die auf diesem Wege ihren Weg bis nach Hawaii finden bis hin zu gebrauchten und antiken Artikeln wie z.B. Radios und alte Sammlerstücke, die über das Web ersteigert werden können. Den Verbrauchern bietet das Internet erweiterte Möglichkeiten, genau das Produkt zu finden und sich darüber zu informieren, das dem eigenen Bedürfnis entspricht. So können Spezialinteressen entwickelt und gepflegt werden, die in diesem Maße im häuslichen Umfeld vorher nicht möglich wären. Das Kundenprofil im Sinne von persönlichen Daten wird indes von den Unternehmen häufig mit Hilfe sogenannter ‚Little Brothers‘ ausspioniert, um den Kunden im positiven Fall zusätzliche Angebote machen zu können von Dingen, für die er sich aufgrund der ermittelten Datenlage interessiert. Kauft man beispielsweise häufiger Bücher bei einem entsprechenden Anbieter im Internet, dann werden bei der Eingabe einer Bestellung noch vielfältige ähnliche Bücher zum thematischen Umfeld vorgestellt, die auf die Interessen des Kunden abgestimmt sind.

Über diese Differenzierung im Internet wird es möglich, dass Nutzer mit Spezialinteressen ohne große Mühe ihre Konsumwünsche befriedigen können, und andererseits Unternehmen ihre spezialisierte Kundenansprache intensivieren können und auch für kleine Waresegmente Kunden finden, die beim Direktverkauf an nur einem Standort so nicht möglich wären.

Im *wissenschaftlichen* Bereich steigerte sich die Ausdifferenzierung der Arbeitsgebiete durch die Nutzung des Internets. So konnte vor allem im Bereich der Naturwissenschaften die Kommunikation von weltweit organisierten Arbeitsgruppen beispielsweise zum Thema Gentechnik oder Solarenergie erheblich verbessert und effektiviert werden, so dass heute weltweit Forschergruppen an einem Thema sitzen, das sie gemeinsam bearbeiten und das ohne die Möglichkeiten des Internet erhebliche zeitliche Verzögerungen und Schwierigkeiten der Kooperation mit sich bringen würde. Aber auch die erweiterten Möglichkeiten der Nutzung von Datenbanken, von Bibliothekszugängen oder von Online-Zeitschriften haben dazu geführt, dass das Wissen innerhalb der Wissenschaftlergemeinden effektiver geteilt und schneller in die Handlungspraxis überführt werden kann.

Auch die *politische* Kommunikation im Sinne von demokratischen Partizipationsmöglichkeiten lässt sich über das Internet intensivieren. So haben die Gesellschaftsmitglieder über die Homepage von Parteien oder einzelnen Politikern stärker als früher die Chance und die Möglichkeit, ihre eigene Meinung kund zu tun, vielleicht an kleinen Umfragen teilzunehmen oder auch Meinungsumfragen und Abstimmungen selbst zu initiieren. Diese Möglichkeiten gibt es natürlich auch auf traditionellem Wege, allerdings ist es über das Internet wesentlich einfacher, Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen. So nutzen auch gerade kleinere – basisdemokratische – Gruppierungen wie Umweltgruppen oder Bürgergruppen die Möglichkeiten des Netzes, um ihre Aktivitäten zu koordinieren und mit anderen Gruppierungen abzustimmen, aber auch öffentlich zu machen (vgl. Bauer 2000). Gleichzeitig können aber auch antidemokratische Gruppierungen im Internet ein Forum finden, um ihre Ideen zu verbreiten, verbotene Artikel (wie Videos, Fahnen, Geräte, Musik etc.) zu vertreiben und Aktivitäten zu planen.

Im Bereich von *Selbsthilfegruppen* bietet das Internet eine Vielzahl von Spezialangeboten, die für sich genommen ja nur ein kleines Segment einer Gesellschaft betreffen, die aber, da die Angebote überregional sind, potenziell einen großen Klientenkreis ansprechen. So könnte für eine Krankheit XY, die beispielsweise nur eine kleine Zahl in der Bevölkerung betrifft, über das Internet eine Gruppe zusammenfinden, die für dieses Interessenssegment ein breites Angebot zur Verfügung stellt, das für die Betroffenen an ihrem Wohnort so nie verfügbar sein würde.

Auch im Bereich der *Jugendkulturen* findet sich eine hohe Differenzierung einzelner Stile, die nun nicht mehr nur auf ein Land oder eine Region begrenzt ist, sondern an der weltweit Jugendliche teilhaben können. So können Fans von Musikgruppen Informationen über ihre Stars genauso wie Bilder zum downloaden finden, bis hin zu Gesprächen (Chats oder Newsgroups) über Begegnungen und Konzerterfahrungen, wodurch sich die Identifizierung mit und die Quasi-Nähe zu den favorisierten Personen oder Gruppen erhöht (vgl. Vogelgesang 2000).

Aber auch kulturelle Ausdrucksformen, wie *Spezialinteressen* für bestimmte Themen, können nun von jedem Ort der Welt mit anderen Interessierten geteilt werden. Dies kann bei Homepages von Fanclubs von spezifischen Musikvorlieben beginnen, und über Newsgroups zum ökologischen Bauen bis hin zu Foren zum Satellitenempfang über PC reichen. So können sich Gleichgesinnte zu Themen finden, die an konkreten Orten kaum genügend Interessierte vereinen.

Neben diesen kulturellen Differenzierungen von Gruppierungen bietet das Internet auch die Möglichkeit, die eigene Person hochindividualisiert zum Ausdruck zu bringen. Homepages von Einzelpersonen weisen zwar – wie ja schon erwähnt – zunehmend Standardisierungen auf, im Detail sollen sie jedoch gerade der Individualität und Besonderheit von Personen oder Gruppen Ausdruck verleihen. Auffällig ist hier, wie privat viele der Informationen sind, die im sozialen Umfeld den Betroffenen oftmals nicht öffentlich bekannt sind. Die Privatheit und Intimsphäre weicht hier teilweise einer anonymen Öffentlichkeit.

Die Konsequenz dieser enormen Differenzierung, wie wir sie gegenwärtig im Internet erleben, sind bislang noch nicht in der vollen Tragweite abzusehen. Es zeichnet sich jedoch schon ab, dass sich der ‚Ortssinn‘, wie Meyrowitz ihn schon bei den Massenmedien schwinden sah, über die Erzeugung virtueller Realitäten noch weiter verändert. Kommunikation und soziale Orientierung werden zukünftig immer weniger lediglich von der physischen Präsenz anderer Personen bestimmt,

sondern neben die Sekundär- und Tertiärmedien treten nun auch noch die Quartärmedien als Vermittler von Sinnstiftung auf.

Wenn sich Personen auf die Online-Nutzung einlassen, sehen sie sich hohen Standardisierungen und gleichzeitig extremen Differenzierungen ausgesetzt. Die Beschäftigung erfordert ein aktives Verhalten und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Gegensatz zu Massenmedien wie dem Fernsehen, die ein rezeptives Verhalten zulassen. Zwar kann innerhalb des Mediums Internet auch wahllos ‚gesurft‘ werden, die Bedienung des Mediums legt es jedoch nahe, dass sich eine Person verstärkt über ihre Ziele der Beschäftigung im Klaren wird und darüber ihren Interessen auf eine hoch individualisierte Art nachgehen kann. Durch die Möglichkeit, die vielfältigsten Angebote wahrzunehmen und verschiedenste intime Offenbarungen (wie auf manchen persönlichen Homepages) kennen zu lernen, wird die Tendenz, wie sie auch schon für die Massenmedien von Meyrowitz (1987) beschrieben wurde, nämlich Hierarchien innerhalb der Gesellschaft abzubauen, noch bestärkt. Durch die Teilhabe an unterschiedlichsten Kommunikationen wird diese Tendenz noch potenziert. Wenn nämlich über Newsgroups oder über E-Mail Angebote an den verschiedenen Stellen, von Regierungsbehörden über Nahrungsmittelkonzerne bis hin zu Dienstleistungsanbietern jeweils die Möglichkeit besteht, Kommentare und Beschwerden abzugeben, mit anderen bestimmte Probleme zu diskutieren und diese Reaktionen von den Einrichtungen auch wahrgenommen werden, steigt das individuelle Gefühl, etwas zu bewirken und an gesellschaftlicher Kommunikation teilhaben zu können. Gleichzeitig ist durch diese gesteigerten Möglichkeiten der kommunikativen Teilhabe die individuelle Kommunikation nicht mehr nur auf die sozialen Kreise in der alltäglichen Umgebung beschränkt, sondern sie wird um die virtuelle Sozialität erheblich erweitert. Es verändern sich über die Nutzung und aktive Teilhabe auch Informations- und Kommunikationsweisen.

Die Sinnangebote innerhalb der Gesellschaft werden mit diesen neuen Möglichkeiten nochmals erweitert und führen letztlich dazu, dass sich jede Person selbst Sinnangebote auswählen und zusammenstellen kann, die dann in Ergänzung zu denen im sozialen Umfeld ‚gegebenen‘ hinzukommen. Damit erhält der Individualisierungsprozess nochmals eine Steigerung, wobei das Element des Zwangs, selbst aktiv Angebote wählen zu müssen, (aufgrund der vielfältigen Angebote) besonders hoch ist genauso wie der Zwang, die Sinnangebote selbst in irgendeiner Form in seine Persönlichkeit zu integrieren.

1.3.3 Irritationsfeld II: Zielrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Eine mögliche Irritation, die sich aus dem kulturellen Wandel für die Erwachsenen- und Weiterbildung ergibt, besteht in der Ausdifferenzierung der Zielrichtungen von Bildungsmaßnahmen.

Die Entwicklungen im Medien- und Kulturbereich bringen es mit sich, dass heute nicht mehr von einer einheitlichen Kultur gesprochen werden kann, sondern dass wir von einer Vervielfältigung an Sinnstiftungen ausgehen müssen. Sinnwelten werden je spezifisch hergestellt und sind geprägt von – medialen – (Ent-) Differenzierungen. Diese Veränderungen im kulturellen Umfeld verändern aber auch die Ansprüchlichkeiten, Voraussetzungen, Erwartungen und die Bildungsbereitschaft von potentiellen Adressaten. Eine mögliche Konsequenz für die

Erwachsenen- und Weiterbildung besteht darin, dass sie ihr Angebot ausdifferenziert, um so unterschiedlichen Bildungsbedürfnissen gerecht zu werden. Verschiedene Anforderungen deuten sich an, da die kulturellen Wandlungsprozesse zumindest ihre Adressaten auseinanderdriften lässt, nämlich in jene, die die Wandlungsprozesse in ihren Lebensvollzügen bereits integriert haben und jene, die Betroffene der Wandlungsprozesse sind, ohne aktiv daran partizipieren zu können. Wir haben es also mit Gruppen innerhalb der Gesellschaft zu tun, die stärker oder schwächer von diesen Entwicklungen betroffen sind und die mit unterschiedlichen Bildungskonzepten bedient werden möchten.

Bei denjenigen Adressaten, die bereits im Umgang mit neuen Medien vertraut sind, werden Weiterbildungen mit dazu beitragen, das lebenslange Lernen über Qualifikationen und spezifische Lernangebote mit Unterstützung neuer Medien als Daueraufgabe zu verstetigen. In diesem Feld besteht im Grunde ein permanenter Zwang, die neuesten Entwicklungen im technologischen, aber auch im inhaltlichen Bereich mit zu verfolgen. Zum anderen kann der Bedarf nach Orientierungen wachsen, da die Verlässlichkeit und Zuverlässigkeit der Informationsquellen immer wieder überprüft werden muss und von den Nutzern ständig Entscheidungen und Zuordnungen verlangen. Die Vermutung wäre hier, dass ‚versierte‘ Nutzer von Online-Medien verstärkt Bildungskontexte für gezielte Informationen nutzen und eher eine direkte (virtuelle) Kommunikation bevorzugen, die ihnen angesichts von Unsicherheiten und selbst definierten Defiziten Sicherheiten und Orientierung vermitteln und ihnen dadurch die Möglichkeit offerieren, an gesellschaftlicher Kommunikation teilhaben zu können.

Bei jenen Adressaten hingegen, die Online-Medien vor allem für ganz eingeschränkte Bereiche, meist eher konsumorientierter Art nutzen, wird es im klassischen Sinne um kompensatorische Maßnahmen gehen, mit denen Bildungsdefizite ausgeglichen werden sollen (vgl. Kap. 2.2). Es geht im klassischen Sinne darum, den Adressaten die Möglichkeit zu bieten, an bedeutsamen gesellschaftlichen Entwicklungen partizipieren zu können. Denn die Vielzahl an Angeboten und technischen Voraussetzungen kann für diesen Personenkreis eine Überforderung darstellen, da die eigenen Interessen entweder nicht ausgeprägt sind oder aber die technischen Kenntnisse unzureichend vorhanden sind, so dass die Technik nicht den eigenen Interessen gemäß genutzt werden kann. Bildungskontexte sind hier, das sei an dieser schon einmal vorweggenommen, eher zur Vermittlung von Medienkompetenz nötig, damit eigene Interessen entwickelt und vertieft werden können und Grundlagen der neuen Kommunikations-, Informations- und Lernmöglichkeiten gelegt werden. Letztlich geht es auch hier um Vergewisserungen von Orientierungen und Handlungsmustern und letztlich um eine Transformation in soziale Kontexte.

1.4 Einflussfaktor III: Wirtschafts- und Arbeitsmarktentwicklungen

Betrachtet man die Erwachsenen- und Weiterbildungslandschaft, so wird deutlich, wie stark dieser Sektor von äußeren Einflüssen irritiert werden kann. Im Folgenden soll vertiefend darauf eingegangen werden, wie sich die gegenwärtige gesellschaftliche Situation für die Weiterbildung darstellt und welche Gegebenheiten sie mit hoher Wahrscheinlichkeit irritieren und beeinflussen. Thema dieses Abschnitts sind die ökonomischen und technologischen Bedingungen sowie die Entwicklung am Arbeitsmarkt.

1.4.1 Ökonomie und Technologieentwicklung: Globalisierungstendenzen

Seit sich die ‚New Economy‘ im Wirtschaftsbereich und an der Börse (wenn auch mit schwankendem Erfolg) etablieren konnte, ist überdeutlich geworden, dass Computertechnologien und das Internet Einfluss auf das Wirtschaftsgeschehen ausüben (vgl. FAZ, 17.7.2000). Der sogenannten technologischen Revolution werden heute auch im Bereich der Wirtschaft inklusive der Arbeitsmarktpolitik so immense Transformationsprozesse und Veränderungspotenziale in Bezug auf das Verhältnis der Menschen zur Arbeit zugesprochen, wie sie nur von der ersten industriellen Revolution bekannt sind, da die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien inzwischen so gut wie alle Gesellschafts- und Lebensbereiche beeinflussen. Die Auswirkungen des technischen Wandels weisen vor allem deshalb alle Merkmale einer ‚Schlüsseltechnologie‘ auf, da sich aufgrund der Einsatzbreite erhebliche Veränderungen in der Produktion von Gütern und Dienstleistungen abzeichnen, nahezu alle Wirtschaftszweige und Berufe betroffen sind und sich tiefe Eingriffe in die Ökonomie, die Gesellschaft und in die Massenkulturen abzeichnen (vgl. Troll 2000, 1). Vielfach wird sogar von einem durch die Netztechnik ausgelöstem kulturellen Optimismus gesprochen, „der das Netz nicht nur als technischen Fortschritt, sondern auch als neues soziales Organisationsmodell begreift“ (Goerzel 2000, 46).

Die Veränderungen, die in Zukunft immer stärker Unternehmen und Arbeit prägen, und die als ineinander verschränkte Entwicklungstendenzen bezeichnet werden können, beziehen sich im Wesentlichen auf Dimensionen innerhalb des Wirtschaftsbereiches, die unter den Stichworten Globalisierung, Innovationsdynamik, Verlagerung der Wertschöpfung von den Produktions- zu den Dienstleistungsbereichen sowie einer zunehmenden Vernetzung von Unternehmen gefasst sind (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 18).

Globalisierung

Seit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts schreitet das Zusammenwachsen der Märkte und damit die Integration zusammenhängender Wirtschaftsräume fort. Es zeichnet sich eine neue Qualität einer Internationalisierung von Wirtschaftsaktivitäten ab, die als ‚Globalisierung‘ bezeichnet werden kann. Im Wesentlichen konnten die weltwirtschaftlichen Entwicklungen durch *drei Faktoren* vorangetrieben werden, nämlich durch

- Erstens *sinkende Transportkosten* (insbesondere von Waren, von Dienstleistungen und vom Wissen) aufgrund von verbesserten Transportmitteln und Fortschritten bei den Informations- und Kommunikationstechnologien.
- Zum Zweiten haben auch der *Abbau von Handelshemmnissen* (insbesondere die GATT-Runden¹²) dazu beigetragen, dass der Transfer von Finanz- und Investitionskapital sowie von Devisen erleichtert ist und Produktionen leichter grenzüberschreitend möglich sind.
- Zum Dritten setzt aufgrund der internationalen Konkurrenz der Standorte eine *Angleichung der internationalen Rechtsvorschriften* ein (vgl. Willke 1998, 194f.).

Bislang geht man davon aus, dass die entscheidenden Impulse der Globalisierung aus dem Zusammenspiel von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien mit den weltweit enormen Lohn- und Produktionskostenunterschieden hervorgehen. Dies hat inzwischen dazu geführt, dass alle Stufen der Wertschöpfungskette, angefangen von der Produktion bis hin zu EDV-Dienstleistungen sowie Forschung und Entwicklung, zunehmend aus den Kerngeschäften der Unternehmen herausgelöst und internationalisiert werden können. Informations- und Kommunikations-Technologien kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Das Besondere an den neuen Entwicklungen ist, dass die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen zur Auftragsabwicklung nicht mehr auf einen Ort bzw. auf ein Land beschränkt sind, sondern dass das Zusammenarbeiten auf der Basis von Kommunikation und Interaktion zeit- und ortsunabhängig verlaufen kann. „Für die Erstellung und Vermarktung von Sach- und Dienstleistungen sind nicht die bereits vorhandenen Ressourcen maßgeblich, sondern das Wissen darüber, welche Ressourcen erforderlich sind, wo diese Ressourcen zur Verfügung stehen und wie diese sich online kombinieren lassen“ (Picot 2000, 29). Die zunehmende Digitalisierung und Virtualisierung marktlicher Transaktionen wie E-Commerce oder Teleworking lassen neue Markt- und Unternehmensstrukturen entstehen, die sich problembezogen konfigurieren. Dies hat weitreichende Folgen für die Unternehmen, die sich in veränderten Arbeitsformen, Unternehmens- und Managementkonzepten niederschlagen.

Innovationsdynamik

Im Zuge der neuen Möglichkeiten, die sich gegenwärtig mit Hilfe der neuen Technologien ergeben, gewinnen Innovationen eine zunehmende Bedeutung für Unternehmen.

Zum einen sehen sich die ‚alten‘ Industrien wie die Automobilbranche, Maschinenbau, Elektrotechnik und Chemie genötigt, inkrementelle Innovationen, die zur schrittweisen Verbesserung von Produkten und/oder Prozessen führen, aufzunehmen. Das ‚alte‘ deutsche Produktionsmodell, das „hochgradig auf Qualitätsproduktion und auf *interne Arbeitsmärkte, Personalentwicklung* und

12 GATT (General Agreement on Trade and Tariffs) bezeichnet die internationale Verhandlungsrunden zur Verringerung bzw. Abschaffung von Zöllen und nicht-tarifären Handelshemmnissen (vgl. Willke 1998, 329).

Qualifizierung abgestellt hatte“ (Baethge/Schiersmann 1998, S. 20), konzentrierte sich seit Ende der 70er Jahre auf die Erhöhung der Produktivität, die zum einen durch die bestmögliche Ausnutzung von Serieneffekten, zum anderen aber auch durch „maximale Durchplanung und Effektivierung aller betrieblichen Abläufe“ (PFT 1995, S. 6) angestrebt wurde. Dies führte letztlich zu klaren arbeitsteiligen Abgrenzungen von fachlichen Zuständigkeiten, Abteilungen und hierarchischen Anweisungsstufen.

Zunehmend sind indes die Schwächen dieses Produktionsmodells im Bereich der Innovationsfähigkeit zutage getreten, da offenbar nicht flexibel genug auf Kundenbedürfnisse und neuere Entwicklungen auf dem Markt eingegangen werden konnte. „Um im neuen globalen Wettbewerb bestehen zu können, versuchen die Unternehmen gleichzeitig *hohe Qualität, größere Kundennähe, schnellere Innovation* und *eine günstigere Preisgestaltung* zu erreichen“ (Baethge/Schiersmann 1998, 21). Betriebliche Abläufe werden inzwischen zunehmend prozessorientiert organisiert und zielen auf eine gleichzeitige Optimierung von Markt- bzw. Kundenbezug, Produktqualität, Kosten und Innovation mit Hilfe einer organisatorischen Flexibilisierung und einer en detail kostenbezogenen Steuerung der betrieblichen Austauschbeziehungen ab. Der Zwang, sich den neuen Marktgegebenheiten anzupassen und Innovationen innerhalb der Betriebsorganisation zuzulassen, führt scheinbar notwendigerweise zu einer eher prozessorientierten Organisationsform. Abb. 1.1 veranschaulicht den Wandel von einer funktions- hin zu einer prozessorientierten Betriebsorganisation.

Innovationen und Innovationsnotwendigkeit kennzeichnen heute aber gerade nicht vornehmlich die ‚alten‘ Industrien. Vielmehr etabliert sich seit einigen Jahren ein ganzer Bereich, der als ‚New Economy‘ oder ‚Neue Ökonomie‘ bezeichnet wird. Ausgangspunkt dieses Wirtschaftszweiges ist es, dass sogenannte Basis-Innovationen für das Überleben von Unternehmen eine immer größere Bedeutung gewinnen. Gemeint ist damit die Innovation neuer Produkte, die für neue Märkte produziert werden, die aber mit dem Risiko leben müssen, nicht auf eingespielte Marktlogiken und Produktionsformen zurück greifen zu können. Der ‚Neuen Ökonomie‘ ist es nun gelungen, eine Symbiose von neuer Technologie und besserem Zugang der Erfinder dieser Technologien zum Kapitalmarkt herzustellen (vgl. Mandel 2001). Vielfach handelt es sich bei diesen Unternehmen allerdings um relativ junge bzw. um Neugründungen von – vielfach kleinen – Unternehmen mit nur wenigen Mitarbeitern, die ungeheuer forschungsintensiv arbeiten und oft lange deutlich unterhalb ihrer Kosten wirtschaften. „Es wird investiert, um technologische Vorsprünge zu erlangen und sogenannte Netzwerk-Externalitäten auszuschöpfen. Das heißt: man versucht bestimmte Standards etwa im Bereich der Software durchzusetzen, denn alle künftigen Nutzer dieser Software werden sie vor allem dann nachfragen, wenn sie bereits von anderen angewandt wird“ (Krugman 2000). Das Besondere an der forschungsintensiven und innovationsfreudigen ‚New Economy‘ ist, dass die Produkte, die hier entstehen, überwiegend aus ‚Denkleistungen‘ bestehen, die auf Forschung beruhen. Die Kosten, bspw. bei der Produktion einer neuen Software, entstehen somit fast ausschließlich beim ‚ersten Stück‘, während jede weitere Kopie so gut wie nichts kostet. Insofern ist der Finanzierungsbedarf solcher Unternehmen anders als bei traditionellen Unternehmen und bezieht sich vor allem auf die ‚Manpower‘, wodurch Unternehmenszusammenschlüsse einfacher werden.

Wandel von funktions- zu prozessorientierter Betriebsorganisation		
<i>Gestaltungsdimensionen</i>	<i>Funktionsorientierte Organisation</i>	<i>Prozessorientierte Organisation</i>
<i>Definition des betrieblichen Leistungsprofils</i>	Stabiles, hochgradig vertikal integriertes Leistungsprofil (interne Kontrolle über möglichst alle Produkt-, Produktions- und Dienstleistungskompetenzen)	Verringerung des Leistungsspektrums in Richtung Konzentration auf Kernkompetenzen; flexibles Out- und Insourcing mit Flexibilisierung der Belegschaftsstruktur
<i>Muster betrieblicher Funktionsdifferenzierung</i>	Bündelung von Fachkompetenzen (Fachabteilungsprinzip)	Bildung multifunktionaler Einheiten mit unterschiedlichen Kompetenzressourcen und weitgehender Eigenverantwortung (Dezentralisierung, Profit-Center)
<i>Entwicklungsaufgaben</i>	Stark am Fachabteilungsprinzip orientiert mit vorgeschalteter Stab-Liniendifferenzierung	Zunehmende Projektorganisation; partielle Reintegration von Stabs- und Linienfunktionen

Abb. 1.1: Betriebsorganisation

Aus: Baethge/Schiersmann 1998, S. 23

Die Risikokapitalgeber haben im Wesentlichen mit dazu beigetragen, dass der Boom am ‚neuen Markt‘ zunächst so stark zunahm. Auch nach der Börsenbereinigung dieses zunächst so zukunftssträchtigen neuen Wirtschaftszweiges ist inzwischen deutlich geworden, dass der „New Economy“, und damit dem Internet und der Computertechnologie, Einfluss auf das Wirtschaftsgeschehen und auf das Wirtschaftswachstum zukommt, der sich inzwischen auch auf den Arbeitsmarkt auswirkt.

Von den Produktions- zu den Dienstleistungsbereichen

Zunehmend lässt sich eine Verlagerung der Wertschöpfung und Beschäftigung von den Produktions- zu den Dienstleistungsbereichen beobachten, die mit den an Bedeutung gewinnenden Informations- und Kommunikationsdiensten eine Beschleunigung erhält.

Die Transformationsprozesse im Wirtschaftssystem begründen sich auch, so Picot (2000), aus dem *Trend zu höheren Transaktionskosten*, d.h. gewachsenen Kosten, die für die Abstimmung aufgrund der Arbeitsteilung innerhalb von Unternehmen und zwischen verschiedenen Märkten anfallen. Diese Transaktionskosten beziehen sich heute im Wesentlichen auf die Bereiche Information und Kommunikation. Die immens gestiegene Wertschöpfung, die die westlichen Industrienationen in den letzten Jahrzehnten erlebten, basiert vor allem auf den verbesserten Informations- und Kommunikationssystemen, die Spezialisierungseffekte durch Arbeitsteilung auszuschöpfen vermochten und weit höher liegen als die aufgewandten Transaktionskosten. Picot (ebd.) spricht davon,

dass die Aktivitäten moderner Volkswirtschaften aus über 80 Prozent Information und Kommunikation bestehen.

Die neuen Möglichkeiten der Digitalisierung, insbesondere auch die Möglichkeiten durch das Internet, lassen inzwischen neue Formen der Systemintegration zu, vor allem in den Sparten Medien-, Produktions- und Verkehrstechnik. Ein herausragendes Merkmal moderner Gesellschaften ist heute die Vernetzung geworden, die aufgrund von Leistungssteigerungen, Miniatisierung und Standardisierung inzwischen in fast allen Bereichen möglich ist. Der Trend geht zunehmend dahin, Unabhängigkeit von den Standorten zu erlangen. Die Digitalisierung der Wertschöpfung führt nicht zuletzt zu veränderten Organisationsstrukturen und einer veränderten Zusammenarbeit, sondern auch zu gewandelten Markt- und Unternehmensstrukturen.

Zudem kann eine Verschränkung von Produktions- und Dienstleistungsprozessen beobachtet werden, so dass eine Trennung nach Branchen oder Berufen immer weniger Sinn macht (vgl. Mangold 1998). Verbunden sind mit diesen Entwicklungen auch Konvergenzentwicklungen, wie beispielsweise in der Sparte des gesamten audiovisuellen Bereichs, der bisher gegliedert war in den Rundfunkbereich, die Filmbranche, Datenverarbeitung und Telekommunikation. Durch die digitalen Bearbeitungs- und Verbreitungsformen vermischen sich diese Bereiche zunehmend, revolutionieren Datenübertragungsformen und restrukturieren damit nicht nur die ganze Branche, sondern verändern auch Rezeptionsgewohnheiten und soziale Kommunikationsformen (vgl. Hillebrand/Lange 1996).

Netzwerkbildung

Die fortschreitende Informatisierung schafft auf der Ebene der Organisation von Arbeit und Betrieben auch neue Formen der Handlungskoordination zwischen und innerhalb von Betrieben. Unter dem Stichwort der Netzwerkbildung wird dabei unter dem zunehmenden Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologie der horizontale, zeitlich begrenzte, zweckgebundene und raumunabhängige Zusammenschluss von Personen oder Organisationen verstanden. Bei Unternehmensnetzwerken handelt es sich dabei um „eine Organisationsform ökonomischer Aktivitäten, die sich durch komplex-reziproke, eher kooperative denn kompetitive und relativ stabile Beziehungen zwischen rechtlich selbständigen, wirtschaftlich jedoch zumeist abhängigen Unternehmen auszeichnet (...): Die zwischen den Unternehmungen bestehenden Netzwerkbeziehungen sind zumeist langfristig vertraglich geregelt und personell (z.B. durch verschachtelte Aufsichtsratsmandate, unternehmungsübergreifende Gremien, Austausch von Führungskräften) sowie technisch (z.B. durch interorganisationelle Informations- und Kommunikationssysteme) organisiert. Auf finanzielle Beteiligungen kommt es dabei in der Regel nicht an“ (Loose/Sydow 1994, S. 162). Das bedeutet, dass sich herkömmliche Raum- und Zeitbindungen von Arbeitsvollzügen zunehmend auflösen und neue Organisationsformen jenseits von Bürokratie und Markt entstehen wie einfache Unternehmensverbände, Zusammenschlüsse von Betrieben, virtuelle Unternehmen bis hin zu weltweiten Marktzusammenhängen (vgl. Baethge/Schiersmann 1998, S. 19). Die Entwicklung weist darauf hin, dass sich in den verschiedensten Unternehmensformen die Betriebsorganisation nicht mehr am

‚alten‘ Produktionsmodell orientieren kann, sondern auch hier neue Formen prozessorientierter Organisation erforderlich machen.

1.4.2 Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Wenn über Trends gesprochen wird, die sich für wirtschaftliche Prozesse abzeichnen, soll auch danach gefragt werden, welche Auswirkungen sich für den deutschen Arbeitsmarkt abzeichnen. Dabei beziehen sich die folgenden Ausführungen im Wesentlichen auf eine Prognose für den Arbeitsmarkt generell sowie auf eine Repräsentativuntersuchung zur Verbreitung von computergestützten Arbeitsmitteln in der Arbeitswelt.

Arbeitsbericht 2010

Das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB) und Prognos haben die seit 1985 bestehende Tradition von Projektionen der Arbeitslandschaft 1999 fortgesetzt und einen „Arbeitsbericht 2010“ (vgl. Schnur 1999; Dostal/Reinberg 1999) vorgelegt. Die Untersuchung bestätigt die bereits früher zu beobachtende Tendenz eines sektoralen Strukturwandels, der sich in Zukunft fortzusetzen scheint (vgl. Abb. 1.2).

Ebenso wie schon die Vorgängerstudien prognostizierten, wird es auch in den nächsten Jahren zu weiteren Anteilsverlusten der Beschäftigten in der Land- und Forstwirtschaft sowie im warenproduzierenden Gewerbe kommen. IAB und Prognos rechnen hier mit einer Reduktion von gut 1,6 Mio. Arbeitsplätzen bis zum Jahre 2010, wobei fast alle Zweige innerhalb des verarbeitenden Gewerbes betroffen sein werden (vgl. Schnur 1999, S. 3).

Währenddessen erhöhen sich voraussichtlich die Beschäftigungsanteile in der Dienstleistungsbranche. Die Studie macht für diese Entwicklung zum einen die Ausgliederung von Unternehmensteilen bzw. Betriebsfunktionen, insbesondere das Outsourcing verantwortlich, zum anderen zeichnet sich aber offenbar auch eine neue Arbeitsteilung zwischen öffentlichen, halböffentlichen und privaten Anbietern von Dienstleistungen ab, wie dies etwa für den Bereich Gesundheit, Wissenschaft und Kultur schon jetzt in Ansätzen zutrifft.

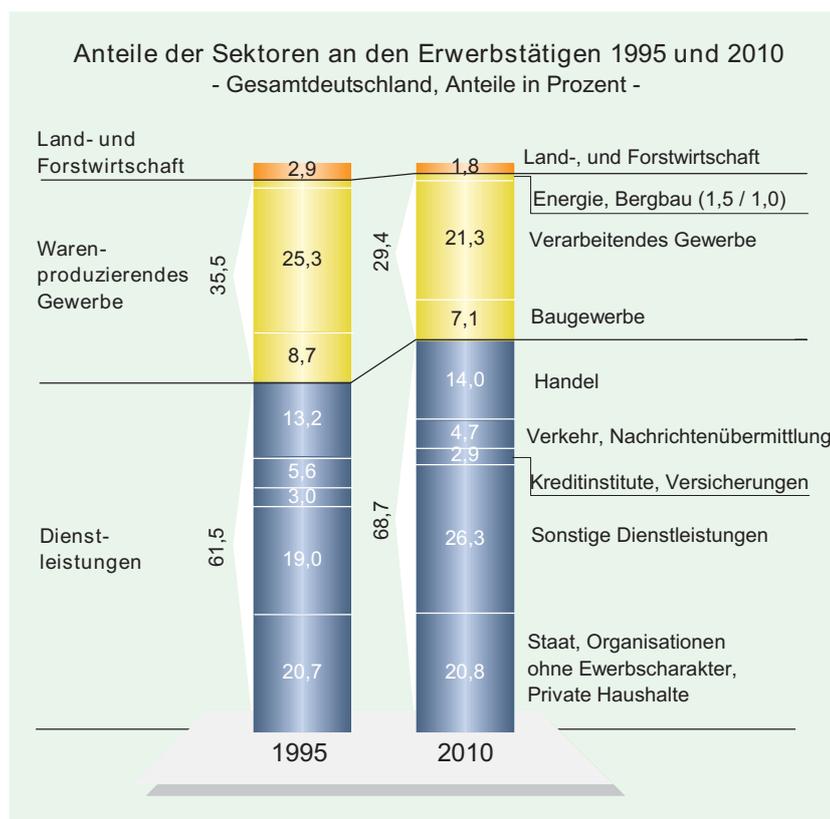


Abb. 1.2: Anteile der Sektoren an den Erwerbstätigen 1995 und 2010
Aus: Schnur 1999, S. 3/Arbeitsbericht 2010

Für den Zeitraum 1997 bis 2010 erwartet Prognos einen kräftigen Beschäftigungszugewinn vor allem in Wirtschaftszweigen wie Beratung, Planung, Werbung, Medien, Kunst und Unterhaltung (vgl. Tab.1.1). Deutlich wird hier, wie unterschiedlich das Wachstum in einzelnen Bereichen ausfallen wird, wodurch die Gefahr von Schiefagen in der Interpretation des Gesamtbereiches entstehen.

Wirtschaftszweig	Absolut in 1000
Beratung, Planung, Werbung	+950
Organisationen ohne Erwerbscharakter	+420
Medien, Kunst, Unterhaltung, Verlage, Fotogewerbe	+420
Gaststätten- Beherbergungsgewerbe	+250
Gesundheits-, Veterinärwesen (Unternehmen, freie Berufe)	+250
Einzelhandel	+150
Bildung, Wissenschaft, Kultur, Verlage (fast ausschließlich Unternehmen und freie Berufe)	+150
Großhandel, Handelsvermittlung	+120

Wäscherei, Reinigung, Gebäudereinigung	+40
Friseur-, Körperpflegegewerbe	+40
Ausbaugewerbe	+30

Tab. 1.1: Beschäftigungszugewinne nach Wirtschaftszweigen (erwartete Veränderungen nach Größenordnung)

Aus: Schnur 1999, S. 3/Arbeitsbericht 2010

Prognos und IAB verweisen darauf, dass insbesondere die sekundären Dienstleistungen zunehmen werden, wobei hier allerdings insgesamt mit einem Teilzeitanteil von rund 30 Prozent im Jahr 2010 gerechnet wird. Das Arbeitsvolumen nimmt insofern nicht in gleichem Maße wie die Beschäftigtenzahlen zu, vor allem wenn man bedenkt, dass der Bereich Beraten, Betreuen, Lehren, Publizieren u.ä. mit rund 42 Prozent Teilzeitanteil vergleichsweise hoch veranschlagt wird (vgl. Dostal/Reinberg 1999, S. 2). (vgl. Abb. 1.3)

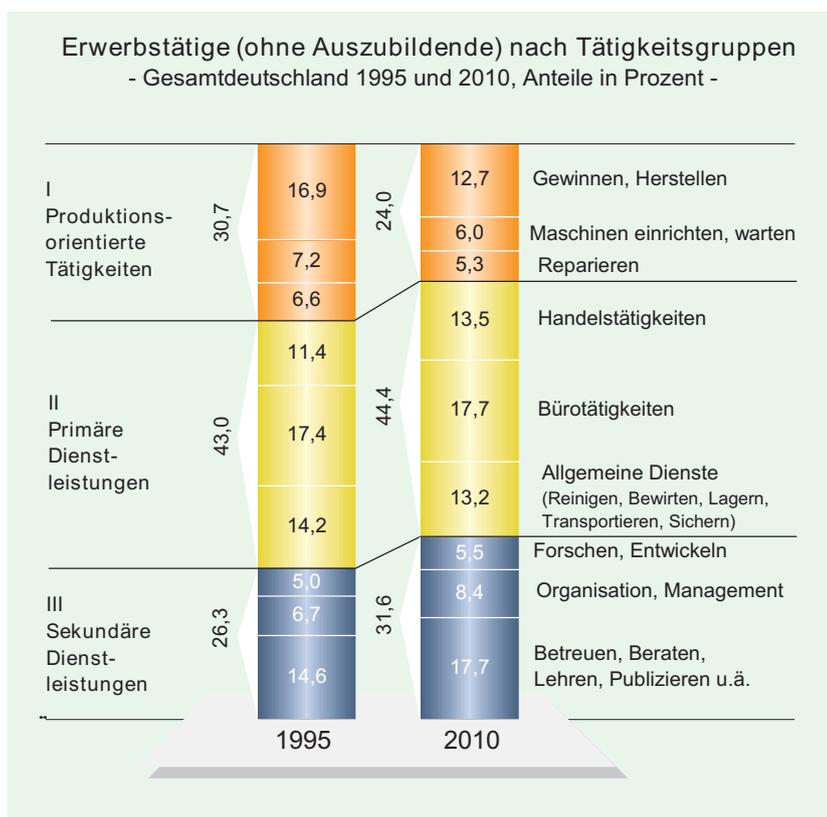


Abb. 1.3: Erwerbstätige nach Tätigkeitsgruppen

Aus: Dostal/Reinberg 1999, S. 2

Im Bereich der primären Dienstleistungen wurde in der Vergangenheit immer wieder vermutet, Bürotätigkeiten würden sich aufgrund des Einsatzes neuer Technologien verringern. Diese Vermutung wird durch die neuesten Trendvoraussagen nicht bestätigt, vielmehr werden in diesem Segment Zuwächse

vermutet, allerdings nur für qualifizierte Bürotätigkeiten, während einfache offenbar an Bedeutung verlieren. Differenziert man nach Tätigkeitsgruppen, sind von dem Strukturwandel vor allem die produktionsorientierten Tätigkeiten betroffen. In diesem Feld ist das Automatisierungspotenzial wohl besonders hoch.

Insgesamt weisen die Prognosen auf eine unübersehbare Tendenz zu anspruchsvollen Anforderungsprofilen hin, wobei sich drei Tätigkeitsniveaus abgrenzen lassen: Anspruchsvolle Tätigkeiten wie Führungsaufgaben und Management bis zu Beraten und Lehren werden im projizierten Zeitraum vermutlich stark zunehmen. Der Anteil der Arbeitskräfte, die diese Tätigkeiten mit hohen Anforderungen (mit entsprechendem Qualifikationsniveau) leisten, kann auf gut 40 Prozent steigen, während die Quote 1985 noch bei 28 Prozent und 1995 bei 35 Prozent lag. Arbeitskräfte mit einem mittleren Anforderungsniveau werden hingegen leicht abnehmen, nämlich von 46 Prozent in 1995 auf 44 Prozent im Jahre 2010. Die Zahl der Arbeitskräfte mit einfachen Tätigkeiten werden indes immer weniger gefragt und werden im Jahr 2010 noch ca. 16 Prozent betragen (vgl. Dostal/Reinberg 1999, S. 3). Dies bedeutet letztlich, dass der traditionelle industrielle Sektor in Zukunft verstärkt abnehmen wird, und die Tendenz eher in Richtung gut ausgebildeter Berufe im Dienstleistungssektor geht, bei denen neue Technologien ein bedeutendes Arbeitsmittel darstellen.

Erhebung zur Verbreitung von IuK-Technologien in der Arbeitswelt

Angesichts der Tatsache, dass die neuen Techniken inzwischen in fast allen Wirtschaftszweigen Eingang gefunden haben, stellt sich auch die Frage nach der Bedeutung der IuK-Technologien in der Arbeitswelt und den Veränderungen von Berufs- und Arbeitsplatzmerkmalen.

Wie hoch die Bedeutung von IuK-Technologien in der Arbeitswelt ist, bestätigt die BIBB/IAB-Repräsentativuntersuchung aus dem Jahre 1998/99 (vgl. Troll 2000; 2000a), die eine Zahl von 20 Millionen und damit rund zwei Drittel aller Erwerbstätigen ermittelte, die in Deutschland an ihrem Arbeitsplatz zumindest gelegentlich mit computergestützten Maschinen/Anlagen oder Bürotätigkeiten zu tun haben (vgl. Troll 2000, S.1).

In der Untersuchung wurde insbesondere nach den Werkzeugen und Maschinen gefragt, die Erwerbstätige 1998/99 an ihrem Arbeitsplatz verwendeten. Es zeigt sich, dass selbstverständlich auch noch einfaches Handwerks- und Schreibgerät Verwendung findet. Gleichzeitig wird aber die Zunahme computerunterstützter Arbeitsmittel überdeutlich. So arbeiten etwa 35 Prozent der Erwerbstätigen zumindest gelegentlich mit dem PC und 11,2 Prozent der Männer, aber nur 3,4 Prozent der Frauen verwenden einen tragbaren PC für ihre Arbeit (vgl. Tab. 1.2).

Computergesteuerte Arbeitsmittel in Deutschland 1998/99 (Verbreitungsgrad in Prozent)			
	Männer	Frauen	Insg.
PC/Terminal mit Anschluss externes Netzwerk (Internet, E-Mail)	15,8	10,6	13,6
Tragbarer Computer (Laptop, Notebook)	11,2	3,4	8,0
Scanner, Plotter	10,1	5,2	8,1
Computer für die Steuerung von Maschinen, Anlagen	8,5	1,8	5,8
Telefon mit ISDN-Anschluss	31,3	28,8	30,3
Scanner-Kassen, Strichcode-Lesegeräte	2,9	6,6	4,4
Computergesteuerte, vollautomatische Maschinen	9,6	3,3	7,0
Computergesteuerte, automatische Abfüllanlagen	1,9	0,4	1,3
Computergesteuerte Analysensysteme und Diagnosegeräte	10,2	4,8	8,0
Personal-/Bürocomputer (PC)	35,0	35,0	35,0
PC/Terminal mit Anschluss internes Netzwerk	25,2	20,6	23,3

Tab. 1.2: Computergesteuerte Arbeitsmittel

Aus: Troll 2000, S. 2 (Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99)

Insgesamt zeigt sich, dass neue Technologien die herkömmlichen Arbeitsmittel weniger verdrängen als vielmehr ergänzen. Troll vermutet hierbei neue, zusätzliche Optionsspielräume. Es „erwachsen neue Gestaltungsspielräume zur Anreicherung von Tätigkeiten, die interessanter und anspruchsvoller werden“ (Troll 2000, S. 3).

Die Expansion computergestützter Arbeitsmittel hat in den letzten Jahren enorm zugenommen. Während 1979 rund 14 Prozent der Erwerbstätigen computergesteuerte Anlagen und Maschinen verwendeten, waren dies 1985/86 bereits 21 Prozent und 1991/92 dann 37 Prozent und im Jahre 1998/99 schließlich 62 Prozent.

Diese Zahlen beziehen sich auf den Verbreitungsgrad, der sich aus einer überwiegenden und gelegentlichen Verwendung zusammensetzt. Auffallend ist nun, dass sich neuerdings nicht nur die Verbreitung erhöht hat, sondern 36 Prozent der deutschen Erwerbstätigen verrichten im Jahr 1999 ihre Arbeit überwiegend mit computergestütztem Gerät.

Von diesem Trend sind im Grunde alle Branchen betroffen. Differenziert man nach Berufsbereichen, so schneidet der Bereich Produktion und Instandhaltung mit 42 Prozent Verbreitungsgrad und 11 Prozent überwiegender Verwendung im Verhältnis zu den Dienstleistungen mit 69 Prozent Verbreitung und 45 Prozent überwiegender Verbreitung zwar schlechter ab, trotzdem ist auch hier schon ein teilweise hoher Verbreitungsgrad computerunterstützter Arbeitsmittel vorhanden. Wie stark sich der Verbreitungsgrad seit 1992 über alle Branchen hinweg gesteigert hat, veranschaulicht Abb. 1.4.

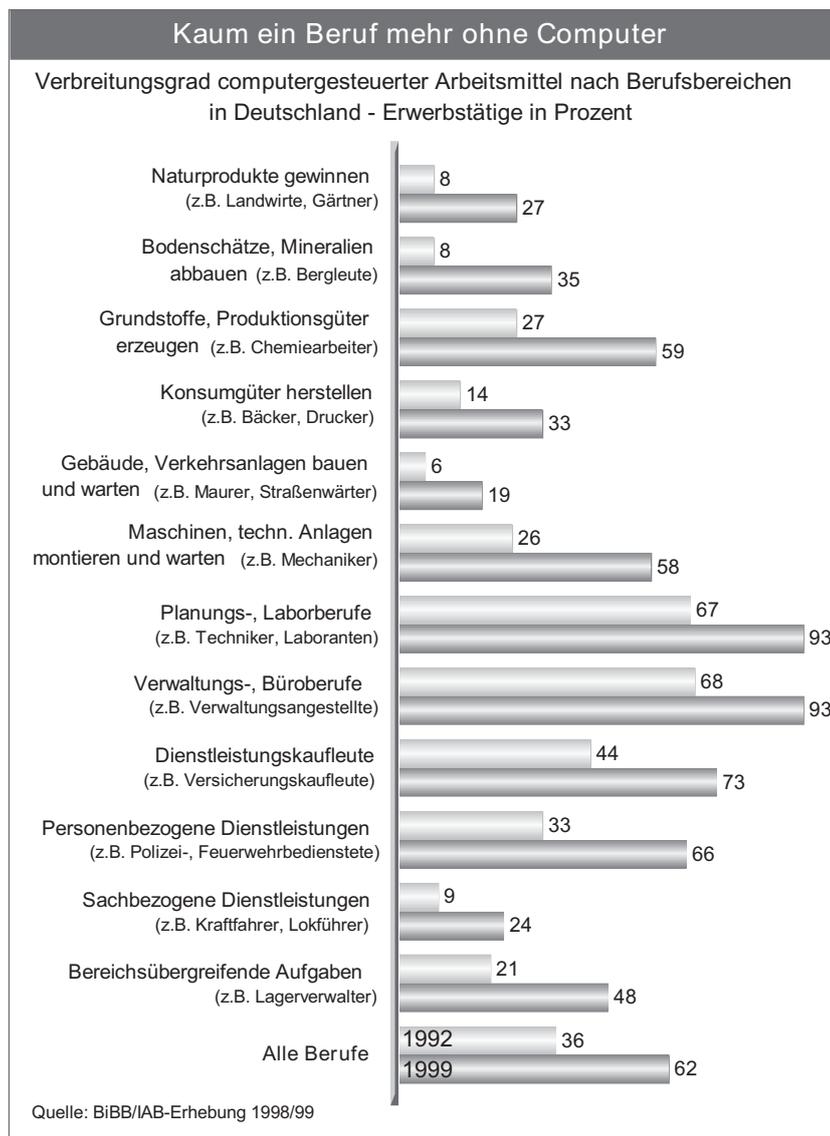


Abb. 1.4: Berufe und Computereinsatz

Aus: Troll 2000, S. 5

In den Bereichen Verwaltungs-, Büro- und Laborberufe ist eine Tätigkeit ohne PC heute kaum mehr denkbar, da nicht zuletzt die Verarbeitung von Informationen, die Planungsarbeiten und die Kommunikation mit anderen Unternehmen sowie mit Kunden auf die Hilfe neuer Technologien angewiesen ist.

Betrachtet man den Technikeinsatz nach Altersgruppen, fällt auf, dass nicht so sehr die ‚Jungen‘, sondern die mittlere Altersgruppe der 30-45-Jährigen mit 64 Prozent Verbreitungsgrad und 38 Prozent überwiegender Verwendung vor den Älteren und Jüngeren (mit 59 und 61 Prozent Verbreitungsgrad) in der Nutzung computergestützter Arbeitsmittel leicht vorne liegen.

Geschlechtsdifferenzen sind bei der Verwendung computergestützter Arbeitsmittel kaum vorhanden, wengleich die Nutzung im Kontext der jeweils

bestehenden Schwerpunkte von Erwerbsarbeit zwischen Männern und Frauen gesehen werden muss. So liegt der überwiegende Verbreitungsgrad der neuen Technologien bei Frauen bei 60 Prozent, bei Männern bei 64 Prozent, während die überwiegende Verwendung zu 39 Prozent bei Frauen und 24 Prozent bei Männern liegt. Das bedeutet, die neuen Technologien brechen traditionelle Rollenverteilungen in der Berufsarbeit nicht auf, sondern die Einbindung geschieht entlang der existierenden Trennlinie zwischen Arbeitsplätzen von Männern und Frauen in der Produktion, in Labors und Büros. Deutliche Unterschiede gibt es infolgedessen bei der Art und Weise der Nutzung der Arbeitsmittel. Frauen sind häufiger mit einfachen Computeranwendungen oder der reinen Gerätebedienung betraut, während Männer schwerpunktmäßig in der Programmierung, Systembetreuung und im Bereich Schulung tätig sind (vgl. Tab. 1.3).

Männer und Frauen, die überwiegend oder gelegentlich (Verbreitungsgrad) mit computergesteuerten Geräten arbeiten - Erwerbstätige in Prozent*			
Arbeitsplatzmerkmale	Männer	Frauen	Insgesamt
Benutzte Software			
Textverarbeitungsprogramme	74	78	75
Tabellenkalkulationsprogramme	54	44	50
Grafikprogramme	32	18	26
Datenbankprogramme	44	37	41
Spezial-/Wissenschaftsprogramme	28	21	25
Andere Programme	36	28	33
Tätigkeitsbereich			
Programm-, Software-Entwicklung, Systemanalyse	10	3	7
Geräte-, Anlagen-, Systembetreuung	13	4	9
Beratung, Schulung	15	6	12
Arbeitsweise			
Maschinen bedienen	53	63	56
Einrichten	34	17	30
Programmieren	28	13	25
Überwachen	56	42	53
Warten, reparieren	34	7	28

* Mehrfachnennungen

Quelle: BIBB/IAB-Erhebung 1998/99.

Tab. 1.3: Computergestützte Geräte, Arbeitsplatzmerkmale und Geschlecht

Aus: Troll 2000a, S. 4

Obwohl Techniken mit der höchsten Automatisierungs-/Mechanisierungsstufe bei allen Statusgruppen in Betrieben vorzufinden sind, so gibt es bei der Verwendung eine eindeutige Tendenz hin zu gehobenen, verantwortungsvollen Tätigkeiten (vgl. Tab. 1.4). Vor allem Angestellte in gehobenen und leitenden Positionen sowie Beamte im gehobenen und höheren Dienst nehmen Spitzenwerte mit 85 und 84 Prozent ein, während bei Angelernten, Arbeitern und Hilfskräften lediglich ein Verbreitungsgrad von 25 Prozent besteht.

Status	Verbreitungsgrad
Angelesene, Arbeiter, Hilfskraft	25 %
Facharbeiter, Meister	44 %
Einf. Angest./Ang. in mittl. Stellung	69 %
Angestellte in geh./td. Stellung	85 %
Beamte im einfachen/mittl. Dienst	83 %
Beamte im geh./höheren Dienst	84 %
Selbständige; Freiberufler	71 %
Alle Erwerbstätigen	62 %

Tab. 1.4: Verbreitungsgrad von computergesteuerten Anlagen und -Geräten Aus: Troll 2000a, S. 4

Diese Tendenz spiegelt sich auch im Qualifikationsniveau der Anwender wider. Generell kann gesagt werden, je besser eine Person formal gebildet ist und je höher der Ausbildungsabschluss, um so größer ist der Verbreitungsgrad der neuen Technologien (vgl. Tab. 1.5 und Tab. 1.6).

Verwender neuer Techniken nach dem allgemeinen Bildungsabschluss		
Bildungsniveau	Überwiegende Verwendung	Verbreitungsgrad
Ohne Abschluss	15 %	30 %
Volks-/Hauptschule	23 %	46 %
Mittlere Reife	42 %	68 %
Abitur/Hochschule	54 %	82 %

Tab. 1.5: Neue Techniken und Bildungsabschluss
Aus: Troll 2000a, S. 4

Verwender neuer Techniken nach der Berufsqualifikation		
Ausbildungsniveau	Überwiegende Verwendung	Verbreitungsgrad
Ohne Ausbildungsabschluss	23 %	39 %
Lehre	33 %	58 %
Fachschule	48 %	78 %
Fachhochschule/Hochschule	54 %	84 %

Tab. 6: Neue Techniken und Berufsqualifikation
Aus: Troll 2000a, S. 4

Resümierend kann an dieser Stelle schon einmal die zunehmende Bedeutung von IuK-Technologien in allen Branchen und Arbeitsbereichen festgehalten werden. Diese Entwicklung trägt mit zu Verschiebungen in der Beschäftigtenstruktur bei, wobei die Tendenz zur Ausweitung von Bereichen mit einem hohen Verbreitungsgrad an IuK-Technologien geht wie beispielsweise bei den sekundären Dienstleistungen, die auf höher qualifiziertes Personal angewiesen sind. Auch im Bereich der industriellen Arbeit werden zunehmend Positionen mit höherer Qualifizierung erforderlich, die eine erhöhte Ausbildung oder Umschulung des Personals erfordern (vgl. Bates 1998, 141). Bereits an dieser Stelle liegt die Vermutung nahe, dass sich der Weiterbildungsbedarf in den Bereichen, in denen

die neuen Technologien zum Einsatz kommen, aufgrund der ständigen Neuerungen auf einem hohen Niveau einpendeln wird. Es gibt darüber hinaus gute Gründe anzunehmen, dass sich nicht nur die Arbeitsformen selbst verändern, sondern auch die Arbeitsplatzanforderungen scheinen Wandlungen unterzogen zu sein, die so gravierend sind, um einen neuen Typus von Arbeitnehmern hervorzubringen.

1.4.3 *Veränderungen von Arbeit: der ‚Arbeitskraftunternehmer‘*

Globale Trends in der Marktwirtschaft, zunehmende Bedeutung von IuK-Technologien, wachsende Konkurrenz und der Zwang, rasch auf Veränderungen am Markt reagieren zu müssen, modifizieren auch das Anforderungsprofil an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. „Die Arbeitswelt der Zukunft wird immer weniger aus starren Organisations- und Arbeitsformen bestehen, sie wird vielmehr Strukturen eines hochspezialisierten, flexiblen Netzwerkes aufweisen, das die Erwerbstätigen zwingt, sich ebenso flexibel zu verhalten und sich als Planungszentrum der eigenen beruflichen Entwicklung zu verstehen“ (Wittwer 2000, 124). Diese Entwicklung sehen G. Günter Voß und Hans J. Pongratz bereits als recht fortgeschritten an und vertreten die These eines strukturellen Wandels in der gesellschaftlichen Verfassung von Arbeitskraft (vgl. Voß/Pongratz 1998).

Vorbei scheint die Zeit zu sein, in der wir es mit dem verberuflichten Massenarbeitnehmer des ‚Fordismus‘ zu tun hatten. Die mit der Industrialisierung entstandene soziale Formung ‚Beruf‘, mit der eine spezifische Form der Organisation von Arbeitsvermögen und ihrer Vermarktung (vgl. Beck/Brater/Daheim 1980) bezeichnet wird, basierte bislang auf einer weitgehend standardisierten und systematisch entwickelten Fachqualifikation. Hinzu kamen ein Set an extrafunktionalen Fähigkeiten und sekundären Arbeitstugenden wie die Fähigkeit zur inneren Disziplinierung, die man immer stärker ausweiten und intensivieren wollte. Dieses Anliegen der Arbeitgeber nutzten die Gewerkschaften auch in Deutschland, um im Tausch gegen eine Erhöhung der Arbeitsleistung Arbeitszeitverkürzungen durchzusetzen.

‚Arbeit‘ und ‚Leben‘ verkörperten explizit zwei unterschiedliche Lebenssphären: „Die Sphäre der beruflich geformten, biografisch relativ kontinuierlichen Erwerbsarbeit bleibt ein Bereich dominant fremdbestimmter Tätigkeiten, der den Kern des individuellen Lebens wie der Gesellschaft insgesamt bildet. Demgegenüber wird der durch Arbeitszeitverkürzungen immer umfangreichere Rest des Lebens zur Domäne von vermeintlicher Freiheit und zunehmend hedonistisch betriebenen angeblichem Lebensgenuß verklärt“ (Voß/Pongratz 1998, S. 148). Diese Zweiteilung der Lebenssphären ändert sich nun offenbar. Nicht mehr der ‚verberuflichte Arbeitnehmer‘ verkörpert inzwischen den strukturellen Arbeitnehmertypus in der Wissensgesellschaft, sondern der ‚Arbeitskraftunternehmer‘, der sich durch eine erweiterte Selbstkontrolle, den Zwang zur verstärkten Ökonomisierung seiner Arbeitsfähigkeiten und -leistungen sowie durch eine Verbetrieblichung der alltäglichen Lebensführung auszeichnet.

Ein Hintergrund für diese Wandlungsprozesse sind die mit unbekannter Qualität und Reichweite durchgeführten betrieblichen Reorganisationsprozesse in den letzten Jahren. Voß und Pongratz (vgl. ebd.) legen dar, inwieweit ehemals tayloristische Strategien ihr Ende gefunden haben. Diese Entwicklung basiert nicht auf einer neuerdings arbeitnehmerfreundlichen Politik der Unternehmer, sondern resultiert vielmehr in Reaktion auf den – bereits früher beschriebenen – erhöhten

Wettbewerb zwischen Anbietern von Produkten und Leistungen, speziell auf das Bemühen, die Kosten drastisch abzubauen bei gleichzeitiger Steigerung des Leistungsvolumens der Mitarbeiter, die Erweiterung der betrieblichen Reaktionspotenziale wie die der Prozessorientierung usw. In Abweichung bisheriger Konzepte, die eher einer tayloristisch-fordistischen Strategie folgten, gestanden die Unternehmen den Arbeitnehmern aufgrund dieser Ausweitungen der Anforderungen nun erweiterte Verantwortlichkeiten zu, um die Kosten nicht noch weiter zu steigern und um Produktivitätssteigerungen nicht zu behindern (vgl. ebd., S. 133).

Schon seit den 80er Jahren werden neue Strategien zur Steuerung der Arbeitskraft umgesetzt: Seit dieser Zeit versucht man mit Konzepten einer kooperativen Führung und einer gezielten Pflege der Unternehmenskultur das individuelle Wohlbefinden zu steigern und das Zugehörigkeitsgefühl zu stärken, nicht zuletzt um damit gleichzeitig den Arbeitseinsatz zu erhöhen. Oder aber es wird versucht, über flexible und deregulierte Arbeitszeiten und Beschäftigungsformen neue Konzepte zu etablieren wie Teilzeitarbeit, Outsourcing, Werkverträge, Arbeitsbefristung, Leiharbeit, neue Selbständigkeit etc. Auch der Leitgedanke einer Führung durch Zielvereinbarung etablierte sich als Managementkonzept, d.h. gemeinsam mit dem Mitarbeiter wird ein Quasi-Auftrag formuliert, dessen Ausführungsmodus relativ frei gehandhabt werden kann, wobei die Freiräume dem Zweck der Motivierung dienen.

In den 90er Jahren sind wenig wirklich neue Konzepte hinzugekommen, die Schwerpunkte lagen eher bei der Zunahme betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen im Bereich von erweiterter Eigenverantwortung und Selbstorganisation. Die sich abzeichnenden Wandlungsprozesse lassen sich, so Voß und Pongratz, nicht allein auf ökonomische Faktoren bzw. auf betriebliche Kontexte reduzieren, vielmehr resultiert die Dynamik der Veränderungen auch aus allgemein gesellschaftlichen Entwicklungen. So werden die Ansprüche eines allgemeinen Wertewandels in Richtung auf Selbstbestimmung und Sinnbezug nicht mehr nur auf den Freizeitbereich bzw. das alltägliche Leben, sondern auch auf die Arbeitsprozesse selbst übertragen. Neben Werthaltungen zeichnen sich auch Veränderungen in den Arbeitsverhältnissen selbst ab, insbesondere im Bereich der sogenannten 'New Economy' (also in neuen Dienstleistungstätigkeiten, in Formen von neuer Selbständigkeit und bei jungen, vor allem im IT-Sektor angesiedelten, Unternehmen), wo offenbar andere Organisationsformen als die herkömmlicher Verberuflichung gefordert sind.

Allerdings müssen bei den sich neu entwickelten Arbeitskraftformen unterschiedliche Grade der Autonomie berücksichtigt werden, die sich entlang der Differenz formeller Lohn- und weisungsgebundenen Arbeitsformen und formell selbständigen Formen bewegen. So lassen sich abhängige Arbeitsformen wie Gruppenarbeit im Rahmen der Lean-Production oder bei der Projektorganisation, aber auch Telearbeit, Mobilarbeit oder die Arbeit in einem Cost- oder Profit-Center differenzieren, die zwar oft schon nach dem Leitbild des 'Unternehmers im Unternehmen' organisiert sind. Die Selbstorganisation bleibt aber im Wesentlichen auf betriebswirtschaftliche Parameter bezogen, allerdings durchaus auch mit Möglichkeiten und Erfordernissen von Eigensteuerung der Arbeit.

Bei formell selbständigen Formen selbstorganisierter Arbeit, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Erwerbstätigkeit weder ökonomisch noch weisungsmäßig abhängig ist von einem Arbeitgeber, kann weitgehende Autonomie

in der Arbeitsorganisation unterstellt werden. Es gibt inzwischen zahlreiche Arbeitsformen, die in einer recht weitreichenden Abhängigkeit vom auftraggebenden Unternehmen verbleiben. Dies kann beispielsweise beim Outsourcen von Arbeitsleistungen der Fall sein, da die Personen, die die entsprechenden Leistungen erbringen, oft in einer Art ‘Schein-Selbständigkeit’ verhaftet bleiben. Aber auch bei Freiberuflern, Selbständigen oder Kleinstbetrieben, genauso wie bei sog. virtuellen Unternehmen ist oftmals eine sehr hohe Abhängigkeit vom Auftraggeber vorhanden. Bei all diesen Arbeitsformen, die häufig ihre Leistung über Tagessätze etc. abrechnen, gilt: “Ziel ist eine verlässliche Leistungserbringung bei einem Maximum an Flexibilität und individueller Souveränität” (ebd., S. 137).

Auch wenn in der Arbeitsorganisation nach wie vor unterschiedliche Formen bestehen, so gibt es doch ein generalisiertes Merkmal, nämlich über flexibilisierte, ergebnisorientierte Auftragsbeziehungen das Problem der organisatorisch-technischen Sicherstellung von erforderlicher Arbeitsleistung mit Hilfe einer neuen Logik anzugehen. Das Neue liegt für Voß und Pongratz in dem Unterschied von potenzieller Arbeitskraft und zu erbringender Arbeitsleistung. Während traditionelle Unternehmen bisher lediglich die potenzielle Arbeitskraft von Arbeitnehmern ‘einkaufen’ konnten und dann darauf bedacht waren, auch die gewünschte Arbeitsleistung in der erhofften Quantität und Qualität zu erhalten, indem sie verschiedene Mechanismen der Kontrolle bzw. der Entlohnung einsetzten, wird neuerdings die Kontrolle über die zu erbringende Arbeitsleistung umgedreht. Externalisierte Betriebe mit Selbstorganisationsstrategien arbeiten anders: “Die für uns entscheidende Veränderung ist, daß das komplizierte, teure und ungewisse Geschäft der Sicherstellung der durch Arbeitsvertrag und Lohn nicht eindeutig zu gewährleistenden Transformation von Arbeitskraft in Arbeitsleistung bei Selbstorganisationskonzepten in grundlegend erweiterter Form den *Arbeitenden* zugewiesen wird. Es sind nun in ganz neuer Qualität die betroffenen Beschäftigten, die in der Ausführung ihrer Tätigkeit wesentliche Teile dieser basalen unternehmerischen Funktion (mit-)übernehmen – einer betrieblichen Funktion, die bisher eine Domäne der mittleren und unteren Ebenen des Managements war. Das für den Betrieb unvermeidbare Transformationsproblem wird nun gezielt und systematisch verstärkt in die personale Umwelt des Betriebes *externalisiert*” (ebd., S. 138).

Von Arbeitnehmern wird in dieser Situation prinzipiell anderes verlangt als in traditionell operierenden Unternehmen, da die Probleme von Unternehmen – die Steigerung von Arbeitsleistungen – auf die Arbeitnehmer abgewälzt wird. Es geht nicht mehr um die passive Erfüllung fremdgesetzter Aufgaben, sondern zunehmend darum, erweiterte Anforderungen zu internalisieren, indem im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse “eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit” (ebd., 139) stattfindet. Genau dies, so die These von Voß und Pongratz verändert die Beziehungen von Arbeitskraft und Betrieb und führt letztlich aufgrund struktureller Folgen für die gesellschaftliche Verfassung von Arbeitsvermögen zu einer Zunahme des Typus ‘Arbeitskraftunternehmer’. “Der Arbeitskraftunternehmer ist die gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen, sondern (inner- oder überbetrieblich) vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistungen handeln” (ebd., S. 139). Voß und Pongratz veranschaulichen den spezifischen Charakter des Typus Arbeitskraftunternehmer

anhand dreier leitender Annahmen: Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Verbetrieblichung.

Selbstkontrolle: Die Eigner von Arbeitspotenz sind zunehmend für die 'Veredelung' ihrer Arbeitskraft selbst zuständig und steigern damit die Qualität der für die konkrete Tätigkeit nutzbaren Arbeitsfähigkeit. Diese neue Qualität drückt sich zum Einen in einer Vielfalt an Zeiten aus, in denen gearbeitet wird und in der aktiven zeitlichen Strukturierung der eigenen Tätigkeiten. Zum Zweiten verändern sich zunehmend auch die Arbeits-Räume, da Arbeit immer weniger auf nur einen Ort beschränkt ist. Vielmehr wird immer mehr Arbeit ausgelagert, bspw. in Form von Telearbeit. Zum Dritten bezieht sich in Gruppen- und Projektarbeit die Kontrolle auf interpersonale Beziehungen, viertens führt die erwartete fachliche Flexibilität zu einer Verlagerung der jeweils benötigten beruflichen Qualifikationen in die Eigeninitiative der Betroffenen. Darüber hinaus wird in Arbeitszusammenhängen mit erweiterter Selbstorganisation erwartet, dass Eigenmotivation und selbständige Sinnsetzung von den Arbeitnehmern geleistet wird und schließlich werden von den Arbeitenden auch technisch und medial Eigenleistungen erwartet, seien dies nun Anpassungen an neue Technologien im Betrieb oder auch die private Nutzung bzw. Anschaffung von Geräten, die bei der Arbeit benötigt werden.

Selbstökonomisierung: Eine weitere Folge der erweiterten Externalisierung von Kontrollfunktionen besteht darin, dass die Eigner von Arbeitskraft zunehmend zu strategisch handelnden Akteuren werden müssen, die ihr 'Vermögen' Arbeitskraft dauerhaft für die wirtschaftliche Nutzung entwickeln. Die Arbeitsleistung wird damit nicht mehr auf betrieblichen Abruf hin eingesetzt, sondern aktiv in den Betriebskontext integriert. Das bedeutet, es findet eine zunehmende Orientierung an Markterfordernissen statt und nicht mehr eine Ausrichtung auf fachliche Qualitäten.

Verbetrieblichung: Dies führt letztendlich, so die These von Voß und Pongratz, zu einer neuen Qualität der alltagspraktischen Basis der Entwicklung und Erhaltung des Arbeitsvermögens. Aus einer rekreativ orientierten Lebensweise "wird als Folge der erweiterten Ökonomisierung immer mehr eine aktiv zweckgerichtete, letztlich alle Lebensbereiche umfassende sowie alle individuellen Ressourcen gezielt nutzende *systematische Organisation des gesamten Lebenszusammenhangs*" (ebd., S. 143). Ähnlich wie zunehmend auch versucht wird, eine dynamische "Portfolio-Arbeit" (vgl. Gross 1996) zu entwickeln und nunmehr Tätigkeiten zu verbinden, so passt sich komplementär auch die 'Lebensführung' (Max Weber) den veränderten Gegebenheiten an. Dazu zählt dann in der Freizeit wie auch bei der Arbeit, dass die Organisation verschiedener Aktivitäten betrieben werden muss genauso wie die eigene Qualifizierung, es müssen die eigenen Qualitäten autonom entwickelt und gleichzeitig Netzwerke gebildet werden. Der Arbeitskraftunternehmer der Zukunft wird sich in Zukunft nicht so sehr der Figur des 'Kapitalisten' annähern, sondern sich der Figur des 'Selbständigen' annähern, da er nur sich selbst ausbeuten kann.

Beim Typus 'Arbeitskraftunternehmer' findet eine viel stärkere Durchdringung des Lebens auf Erwerb bzw. auf Vermarktung der Arbeitskraft statt als dies noch beim verberuflichten Massenarbeitnehmer der Fall war. Zudem spielt der gelernte Beruf bzw. die Ausbildung nicht mehr die zentrale Rolle, sondern vorweisbare Arbeitsergebnisse und -erfahrungen gewinnen an Bedeutung genauso wie individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile für den Arbeitgeber resp.

‘Auftraggeber’ interessanter werden. Insofern haben wir es zunehmend mit dem Status eines “individuellen Berufs” zu tun, der in der jeweiligen Lebensführung verankert ist (vgl. Voß 1997).

Abschließend bleibt die Frage nach der Einordnung des neuen Typus in die Arbeitsgesellschaft. Kann man unter arbeitspolitischen Aspekten davon sprechen, dass Arbeitskräfte nun außerhalb von Herrschaftszusammenhängen stehen, nicht mehr ausgebeutet werden und jenseits von Interessendifferenzen anzusiedeln sind? Auch wenn von der Struktur her die Arbeitszusammenhänge nach wie vor bestehen bleiben, ändert sich doch das Verhältnis: Der Arbeitskraftunternehmer ist einerseits abhängig Beschäftigter und andererseits muss er im Sinne eines Unternehmers agieren. Das bedeutet, “der ‘Klassenkampf’ wird in die Seelen und Köpfe der Arbeitskräfte verlagert” (Voß/Pongratz 1998, S. 152). Damit wird der klassische Gegensatz von Fremd- und Selbstausbeutung aufgehoben. Die Arbeitssituation birgt insofern bestimmte Zwänge der Rationalisierung und Vermarktung, andererseits eröffnen sich aber auch Freiheiten und Gestaltungsspielräume. Haben wir es in Zukunft vor allem mit ‘Gewinnern’ dieser Individualisierungsprozesse zu tun? Voß und Pongratz zeigen deutliche Unterschiede auf zwischen Gewinnern und Verlierern dieser Entwicklung, die im Wesentlichen bereits gängigen Mustern sozialer Ungleichheit folgen verbunden mit damit zusammenhängenden überfachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die über das ‘soziale Kapital’ (Bourdieu) erworben werden. “Darüber hinaus gerät eine komplexe Ebene menschlicher Kompetenzen ins Blickfeld, die bisher noch nicht als Arbeits-Qualifikationen erkannt wurde: die Fähigkeiten, die alltägliche Lebensorganisation, sich selbst als Person, die eigene Biografie, die soziale Umgebung usw. aktiv und effizienzorientiert zu steuern. Die neuen Möglichkeiten des Arbeitskraftunternehmers für Arbeitskraftanbietende und -nutzende könnten von daher für einige Gruppen zwar attraktive neue Herausforderungen bedeuten, für andere werden sie aber die Gefahr einer notorischen beruflichen wie insgesamt existentiellen *Verunsicherung* und *Überforderung* mit sich bringen” (ebd., S. 154).

Für einen solchen Typus von ‘Arbeitskraftunternehmer’, der sich durch erhöhte Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Verbetrieblichung auszeichnet und der in einem Umfeld lebt, das strukturell durch Unsicherheiten gekennzeichnet ist, ist zu vermuten, dass Weiterbildungselemente genauso wie Prozesse von Selbstvergewisserung in den gesamten Lebenslauf integriert sein werden.

1.4.4 Neuorientierungen in der Wirtschaft: Kundenorientierung

Die Veränderungen, die sich im Wirtschaftsbereich abzeichnen, betreffen indes noch weitere Bereiche neben den bereits genannten wie Globalisierung oder Verschiebungen auf dem Arbeitsmarkt. Diese Entwicklungen hängen eng mit den Möglichkeiten durch das Internet zusammen. Der Slogan von ‘der Kunde ist König’ gewinnt im Zeitalter des Internet damit nochmals eine ganz neue Dynamik. Als ein Symbol für die Macht der Kunden gilt heute die Musikindustrie. Wie sich bereits an ‘Napster’ abzeichnete, kann es die Musikindustrie nicht verhindern, dass die Kunden ihre Musik nicht nur auf dem Verkaufsmarkt für CD’s erwerben, sondern sich auch Zugang zu den digitalen ‘music files’ verschaffen. Die Musikindustrie scheint hier erst der Anfang einer Entwicklung zu sein, die Patricia B. Seybold u.a. ‘The Customer Revolution’ (2001) nennen. Seybold u.a. vertreten die These, dass „Customers are wresting control away from suppliers and dictating

the new business practices for the digital age“ (ebd., XV). Die Autoren gehen davon aus, dass die Entwicklungen in Verbindung mit dem Internet dazu führen, dass Kunden viel schneller auf neue Trends aufmerksam werden und Ansprüche auch offensiver gegenüber Firmen vertreten. Dies führt dazu, dass die Angebotsformen und Verbreitungschanäle enorm zunehmen, und Kommunikationsformen wie das direkte Verkaufsgespräch genauso enthalten können wie Telefonberatung oder Internetangebote. Die Kunden, so vermuten Seybold u.a., werden zukünftig darüber entscheiden, wie und wo die Produkte und der Service anzubieten sind. Die Unternehmen sind heute gezwungen, so Seybold u.a., den verschiedenen Kundentypen, von den frühen Nutzern bis hin zu Zögerlichen, Rechnung zu tragen, Kundenbeziehungen werden wichtiger und Kunden müssen mehr Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten geboten werden, als dies bislang der Fall war. Dies hat zur Konsequenz, dass die Kundenbeziehungen eine viel größere Beachtung im Management erhalten und integraler Bestandteil der Unternehmenspolitik werden.

1.4.5 Irritationsfeld III: Adressaten der Weiterbildung

Die neuen Technologien beeinflussen inzwischen sowohl die Operationsweise von Unternehmen, den Arbeitsmarkt selbst und die Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Die Irritation für die Erwachsenen- und Weiterbildung besteht darin, dass sich ihre Adressaten zunehmend verändern.

Die neuen Technologien erzeugen aufgrund der damit implizierten permanenten Innovationen einen erheblichen Weiterbildungsbedarf, da die in Schule und Ausbildung vermittelten Wissensinhalte rasch veralten und neue hinzukommen. Dieser Weiterbildungsbedarf entsteht in einem hohen Maße in den Unternehmen selbst aufgrund der Wandlungsprozesse in den Geschäftsabläufen und durch die Einführung neuer Technologien. Auch durch die Verschiebung und Verlagerung von Arbeitsprozessen und Arbeitsbereichen entsteht ein Weiterbildungsbedarf, insbesondere aufgrund der Verlagerung von Aufgaben hin zu sekundären Dienstleistungen. Ein hohe Nachfrage an Weiterbildungen entsteht insbesondere beim neuen Typus 'Arbeitskraftunternehmer', da sich dieser nicht nur weiterbilden muss, um aktuelle Entwicklungen nicht zu ‚verschlafen‘, sondern Weiterbildung prospektiv betreibt, um mit Entwicklungen ‚just-in-time‘ mithalten zu können. Diese ökonomisch und technologisch bedingten Wandlungsprozesse fordern die Weiterbildung heraus, da für die Adressaten nun lebenslange Angebote bereitgestellt werden müssen. Eine Reaktionsform bislang bestand schon in einer erheblichen Ausweitung und Ausdifferenzierung des Angebotes. Die Veränderung im Weiterbildungsbereich betrifft nun, so scheint es, nicht nur die Ausweitung des Angebots bzw. die Vervielfältigung an Weiterbildungsbedarf, sondern reicht bis in den qualitativen Gehalt der Angebote selbst hinein, da es Weiterbildung immer mehr mit Adressaten und Teilnehmern zu tun hat, die über eine umfassende Vorbildung verfügen. Bedenkt man die Ansprüchlichkeiten, die sich aus dem neuen Typus 'Arbeitskraftunternehmer' ergeben, der ja über solche Qualitäten wie eine hohe Selbstkontrolle, die Fähigkeit zur Selbstökonomisierung und eine Verbetrieblichung der eigenen Fähigkeiten sowohl im Arbeits- als auch im Freizeitbereich verfügen soll, so muss vermutet werden, dass hier die Ansprüchlichkeiten, die sich aus der Arbeitswelt ergeben, nicht nur auf den Freizeitbereich übertragen, sondern auch auf die Ansprüche an die Weiterbildung selbst. Die "systematische

Organisation des gesamten Lebenszusammenhangs" (Voß/Pongratz 1998, 143) wird vermutlich auf die Ansprüche und Bedürfnisse im Weiterbildungsbereich übertragen, Teamarbeit und Selbstverständlichkeiten wie das Aneignen von Wissen erfordern dann umfassende Reaktionen seitens der Weiterbildung im Hinblick auf spezifische Adressatenansprache. Insofern scheinen die Wandlungsprozesse, die sich in der Weiterbildung in den letzten Jahren gezeigt haben, weniger rein semantische Veränderungen zu sein, als vielmehr Anpassungsprozesse auf gewandelte Rahmenbedingungen.

Ungeklärt ist bislang die andere Seite der Entwicklung, die an dieser Stelle nur angedeutet werden kann. So lassen die beschriebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die Entwicklungen in den Unternehmen, am Arbeitsmarkt und bei den Arbeitnehmern selbst Konsequenzen für die Betroffenen sowie die Ausgeschlossenen dieser Entwicklungen erwarten. Zum einen steht zu vermuten, dass die Betroffenen der Entwicklungen nicht nur einen funktionalen Zugang zu Weiterbildungsangeboten suchen werden, sondern dass hier auch ein Potenzial für Orientierungswissen, Beratung, Reflexion und Vergewisserung heranwächst, das von entsprechenden Angeboten erst aufgefangen werden muss. Zum anderen bedarf es bei diesen Entwicklungen immer auch der Berücksichtigung der Nicht-Betroffenen. So gibt es nach wie vor eine Vielzahl von Personen, die entweder vom Arbeitsprozess ausgeschlossen sind oder aber in solchen Positionen arbeiten, die keine erweiterte Selbständigkeit von den Betroffenen abverlangen. Welche Vermittlungsformen bietet aber die Weiterbildung den 'Verlierern' des Arbeitsmarktes? Die beschriebenen Modelle in der Ökonomie gehen von hochmotivierten Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern aus, die sich zunehmend ihr Wissen entweder selbst organisieren oder sogar selbst aneignen. Zu vermuten ist aber, dass sich auch für den Bereich der Weiterbildung eine 'Wissenskluff' auftut, auf die die Weiterbildung zu reagieren hat. Fraglich erscheint, wie mit der Situation umgegangen wird, dass die Weiterbildung in manchen Bereichen eher zur Vergrößerung der Wissenskluff beiträgt als sich darum zu bemühen, diese abzubauen.

Insgesamt gilt es zu klären, wie auf der Interaktionsebene, auf der Ebene der Organisation und innerhalb der Profession von Weiterbildung auf die neuen Herausforderungen reagiert und inwieweit auf der Interaktionsebene entsprechende Vermittlungsformen angeboten werden.

2. Wandlungen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung

Neue Technologien stellen also mittlerweile nicht nur für die Wirtschaft, die Politik und den Privatbereich große Herausforderungen dar, sondern auch für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Der Einfluss, den technologische Entwicklungen im Weiterbildungsbereich in Zukunft einnehmen, korrespondiert erheblich mit allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen, wie schon im ersten Kapitel dargelegt wurde. Die Veränderungen, die sich für die Erwachsenen- und Weiterbildung abzeichnen, scheinen schon heute gravierend zu sein. Dies zeigt sich in einem hohen Aktionismus und einem großen Engagement beim Einbinden der neuen Medien in die Weiterbildung, wie man nicht zuletzt an verstärkten Publikationen, Konferenzen und Messeaktivitäten im Umfeld des Themas Neue Medien und Weiterbildung erkennen. Es gibt auch Hinweise darauf, dass die Ausdifferenzierung und Vernetzung von Weiterbildungseinrichtungen eine weitgehende Umstellung in ihren Distributionsformen erfordert, so dass ganz neue Formen des Wissensmanagements nötig werden, was sicherlich auch neue Technologien voraussetzt (vgl. Hüther 1999, 195).

Der Frage, welche Veränderungen sich insgesamt für die Weiterbildung aus den technologischen Entwicklungen ergeben, wird hier aus der internen Entwicklungsdynamik der Weiterbildung nachgegangen.

Gerade die starke Ausweitung der Erwachsenen- und Weiterbildung, die gelegentlich auch als ein ‚Ausfransen‘ an den Rändern tituliert wird, lässt manche Diagnosen zu der Vermutung gelangen, der Erwachsenenbildung sei die Idee eines professionellen Allzuständigkeits- bzw. eines Gestaltungsanspruches hinsichtlich ihrer theoretischen Plausibilität, der gesellschaftlichen Legitimität und ihrer normativen Kraft abhanden gekommen (vgl. Kade/Seitter 1996, 247; Giesecke/Meueler/Nuissl 1989). Der damit implizierten These, der Weiterbildung würde aufgrund des ‚Zerfaserns‘ das ‚Eigentliche‘ verloren gehen, kann in der Arbeit neben systemspezifischen Erklärungsmustern auch die These von (Ent-)Differenzierungsprozessen im Weiterbildungsbereich als Erklärungsfolie entgegengestellt werden, wie sie im letzten Kapitel eingeführt wurden. Mit Hilfe von (Ent-)Differenzierungsprozessen lassen sich widersprüchlich erscheinende Entwicklungen sowohl im Medienbereich als auch in der Weiterbildung erklären, da auch (Ent-)Differenzierungen integraler Bestandteil von Entwicklungen in funktional differenzierten Gesellschaften sind. Zunächst gilt es jedoch, die aktuellen gesellschaftlichen und theoretischen Bezugspunkte der Weiterbildung herauszuarbeiten, um so die Eigenlogik des Systems zu verdeutlichen und relevante Einflussfaktoren aufzuzeigen. Hierzu werden zunächst einige historische Entwicklungslinien von Weiterbildung skizziert, um dann einige zentrale theoretische Bezugspunkte der Weiterbildung zu diskutieren. Anschließend werden einige Vermittlungsansätze erörtert, um dann letztlich den Einfluss von Medien auf das Lernen Erwachsener zu thematisieren.

2.1 Zum Einfluss von Gesellschaftspolitik und Arbeitsmarkt

Organisierte Bildungsbemühungen für aus dem Bürgertum stammende Personen gab es bereits seit Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts in Deutschland, als mit dem Vordringen aufklärerischer Gedanken und einem wachsenden Einfluss von Handwerk, Handel, Bürgertum und Industrialisierung Momente wie Selbstbildung und Gemeinwohl, aber auch Nützlichkeit und Geselligkeit sowie Vernunft und Tugend an Bedeutung gewannen (vgl. Tietgens 1994, 25). Spätestens im 19. Jahrhundert erhielt die Erwachsenenbildung aus politischen Debatten insbesondere um die soziale bzw. auch aus der nationalen Frage sowie aus den Folgen der Industrialisierung und damit aus der „Konfrontation mit der technisch-zivilisatorischen Entwicklung“ (Tietgens 1979, 201) zentrale Antriebsmomente, die die Erwachsenenbildung motivierten. Mit dem Bedeutungszuwachs der Erwachsenenbildung im 19. Jahrhundert waren insbesondere aufklärerische Bemühungen verbunden, die sich zum einen auf die politische und kulturelle Emanzipation des Bürgertums und später im Jahrhundert auch auf die der Arbeiterschaft (Wilhelm Liebknecht: „Wissen ist Macht“) bezog. Bildung wurde insbesondere für das Bürgertum zum Mittel des sozialen Aufstiegs bzw. galt als Voraussetzung und Gewährleistung für erfolgreiches ökonomisches Handeln. Trotzdem blieb der Bildungsbegriff selbst bis über das 19. Jahrhundert hinaus eher ‚klassisch‘ orientiert und barg vor allem Momente metaphysischer Tiefe. Bildung galt für Bürgertum und Arbeiterschaft gleichermaßen als Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung.

Doch schon Anfang des 20. Jahrhunderts wurde von Kerschensteiner im Anschluss an Pestalozzi und Hegel das im 19. Jahrhundert weitgehend vernachlässigte Moment von Bildung, nämlich Arbeit und Beruf, in die Diskussion um die Bestimmung des Begriffs eingebracht. Für Kerschensteiner muss sich Bildung an der Alltäglichkeit der konkreten Situation orientieren, welche aus dem Bezug auf die berufliche Lage entspringt (Kerschensteiner 1926, 374). Kerschensteiner verkehrte überlieferte Auffassungen: Allgemeinbildung stellt für ihn nicht mehr das Fundament für die Berufsbildung dar, sondern er erklärt, dass „der Weg zur wahren Bildung nur über die praktische Arbeit oder ... über die Berufsbildung hinweggehen kann“ (Kerschensteiner 1957, 50).

Mit seiner theoretischen Vorrangstellung der Berufsbildung orientierte sich Kerschensteiner im Grunde an Eduard Spranger. Auch für Spranger sind die Berufs- und die Allgemeinbildung ein Moment der anderen, die untrennbar miteinander verbunden sind. „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“ (Spranger 1925, 162). Die Berufsbildung wird also zu einer Form der Allgemeinbildung, und die Allgemeinbildung selbst ist für ihn unmöglich ohne Berufsbildung.

In die Bildungspraxis fanden diese Ansätze lange Zeit keinen Eingang, denn zu stark überwogen die Polaritäten von beruflicher Fachausbildung hier und Allgemeinbildung da, als dass gegenseitige Beeinflussungen möglich geworden wären. Gerade in der Erwachsenenbildung dominierte lange Zeit die Orientierung am ‚reinen‘ Bildungsbegriff, dem im Prinzip zu eigen war, jegliche Beeinflussung von ‚Außen‘ zu negieren. Die bürgerliche Erwachsenenbildung orientierte sich am Leitbegriff ‚Bildung‘, Überschneidungen zu anderen Systemen wie dem der Ökonomie – und damit von Arbeit, genauso wie dem der Politik, wurden größtenteils negiert, wobei die Ablehnungen sowohl moralische als auch

ideologische Begründungen kannten. Die vorhandenen Überschneidungen, z.B. zum ökonomischen System, wie sie von Pädagogen wie Kerschensteiner formuliert wurden, fanden hingegen bis in die 60er Jahre hinein wenig Beachtung.

Ein Umdenken, dass sich Arbeitsmarktgegebenheiten auch auf die Erwachsenen- und Weiterbildung auswirken könnten, setzte in den bürgerlichen Kreisen erst mit der ‚realistischen Wende‘ in den 60er Jahren bzw. seit den Forderungen des Deutschen Bildungsrates 1970 ein und machte sich auch an einem semantischen Wandel bemerkbar. Deutlich gemacht wurde seitdem, dass Bildungseinrichtungen explizit zur Erhaltung und Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur beitragen, die sich nicht zuletzt an der technologischen Entwicklung orientiert (vgl. Lühr/Schuller 1977). Weiterbildung firmiert seither als Ausdruck moderner Arbeits- und Lebensverhältnisse (vgl. Brödel 1997, 9:), während der ‚Erwachsenenbildung‘ die Semantik der ‚reinen‘ Bildung anhaftet (vgl. zur Begriffsgeschichte siehe Fußnote 2).

Im Strukturplan des Bildungswesens (Deutscher Bildungsrat 1970) fand eine deutliche Relativierung bisher mehr oder weniger gültiger Vorstellungen von Erwachsenenbildung statt. Nicht mehr die ‚zweckfreie Bildung‘ und die Teilhabe an kulturellen Objektivationen standen im Vordergrund, sondern der Anspruch, den Anforderungen in Beruf und Gesellschaft gerecht zu werden. „Immer mehr Menschen müssen durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können, um den wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden“ (ebd., 51). Der Strukturplan setzte sich damit zum erstenmal dezidiert mit der Weiterbildung als orientierendem Prinzip auseinander und zielte darauf ab, ein vielschichtiges Konzept zu entwickeln und „die institutionalisierte Weiterbildung als einen ergänzenden, nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten. Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes“ (ebd., 51).

Der Begriff der Weiterbildung, wie er vom Bildungsrat intendiert war, strebte kein einseitig qualifikatorisches Konzept an. Die Betonung lag auf dem Umstand, Weiterbildung solle nicht nur den Werteverlust eines einmal erworbenen Wissens vermeiden, sondern ein Lernen ermöglichen, „das auf den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung und die jeweilige Lebenssituation zugeschnitten ist“ (ebd., 52). Das hieß letztlich, dass implizit ein Bildungsbegriff zugrunde gelegt wurde, der ‚Bildung‘ mit ‚Ausbildung‘ identifizierte, womit latent ein sozialpolitisches Verständnis von Bildungspolitik im quartären Sektor nahegelegt wurde: „War die Bezugsebene der traditionellen Erwachsenenbildung die Kulturpolitik, so ist jetzt von der Hypothese auszugehen, daß die Bezugsebene ... in erster Linie die Sozialpolitik, darüber hinaus ... die Arbeitsmarktpolitik ist“ (Bungenstab 1981, 17). Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Verhältnis von Erwachsenenbildung, Gesellschaftspolitik und Arbeitsmarkt in den siebziger Jahren politisch überwiegend optimistisch und pädagogisch vermeintlich unproblematisch erschien (vgl. Dewe/Meister 1999). Infolgedessen sah man Weiterbildung vornehmlich als eine Instanz, die Qualifizierungsangebote bereithält und ihren Teilnehmern Chancen beruflichen Aufstiegs und eine Absicherung gegenüber Risiken des Arbeitsmarktes durch Mobilitätsfähigkeit verspricht. Aus der Sicht wohlfahrtsstaatlicher Politik kam Erwachsenenbildung so in den Rang eines planerischen Instruments, um die Flexibilität und selbstregulativen

Kräfte des Arbeitsmarktes zu stärken. Zudem verband sich im öffentlichen Bewusstsein besonders mit der beruflichen Erwachsenenbildung die Vorstellung, sie trage als eine „zweite Bildungschance“ zum Abbau sozialer Ungleichheit bei. Angesichts einer Wirtschaftspolitik, die an stetigen Wachstumsraten und an einem dauerhaften, durch Umweltbedingungen nicht begrenzten technologischen Fortschritt orientiert war, erschien diese Perspektive politisch gesehen wie ein „Selbstläufer“, der sich in einer sachzwang-artigen Dynamik durchsetzt und dabei auf die Zustimmung nahezu aller gesellschaftlichen Gruppen stößt (vgl. etwa Schmitz 1979; Jagenlauf/Schulz/ Wolgast 1995). In dieser Zeit wurde vor allem in der beruflichen Weiterbildung der Eindruck erweckt, hier würde sozusagen ein neutrales Leistungswissen vermittelt, das den Teilnehmern Qualifizierungen anbietet von am Arbeitsmarkt verlangten Kenntnissen (vgl. Dewe/Meister 1999). Die Anforderungen an die Teilnehmer bzw. die Aneignungsformen und -weisen waren in dieser Zeit kaum Thema. Im Prinzip folgte die Weiterbildung in dieser Zeit noch dem Aufklärungs- und Belehrungsideal bzw. lehnte sich an einem Verwissenschaftlichungsanspruch an. Die damit verbundenen didaktischen Konzepte folgten einem, wenn auch moderaten, „Modell einer Belehrungsdidaktik“ (Arnold 1999, 3), das auf die Kraft einer Sachorientierung setzt.

Diese Orientierung änderte sich kaum, als der Weiterbildung nach der Wende in Ostdeutschland eine sozialpolitische Bedeutung zufiel und Anfang der 90er Jahre zunächst eine immense Qualifizierungsoffensive einsetzte. Der Weiterbildung wurden im Transformationsprozess neuartige und schnell expandierende Bildungsaufgaben zugemutet, nicht zuletzt in Reaktion auf die umfassenden gesellschaftlichen Veränderungen. Insbesondere dem Bereich der beruflichen Bildung sind Aufgaben der aktiven Arbeitsmarktpolitik zugefallen, um die immense „Beschäftigungslücke“ in Ostdeutschland sozial abzumildern. Mit der ‚Brückenfunktion‘ von zusätzlichen arbeitsmarktpolitischen Instrumenten ist bis heute programmatisch eine investive Komponente beabsichtigt, da nicht nur eine zeitliche Entlastungsdimension am Arbeitsmarkt greift, sondern der wirtschaftliche Umstrukturierungsprozess ‚aktiv‘ begleitet und Beschäftigungsförderung betrieben wird (vgl. Meier 1993). Die berufliche Weiterbildung erscheint in dieser komplizierten Situation gleichsam multifunktional und zugleich als zwingende Voraussetzung für einen erfolgreichen sozialstrukturellen Wandel (vgl. Dewe/Meister 1999). Die Entwicklung, wie sie sich zunächst in den neuen Bundesländern abzeichnete, machte deutlich, in welcher schwierigen Lage sich die Weiterbildung bringt, wenn sie für sozialpolitische Aufgaben benutzt wird. „Einerseits ist Weiterbildung als unverzichtbare Qualifizierungshilfe für die berufliche Integration innerhalb des sich etablierenden Milieurahmens von der Marktwirtschaft gefragt; andererseits konfrontiert man den quartären Bildungsbereich“ – also den Weiterbildungssektor des Bildungssystems – „mit dem Problem, Antworten dafür zu finden, wie die entstehende“ – verharmlosend formuliert – „Beschäftigungslücke kompensiert werden kann“ (Brödel 1993, 161).

Seit Ende der 90er Jahre wandeln sich die Herausforderungen für die Weiterbildung. Die Determinanten des Arbeitsmarktes sind nach wie vor zentrale Probleme, mit denen sich insbesondere die berufliche Weiterbildung befasst, während sich die allgemeine Erwachsenenbildung stärker an generellen Gesellschafts- und Kulturentwicklungen der Moderne orientiert. Beide Bereiche, Arbeitsmarkt und Kultur werden hier, wie wir im ersten Kapitel gesehen haben, maßgeblich von den neuen Technologien beeinflusst. Dies veranlasst zu der schon

formulierten Annahme, der Einfluss von IKT auf die Weiterbildung nehme noch zu.

2.2 Wachstum und Ausdifferenzierung der Erwachsenen- und Weiterbildung

Der Institutionalisierungsanspruch sowie die Optimierung und Ausweitung von Lernprozessen standen seit den 70er Jahren im Zentrum der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dazu trugen die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates ganz wesentlich bei und es begann der institutionelle Ausbau des quartären Sektors. In diesem Kontext entstanden auch Konzeptionen wie das Baukastensystem, die ein modulares Lernen ermöglichen sollten. Vor diesem Hintergrund erschien es auch vertretbar, schulische und für das Jugendalter konzipierte Modelle vom Lernen in die Erwachsenenwelt zu übertragen. So diente die Oberstufe des Gymnasiums damals gar als Vorbild für den zweiten Bildungsweg, und die betriebliche Lehrlingsausbildung galt allgemein als Modell der Umschulung Erwachsener. Die herkömmliche Fachschule hingegen stellte das Leitbild dar für den organisatorischen und didaktischen Kontext der Fortbildung (vgl. Lühr/Schuller 1977).

Während Anfang der 70er Jahre der Reformwille ungebrochen war und sich die Hoffnung abzeichnete, die vom Strukturplan geforderten Innovationen auch finanziell zu realisieren, änderte sich diese Situation aber ab ca. Mitte der 70er Jahre, als immer deutlicher wurde, dass sich die Veränderungen des deutschen Bildungswesens als extrem abhängig von ökonomischen Entwicklungen und der Arbeitsmarktsituation erwiesen (vgl. Pöggeler 1995). Auch wenn sich daran seitdem nichts geändert hat, erweiterte sich der Weiterbildungsmarkt in diesen fast 30 Jahren ganz enorm, das gilt gleichermaßen für die Aufwendungen für Weiterbildung wie auch für die Teilnahmefälle. Der Zuwachs im Weiterbildungsbereich seit den 80er Jahren ist jedoch insbesondere der beruflichen Weiterbildung¹⁴ geschuldet, während die allgemeine Weiterbildung¹⁵ weit weniger hohe Zuwächse verzeichnen kann und beide Bereiche nun etwa gleich große Anteile einnehmen (vgl. Kuwan/ Gnahs/Seidel 2000). So stieg der prozentuale Anteil der Bevölkerung, die an beruflicher Weiterbildung teilnahmen von 10 Prozent in 1979 auf 30 Prozent in 1997, und die allgemeine und politische Weiterbildung stieg von 16 Prozent in 1979 auf 31 Prozent in 1997. Die Gesamtteilnahmequote stieg damit von 23 Prozent in 1979 auf 48 Prozent in 1997 (vgl. Grund- und Strukturdaten 1999/2000, 274). Insofern haben sich 1997 ungefähr 15,7 Mio. Personen in

14 Die berufliche Weiterbildung umschließt die Teilnahme an den folgenden Kursen oder Lehrgängen: Umschulung, Aufstiegsfortbildung, Einarbeitung, Anpassungsweiterbildung sowie sonstige Lehrgänge/Kurse im Beruf (vgl. Kuwan/Gnahs/Seidel 2000, 40). Nach dieser Definition umfasst die berufliche Weiterbildung also nicht nur Maßnahmen, die vom Arbeitsamt gefördert werden (AFG-Maßnahmen), sondern auch die betriebliche Weiterbildung.

15 Die allgemeine Erwachsenenbildung oder, wie Kuwan u.a. (2000, 29) es ausdrücken, die allgemeine Weiterbildung, umfasst Kurse mit den folgenden Themengebieten: Gesundheit; Versicherungen und andere Rechtsfragen; Haushaltsführung; Kindererziehung; persönliche/familiäre Probleme; Sprachkenntnisse; praktische Kenntnisse; Naturwissenschaften und Technik; aktive Freizeitgestaltung; Kunst, Literatur, Religion, Geschichte/Länderkunde; Umweltschutz/Ökologie; Sport; Staatsbürger, Wissen über Politik; multikulturelle Fragen; Astrologie/Esoterische Fragen; Sonstiges.

Deutschland an der allgemeinen Weiterbildung und 15,2 Mio. Personen an der beruflichen Weiterbildung beteiligt (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, 27; 42).

Neben dem faktischen Wachstum des Weiterbildungsbereichs insgesamt und dem damit zusammenhängendem gesellschaftlichen Zuwachs und Bedeutung der Weiterbildung wurde schon seit der ‚realistischen Wende‘ – und vor allem mit dem Deutschen Bildungsrat 1970 – im Grunde die Forderung nach öffentlicher Verantwortung der Weiterbildung, im Sinne einer gesellschaftlich breiten Fundierung, immer vehementer. Konsequenterweise bestehen seit den 70er Jahren Bemühungen, die Weiterbildung als ‚vierte Bildungssäule‘ zu etablieren. Die Erwachsenenbildung stellt seit dieser Zeit nicht nur einen „bildungspolitischen, sondern auch einen gesellschaftspolitischen Anspruch eigener Art. Im Unterschied zur Bahn oder Post, die sich lediglich benutzen lassen wollen, will die Erwachsenenbildung auf die Gesellschaft einwirken“ (Lühr/Schuller 1977, 32). Das bedeutet letztlich, dass Weiterbildung in diesem Verständnis auch auf einen Zielwert außerhalb ihrer selbst gerichtet ist und im eigenen Selbstverständnis nicht nur das Lernen um des Lernens willen betreibt (vgl. Dewe/Meister 1999). Insofern scheint es folgerichtig zu sein, zumindest der beruflichen Weiterbildung verschiedene gesellschaftspolitische Funktionen zuzuschreiben, die Lühr und Schuller (1977, 55f.) schon in den 70er Jahren unter die folgenden Kategorien gefasst haben: Eine *Qualifizierungsfunktion*: Bildungseinrichtungen tragen zur Erhaltung und Entwicklung der gesellschaftlichen Qualifikationsstruktur bei, die sich vor allem an der technologischen Entwicklung orientiert. Eine *bildungsökonomische Funktion*: Diese entsteht über die Absorption vorübergehend oder dauernd freigesetzter Arbeitskräfte. Eine *legitimatorische Funktion*: Diese entsteht durch die Übersetzung eines gesellschaftlichen Problems in ein individuelles, wenn beispielsweise eine hohe Arbeitslosenrate auf die mangelnde Qualifizierung der Arbeitssuchenden zurückgeführt wird, wie dies auch Anfang der 90er Jahre in den neuen Bundesländern geschehen ist. Als letzten Punkt nennen Lühr und Schuller eine *kompensatorische Funktion*: Diese besteht über den Ausgleich von Bildungsdefiziten. In dieser Zeit der Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung war dabei der Fokus vor allem auf die Institutionalisierung ausgerichtet, also auf gesellschaftliche Institutionen, auf Organisation und Professionalisierungstendenzen.

2.2.1 Zum Marktcharakter der Erwachsenen- und Weiterbildung

Parallel zur Entwicklung des Weiterbildungsmarktes setzte sich die bildungspolitische Bedeutung der Erwachsenen- und Weiterbildung durch, wobei eine zentrale Begründung für ein Eingreifen des Staates im Konzept des ‚lebensbegleitenden Lernens‘ gesehen wird‘ dessen gesellschaftliche und politische Akzeptanz heute unbestritten scheint. Allerdings bestand über die Form bildungspolitischer Impulse in der Bundesrepublik ein klarer Dissens zwischen den politischen Lagern. Die Diskussion rankte im Prinzip um die Polarität zwischen staatlicher Regulierung und marktförmiger Deregulierung (vgl. Faulstich/Schiersmann/Tippelt 1997). Am sichtbarsten zeigt sich diese bei der unterschiedlichen Ausrichtung der Landesgesetze, denen aufgrund der Kulturhoheit der Länder und mangels eines Rahmengesetzes ein zentraler Gestaltungsbereich zukommt. Bockemühl (1978) entwickelte bereits Ende der 70er Jahre ein Ordnungsmodell, in dem die rechtlichen Grundlagen der einzelnen Bundesländer

den beiden Positionen zugeordnet wurden. Danach präferierten die konservativ geführten Länder eher eine Zurückhaltung des Staates, während die sozialdemokratisch regierten Länder eher dem Modell des ordnenden Eingreifens des Staates nachgingen. Noch heute lassen sich die vorliegenden Landesgesetze „auf einem Kontinuum zwischen den geschilderten Extrempositionen einordnen,“ (Arnold 1996, 90), die Auswirkungen auf die Art der finanziellen Förderung, auf die ordnungs- und strukturpolitischen Gestaltungsaufgaben, auf das Ausmaß der Erwachsenenbildung in das Gesamtbildungssystem sowie auf das Ausmaß der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Bildung haben (vgl. Meister 1999).

Inzwischen zeichnet sich ein Einstellungswandel in einigen Punkten ab, beispielsweise besteht am ‘Marktcharakter’ der Weiterbildung kaum noch Zweifel. Die Positionsbestimmung des Weiterbildungsbereiches wird heute generell – mit unterschiedlichen Gewichtungen – ausgelotet zwischen dem grundrechtlichen Anspruch auf Bildung, einer öffentlichen Verantwortung und der Marktdimension (vgl. Faulstich/Schiersmann/Tippelt 1997). So wurde in Weiterbildungsgutachten einiger sozialdemokratisch geführten Länder (etwa NRW, Hamburg, Niedersachsen) eingebracht, dass die Unterscheidung ‘hier Staat – dort Markt’ aufzuheben sei zugunsten einer Konzentration aller Kräfte. In diesem Sinne soll der Weiterbildungsbereich unter eine ‘gemeinsame Verantwortung’ aller Beteiligten (Wirtschaft, Weiterbildungseinrichtungen, öffentliche Hand, Hochschulen etc.) gestellt werden. Dem Staat kommt nun eher die Rolle eines ‘Moderators’ zu, der sich seiner Verantwortung allerdings bewusst und diese auch wahrzunehmen bereit ist (vgl. Dräger/Günther/Thunemeyer 1996). Im Hamburger Gutachten wird hierzu ausgeführt: „In dem Maße, in dem die Weiterbildung für die Zuweisung von individuellen Lebenschancen an Bedeutung gewinnt, wird die Gewährleistung der Teilnahmemöglichkeit zu einer öffentlichen Aufgabe. Gleichzeitig bedeutet die wachsende Beteiligung in der Weiterbildung, dass nicht der Staat allein – wie im Schul- und weitgehend auch im Hochschulbereich – die Kosten und die Verantwortung für diesen Bereich tragen kann. Gemeinsame Verantwortung und Kostenteilung bedingen einander“ (Weiterbildung in Hamburg 1995, 81).

Da das Geflecht an Beteiligten, Zuständigkeiten und die rechtlichen Grundlagen des Agierens nach wie vor komplex sind, besteht für den Weiterbildungsbereich die Gefahr unerwünschter Konsequenzen und Dysfunktionalitäten, auf die jeweils situationsadäquat zu reagieren ist und die immer wieder innerhalb von Interessen- und Machtkonstellationen neu ausgelotet werden müssen, womit gleichzeitig interne Dynamiken, aber auch Instabilitäten entstehen. Die Situation, in der sich die Erwachsenenbildung heute befindet, wird insofern auch als „mittlere Systematisierung“ bezeichnet. Dies betrifft insbesondere „Regulationsmechanismen: Markt versus öffentliche Verantwortung; die interne Dynamik: Spontaneität versus Kontinuität; die interne Struktur: Partialität versus Universalität. Es geht um eine Form der Institutionalisierung, welche in einer Zwischenlage zwischen einer im Kern marktmäßig regulierten Ökonomie und dem Sozialstaatsprinzip ausgeprägt wird“ (Faulstich 1995, 79).

Aufgrund des Bedeutungszuwachses und der gestiegenen Anforderungen an die Weiterbildung ist in den letzten Jahren zunehmend eine systematisierende Regulation der verschiedenen Zuständigkeiten eingeklagt worden (vgl. Dewe/Meister 1999). Nur einer Bundesrahmenordnung, so wird vielfach argumentiert, gelingt es, die Zuständigkeit des Bundes für die ‘berufliche Weiterbildung’ und die der Länder für die ‘allgemeine Weiterbildung’ zusammenzuführen. Von den Be-

fürwörtern eines Weiterbildungsrahmengesetzes werden einheitliche Regelungen zum Weiterbildungsbereich selbst, zur Qualitätssicherung, zu professionellen Ansprüchen, Zertifizierung, Lernzeitanprüchen, Finanzierung, etc. erhofft (vgl. Faulstich 1999, 39). Andererseits spricht auch vieles gegen einheitliche Regelungen, da die Weiterbildung zunehmend schneller auf äußere Veränderungen reagieren muss. Diese Anpassung geschieht häufig durch die Entwicklung von internen oder externen Ausdifferenzierungen. Solche Differenzierungsprozesse wiederum scheinen durch einheitliche Regelungen eher behindert zu werden. Hinzu kommt die Situation, dass sich eine Entwicklung abzeichnet, die eher ein offensives Eintreten der Weiterbildung um ihre Bestandssicherung und ihre Etablierung in den vielfältigen Bereichen angezeigt erscheinen lässt. Sie gerät damit allerdings in eine 'Konkurrenz ums Gleiche' und muss sich nun neben den Ansprüchen anderer Bereiche behaupten und durchsetzen (vgl. Meister 1999). Hinzu kommt, dass die äußeren gesellschaftlichen Einflüsse, insbesondere jedoch die Zwänge und Notwendigkeiten, die sich auf dem Arbeitsmarkt abzeichnen, den Weiterbildungsbereich insgesamt erheblich beeinflussen. Dadurch bewegen sich die einzelnen Sphären im Grunde immer näher aufeinander zu, so dass die kategoriale Trennung von Erwachsenen- und Weiterbildungsbereichen immer weniger Sinn macht.

Nachdem sich der Weiterbildungsbereich in seiner institutionellen Verankerung, seiner Organisierung und Professionalisierung beginnt am Bildungsmarkt zu etablieren, lassen sich die gravierenden Veränderungen, auf die das Weiterbildungssystem gegenwärtig zu reagieren hat, vor allem in den Wandlungsprozessen in ökonomischen und technologischen Bereichen, samt den damit verbundenen Auswirkungen auf das soziale Leben, verorten.

Vergegenwärtigt man sich allein die Veränderungen, die sich im Wirtschafts- und Technologiebereich abzeichnen, so erscheint es nachvollziehbar, dass das Weiterbildungssystem auch von diesen äußeren Gegebenheiten beeinflusst wird. Diese Irritationen und scheinbare Notwendigkeiten von außen lassen sich jedoch nicht in einer 1:1-Logik übertragen in dem Sinne, dass beispielsweise die Innovationsdynamik, der sich die Wirtschaft unterworfen sieht, genauso auch für den Weiterbildungsbereich gelten würde. Vielmehr finden die Einflüsse lediglich Eingang in der Form, wie sie der jeweiligen Logik des Systems¹⁶ entsprechen. Die Erwachsenen- und Weiterbildung kann also nur in der ihr eigenen Art von Operationen reagieren, nämlich im Prinzip solchen, die Vermittlungsbemühungen folgen. Das bedeutet, es bedarf eines Transfers dergestalt, dass beispielsweise ökonomische Effizienzsteigerungen auf Vermittlungsprozesse übertragen werden müssen.

In der neueren Diskussion in der Erwachsenen- und Weiterbildung finden sich dann konsequenterweise sowohl in den theoretischen Überlegungen als auch in den Anwendungsfeldern und Anwendungsformen Bemühungen um Situationsveränderungen, die sich in den Konzepten wiederfinden.

16 An dieser Stelle soll keine systemtheoretische Debatte darüber geführt werden, ob das Weiterbildungssystem ein eigenes System darstellt, oder dem Erziehungssystem zuzurechnen sei (vgl. Wittpoth 1997). Es wird lediglich in Adaptation der systemtheoretischen Argumentation davon ausgegangen, dass Funktionssysteme immer nur die Operationen durchführen können, die ihrer Funktionslogik entsprechen (vgl. Luhmann 1984).

2.3 Verortungen von Weiterbildung

Die Begründungen und Relevanzen ihrer Arbeit bezieht die Erwachsenen- und Weiterbildung maßgeblich aus gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen, in die sich moderne Gesellschaften gestellt sehen. Der eigentliche Fokus der Arbeit liegt indes auf den Vermittlungs- und Aneignungskontexten. Im Folgenden werden hierzu einige theoretische Überlegungen vorgestellt, die die Hintergründe für aktuelle Lehr-Lernkontexte darstellen.

2.3.1 *Lebenslauf und lebenslanges Lernen*

Eine wichtige theoretische Frage für die Erwachsenen- und Weiterbildung ist die nach ihrem zentralen Bezugspunkt. Niklas Luhmann stellt bei der Suche nach der Eigenart des Erziehungssystems Überlegungen an, die für die Erwachsenenbildung relevant sind. Für Luhmann ist ersichtlich, dass bisher im Erziehungssystem vor allem das Alter eine zentrale Differenz markiert hat, das aber nicht als allgemeines Medium gelten kann, auch, da gerade in der Erwachsenenbildung das Konstrukt des Alters schon seit langem problematisiert wird. Auch Bildung stellt für Luhmann keine solche Einheit in der Vielfalt des Systems dar, da der Bildungsbegriff in der Erwachsenenbildung nur die ‚innere Form‘ bezeichnet, „die das Individuum sucht und annimmt“ (Luhmann 1997a, 16). Ein allgemeines Ziel des Erziehungssystems, bei der die Kategorie des Alters nicht relevant ist, sieht Luhmann in der Formung des Lebenslaufes. Der Lebenslauf ist aus dem Blickwinkel der Erwachsenenbildung gerade auch deshalb so zentral, da er ungeschriebene Seiten enthält und bei Bedarf revidiert werden kann im Unterschied zur Biographie. Vergangenheit und Zukunft bilden beim Lebenslauf eine Einheit mit der Konsequenz, dass ihm keine teleologischen Strukturen inhärent sind und damit auch keine Erziehungsziele von vornherein gegeben sein können. Sieht man den Lebenslauf in dieser Perspektive, bedeutet dies, dass jeder Lebenslauf das Ergebnis eines Formfindungsprozesses ist, also nicht notwendigerweise eine bestimmte Richtung verfolgt, vielmehr sind die Bedingungen seiner Möglichkeiten zugleich vorausgesetzt und müssen immer wieder reproduziert werden.

Das Modell des Lebenslaufes als das eines permanenten Formfindungsprozesses ist zugleich gekoppelt an Entwicklungen, die sich aus der Evolution der Massenmedien ergeben haben. Denn erst die Entwicklung der fiktionalen Literatur hat mit dazu beigetragen, das Beobachten von Lebensläufen zu schulen. Die Ergänzung der unmittelbaren Lebenserfahrung durch die Realitätskonstruktionen der Massenmedien ließ die eigene Erfahrung als Kontrollinstanz zurücktreten, währenddessen die Vergleichsmöglichkeiten enorm zugenommen haben. „Man sieht Form gewordene Lebensläufe gegen den Hintergrund einer unerschöpflichen Menge von Kombinationsmöglichkeiten“ (ebd., 24f.). Die Massenmedien haben insofern dazu beigetragen, dass der Lebenslauf zum Schema der Personwerdung geworden ist. Die Eingriffsmöglichkeiten des Bildungssystems gelingen für Luhmann insbesondere über Wissen, das dem Lebenslauf erst seine spezifische Form gibt. Diese Eingriffsmöglichkeiten sind zentrale Elemente von Bildungskarrieren, die so, aber auch anders verlaufen können.

Aus der Forschung zum lebenslangen Lernen wissen wir, dass Bildungsanlässe im Erwachsenenalter, also nach Abschluss einer ersten Ausbildung, insbesondere

an ‚Wendepunkten‘ der Biographie in Anspruch genommen werden (vgl. Kade/Seitter 1996) bzw. sich als ‚Suchbewegung‘ (vgl. Tietgens 1986) gestalten. Denkt man von den Eingriffsmöglichkeiten bei der ‚Karriere‘¹⁷ her, so bedeutet dies, dass begonnene Entwicklungen entweder bestärkt und unterstützt werden sollen, oder aber Karrieren eine andere Wendung geben sollen, wobei die Richtung der Entwicklung offen bleibt, was ja eine Eigenart von Karrieren darstellt (vgl. Luhmann/Schorr 1988, 277ff.).

Der Lebenslauf stellt nicht nur einen zentralen Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft dar, sondern der Begriff beinhaltet auch inhaltlich eine pädagogische Bedeutsamkeit, insbesondere im Hinblick auf das Konzept des lebenslangen Lernens. Das lebenslange Lernen ist nicht nur zu einer institutionellen Realität, sondern auch zur sozialen Norm und zu einer subjektiven Erfahrung in modernen Gesellschaften geworden. Das Konzept des lebenslangen Lernens fand in den letzten Jahren Eingang sowohl in die pädagogischen Diskussionen als auch in die bildungspolitischen Diskurse (vgl. bspw. Delors 1997; Dewe 1997; Dohmen 1996; Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000; HRK 2001). Neben der Aufarbeitung als erziehungswissenschaftliches Konzept fungiert das lebenslange Lernen auch als bildungspolitisches Handlungs-konzept genauso wie als Didaktikkonzept und hat sich „als gesellschaftliche Institution als auch als biographisch-lebensweltliche Praxis“ (Kade/Seitter 1998, 51) etabliert. Das Interessante an der Formung des Lebenslaufs genauso wie am Konzept des lebenslangen Lernens sind für die Weiterbildung die vielfältigen Anschlussmöglichkeiten, die sich durch die verschiedensten Bildungsanlässe bieten. Die Offenheit der Konzepte lässt es zu, dass die Individuen unterschiedliche Karrieren einschlagen oder Möglichkeiten nutzen.

Im Kontext des lebenslangen Lernens sehen Jochen Kade und Wolfgang Seitter drei Möglichkeiten, wie Individuen Bildungsangebote in ihre alltägliche Lebenspraxis integrieren können, nämlich über Bildung, Risiko und Genuss (vgl. Kade/Seitter 1998). Das lebenslange Lernen kann demnach in einer positiv-

17 Der Karrierebegriff in Anlehnung an Luhmann (1989) betont, dass Karrieren als soziale Zwangsläufigkeit dadurch entstehen, „daß Geburt, häusliche Sozialisation und schichtmäßige Lage nicht mehr ausreichen, um den Normalverlauf des Lebens erwartbar zu machen“ (ebd., 232). Funktional differenzierte Gesellschaften sind für Luhmann vielmehr dadurch gekennzeichnet, dass „auf eine Sukzession von selektiven Ereignissen umgedacht werden [muss], die jeweils (aber mit unterschiedlicher Gewichtsverteilung) Selbstselektion und Fremdselektion kombinieren. Das dafür gültige Zeitmodell nennen wir Karriere“ (ebd.). Luhmann/Schorr (1988, 277ff.) betonen darüber hinaus, dass der individuelle Lebensweg unter sozialstrukturellen Bedingungen auch eine Karriere einschließt, die durch Stagnation und Abstiege gekennzeichnet sein kann. „Unter Karriere im allgemeinsten Sinne verstehen wir eine Sequenz von selektiven Ereignissen, die Personen mit positiv oder negativ bewerteten Attributen verknüpfen bzw. solche Verknüpfungen lösen – im Grenzfalle mit Leben oder Tod, im übrigen mit zugeschriebenen Kenntnissen und Fähigkeiten, Rollen und Ämtern, Zensuren, Beurteilungen, Reputationsmerkmalen, Mitgliedschaften in sozialen Systemen, Einkünften oder sonstigen erwerblichen Qualitäten“ (ebd., 278). Luhmann und Schorr sprechen von fünf Merkmalen, durch die eine Karriere gekennzeichnet ist: Karrieren sind in ihrer Zukunft unsicher; die Vergangenheit einer Karriere ist unsicher; eine Karriere baut sich selbst auf und schließt in den Anfangsphasen einen Leistungs- und Erfolgsdruck ein; da eine Karriere in ihren Bewegungsmomenten kontingent verläuft entsteht ein Bedarf an zeitbindenden Strategien; durch die diskriminierende Selektivität einer Karriere zieht sie in hohem Maße Aufmerksamkeit auf sich mit entsprechenden Erwartungen eines Kontinuierens von Erfolgen bzw. Misserfolgen. Karriere meint dann eine Morphogenese im Sinne einer Geschichte von Selbstfestlegungen bzw. einer Geschichte von nicht vollzogenen Selektionen (vgl. Meister 1997a, 66).

affirmativen Perspektive die emanzipativen und demokratischen Steigerungsmöglichkeiten in den Blick nehmen. In Adaption des traditionellen Bildungskonzepts wird das lebenslange Lernen zum Medium subjektiver Weltaneignung um zur Steigerung, Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit beizutragen. Im Sinne der damit verbundenen Selbstentfaltungsmöglichkeiten bieten sich hier auch Anschlussmöglichkeiten an den Individualisierungsdiskurs (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994).

Betrachtet man das lebenslange Lernen aus einer skeptischeren Position heraus, birgt es allerdings gleichermaßen gesellschaftliche Zwänge und soziale Zumutungen. Diese können bis hin zu einem Zwangscharakter reichen, der dann entsteht, wenn beispielsweise von den Individuen eine permanente Umstellungs- und Veränderungsbereitschaft erwartet wird, wie dies ja am Beispiel der Ökonomie (im ersten Kapitel) schon erläutert wurde. Andererseits bedeutet dieser Anpassungsdruck auch, und dies im Anschluss an den Biographisierungsdiskurs, dass diese Bildungszwänge auch die biographische Selbstkonstitution herausfordern in dem Sinne, als das eigene Leben in den vielfältigsten Dimensionen mit reflektiert werden muss.

Die beiden Bildungsperspektiven des lebenslangen Lernens, die in diesem Kontext unter Emanzipation und Obligation gefasst werden, gelten letztendlich für die Institutionen als auch für die Teilnehmenden und spiegeln sich in den Formen der Angebote und den Aneignungsweisen wider.

Geht man indes nicht mehr von einem linear gedachten Bildungsprozess aus, sondern begreift Bezugspunkte wie Ungewissheit und Nichtwissen als Normalitäten der Lebensführung in modernen Gesellschaften (vgl. Dewe 1999; Ecarius/Meister 1999), dann sieht sich das lebenslange Lernen einer Risikozumutung ausgesetzt. In der „Multioptionsgesellschaft“ (Gross 1994) erscheint es heute für die Biographie geradezu zwingend, mit Gestaltungspotentialen genauso wie mit Unsicherheiten umgehen zu können. Auch für das lebenslange Lernen ist die Risikodimension doppelt bedeutsam, sowohl für das Individuum als auch für Institutionen. Strebt das Individuum Gewissheiten an in Lebenssituationen mit Risikocharakter, so bieten sich über die Institutionen des lebenslangen Lernens Verstetigungsformen. Zusicherungen können beispielsweise über Zertifikate erfolgen und Gewissheiten werden beispielsweise in Form von Präventivmaßnahmen mit ‚Versicherungscharakter‘ vermittelt, die dem Bildungsprozess eine subjektiv lebbare Verlaufsform geben, und die den beteiligten Personen das Gefühl der Zugehörigkeit vermitteln. „Zertifikate stellen säkularisierte Formen der Beruhigung und Segnung dar, sie sind Bildungssakramente in einer erlösungs- und ordnungsbedürftigen – weil undurchschaubaren und überbordernden – (Bildungs-)Welt“ (Kade/Seitter 1998, 55).

Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, über das lebenslange Lernen Entscheidungen offen zu halten und Optionen zu gewinnen. Indem unterschiedlichste Wahlmöglichkeiten verfügbar bleiben und sozusagen auf ‚Vorrat‘ gelernt wird, bleiben Entwicklungen, die bislang noch unbekannt sind, biographisch im Möglichkeitshorizont, womit der Reversibilität des Lebens Rechnung getragen wird.

Wenn bislang das lebenslange Lernen immer mit Bezug auf zukünftige Entwicklungen betrachtet wurde, so bietet der Ansatz auch die Möglichkeit, gegenwartsbezogen und damit auf den Moment gerichtet, zu lernen. Ist das lebenslange Lernen gegenwartsbezogen, dann setzt es sich von der Vorstellung ab,

mit Lernen einen Mangel beheben zu wollen. Vielmehr ist dies eine Form des Lernens, die jenseits eines Nützlichkeitsdenkens und befreit von Effektivitätsvorstellungen geschieht. Über ein Lernen, das nun mit Freizeit, Spaß und Vergnügen gekoppelt ist, dringen aber auch die ‚weichen‘ Lernformen und damit sozusagen der Bereich des Nicht-Lernens in den Horizont des lebenslangen Lernens ein. Damit wird das lebenslange Lernen seiner Reduzierung auf Defizitannahmen und Veränderungen angesichts einer unvorhersehbaren Zukunft enthoben und es kommen zusätzlich freizeit-, kultur- und alltagsbezogene Muster wie Vergnügen, ästhetischer Genuss und soziale Zugehörigkeit in den Horizont der Betrachtung (vgl. Kade/Seitter 1998).

Der Lebenslauf und das lebenslange Lernen können also zunächst als wichtige theoretische Bezugspunkte der Erwachsenen- und Weiterbildung festgehalten werden, ohne dass damit zugleich ein spezifischer Diskurs oder eine Wertung bestimmter Sachverhalte impliziert wären.

2.3.2 *Vermittlung und Aneignung*

Geht man nochmals zurück zu den theoretischen Überlegungen von Luhmann, so lässt sich mit der Formung des Lebenslaufs ein Erklärungsmodell für einen zentralen Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft und damit auch der Weiterbildung aufzeigen. Jenseits dieses allgemeinsten Mediums operiert die Pädagogik und damit auch die Erwachsenen- und Weiterbildung, gemäß den Überlegungen von Jochen Kade (1997a), nach der Leitunterscheidung ‚vermittelbar/nichtvermittelbar‘. Mit dem Leitbegriff der ‚Vermittlung‘ schließt nach Kade das pädagogische System an ein spezifisches Problem der Gesellschaft an. Zwar spielt ‚Vermittlung‘ beispielsweise auch in der Kunst eine zentrale Rolle und die Pädagogik ist mit der Kunst auch verschränkt über das „mit der Bildungsidee verbundene aufklärerische Programm individueller Selbstbestimmung, Selbsterfahrung und Selbstschöpfung des Menschen“ (Kade 1997a, 34). Trotzdem hat sich eine gesellschaftlich verselbständigte pädagogische Praxis herausgebildet, die ihre Eigenständigkeit gegenüber der Kunst zunächst über die Generationendifferenz, also insbesondere über lebensalterdeterminierte Veranstaltungen markierte. Bereits in der Volksbildung unterschied sich die Pädagogik von der Kunst insbesondere über das Bemühen, soziale Differenzen über Vermittlungsakte zu überwinden. Heute, so wird an späterer Stelle ausgeführt, ist die Erwachsenenbildung hingegen vor allem bestrebt, Kompetenzen im Erwachsenenalter zu vermitteln.

Die Pädagogik tritt, nicht zuletzt aufgrund des Bezugs zum Lebenslauf, überall und lebenslang als Vermittlungsinstitution zwischen kulturelle Objekte und kulturelle Subjekte. Vermittlung wiederum setzt Wissen als ein allgemeines gesellschaftliches Medium voraus, wobei Kade hier – in Übernahme systemtheoretischer Begrifflichkeiten – als grundlegende Unterscheidung den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar vorschlägt. Dieser Code impliziert, dass prinzipiell kein Wissen als pädagogisch zu vermittelnder Inhalt ausgeschlossen wird, womit eine normative Grenzziehung auf bestimmte Themen und Inhalte entfällt. Durch diesen Wegfall des exklusiven Bezuges auf kulturell herausragende Inhalte wird auf der anderen Seite der Institutionalisierung einer gewissen Beliebigkeit von Themen Vorschub geleistet. Insofern wird hier – theoretisch – das Phänomen plausibel, dass heute – für viele Pädagogen irritierend – sehr vieles (wie z.B.

Talkshows) zur Weiterbildung gerechnet werden kann bzw. in den pädagogischen Diskurs Eingang findet, was bislang eher außen vor stand (vgl. Kade/Lüders 1996).

Wenn man nun mit Kade davon ausgeht, das pädagogische System betrachte die Welt unter dem Aspekt der Vermittlungsnotwendigkeit, stößt man auf das Paradox, dass sich das pädagogische System ja nur reproduziert, indem es das gesellschaftliche Problem, über das es sich begründet, nicht löst. Dieses Paradox kann aber aufgelöst werden über die Unterscheidung Code und Programm. Während der Code vermittelbar/nicht-vermittelbar sich nicht auf konkrete Operationen des Vermittelns bezieht, wird die Vermittlungsaufgabe auf der Programmebene angegangen. Das heißt, erst auf der Programmebene werden pädagogische Wissensfiguren und Handlungsstrategien entworfen. Pädagogische Programme regeln die Zuordnung von Wissen zu den jeweiligen Codewerten und steuern Operationen des pädagogischen Systems, indem sie angeben, was als vermittelbar (z.B. Kenntnisse über das Internet) und was als nicht vermittelbar (z.B. Pornografie im Internet) zu gelten hat. Auf dieser Ebene werden also auch Dispute und Kontroversen der verschiedensten Diskurse ausgetragen und Werte und Normen festgelegt, so dass sich die pädagogischen Akteure und Adressaten nach Bedarf danach richten können. Das heißt, nur auf der Programmebene findet eine systeminterne Strukturbildung statt, und zwar in Form von Bildungs- und Erziehungstheorien, über bewährte oder noch zu verbessernde Methoden der Wissensvermittlung oder in Form von sozialen Praktiken und semantischen Sprachspielen. Es ist also gerade die Differenz der flexiblen und heterogenen Programme und des stabilen Codes (vermittelbar/nicht-vermittelbar), die eine Steigerung der operativen pädagogischen Komplexität erlaubt. „Die Programmebene der Erziehungs-, Bildungs- und didaktischen Theorien ist der Ort, an dem pädagogische Innovationen erfunden, entwickelt und erprobt werden“ (Kade 1997a, 47).

Das bedeutet, dass der Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ offen lässt, ob und wie Vermittlung realisiert wird, ob diese nun über personale Vermittlung im klassischen Unterricht erfolgt, medial, beispielsweise über das Internet, oder ob es sich um strukturelle Vermittlungsformen, beispielsweise über pädagogische Arrangements oder offene Lernfelder handelt.

Doch die Dimension der Vermittlung ist im Grunde nur halb gedacht, wenn man nicht auch seine Adressaten mit einbezieht. Die Adressaten des pädagogischen Systems sind zunächst einmal die gesamte Menschheit. In der systemtheoretischen Begrifflichkeit gehören die Adressaten ja der Umwelt eines Systems wie des pädagogischen an, da die Adressaten selbst ein autopoietisches System darstellen. Entsprechend dem pädagogischen System, dem die Leitdifferenz Vermittlung zu eigen ist, entspricht dem psychischen System (des Adressaten) die Leitdifferenz der Aneignung. Der entsprechende Code zur Aneignung ist dann selbst/fremd, mit anderen Worten: ist die Aneignung selbst- oder fremdmotiviert? Die Aneignungsformen, sozusagen auf der Programmebene, sind Lernen (als dem klassischen pädagogischen Bereich), Arbeit, Kommunikation und Konsumtion. Das pädagogische System und damit auch die Weiterbildung kann sich auf seine Adressaten jedoch nur beziehen, wenn sie den Status von Teilnehmern annehmen und so in den Einflussbereich treten bzw. Teil des pädagogischen Systems werden. „Der Teilnehmer ist also die vom pädagogischen System erzeugte Figur, durch die eine gegenseitige Irritation bzw. Irritierbarkeit von pädagogischem System und Adressaten innerhalb des pädagogischen Systems institutionalisiert ist. Dieses ‚re-

entry‘ des ausgeschlossenen psychischen Systems in das pädagogische System ist zugleich die Weise, in der in diesem das Individuum als Subjekt anerkannt wird“ (Kade 1997a, 53f.). Die Bezugspunkte zwischen dem pädagogischen System und seinen Teilnehmern werden über Aneignung und (Wissens)-Vermittlung hergestellt. Traditionell wird dieses Verhältnis in 1:1-Form gedacht. Dies ist auch so lange möglich, wie eine Verbindung durch ein gemeinsames soziokulturelles Milieu zwischen Pädagogen und Adressaten bestand. In modernen Gesellschaften muss hierbei allerdings mit ‚Selbstverständlichkeitsverlusten‘ gerechnet werden, wodurch ein Hiatus zwischen Vermittlung und Aneignung theoretisch wahrscheinlich wird. Dies liegt auch daran, dass sich die Adressaten gegenüber pädagogischen Angeboten heute auf je individuelle Weise selektiv und kontingent verhalten können. Stabilisiert wird das Verhältnis zwischen Vermittlung und Aneignung durch eine Verlagerung der Verantwortung vom Anbieter hin zur Aneignungsseite, also von der Pädagogik zum Adressaten. Damit wird „die Vermittlung von Wissen im pädagogischen System (...) indifferent gegenüber dessen Aneignung“ (Kade 1997a, 57).

Die Berücksichtigung der Aneignungsseite betont, dass der Wissenserwerb eine individuelle Eigenleistung des Subjekts darstellt. Damit haben wir es mit einem Perspektivwechsel zu tun, demzufolge Lehren und Lernen nicht mehr als Einheit betrachtet werden, sondern Lernen als eigenständige Operation angenommen wird, die nicht automatisch aus dem Lehren folgt. Eine solcherart konstruktivistische Auffassung von Lernen beinhaltet dann auch eine Pluralisierung der Lernmöglichkeiten und eine hohe Autonomie der Aneignung gegenüber pädagogischen Absichten, Intentionen und Handlungsstrategien (vgl. Kade/Seitter 1998).

Letztendlich bedeutet also die zunehmende Systembildung des Weiterbildungssystems, dass die Selbstorganisationszumahmung an Individuen durch die Pädagogik nicht nur vorausgesetzt, sondern auch durch die Systembildung reproduziert und verstärkt wird. Hierfür bedarf es nicht zuletzt der entsprechenden institutionellen Rahmung, denn zumindest die Weiterbildung setzt zumeist noch Bildungsveranstaltungen voraus, auch wenn der Lerngewinn nicht nur durch sie bestimmt wird.

2.3.3 *Weiterbildung als funktionale/lebensweltliche Strukturierung des Lernens*

In Differenz zu Kade, der danach fragt, welche Primärcodierung dem Erziehungssystem zu eigen ist, versucht Ortfried Schäffter (2001) die Spezifik des Weiterbildungssystems selbst herauszuarbeiten. Da auf die Weiterbildung die von Luhmann ursprünglich für das Erziehungssystem, insbesondere den Schulbereich, vorgeschlagene Codierung von besser/schlechter nicht zutrifft, da wir es nur teilweise mit Selektionsprozessen zu tun haben, schlägt Schäffter in einer Respezifikation für den Bereich der Weiterbildung die Unterscheidung von funktionaler und lebensweltlicher Strukturierung des Lernens vor. Damit greift er den Einwand auf, der ja schon bei Kade thematisiert wurde, dass sich die Weiterbildung nicht auf institutionalisiertes Lernen beschränken lässt, sondern mehr umfassen kann (wie die schon erwähnte Talkshow). Das Problem der

Weiterbildung besteht für Schöffter bislang darin, dass eine zu starke Konzentration auf das Lernen in organisierten Zusammenhängen stattfindet. Mit der Leitdifferenz von lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung des Lernens wird auf die Komplementarität beider Kontextierungen verwiesen. Ihr produktives Spannungsverhältnis bezieht die Weiterbildung daraus, dass in ihren funktional strukturierten Kontexten Lernprozesse ermöglicht werden beziehungsweise optimiert werden sollen. Alltagskontexte hingegen kennen diese spezifischen Präferenzen nicht, denn sie sind prinzipiell offen. Lernen ist hier von einer pragmatischen Struktur und damit von der vorherrschenden Handlungslogik abhängig (vgl. ebd., 212). Schöffter macht deutlich, dass sich beide Bereiche bedingen und insofern auch im Weiterbildungssystem mit reflektiert werden müssen. Mit der Unterscheidung von lebensweltlicher und funktionaler Strukturierung von Lernen gelingt ihm eine Neubestimmung von Erwachsenenlernen im Weiterbildungssystem, indem er einen umfassenden Begriff von Institutionalisierung entwirft. In seinem Modell gehören zum pädagogischen Funktionssystem die Institutionalformen von Weiterbildung, also die Rahmenbedingungen, die Einrichtungen und damit die Organisationsebene sowie das didaktische Arrangement und damit das konkrete Lerngeschehen. Dem pädagogischen Funktionssystem gelingt es nur, einen Praxisbezug über eine Lebensweltorientierung herzustellen. Nur so ist die Reaktion des Weiterbildungssystems in Bezug auf Teilnehmerorientierung und Bedarfsentwicklung zu verstehen. Zur Lernsituation als didaktisches Arrangement gehört für ihn also quasi auf der ‚anderen‘ Seite dazu, dass eine Irritation in der Alltagswelt stattfindet, die einen Lernanlass auslöst. Das dadurch entstandene Spannungsgefälle im Alltag kann durch eine organisierte Lernorganisation vermindert werden. Das Ziel jedoch ist es, eine Verwendungssituation in alltagsweltlichen Sinnzusammenhängen zu gewährleisten (vgl. Abb. 2.1).

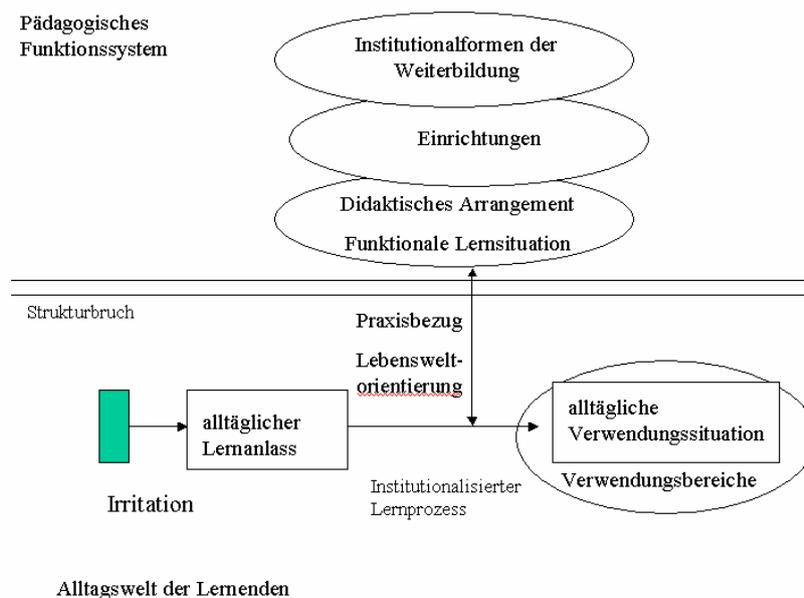


Abb. 2.1: Ausdifferenzierung pädagogischer Lernkontexte
 Aus: Schöffter 2001, 300 (reduzierte Darstellung des Modells)

Das institutionalisierte Lernen bezieht sich insofern nicht nur auf fachlich-systematisch ausgeformte Wissensbereiche, sondern Erwachsenenbildung erfüllt als lebensbegleitende Bildung eine Reflexionsfunktion für alltägliche Erfahrungen, da sie diese in explizierbare Wissensstrukturen transformiert.

Diese Verwiesenheit der alltäglichen und funktionalen Lebenssphären und die damit verbundene Reflexivität bezieht Schöffter auch aus seinem umfassenden Lernbegriff, der das Modell verständlich macht und die Aufeinanderbezogenheit von Alltag und funktionaler Lernsituation erklärt.

Lernen

Lernen und Lernfähigkeit ist Bestandteil menschlichen Lebens und scheint zunächst einmal als Selbstverständlichkeit. Die Beziehung von Lernen und pädagogischem Arrangement ist jedoch eine spezifische. Schöffter fasst unter Lernen „eine kognitive Strategie, mit widerständigen Ereignissen und Erfahrungen in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umwelt umzugehen. Insoweit ist ‚Lernen‘ ein ausdeutungsfähiges und ausdeutungsbedürftiges Phänomen der Zuschreibung aus einer Beobachterperspektive (...). Pädagogen sind hierbei eine Expertengruppe, die sich darauf spezialisiert hat, Reaktionen auf eine widerständige Umwelt unter der Kategorie des Lernens zu deuten und zu organisieren. Hierdurch tragen sie zur Institutionalisierung dieser Erwartung bei. Alltagsweltliche Zusammenhänge kommen oft ohne diese Bedeutungszuschreibung aus oder schützen sich sogar vor unerwünschter ‚Pädagogisierung‘“ (ebd., 164). Letztlich, und das ist auch für institutionalisierte Zusammenhänge bedeutsam, findet Lernen als „*Aneignung neuer Möglichkeitsräume und Optionen*“ (ebd., 163) auch außerhalb pädagogischer Arrangements statt.

Nimmt man diesen weiten Lernbegriff, so gehören zum Lernen ganz unterschiedliche Aktivitäten und Handlungen wie „anregende Informationsdarbietung, fachsystematische weiterbildende Studien, abschlussbezogene Qualifizierungen oder verwendungsbezogene Schulungen, sozialintegratives Lernen und subjektbezogene Reflexion bis hin zu der unüberschaubaren Fülle alltagsgebundener, selbstorganisierter Aktivitäten, die von Lernanteilen und offen strukturierten Lernphasen durchzogen sind“ (ebd., 160). Durch die Vielfalt an möglichen Lernformen kommt es zu Entgrenzungen, die sich nicht nur auf das Spektrum an Bildungsmöglichkeiten, sondern auch auf die Teilnehmer und Zielgruppen beziehen. Lernen ist zunehmend multikausal bestimmt und kann im Lebensverlauf von ganz unterschiedlichen Motiven inspiriert sein.

Als theoretische Erklärungsfolie für Anschlussmöglichkeiten und Blockaden bei der lernenden Umweltaneignung kann das sogenannte Eisberg-Modell des Lernens herangezogen werden. Dieses Modell veranschaulicht, dass die intendierten, oft fremdorganisierten Lernprozesse zwar an der ‚Oberfläche‘ sichtbar und für Lernüberprüfungen auch messbar sind, dass es aber unterhalb dieser Oberfläche Tiefenstrukturen des Lernens gibt, die grundlegende Strukturen des Lernens darstellen, bei denen häufig jenseits einer bewussten Aufmerksamkeit die Umweltaneignung stattfindet. Diese Ebene des Lernens verläuft oftmals unbewusst und vorbewusst, kann aber Phänomene wie Mutterspracherwerb oder berufliche Erstsozialisation erklären, bei denen nur schwerlich rekonstruierbar ist, „*was man wann von wem erlernt hat*“ (ebd., 165).

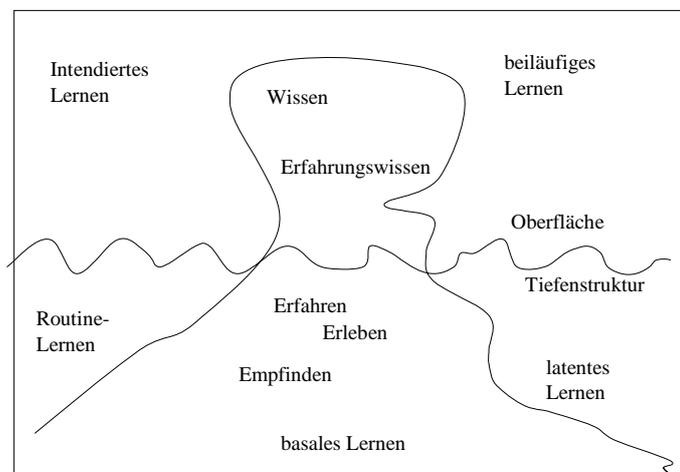


Abb. 2.2: „Eisberg-Modell“ des Lernens. Aus: Schöffter 2001, 165

Für Schöffter stellt das Eisberg-Modell eine theoretische Erklärungsfolie dar, mit der veranschaulicht werden kann, warum ein reduzierter Lernbegriff, der sich nur auf die ‚sichtbaren‘ Lernbereiche stützt, zum Problem zwischen der Theorie und der Praxis der Erwachsenenbildung führen kann. Denn, „Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung ruhen auf einer basalen Schicht von Aneignungsprozessen unterschiedlichster Art auf, die zunächst noch unabhängig von pädagogisch strukturierter Aufgabenstellung zu denken sind“ (ebd., 166). Dieses basale Lernen kann in systemtheoretischer Perspektive zunächst als spezifisches System-Umwelt-Verhältnis definiert werden, wobei ein permanentes Austarieren des kognitiven Systems mit seiner Umwelt stattfindet. Eine Stabilisierung von kognitivem System und Umwelt findet durch eine spezifische *Erwartungsstruktur* statt, die vom ‚Mustervergleich‘ mit der externen Struktur lebt. Lernanlässe indes kommen dann zustande, wenn die gefestigten Erwartungsstrukturen an der Außenwelt scheitern, sich also ein Widerstand bietet, beziehungsweise eine ‚Irritation‘ stattfindet.

Etwas Neues, Irritierendes kann sich nun zum einen in eine bestehende Erwartungsstruktur einfügen, es kann aber auch eine unbestimmbare Potenzialität mit ungewissem Ausgang enthalten (vgl. Günther 1980). In der Pädagogik ist immer wieder auf diese doppeldeutige Erfahrung beim Lernen hingewiesen worden. Betont wird dabei vor allem die produktive, anregende Kraft von Erwartungsenttäuschungen oder gar der ‚Schmerzhaftigkeit‘ bzw. dem ‚Leiden an der Widerständigkeit‘ (vgl. Bollnow 1981; Gadamer 1986). Auf Lernanlässe, die eine Irritation von Erwartungsstrukturen darstellen, kann nun prinzipiell durch ‚Lernen‘ reagiert werden, es kann aber vom kognitiven System abgeblockt werden, wodurch Lernwiderstände erklärbar sind, die einen Ausdruck von ‚Normerhaltung‘ darstellen. Die Aufgabe eines institutionalisierten Lernens indes ist es, „die Irritationsfähigkeit der Lernenden zu intensivieren“ (Schöffter 2001, 174).

Bei genauerer Analyse von Irritationen als Lernanlass kommt Schöffter zu dem Schluss, dass in der ‚Transformationsgesellschaft‘ die normative Erwartungsstruktur nicht mehr greift, sondern eine dynamische Entwicklung die Irritation als

Lernanlass voraussetzt. Erst durch ein produktives Diskrepanzerlebnis von ‚Nichtwissen‘ kann eine Zielspannungslage aufgebaut werden, die eine Suchbewegung in Gang setzt. Wird eine solche *„Erwartungsenttäuschung mit Verweischarakter“* (ebd., 191) als Erfahrung zur Kenntnis genommen, wird aus dem Lernanlass ein ‚reflexives‘ Lernen, das offen ist für Neues.

Dieses Changieren beim Irritationserlebnis zwischen Faszination und Bedrohung kann gleichzeitig als ein Differenzerlebnis zwischen Theorie und Praxis erlebt werden. Lernen findet allerdings nur dann statt, wenn die Irritation auf genügend Flexibilität trifft, mit der neuen Situation umzugehen. So gesehen kann die Irritation auch als ein Sprung auf eine übergeordnete Lernebene gedeutet werden, im Sinne von Bateson (1990) käme dies dem Kontextlernen gleich. Bateson unterscheidet ja fünf Lernebenen (0-IV), wobei bei ihm die Ebenen zwei und drei im Zentrum stehen. Marotzki (1997) deutet die Logik der Lernebenen dahingehend, dass „von Ebene zu Ebene die Flexibilität des Subjektes, mit immer komplexer aggregierten Informations- und Problemeinheiten umzugehen, steigt“ (ebd., 193). Beim Lernen 0 findet lediglich ein eingeschränktes Lernen in Form einer Verhaltensänderung statt, die auf einem Reiz-Reaktions-Verhältnis basiert. Ein erster Flexibilitätsschub erfolgt auf der zweiten Lernstufe (Lernen I), auf der kontextspezifische Muster das Verhalten beeinflussen und das Subjekt dann weiß, was in einer Situation einem angemessenen Verhalten entspricht. Auf der dritten Lernebene (Lernen II) verändert sich die Art und Weise der Interpunktion. Das bedeutet, es findet eine Veränderung in der Menge der Auswahlalternativen statt. Diese Veränderung eines dominierenden Musters gilt als zweiter Flexibilitätsschub. Der dritte Flexibilitätsschub findet dann statt, wenn „Menschen lernen, sich in Situationen anders zu verhalten, als sie sich immer schon verhalten“ (Marotzki 1997, 191). Dann gewinnen sie auch Flexibilität gegenüber den Kontexten. Die Steigerung von Flexibilität findet jeweils durch eine höhere Reflexivität statt. Marotzki betont, dass man auf dieser Ebene auch von „Bildung“ sprechen kann (vgl. Marotzki 1990). Er weist mit dem Beispiel der Nutzung von MUDs im Anschluss an Turkle (1998) darauf hin, dass gerade die intensive Auseinandersetzung und Kommunikation in virtuellen Welten eine hohe Flexibilität im Umgang mit Selbst- und Weltzuschreibungen erwarten lässt. Auf diesen Punkt kommen wir am Ende des Kapitels zurück.

2.4 (Weiter-)Bildungskonzepte

Bisher wurde über Vermittlung und Aneignung als primärer Code der Erziehungswissenschaft gesprochen und im Zusammenhang der Weiterbildung auf funktionale und lebensweltliche Zugänge des Lernens eingegangen. Bevor in den weiteren Kapiteln die Medienkonzeptionen in der Weiterbildung thematisiert werden, sollen zunächst noch die prinzipiellen Vorstellungen der Vermittlung in der Weiterbildung diskutiert werden. Es geht um die Frage, mit welchen Programmen die Weiterbildung bislang operiert und mit welchen sie sich gegenwärtig beschäftigt. Diesen Fragen wird in Form breiterer Strömungen nachgegangen, was bedeutet, dass weniger einzelne Annahmen und Überlegungen dargelegt werden, sondern prinzipielle Orientierungen im Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich, nämlich Bildung, Qualifikation und Kompetenzlernen diskutiert werden.

2.4.1 *Bildung und Qualifikation*

Fragt man danach, was auf der von Kade angesprochenen Programmebene innerhalb der Erwachsenenbildung traditionell vermittelt wurde, stößt man zunächst auf die historische Dualität von Bildung und Qualifikation. Seit der Aufklärung tragen Bildungsprozesse dieses Spannungsmoment in sich, das sich aus Demokratisierungsbestrebungen einerseits und dem Tribut an den Industrialisierungsprozess speist (vgl. Tietgens 1981).

Dem ‚klassischen‘ Bildungsverständnis ist dabei die Verschränkung einer allgemeinen Bestimmung des Selbst- und Weltverständnisses (wie Vernunft, Rationalität, Humanität) mit den besonderen „Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“ (Langewand 1994, 69) zu eigen. Nachdem seit Mitte des 18. Jahrhunderts die ‚innere Gestalt‘ des Menschen in den Vordergrund rückte im Sinne einer Vorstellung einer Gottesebenbildlichkeit (Imago Dei) beziehungsweise im Rahmen von naturphilosophischen Überlegungen (Paracelsus), gewann die Annahme vom Selbstbildungsprozess an Bedeutung. Herder machte Bildung zum geschichtsphilosophischen Begriff und betonte das Ineinander von göttlichem Walten und menschlichem Bemühen um die Vollendung des Menschen, das Teil der ‚Bildung‘ des Menschen und der Welt schlechthin sei. Der Humanismus speist seine Vorstellung, Bildung sei Selbstbildung, aus Herders Überlegungen, die zur Menschwerdung Erziehung voraussetzt, Bildung allerdings als Prozess der Entfaltung dieser Kraft – ohne äußere Einwirkungen betrachtet. Der Humboldtsche Bildungsbegriff hebt dann im Anschluss an Leibnitz und Kant hingegen darauf ab, dass Bildungsinhalte allgemeine Geltung beanspruchen können und Akte der Selbstbestimmung unterstützen müssen (vgl. Langewand 1994).

Gegen dieses emphatische Bildungsverständnis stand seit der Aufklärung aber der Nützlichkeitsgedanke. Während die eine Position (seit dem 18. Jahrhundert) nur ein Schulcurriculum im Sinne einer ‚vollendeten allgemeinen Bildung‘ (Humboldt) zulassen und jeglichen Berufsbezug verhindern wollte, strebten die Kontrahenten eine dem Nützlichkeitsgedanken und wirtschaftlichen Interessen folgenden Überlegungen einer schon schulischen Beschäftigung mit berufsorientierten Inhalten an. Diese widersprüchlichen Interessen zeigten sich auch in den Bildungsbemühungen mit Erwachsenen. Schon im Vormärz ging es zum einen um eine Fundierung eines Selbstbestimmungsanspruchs. Auch Vereine wie die Arbeiterverbrüderung nahmen diesen Gedanken auf und gaben dem Wahlspruch der Französischen Revolution einen neuen Akzent, indem sie diesen in ‚Bildung – Wohlstand – Freiheit‘ umwandelten. Auf der anderen Seite ging es aber auch in dieser Zeit darum, Lernen im Interesse der ökonomischen Verbesserungen zu befördern und um eine Fundierung des Gewerbefleißes, um damit auch die kommunikative Sicherung des technischen Fortschritts zu gewährleisten (vgl. Tietgens 1981, 140).

Auch wenn nun die Positionen von Bildungs- und Qualifikationsbemühungen scheinbar gegensätzlich scheinen, gab es im Grunde immer auch Bestrebungen, diesen Widerspruch aufzuheben. Georg Kerschensteiner war (wie ja in Kapitel 1 bereits erläutert) Anfang des 20. Jahrhunderts einer der Vertreter, die Allgemeinbildung und Berufsbildung zusammenführen wollten. Trotzdem gelang es lange Zeit nicht, eine Balance oder gar Verzahnung der Konzepte von allgemeiner Bildung und Berufsbildung herzustellen. Noch im ‚Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen‘ von 1960 war die formelhafte Rede von

‚Anpassung und Widerstand‘. Und auch beim ‚Deutschen Bildungsrat‘ (1970) war noch die Rede von Gegensätzen, wie sie im Qualifikations- und Identitätslernen zum Ausdruck kommen.

Gerade in den 70er Jahren wurde der Bildungsbegriff um den Qualifikationsbegriff erweitert, ja, das ‚Qualifikationslernen‘ nahm in der Debatte einen immer stärkeren Raum ein. Im Extrem ging die sozialwissenschaftliche Debatte im Kontext der Qualifikationsentwicklung so weit, dass sie sich wesentlich auf die Frage beschränkte: „Führen fortschreitende Automatisierung bzw. Technologisierung der Arbeitsabläufe zu einem kontinuierlichen Rückgang der Qualifikationsanforderungen und der Qualifikationstiefe oder zu einem Anstieg von beidem ‚auf breiter Front‘?“ (Arnold 1997, 258).

Rückblickend zeigt sich in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Rezeption der Qualifikationsforschung eine starke Dominanz von Versus-Argumentationen, die sich in generalisierten Interpretationsmustern äußerten. Dabei stand Qualifikation lange in der Gefahr, einen Herrschafts- und Planungsbegriff darzustellen, bei der sich die Mehrheit nach technischen Leitlinien zu richten hat. Gleichzeitig stand der Qualifikationsbegriff aber auch dafür, sozusagen systemneutral zu sein und sich auf „Befähigung, Eignung, Ausbildung“ (Dewe 1999, 177) zu beziehen. Qualifikation meint dann vor allem die berufliche Leistungsfähigkeit zu steigern unter Adaption gesellschaftlicher Anforderungen. Die Kritiker waren hier jedoch der Ansicht, dass damit Beschreibungen von außen an den Einzelnen vorliegen, was zu tun ist. Das heißt letztlich, dass eine „aktive Mitbestimmung, gar ein Mitwirken der Betroffenen an der Gestaltung ihrer Lern- und Arbeitswelt schon im Prinzip“ (Dewe 1999, 178) bei der Qualifikationsplanung ausgeschlossen bleibt.

Demgegenüber hebt der Bildungsbegriff, nicht zuletzt seit der Renaissance des Allgemeinbildungsbegriffs in den 80er Jahren (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1986) darauf ab, das einzelne handelnde Subjekt in einer wie immer gearteten Beziehung zur Gesellschaft zu sehen und zwar derart, dass es mit der eigenen Lebenspraxis, der konkreten Person und mit sinnhaften Entwürfen von Wirklichkeit zu tun hat. „Bildung wird in diesem Kontext häufig als ein Prozeß bestimmt, der in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, in der Identifikation mit und in der Abgrenzung von diesem, die Möglichkeit der Entfaltung einer persönlichen Kompetenz einschließt, die die Voraussetzung zu selbstbewußtem, autonomen Handeln wäre“ (Dewe 1999, 180). Dieser Sachverhalt, so lautete lange Zeit der Vorwurf, würde gerade in Qualifikationszusammenhängen ausgeblendet, die Lernenden seien eher als Träger von Qualifikationsbündeln anzusehen, die für die Erfüllung von Arbeitsfunktionen erforderlich scheinen.

Doch nicht nur in den 20er Jahren gab es bereits Bemühungen, eine Balance der Bildungsbemühungen herzustellen. In den 70er Jahren kann als ein solcher Versuch das Konzept der Schlüsselqualifikationen betrachtet werden. Dieter Mertens (1974) unternahm mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen den Versuch, den Qualifikationsbegriff angesichts der sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt zu erweitern um weitere Dimensionen. Seine Ausdifferenzierung in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintagefaktoren (vgl. ebd., 196ff.) konnten sich in der pädagogischen Diskussion allerdings nicht durchsetzen, vielmehr fand in Anlehnung an ein tradiertes pädagogisches Bildungsdenken (z.B. H. Roths) letztlich eine Dreiteilung in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz (vgl. Reetz 1989, 9) statt. Im Prinzip stellt dieses

Konzept, so wie es sich in den letzten Jahren entwickelt hat, eine Erweiterung des Qualifikationsbegriffes dar, da es über eine enge fachspezifische Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz hinausweist. Mit diesem Konzept sind verschiedene Lesarten möglich geworden, die eine übergreifende Programmatik der Qualifikationsdebatte ermöglichen. Trotzdem haben sich keine einheitlichen Definitionen der Dimensionen ergeben und Arnold verweist mit Recht darauf, dass der Ansatz der Schlüsselqualifikationen nicht sauber nach Begründungs- und Umsetzungsfragen differenziert (vgl. Arnold 1995, 70f.). So werden arbeitsmarktpolitische und berufspädagogische Begründungen oftmals nicht genügend getrennt und in ihren Dimensionen ausbuchstabiert. Mertens (1974) beispielsweise betrachtete die Schlüsselqualifikationen stärker unter einem arbeitsmarktpolitischen Gesichtspunkt und hatte die wirtschaftliche und gesellschaftliche Verwertbarkeit im Blick. Es ging ihm vor allem darum, das Bildungs- und Beschäftigungssystem aneinander anzupassen, indem sich das Bildungssystem anpassungsfähig und beweglich gegenüber dem Beschäftigungssystem zeigen sollte. In Anbetracht veränderter Arbeitsmarktbedingungen hieß dies vor allem die „Befähigung zur Problembewältigung“ (Mertens 1974, 217), womit zum einen ‚Sachkompetenz‘ im Sinne eines instrumentellen Bildungsverständnisses, das sich durch „Zugriffswissen“, „know how to know“ und „key knowledge“ auszeichnet, aber auch Sach- und Sozialkompetenzen beinhaltet im Sinne einer „Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität (...); Planungsfähigkeit; Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminderung von Entfremdung, Leistungsfreude“ (ebd., 217). Mit diesem Katalog an „Präzisierungsvorschlägen“ gelang es Mertens zum ersten Mal, Instrumente zu benennen, die unter Flexibilitäts Gesichtspunkten für den Arbeitsmarkt sinnvoll schienen.

Unter berufspädagogischen Aspekten wurde dann versucht, diese Erkenntnisse in den Kontext erziehungswissenschaftlicher Überlegungen zu stellen. Hierbei kann es nicht nur darum gehen, Arbeitsmarktgesichtspunkte zu beachten, sondern darüber hinaus die „berufliche Mündigkeit“ (Arnold 1995, 74) mit in den Blick zu nehmen, was eine Neukonzeptualisierung von Mertens Dimensionen erforderlich macht. Brater u.a. (1988, 76, zit. nach Arnold 1995, 71) wiesen in diesem Zusammenhang beispielsweise auch darauf hin, dass mit der Frage nach Schlüsselqualifikationen „immer zugleich die Frage nach den allgemein persönlichkeitsfördernden Aspekten der Fachausbildung gestellt (ist, D. M.). Berufsbildung wird hier zugleich Persönlichkeitsbildung“.

Auch unter pädagogischen Gesichtspunkten wurde die Umsetzung des Schlüsselqualifikationskonzepts nicht einheitlich diskutiert. Insbesondere die fachdidaktische und methodische Umsetzung des Konzepts stand hier zur Disposition, wobei im Wesentlichen bereits etablierte Konzepte übernommen wurden wie das Konzept der „Erschließungskompetenz“ (Tietgens 1989, 35) für die fachdidaktische Übersetzung der Selbst- und Sozialkompetenz. Oder im Bereich der Methoden fanden ‚neuere‘ Methoden wie Lernwerkstattkonzepte, offene Curricula oder themen- und teilnehmerzentrierte Verfahren Eingang in die Diskussion (vgl. Arnold 1995, 77f.) (vgl. Abb. 2.3).

Trotz der zunehmend ausdifferenzierten Konzeption, gelang es dem Konzept der Schlüsselqualifikationen letztlich nicht, den Widerspruch zwischen Bildung und Qualifikation aufzuheben und so ein allgemeines Vermittlungsmodell für die Erwachsenen- und Weiterbildung zu etablieren.

Dimensionen Ebenen	Sachkompetenz	Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
	Leistungs-, tätigkeits- bezogene Qualifikationen	Persönliche-, Charakterliche Grundfähigkeiten	Sozial aus- gerichtete Fähigkeiten
<i>Begründungs- ansätze</i> (Arbeitsmarkt- und päd. Begründung)	Zugriffswissen, know how to know, key knowledge, Transferfähigkeit	Lebenslanges Lernen, Flexibilität, Mobilität, berufliche Identität, pers. Flexibilität u. Lernbereitschaft	Wechsel sozialer Rollen, Kommunikations- fähigkeit, Berufl. Mündigkeit, Teamfähigkeit
<i>Umsetzungs- ansätze</i> (Fachdidakti- sche und methodische Umsetzung)	Berufl. Grundkompe- tenzen, Erschließungs- kompetenz, Problemlöse- fähigkeit	Fähigkeit des 'Sich-selbst- Befähigens' im Beruf, Selbsterfahrung, Selbstdistanz, 'Persönlichkeit'	Integration sozialer und beruflicher Fähigkeiten, Kooperations- und Rückkopp- lungsfähigkeit

Abb. 2.3: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen unter Begründungs- und Umsetzungsperspektive

Nach: Arnold 1995, 72

2.4.2 Zielformel: Kompetenzentwicklung

Seit einigen Jahren etabliert sich nun ein neues Vermittlungskonzept, nämlich das der Kompetenzentwicklung. Innerhalb der Weiterbildung, so kann man sagen, ist der Kompetenzbegriff inzwischen zu einer etablierten Größe geworden (vgl. etwa Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1997 und 1998). Vielfach wird mit diesem Konzept eine Möglichkeit gesehen, die Beschränkungen der beruflichen Bildung auf ein einseitiges Qualifikationslernen aufzuheben, das bislang von der allgemeinen Weiterbildung kategorial getrennt zu sein scheint. Unter Kompetenzentwicklung werden vor allem Fähigkeiten, Qualifikationen und die Selbstorganisationsfähigkeit konkreter Individuen gefasst. Zu den Komponenten der Kompetenz zählen die Verfügbarkeit von Wissen, die Fähigkeit zur selektiven Bewertung und Einordnung in umfassendere Wertbezüge, die Interpolationsfähigkeit, um trotz Wissenslücken zu Handlungsentscheidungen zu gelangen, sowie entsprechende Handlungsfähigkeiten zur Integration der verschiedenen Anforderungen einschließlich der Bestätigung als kompetente

Persönlichkeit im Rahmen von sozialen Kommunikations- und Handlungsprozessen (vgl. Erpenbeck & Heyse 1996, 31f.).

Der Kompetenzbegriff stellt in gewisser Weise eine Erweiterung des Qualifikationsbegriffs dar. Dieser Wandel in den Begrifflichkeiten ist auf veränderte gesellschaftliche und arbeitsstrukturelle Entwicklungen im Handlungsfeld der beruflich-betrieblichen Kooperationen zurückzuführen, beruht aber auch auf einer Veränderung innerhalb der Begrifflichkeiten. Dabei stellt sich natürlich die Frage, warum ein begrifflicher Wandel überhaupt notwendig wird. Wenn man davon ausgeht, dass Begriffe immer Konstruktionen oder auch Bestimmungsleistungen darstellen, so kann vermutet werden, dass wir es auch mit neuartigen Phänomenen zu tun haben, beispielsweise mit Veränderungen in den betrieblichen Gegebenheiten, deren bildungsmäßige Bearbeitung einer neuen Terminologie bedarf. Dies hat bereits Ulrich Beck für die Prozesse der reflexiven Modernisierung konstatiert, denn „(...) um sie überhaupt wahr- und ernst zu nehmen, (fehlt) oft schlicht die Begriffsbrille“ (Beck 1996, 23). So vermutet auch Erpenbeck (1996, 9) in Bezug auf das Kompetenztheorem: „Hinter dem begrifflichen Wandel steht ein Wandel des zu Begreifenden: (...) Heute ist die Notwendigkeit, *Unternehmen als selbstorganisierende Systeme* zu begreifen oder sie zu solchen umzugestalten, weithin unbestritten. Lernende, kundenorientierte Unternehmen mit flachen Hierarchien und offener Organisation werden angestrebt“.

Auch wenn insofern der Kompetenzbegriff als Begriffsmode aufgefasst werden könnte, spricht für den Begriffswandel die sich grundlegend gewandelte gesellschaftliche Realität von Arbeit und Lernen seit Mitte der 80er Jahre, ein Prozess, der sich durch die Deutsche Einheit noch verschärft hat (vgl. Arnold 1997). Dadurch sind begriffliche Schwierigkeiten für die berufliche Weiterbildung entstanden, während es bisher um erweiterte Qualifizierung, Schlüsselqualifikationen, Handlungskompetenz ging. Arnold vermutet, dass nun die Ersetzung des Qualifikationsbegriffs durch den der Kompetenz ansteht (genauso wie eine begriffliche Ablösung der Weiterbildung durch Kompetenzentwicklung). Andererseits warnt er davor, dass der Kompetenzbegriff einen Risikobegriff darstellt, da die Konjunktur dieser Begrifflichkeit vor allem aus nicht-erziehungswissenschaftlichen Feldern stammt und so die Vereinnahmung der beruflichen Bildung in der Gefahr steht, dass Weiterbildungsstandards in den Hintergrund treten.

Gehen wir zunächst noch einmal zurück zu der Frage, welche Entwicklungen ausschlaggebend waren, einen Wandel in den Begrifflichkeiten zu begründen. Zum einen kann auf gesellschaftliche, milieubezogene Wandlungen hin zur 'Erlebnisgesellschaft', Multioptionsgesellschaft und einer Individualisierung der Lebenslagen hingewiesen werden. Das bedeutet, der Kompetenzbegriff reagiert auf gesellschaftliche Ansprüche, wie sie in den Anforderungen der 'reflexiven Moderne' sichtbar werden (vgl. Beck; Giddens & Lash 1995), und erweitert diese um Bildungsdimensionen, die in der allgemeinen Erwachsenenbildung eine lange Tradition haben wie Identitäts-, Reflexions- oder biographisches Lernen. Durch diese gesellschaftlichen Veränderungen wandeln sich Identitätsbildung und -erhalt grundlegend. Damit wird auch die Möglichkeit offeriert, die alte Trennung zwischen funktionalem und personalelem Lernen ein Stück weit zu entschärfen, womit im Grunde etwas kategorial Neues entsteht. Indem das Konzept des lebensbegleitenden Lernens und gleichzeitig die Notwendigkeit eines selbstgesteuerten Lernens integriert werden, wird der Zwang zur ‚Immer-Weiter-

Bildung‘ zum Bestandteil der Biographie und dem ‚Widerstand gegen Bildung‘ wird eine moralische und gesellschaftliche Kraft des Faktischen entgegengesetzt. Das heißt, die Entwicklung von der Fremdorganisation zur Selbstorganisation von Bildungsprozessen mutet dem einzelnen Individuum zu, die eigene Weiterbildung selbst zu verantworten, selbst zu steuern und zu organisieren, eben ‚die richtige Wahl‘ zu treffen.

Zum anderen sind Wandlungen im Bereich der Technikanwendungen zu konstatieren. Um mit der Industrietechnik adäquat umzugehen, scheint es erforderlich zu sein, den Qualifikationsbegriff durch den der Kompetenz zu erweitern, denn: „In den notwendigen Veränderungen der Qualifikationsanforderungen und Berufsprofile koinzidieren Individualisierungstendenzen der post-modernen Gesellschaft mit den Folgen der Anwendung neuer Industrietechnik“ (Arnold 1997, 264). Dadurch kommt es zu einer Erweiterung der Berufsqualifikationen zu ‚Berufskompetenz‘, und zu einer Erosion des Berufsprinzips, wie ja bereits bei der Entwicklung hin zum ‚Arbeitskraftunternehmer‘ (vgl. Kap. 1) deutlich wurde. Die betriebliche Bildung wandelt sich in einem solchen Umfeld vom zweckorientierten Lernen hin zu ‚zwecksetzender Bildung‘, da sich die Betriebe zunehmender Komplexität ausgesetzt sehen. Die Reaktionen mit ihren Qualifizierungsstrategien sind hingegen unterschiedlich. Tendenziell gibt es Hinweise, dass sich die Qualifizierungsstrategien ‚reflexiv‘ wandeln. Nicht Anpassung an einen Wandel meint dies, sondern Vorbereitung auf die Selbstanpassung an den Wandel. Damit konstituieren Selbstorganisationsfähigkeit und biographische Sammlung von Kompetenzen ein neues Muster von Erwerbsbiographien, welches den Beruf als strukturierendes Prinzip in den Hintergrund treten lässt.

Kritisch angemerkt werden muss indes, so Arnold (1997), dass Kompetenz und Kompetenzentwicklung oftmals als ‚Entgrenzungsbegriffe‘ verwandt werden. Gleichwohl ‚konstruieren‘ Kompetenzargumente häufig eine ‚Neuansatz-Illusion‘ und übersehen, dass die sich vollziehenden Wandlungen auch mit den etablierten Begriffen beschreibbar sind und schon beschrieben wurden. Vorzuwerfen sei der kompetenzorientierten Wende auch, mit einem reduktionistischen Qualifikationsbegriff zu arbeiten. Kompetenz wird zudem als Gegenkategorie zum Qualifikationsbegriff verwandt. Rolf Arnold sieht gegenwärtig fünf Argumente, die den Kompetenzbegriff populär machen, wenngleich diese Argumente in sich nicht immer widerspruchsfrei sind: So ist „Kompetenz“ subjektbezogen, während „Qualifikation“ sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen beschränkt. In der Tat wird in der deutschen Debatte der Kompetenzbegriff stärker subjektbezogen verwandt zur Kennzeichnung komplexer Fähigkeitspotenziale. Allerdings, so der Einwand, wird der Subjektbezug auch bei den ‚erweiterten Qualifikationen‘ verwandt. Gegen das Argument, „Qualifikation“ sei auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten verengt, während sich „Kompetenz“ auf die ganze Person bezieht, also einen „ganzheitlichen“ Anspruch verfolgt, wirft Arnold ein, hierbei handele es sich um ein reduktionistisches Verständnis von Qualifikation. Auch wird bezweifelt, dass lediglich mit „Kompetenz“ die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden anerkannt wird, während „Qualifikation“ nur an der Fremdorganisation von Lernprozessen festhält. „Kompetenzlernen“, so das vierte Argument, öffnet das „sachverhaltszentrierte“ (Erpenbeck) Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung, was nicht zwingend notwendig erscheint. Fünftens suggeriert „Qualifikation“, sie sei

auf die Elemente individueller Fähigkeiten bezogen, die rechtsförmig zertifiziert werden können, während der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen umfasst, was so nicht zutrifft.

Letztlich, so Arnold, wird der Kompetenzbegriff oft traditionslos verwandt und als Inbegriff von Selbstorganisation und Wertbezug neu 'besetzt', ohne Berücksichtigung der linguistischen, handlungstheoretischen und moralpädagogischen Implikationen. Hinzu kommt, dass die Vertreter einer kompetenzorientierten Wende auch eine Entgrenzung der Lernorte und Lernprozesse der Weiterbildung präferieren und damit ihre 'institutionelle Entgrenzung' anstreben. Das bedeutet auch, die Entgrenzung der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung zielt auf eine Optimierung und stärkere Nutzung des informellen Alltagslernens, dessen autodidaktische Kraft dadurch möglicherweise erstickt wird.

Arnold nimmt also eine ambivalente Haltung ein, denn zum einen sieht er gute Argumente für einen Begriffswandel, andererseits sieht er die neue Terminologie nicht frei von Uneindeutigkeiten und Widersprüchen. Hinzu kommt die Gefahr, dass durch ein Zurückdrängen der gängigen Begrifflichkeiten wie Weiterbildung und Qualifikation Professionalitäts- und Qualitätsstandards aus dem Blick geraten.

2.5 Weiterbildung – Lernen - Neue Medien

Weiterbildung findet ihren zentralen Bezugspunkt im Lebenslauf und im lebenslangen Lernen und innerhalb des Systems nimmt Vermittlung mitsamt ihrem Pendant, der Aneignung, einen zentraler Stellenwert ein. Es hat sich auch gezeigt, wie stark sich die grobe Richtung der Vermittlung verändert hat, von der Bildung, über die Qualifikation hin zur Kompetenzvermittlung. Diese Veränderung von Paradigmen folgt im Prinzip auch den Entwicklungen, die sich innerhalb der Gesellschaft insgesamt ergeben, und insofern sind damit allgemeine Wandlungsprozesse impliziert, die das Weiterbildungssystem wie ein Seismograf widerspiegelt. Wenn sich Konzepte innerhalb der Weiterbildung von gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflussen lassen, dann stellt sich die Frage, inwieweit die neuen Technologien hier zu Wandlungsprozessen beigetragen haben.

Nimmt man die Überlegungen zur (Ent-)Differenzierung, die wir im letzten Kapitel schon über neue Medien entwickelt haben, so kann man in Bezug auf das Lernen die These aufstellen, dass die Entwicklungen im IKT-Bereich dazu beitragen, dass sich das alltagsgebundene Lernen verändert. Nimmt man das Modell von Schäffter (vgl. Abb. 2.1), kann davon ausgegangen werden, dass sich dann letztlich auch das funktionale Lernen verändert.

Ein Lernanlass wird ja maßgeblich durch Irritation ausgelöst und wird zur Bildung, wenn eine hohe Viabilität und Reflexivität im Umgang mit Neuem besteht. Gerade Medien wie das Internet können nun die Flexibilität und die Irritation bei den Lernenden in hohem Maße fördern. Man stelle sich vor, dass ein Lernanlass durch eine Frage innerhalb eines Gespräches entsteht. Eine Reaktion im Alltag auf eine solche Sitation ist bislang, dass versucht wird, verschiedene Quellen zu konsultieren (Bücher, Zeitschriften, soziale Kontakte), um die Frage zu beantworten. Bleibt trotzdem ein größerer Wissensbedarf bestehen (da die entsprechenden Informationsquellen nicht gefunden wurden bzw. sich der individuelle Aufwand als zu groß erwies), so kann dies auch zur Teilnahme an

funktionalen Lernsituationen führen. Durch die Recherche- und Kommunikationsmöglichkeiten über das Internet sind nun entscheidende Informations- und Kommunikationsquellen hinzugekommen, die sich insofern ‚beruhigend‘ auf die Irritation auswirken können, als schnellere Antworten möglich werden. Es kann jedoch auch sein, dass die Vielfalt an Antworten, die man auf eine Irritation im Internet vorfindet, die Irritation noch steigert und nun erst recht Lernanlässe gesehen werden. Die vorgegebenen technischen Strukturen erleichtern es prinzipiell, flexibel mit Neuem umzugehen und Strategien zu entwickeln, mit der Vielfalt umzugehen. Gelingt dies auf reflexive Art (eventuell mit Unterstützung durch institutionalisierte Arrangements), kann wohl von ‚Bildung‘ gesprochen werden. Lernen und Bildung sind insofern heute eng gekoppelt an IKT.

Die Flexibilität des Lernens ist inzwischen ja auch in den Konzepten bzw. ‚Programmen‘ der Weiterbildung integriert, wie wir beim Kompetenzlernen gesehen haben. Es scheint mir nun nicht nur ein neuer Begriff für sich verändernde Anforderungen im Beruf und Alltag zu sein, die dieses neue Konzept so populär gemacht haben. Vielmehr muss auch davon ausgegangen werden, dass das Kompetenzlernen heute vielfach und eng an ein Lernen mit Neuen Medien gekoppelt ist. Hierauf werden wir noch zurückkommen.

3. Adaptionen Neuer Medien in Lehr-Lernkontexten

Neben einem generellen kulturellen und gesellschaftlichen Einfluss wirken sich Medien auch auf die Art und Weise von Vermittlungs- und Aneignungsformen in der Bildungsarbeit aus. Dabei können im Grunde zwei Schwerpunktfelder unterschieden werden, innerhalb derer Medien im Rahmen von Vermittlungszielen diskutiert werden. Zum einen ist dies die schon sehr alte mediendidaktische Tradition, die darum bemüht ist, Medien so einzusetzen oder aufzubereiten, damit Lernprozesse unterstützt und effektiviert werden können. Zum anderen ist es das Bemühen innerhalb der Medienpädagogik, mediale Einflüsse in den Gesamtzusammenhang von pädagogischen Erziehungszielen einzubeziehen und mediale Nutzungsmuster für pädagogische Anliegen zu nutzen. Da innerhalb von Vermittlungskontexten im Bildungsbereich die Schule lange Zeit dominierend im Hinblick auf die Mediendiskussion war, widmen wir auch dem Schulbereich Aufmerksamkeit, in Abweichung unseres eigentlichen Schwerpunktes – der Erwachsenen- und Weiterbildung.

In diesem Kapitel soll aufgezeigt werden, welche Phasen medienpädagogischer Konzepte die Bildungsarbeit (insbesondere im Bereich der Schule und Weiterbildung) durchlaufen hat, um dann zu aktuellen Ansätzen zu gelangen. Hierbei werden mediendidaktische Veränderungen genauso berücksichtigt wie die Zielformel der Medienkompetenz. Insbesondere die gegenwärtig aktuelle Zielformel der Medienkompetenz, so die hier vertretene These, kann neben veränderten Anforderungen im und an den Bildungsbereich auch mit einer gesellschaftlichen Reaktion auf Ent-Differenzierungsprozesse erklärt werden.

3.1 Rückblicke auf Neue Medien in Lehr-Lernkontexten

Pädagogisch inspirierte Vermittlungsbemühungen können auf eine lange mediendidaktische Tradition zurückblicken. Schon seit dem 17. Jahrhundert sind Pädagogen recht systematisch bestrebt, die Anschaulichkeit von Lerngegenständen mit Hilfe neuester Medien zu erhöhen und bei der Vermittlung von Wissen und Bildung nicht nur auf das personale Medium einer Lehrperson zu setzen (vgl. Schorb 1996). Bis heute dienen Medien als didaktische Hilfsmittel zur Optimierung von Lernprozessen, sei dies nun die Wandtafel, der Film und später das Video, Overhead-Projektoren und neuerdings Powerpoint-Vorführungen oder aber umfassendere Versuche wie das Lernen im Medienverbund oder Formen computerunterstützten Lernens (vgl. Hüther 1993).

Aus mediendidaktischer Sicht wurden dabei den jeweils neuen Medien häufig Innovationspotenziale zugesprochen, die sich neuerdings nicht nur auf den Lernprozess selbst, sondern auch auf die Unterrichtspraxis und das Bildungssystem beziehen (vgl. Kerres 1998). So werden auch den Möglichkeiten und Chancen einer Einbeziehung von Multimedia in das Unterrichtsgeschehen inzwischen hohe Erwartungen entgegengebracht, die bis zu der Vorstellung reichen, das Lernen könne damit revolutioniert werden (vgl. Meister/Sander 1999). Allerdings erweist sich zunehmend, dass die Annahme einer „naiven Summierungshypothese“ (Weidenmann 1995) der Multimodalität von Multimediaanwendungen so nicht

zutritt. Trotz dieser Einschränkung werden aber den didaktischen Potenzialen der neuen Medien, vor allem aber dem eigenaktiven Umgang mit den neuen Medien, eine überdauernde Bedeutung zugesprochen, so dass heute schon von einer neuen Kulturtechnik die Rede ist. Insbesondere dem Internet kommt im Zusammenhang von Informationsbeschaffung, Kommunikation und Lernen ein hoher Stellenwert zu, und es spricht einiges dafür, dass das Online-Lernen eine zunehmende Bedeutung erhält.

3.1.1 Zu den Anfängen des Medieneinsatzes in Lehrzusammenhängen

Die Bemühung, Medien in Bildungszusammenhänge zu integrieren, prägt nicht erst die letzten Jahrzehnte, vielmehr kann man in der Geschichte der Pädagogik auf eine lange Tradition im Gebrauch von Medien und technischen Hilfsmitteln zurückblicken. Kennzeichnend für die Medienverwendung war und ist das didaktische Bemühen, Dinge zu veranschaulichen, zu erklären und zu üben. Gegenstände, die mit einer pädagogischen Intention angefertigt und in pädagogischen Kontexten eingesetzt wurden, können bis in die Antike zurückverfolgt werden, als z. B. Tonscherben mit Buchstaben- und Silbenübungen benutzt wurden. Als das herausragende Medium der abendländischen Schule haben sich nach Erfindung des Drucks die Printmedien, und hier insbesondere das Buch durchgesetzt (vgl. Döring 1969). Bücher beziehungsweise allgemeiner Texte stellen im Grunde bis heute das zentrale technische Medium zur Wissensvermittlung dar, neben dem personalen Medium der Lehrperson. Schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts war dabei das Bestreben erkennbar, die Anschaulichkeit von Lerngegenständen zu erhöhen. Hierzu wurden nicht nur Bilder und Lithographien herangezogen, sondern auch ‚Medien‘ aus dem Alltag sowie aus dem alltäglichen Leben nicht zugänglichen Präsentationsobjekten¹⁸.

Als eigentlicher Begründer der Mediendidaktik gilt der tschechische Pädagoge Johann Amos Comenius mit seinem 1658 veröffentlichten Buch »Orbis sensualium pictus«, der das erste bebilderte Lehrbuch für den Sprach- und Sachunterricht entwickelte, das zu einem völlig neuen Genre gedruckter Literatur beitrug, dem didaktischen Bilderbuch für Kinder. Die Bedeutung dieser didaktischen Hilfsmittel war zu seiner Zeit enorm: „Zu Leibniz‘ Zeiten wurde ein Knabe in Leipzig ‚mit Hilfe von Comenius‘ Bilderbuch und Luthers Katechismus erzogen“ (Eisenstein 1997, 34).

Die Einführung und Integration von neueren Medien erwies sich in Bildungszusammenhängen von Beginn an als ein schwieriger Innovationsprozess. Dies hat auch damit zu tun, dass ‚neue‘ Medien zunächst nicht speziell für Bildungszwecke erfunden werden, sondern für Lernkontexte erst fruchtbar gemacht werden müssen. Trotzdem gab es meist schon sehr schnell nach einer kommerziellen Einführung ‚neuer Medien‘ Versuche, diese auch für Lerninteressen zu nutzen. In der Schule begann diese Entwicklung bereits mit der Lichtbildarbeit Ende des 19. Jahrhunderts¹⁹. Zunächst wurden in Wanderveran-

18 So richtete beispielsweise August Hermann Franke in Halle ein ‚Realienkabinett‘ ein, das überwiegend von Missionaren aus aller Welt zusammengesammelte Objekte ausstellte, um mittels dieser Gegenstände sowie speziell angefertigten Modellen Lehrinhalte durch die Anleitung des Lehrenden zu veranschaulichen, womit ein erster Beitrag zur Entwicklung moderner Lehrmittelsammlungen gelegt wurde (vgl. Reble 1980, 127).

19 Zu dieser Zeit orientierte sich die Erwachsenenbildung in Form von ‚Volksbildung‘ stark am

staltungen sogenannte ‚Nebelbilder‘ (später dann: Lichtbilder) gezeigt, die zwar ohne jeden fachlichen Zusammenhang zu Bildungseinrichtungen und zum Schulunterricht standen, bei denen aber durchaus auch erzieherische und belehrende Bestrebungen vorhanden waren. Nachdem einige Lehrer erkannt hatten, dass „die tiefe *Einwirkung* auf das *Auge* der Kinder so nachhaltige Eindrücke hervorrief, dass der schulische Wert des Ganzen gleich außer Zweifel stand“ (Amman 1976, 10), gaben vor allem Lehrer Anregungen für Bilderwünsche an die Produzenten, die für Interessen des Unterrichts nutzbar gemacht werden konnten. Doch erst nachdem technische Verbesserungen auf dem Markt waren und mit der Erkenntnis der Sinnhaftigkeit der Einbindung von Lichtbildern auch in den schulischen Unterricht, wurden Vorführungen in die Schule selbst verlegt. Anregungen der Lehrerschaft an die ‚Vorführer‘ ermöglichten es dann auch, die Inhalte immer mehr mitzubestimmen. Nachdem ‚begeisterte Lehrer‘ und ‚rührige Händler‘ dafür sorgten, dass Projektionsapparate in die Lehrmittelsammlung der Schule aufgenommen wurden, konnte das Lichtbild als Anschauungsmittel in den planmäßigen Unterricht eingebaut werden und verlor damit seinen zufälligen Charakter, der ihm angesichts des gelegentlichen Einsatzes in der Vergangenheit zugekommen war (vgl. Amman 1976, 11).

Eine ähnliche Entwicklung kann auch beim Film nachgezeichnet werden. Wie schon beim Lichtbild, wurde insbesondere der Schuljugend um die Jahrhundertwende bei den Filmvorführungen der wandernden Kinematographen, nicht nur die ‚Wunder‘ der aufsehenerregenden ‚lebenden Bilder‘ erklärt, sondern es fand sich auch Interessantes im Hinblick auf Vorführungen über Reisen und Naturaufnahmen. Nachdem lange Zeit im ‚Programm‘ wenig Rücksicht auf die Belange von Schule oder Volksbildung genommen wurde, fand noch vor 1914 immer mehr aktive Mitarbeit der Lehrerschaft bei der Zusammenstellung der Spielfolge und im Hinblick auf die Anregung von interessierenden Themen statt. Schul- und Volksbildungskreise ergriffen die Initiative und beschäftigten sich mit Fragen der Filmherstellung und organisatorischen Lösungen der Schulfilmfrage. Das Hauptanliegen der Schule wurde darin gesehen, nicht nur über eine Zusammenarbeit mit den Vorführstätten die ‚planmäßige‘ Vorführung neben dem Unterricht erfolgen zu lassen, sondern – wie schon bei der Lichtbildarbeit – den Film auch in die Schule zu holen. Dies erwies sich so lange als sehr schwierig, so lange die Bedienung der Geräte sehr umständlich und schwierig, das Filmmaterial feuergefährlich und die Kosten für die Apparate noch sehr hoch waren. Nach dem ersten Weltkrieg erhielt die Schulfilmbewegung zwar einen ersten Aufschwung mit dem immer reichhaltiger werdenden Kulturangebot im Filmbereich, doch erst in den 20er Jahren kam ein erster Durchbruch für die Filmarbeit mit der Errichtung von Schulkinosälen und der Etablierung verschiedener Einrichtungen wie den Landesverbänden zur Förderung des Lichtbildwesens in Erziehung und Unterricht sowie von Landesbildstellen, die für geeignetes Filmmaterial und Technik sorgten. Zwar fanden die Filmvorführungen nun häufig in den Schulen selbst statt, allerdings meist abgetrennt in einem eigenen Schul kino. Als ‚wahrer‘ pädagogischer Fortschritt bzw. als „Vollendung, die in der vollkommenen ‚Eingliederung des Lichtbildes und des Films in den laufenden lehrplanmäßigen Unterricht‘ ihre Krönung finden wird“ (Amman 1976, 16) wurde die Integration der Medienarbeit

allgemeinbildenden Schulwesen sowie an den Universitäten, was nicht zuletzt auf die häufige Personalunion von Lehrern und Volksbildnern zurückzuführen ist (vgl. Podehl 1984, 23).

in das Curriculum im Klassenzimmer angesehen. Deren ‚Vollendung‘ fand – zumindest in Ansätzen – dann 1934 statt, als zum einen der 16mm-‚Schmalfilm‘ aus ‚nichtentflammbarem‘ Material eingeführt wurde und zum anderen das Reichskultusministerium den Film gemeinsam mit dem Lichtbild zum Lernmittel erklärte und in den planmäßigen Unterricht eingeführte, „wo er eindringlicher als jedes andere Hilfsmittel zum Kinde spricht“ (Amman 1976, 16).

Mit einem Erlass verstärkte sich nach 1934 noch die institutionelle Verankerung ‚neuer‘ Medien, da die Reichsstelle für den Unterrichtsfilm in Berlin gegründet und Landesbildstellen in ganz Deutschland eingeführt wurden. Obwohl die Voraussetzungen für die Integration des Films in den Unterricht nun gegeben waren, gab es lange Zeit noch erhebliche praktische, finanzielle und organisatorische Hindernisse, die einer ‚normalen‘ Integration im Wege standen²⁰. Trotz dieser Schwierigkeiten, die sich einer nachhaltigen Verankerung entgegenstellten, wurde die Filmarbeit auch während des Naziregimes von offizieller Seite aus gefördert und der Filmeinsatz konnte sich als didaktisches Anschauungsmittel durchsetzen (vgl. Schorb 1995). Das pädagogische Konzept bestand darin, die technischen Hilfsmittel in den ‚laufenden‘ Unterricht planmäßig einzugliedern, wobei das Hauptaugenmerk nach wie vor bei der Lehrperson lag, der eine zentrale Rolle bei der pädagogischen Ausgestaltung zugesprochen wurde (vgl. Amman 1976, 17).

Auch in der Arbeit mit Erwachsenen, der Volksbildungsarbeit, hatten Medien wie das Buch schon eine lange Tradition seit dem Aufkommen der Leihbüchereien und der damit verbundenen Tradition der Lesekultur und Selbstbildungskultur. Bezüglich des Films dominierten zwar auch bewahrpädagogische Argumente, der Einsatz und die Zustimmung war diesem neuen Medium jedoch dann gewiss, wenn die Einrichtungen ein am Wissenschaftsdenken orientiertes Bildungsverständnis vertraten, das den Filmeinsatz als Instrument zur „Darstellung wissenschaftlicher Erkenntnisse und zur Verdeutlichung naturwissenschaftlicher Prozesse“ (Podehl 1984, 24) nutzte oder aber wenn es darum ging, den ‚bildendenden‘ Wert von Filmen zu nutzen (dieser konnte in dieser Zeit sowohl auf völkische als auch auf kulturelle oder erzieherische Ziele abheben). Medien wurden aber auch zum Gegenstand des Lehrstoffes, beispielsweise bei der Volkshochschule Groß-Berlin, in der 1932 aufeinander aufbauende Kurse zur Film- und Lichtbildkunde angeboten wurden (vgl. ebd.). Selbst beim neu aufkommenden Radio erkannten schon erste Vordenker wie Adolf Grimme in den 30er Jahren, dass sich der Rundfunk in hervorragender Weise zum Volksbildungsmittel eigne (vgl. Becker 1973). Mit der wachsenden Bedeutung des Rundfunks in Deutschland (1924: 250.000 Radios, 1934: 5 Mio. Radios) stiegen auch die Möglichkeiten, das Radio für Bildungszwecke zu nutzen, wenngleich die starke staatliche Kontrolle einem Engagement von Volksbildnern entgegenstand. Trotzdem wurden im Sinne einer

²⁰ So berichtete Walter Günther, einer der Pioniere des Lehrfilmwesens: „Der ausgezeichnete Gedanke eines Lichtbild- und Filmkontingentes zur Hilfe für die Schulen mußte eines Tages begraben werden. Der Gebrauch von Geräten, Filmen und Lichtbildern blieb Privatarbeit. Der amtliche Einbau des Films blieb unterwegs hängen. Das Land Preußen empfahl den Filmgebrauch, das Reich die Nachahmung des preußischen Vorbildes. Für Herstellung und Antrieb erklärte sich das Reich für unzuständig. Die Länder beriefen sich wegen Anschaffung von Filmen und Geräten zuständigkeitshalber auf die Gemeinden als Schulträger. Der Schullastenträger erstickte in Lasten für Erwerbslosenfürsorge, so dass schließlich auch da, wo die Arbeit lange gefördert worden war, die Schulkinogemeinden stillgelegt wurden, um der ‚Stromersparnis‘ willen“ (Haeger 1976, 36).

drahtlosen Volkshochschule schon Informationssendungen für Berufsgruppen ausgestrahlt und die Kirche nutzte das Radio zur ‚Verkündigung‘. Allerdings entwickelte sich der Rundfunk in den 30er Jahren schnell zu einem Instrument staatlicher Macht und die Rundfunkreform 1932 (mit der völligen Verstaatlichung) bereitete die leichte, spätere Übernahme vom Reichsministerium für Propaganda im Grunde schon vor (vgl. Kolfhaus 1988).

3.1.2 *Einbindung von Medien in den schulischen Unterricht und in Kurse der Erwachsenenbildung in Deutschland*

Bekanntermaßen stand ja in der Bundesrepublik Deutschland²¹ in den Nachkriegsjahren zunächst das Bemühen im Vordergrund, die Gesellschaft zu demokratisieren, was in Bezug auf die Medienausstattung der Bildungseinrichtungen größere Anstrengungen der ideologischen Überprüfung bedeutete. Für den Schulbereich hieß dies beispielsweise, dass die Schulbücher, die durchgesetzt waren mit nationalsozialistischem Gedankengut, vollkommen erneuert werden mussten. Erst Anfang der 50er Jahre wurde in den Schulen in quantitativer Hinsicht wieder der Vorkriegszustand erreicht (vgl. Hagemann 2001). Da das Film- und Bildmaterial im Wesentlichen als frei von NS-Ideologie eingeschätzt wurde, konnte es – nach Prüfung und formeller Freigabe – oftmals weiter unterrichtlich genutzt werden. Schon 1945 entstanden durch die Militärregierungen in der britischen und amerikanischen Zone Neugründungen und Nachfolgeeinrichtungen, die die Bild- und Filmarbeit weiterführen sollten wie das Hamburger ‚Institut für Film und Bild in der Wissenschaft und Unterricht‘ oder das Münchner ‚Institut für den Unterrichtsfilm‘ (vgl. Fischer 1976). Filme konnten nun dem Unterrichtsstoff gemäss ausgeliehen und in den Unterricht bzw. in Kurse der Erwachsenenbildung zur Veranschaulichung von Sachverhalten integriert werden. Neben den etablierten 16-mm Filmen der Bildstellen galt dann als wichtige Neuerung im Medienbereich für den Unterricht seit 1968 der Tageslichtschreiber (Overheadprojektor), der auf der Schulmesse DIDAKTA vorgestellt wurde und der schon bald zum festen Bestandteil von Klassenzimmern und Kursräumen gehörte. Der Tageslichtschreiber konnte vor allem deshalb so leicht in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, da er im Prinzip eine Erweiterung der traditionellen Wandtafel darstellte und insofern das Rollenverständnis der Lehrpersonen nicht tangierte (vgl. Hagemann 2001, 20).

Eine Diskussion und teilweise Infragestellung vom Medieneinsatz in der Schule entzündete sich dann im Wesentlichen an jenen Medien, die grundsätzliche Ziele von Bildung und Erziehung und vor allem auch die Rolle von Lehrern im Unterricht tangierten. Dies begann im Grunde bereits mit dem Schulfernsehen, das bereits Anfang der 60er Jahre vom Bayerischen Rundfunk, Ende der 60er Jahre dann vom WDR und später dann von allen Dritten Programmen ausgestrahlt wurde. Bildungspolitisch war damit auch die Hoffnung verbunden, die Folgen des Lehrermangels könnten mit Hilfe audiovisueller Medien abgemildert werden. (vgl. Bachmair 1979, 17). Die hohen Erwartungen erfüllten die Schulfunksendungen indes nie wirklich, da sich der Realisierung nicht zuletzt vielfältigste praktische Hindernisse (wie Ausstrahlungstermin, Einpassung in Lehrplan etc.) entgegen

21 Aufgrund der etwas anders gelagerten Geschichte in der DDR (vgl. Wiedemann 1994) kann hier nur Bezug auf die bundesrepublikanischen Entwicklungen genommen werden.

stellten. Zudem verwandelte sich die Prognose eines erheblichen Lehrermangels in eine ‚Lehrerschwemme‘, womit ein wichtiger Begründungsrahmen zur Weiterentwicklung eines Lehrersersatzes durch Medien entfiel. Hinsichtlich der Funktion des Mediums gelangte man dann Mitte der 70er Jahre immerhin noch zu der Ansicht, das Schulfernsehen solle der curricularen Innovation dienen, im Medienverbund produziert sein, eine Entlastung des Lehrpersonals beinhalten (mit der Übernahme vollständiger Lehrfunktionen) und zudem mehrmals einsatzfähig sein (vgl. Hagemann 2001, 25). Erst mit dem Aufkommen der Videotechnik Ende der 70er Jahre konnten Schulfunksendungen – genauso wie andere Fernsehsendungen – unabhängig vom Ausstrahlungstermin und dem Unterrichtsstoff beziehungsweise der Lehrplanlogik folgend eingesetzt werden. Mit den Aufzeichnungen aus dem Fernsehen und den als Video produzierten Angeboten konnte zudem an Sehgewohnheiten und Medienerfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeschlossen werden. Filme und Videos dienen seither genauso zur Veranschaulichung wie zur Anregung von Diskussionen oder zur weiterführenden Information und gehören heute – wenn die technischen Gegebenheiten vorhanden sind – zum ‚ganz normalen‘ Schulalltag. Darüber hinaus gibt es seit den 80er Jahren Bemühungen im Anschluss an die handlungsorientierte Medienpädagogik, Medien wie Video oder Foto in eine kreativitätsbezogene schulische Arbeit zu integrieren (vgl. Schorb 1995). Medien haben im Rahmen dieses Ansatzes die Funktion, über einen handelnden, kreativen Umgang ästhetische Prinzipien genauso wie Medienfunktionen erfahrbar und nachvollziehbar zu machen, Reflexionsprozesse in Gang zu setzen und das Wissen über das Mediensystem zu erhöhen. Eine Einbindung in den Unterricht ist dabei eher selten, vielmehr ist die Beschäftigung mit Medien oft auf Arbeitsgemeinschaften oder Projektwochen beschränkt, wenngleich die Beschäftigung mit Medien teilweise Bestandteil von Rahmenrichtlinien an Schulen geworden ist (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2000).

Ähnlich wie auch im Schulbereich, erhielten Filme und das Fernsehen einen festen Stellenwert in der *Erwachsenenbildung*. Mit dem Aufkommen des Fernsehens in den 50er Jahren wuchs auch hier das Bemühen, das Fernsehen für Bildungszwecke zu nutzen. Während sich Anfangs vor allem leitende Personen wie der Generaldirektor des NWDR (später NDR), Adolf Grimme, dafür engagierten, der Bildung innerhalb des Fernsehens einen festen Platz einzuräumen, setzte sich im Zuge der ‚realistischen Wende‘ in den 60er Jahren insgesamt die Einsicht durch, dass über Medien die Bildung zu befördern sei und eine ehemals vorhandene Konkurrenzsituation obsolet würde (vgl. Donnepp 1977). Mit der Einrichtung der dritten Programme erhielten dann bildungsrelevante Inhalte auch einen festen Platz. Zunächst begann das Bayerische Fernsehen 1964 sein ‚Studienprogramm. Zu diesem Lehrprogramm kamen neben dem bereits erwähnten Schulfernsehen das Telekolleg und das Kursprogramm hinzu. Während sich in dieser Zeit noch die meisten Bildungseinrichtungen eher kritisch mit dem Fernsehen auseinandersetzten, versuchte der Deutsche Volkshochschulverband schon recht früh die Möglichkeiten der Nutzung des Fernsehens für die Erwachsenenbildung zu institutionalisieren. ‚Die Volkshochschule sollte Wert darauf legen, bereits vor Produktionsbeginn Gespräche über inhaltliche und formale Gestaltung bestimmter Sendungen zu führen, die Erstellung von Begleitheften anzuregen und in der Mitarbeiterfortbildung Möglichkeiten des Einbaus und der Nutzung von Fernsehsendungen zu erproben und zu diskutieren‘ (v. Rügen 1983, 261). Auch um solcherlei Anliegen durchsetzen zu können, wurde 1973 das Adolf-Grimme-Institut

in Marl gegründet. Neben der Betreuung des Adolf-Grimme-Fernsehpreises erfolgte eine kritische Beurteilung der Medienentwicklung sowie die Beobachtung und Analyse der Medienangebote in der Bundesrepublik Deutschland. Daneben sollte auch die Kooperation zwischen den Rundfunkanstalten initiiert und gepflegt werden sowie Themen im Schnittpunkt von Medien und Erwachsenenbildung, insbesondere im Bereich der Mediendidaktik und Medienpädagogik auf wissenschaftlicher Basis bearbeitet werden. Für unser Interessensfeld zentral ist, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen in Sachen Mediennutzung und Medieneinsatz unterstützt, didaktische Modelle konzipiert und erprobt, medienpädagogische Trainingsprogramme entwickelt und evaluiert sowie entsprechende Materialien bereitgestellt wurden (vgl. Adolf-Grimme-Institut 1985, 5). In der Folge dieser Aufgaben entstanden insbesondere seit Ende der 60er Jahre zahlreiche nicht-kommerzielle ‚Medienverbundprojekte‘ für die Erwachsenenbildung²², deren Koordination das Adolf-Grimme-Institut übernahm. Die Bandbreite reichte von Medienverbundprojekten im Bereich des sozialen Lernens (z.B. „Un-Ruhestand – Geschichten vom Älterwerden“) bis hin zum kognitiven Lernen (z.B. „Follow me“ – Englisch-Sprachkurs). Eine systematische Kooperation zwischen Fernsehanstalten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung erwies sich in der Praxis jedoch als recht problematisch, da hier unterschiedliche Organisationsstrukturen aufeinander trafen. Während die Fernsehanstalten hochgradig arbeitsteilig und hierarchisch organisiert sind und insofern ein bundes- oder landesweites Angebot planen können, gelingt dies den Einrichtungen der Erwachsenenbildung nicht in dem Maße, da sie nicht zentral organisiert sind und kaum ein zentrales Kurs- oder Lernangebot für alle organisieren können. Insofern war die Zusammenarbeit von Anfang an konfliktbeladen mit der Konsequenz, dass in diesem Feld lediglich punktuell und in begrenztem Umfang zusammengearbeitet wurde (vgl. Elschof u.a. 1984).

Die Folge dieser Entwicklung ist, dass große Verbundprojekte im Sinne einer systematischen Einbeziehung von Massenmedien in Bildungsprozessen nur in kleinen Teilbereichen der Erwachsenenbildung Eingang gefunden haben. Im Alltagsgeschäft der Erwachsenenbildung werden Medien vielmehr ähnlich wie auch im Schulalltag einbezogen, nämlich als den Unterricht unterstützende Maßnahmen meist zur Veranschaulichung von Sachverhalten oder zur Anregung von Diskussionen. Oder aber Medien sind selbst Gegenstand von Lernprozessen, insbesondere im Rahmen medienpädagogischer Angebote. In diesem Kontext werden Medien als Arbeitsmittel benutzt wie in der kreativitätsbezogenen Arbeit (z.B. einen Spielfilm/Dokumentarfilm zu produzieren) oder im Kontext medienpolitischer bzw. -kultureller Arbeit (z.B. Radioarbeit im Stadtteil).

Die Teilbereiche²³, in denen eine systematische Einbeziehung von Medien weiterhin stattgefunden hat, sind der Fernunterricht und hier insbesondere das Telekolleg (Fernsehen) und das Funkkolleg (Radio)²⁴, die beide seit den 70er

22 Unter Medienverbund wird die Kombination von personalen und nicht-personalen Medien verstanden. In der Erwachsenenbildung bedeutet dies eine Kombination solcher Medien wie Fernsehen, Kassette, Film etc. mit Buch, Studienbegleitbriefen, Arbeitstexten etc. und mit Lehrern, Dozenten, Gruppendiskussion usw. Die Kombination der unterschiedlichsten Medien kann dabei sehr vielfältig sein (vgl. Adolf-Grimme-Institut 1979, 78).

23 Auf den akademischen Bereich des Lehrens mit Medien, das Fernstudium, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da dieser Bereich zwar auch zur Weiterbildung zählen kann, allerdings einen sehr spezifischen Bereich darstellt (vgl. Peters 1997; Arnold 2001).

24 Die Funkkolleg-Angebote sind traditionellerweise als Medienverbund konzipiert, bei denen

Jahren einen hohen Bekanntheitsgrad erreicht haben. Dem Fernunterricht kam im Zuge des Bedeutungszuwachses von Medien in dieser bildungsreformerischen Zeit wachsende Aufmerksamkeit zu. Zunächst wurde dem Fernunterricht, wie dies ja auch im Schulbereich schon diskutiert wurde, eine ‚Engpassfunktion‘ zugesprochen, also die Übernahme von Aufgaben, die durch die allgemeine und berufliche Weiterbildung aufgrund eines Mangels an qualifiziertem Weiterbildungspersonal, wachsendem Kostendruck und hohem Organisationsaufwand nicht in ausreichendem Maße leistbar sei (vgl. Balli/Sautter 1994, 655). Das zentrale Lehrmittel im Fernunterricht war traditionell der Lehrbrief, über den der Lehrstoff vermittelt wird und der die Grundlage für Überprüfungen bis hin zu Prüfungen darstellt. Die Lehrbriefe galten deshalb als so zweckmäßig, da sie eine hohe Selbststeuerung der Lernaktivitäten ermöglichen, indem sie eine zeitliche und örtliche Unabhängigkeit beim Lernen gestatten, eine gute didaktische Aufbereitung durch die Gliederung der Lerneinheiten in überschaubare Lernschritte erlauben, eine Kontrolle des Lernerfolgs integriert haben über Selbst- und Fremdkontrollaufgaben sowie eine unmittelbare Verwendbarkeit ermöglichen (vgl. ebd., 658). Innerhalb des Fernlernens, das der Weiterbildung und dem lebenslangen Lernen diene, erlangte das Funkkolleg mit die höchsten Teilnahmequoten in den 70er Jahren. Seit Ende der 60er Jahre war das Deutsche Institut für Fernstudien (DIFF) damit betraut, die Lehrmaterialien für die im Radio ausgestrahlten Sendungen zu entwickeln. In den 70er Jahren waren die meisten Einschreibungen bei den Funkkollegs zu verzeichnen²⁵. Das Funkkolleg stellte sich als ein Institutionenverbund dar, da eine federführende Rundfunkanstalt, das DIFF, ein wissenschaftliches Team, die Kultusverwaltungen und die Volkshochschul-Landesverbände bzw. einzelne Volkshochschulen an der Entwicklung, Erstellung und Durchführung beteiligt waren (vgl. Rebel 1978, 235). Doch auch wenn mit dem Funkkolleg dezidiert der Versuch unternommen wurde, das Lernen im Medienverbund zu befördern, so standen die Ergebnisse doch in engem Zusammenhang mit den allgemeinen Erkenntnissen zum Fernlernen.

So stellte sich zunehmend heraus, dass sich ein Lernen über Lehrbriefe vor allem zum individuellen Wissenserwerb eignet. Dadurch, dass die Verhaltensebene kaum angesprochen werden kann und die Kommunikation mit anderen Lernenden bzw. mit dem Dozenten nur eingeschränkt möglich ist, ist das Fernlernen seit den 80er Jahren mit rund drei Prozent Anteil ein sehr kleiner Teilbereich der Erwachsenen- und Weiterbildung geblieben (vgl. Balli/Sautter 1994, 668). Das Fernlernen fand insgesamt nicht die Resonanz, wie man sich dies noch Anfang der 70er Jahre erhofft hatte, weshalb so tradierte Einrichtungen wie das Funkkolleg in

innerhalb von Radiosendungen im Bildungsprogramm der öffentlich-rechtlichen Sendeanstalten entsprechende Kurse ausgestrahlt werden, die mit Lehrbriefen ergänzt werden und bei denen in Begleitkursen (normalerweise von den Volkshochschulen angeboten) der Lehrstoff in einer Sozialphase besprochen werden kann (vgl. Meister 1992). Diese Kurse dienen dann häufig auch als Vorbereitung auf eine Prüfung, die zumeist die Kurse beschließt, allerdings freiwillig absolviert werden kann. Mit Bestehen der Prüfung kann ein Zertifikat erworben werden. Das Funkkolleg bestand in dieser Form von 1966 bis 1998 (vgl. Greven 1998). In einer reduzierten Form (ohne Prüfungen und Studienbegleitbrief) wird es vom Hessischen Rundfunk und dem Hessischen Volkshochschulverband seither fortgesetzt (vgl. Wolf 2001).

25 So schrieben sich 1975/76 über 50.000 Personen in das Funkkolleg „Beratung in der Erziehung“ ein, beim Funkkolleg „Pädagogische Psychologie“ im Jahre 1972/73 waren es über 40.000 Einschreibungen und beim Funkkolleg „Musik“, das 1977/78 angeboten wurde, lagen die Belegungen bei über 36.000 (vgl. Rebel 1978, 222f.). Diese Zahlen sind dann allerdings seit den 90er Jahren erheblich zurückgegangen.

den 90er Jahren im Wesentlichen eingestellt und auch Institutionen wie das DIFF aufgelöst wurden. So bleiben die absoluten Teilnehmerzahlen am Fernlernen insgesamt mit Ausnahme der Jahre nach der Wende relativ konstant und schwankten zwischen 1985, wo 88.590 Teilnehmer erfasst wurden und 1997 mit 117.879 Teilnehmern (vgl. Kuwan/Gnahn/Seidel 2000, 354). Der Schwerpunkt im Kursgeschehen lag dabei überwiegend im beruflichen Bereich. So belegten 40,3 Prozent der Teilnehmer Kurse im Bereich Wirtschaft und kaufmännische Praxis, gefolgt von Betriebswirte, Techniker, Übersetzer mit 13,7 Prozent, Freizeit, Gesundheit, Haushaltsführung mit 10,9 Prozent, Sprachen mit 10,2 Prozent und Mathematik, Naturwissenschaft, Technik mit 10,0 Prozent (vgl. Diemer/Peters 1998, 110).

3.1.3 Steigende Technisierung im Lehr-Lernbereich: Computerunterstütztes Lernen (CUL)

In dem bildungspolitischen Kontext der ‚realistischen Wende‘ in den 60er Jahren und der vermeintlich zu erwartenden ‚Bildungskatastrophe‘ (Picht 1964) wurde nicht nur der Einsatz von Radio und Fernsehen zur Effektivierung von Unterricht erwogen. Vielmehr mündeten die Diskussionen um einen ‚programmierten Unterricht‘ sowie das Aufkommen neuer (Unterrichts-)Technologien in Kombination mit Neuerungen wie Technisierung der Lehr- und Lernvollzüge auch in Überlegungen, wie ‚Lehrmaschinen‘ den Lehr-Lernprozess effektiver und interessanter machen könnten. Verbunden waren damit Hoffnungen auf ein objektivierbares Lernverfahren, nämlich ansonsten personengebundene Leistungen wie die von einer Lehrperson, an ein Objekt in Form eines Lehrprogramms übertragen zu können. Dies hatte zur Folge, dass die Lehrleistungen selbst nun auch objekthaft erkennbar wurden. Darin wurden Vorteile gesehen, beispielsweise dass damit der Unterricht wie ein industrielles Produkt erprobt und dann auch reproduzierbar würde, oder dass die Lernenden zu dauernden Aktivitäten innerhalb des Programms angehalten werden, der Lernprozess selbst kontrolliert verläuft, Lehrprogramme ein Lernen ohne Lehrer und zeitunabhängig ermöglichen und auf das individuelle Lerntempo und den Lernrhythmus abgestimmt werden können (vgl. Hagemann 2001, 34).

Der Einsatz computerbasierter Lehr-Lernsysteme orientierte sich lange Zeit stark an der amerikanischen Entwicklung, die dort Ende der 50er Jahre begann. Die Funktion von Lehrmaschinen, wie sie von Skinner und Holland schon Anfang der 60er Jahre entwickelt wurden bestand darin, dem Lernenden den Lehrstoff in kleinen Schritten (frames) meist in Textform darzubieten, gefolgt von Fragen. Die eingegebene Antwort wurde mit der richtigen bzw. gewünschten Antwort verglichen und angezeigt. Bei einer richtigen Antwort erfolgte eine Verstärkung. Im Sinne des operanten Konditionierens bestand die Vorstellung, dass derart konstruierte Lernprogramme die Verstärkung besser dosieren könnten als Menschen, mit der Schlussfolgerung, dass damit Lehrer ersetzt werden könnten (vgl. Niegemann 1995, 27). Vorangetrieben wurden diese ersten Forschungen, Einsätze und Evaluationen von Lehrmaschinen nicht nur von wissenschaftlichen Einrichtungen, sondern vor allem auch von der US Armee, die sich Kostensparnisse bei Trainerkosten und Zeitersparnisse für die Auszubildenden erhoffte (vgl. Schulmeister 1996, 91f.). Ihre praktische Umsetzung erhielten die lerntheoretischen Überlegungen von Skinner sowie die Ansätze des behavioristischen

Lernens in der ‚Programmierten Instruktion‘ bzw. im ‚Programmierten Unterricht‘, deren Prinzipien²⁶ lange Zeit die Basis für Lernprogramme mit Medien bildeten.

Auch in Deutschland wurden seit Mitte der 60er Jahre Lehrmaschinen entwickelt, die für die Gruppenschulung, in den 70er Jahren dann aber auch für die Schule gedacht waren²⁷. Die Konzeption dieser computergestützten Maschinen war ähnlich wie die der Sprachlabore, die etwa zur gleichen Zeit breitflächig Eingang in den schulischen Alltag fanden. In den Sprachlabors konnten Fremdsprachen in computerunterstützter Form gelernt werden, indem die Lernenden in Kabinen saßen, ausgestattet mit Kopfhörer, Mikrofon und der Möglichkeit, das Tempo des Lernprogramms individuell zu steuern. Visuelle Informationen wurden zumeist über Diaprojektoren dargeboten (vgl. Niegemann 1995, 33).

Sprachlabore sowie der ‚programmierte Unterricht‘ erreichten in den 70er Jahren allerdings nicht die Resonanz und den großen, nachhaltigen Erfolg in Schule, Aus- und Weiterbildung, den man sich anfangs davon versprach. Nicht zuletzt aufgrund dieses ‚instruktionalen‘ oder auch ‚behavioristischen‘ Paradigmas, an das sich der Lernansatz anlehnte, fand der ‚programmierte Unterricht‘ in Deutschland nicht jene Akzeptanz, die ihm von der Bildungstechnologie prognostiziert worden war, dies übrigens auch dann nicht, als der Computerunterstützte Unterricht (CUU) in den 80er Jahren ein individualisiertes Lernen (technisch) ermöglicht hätte. Zurückführen lässt sich dies neben dem unkomfortablen Handhaben der Geräte und der Programme sowie der damals kaum zu bewältigenden steuerungstechnischen Probleme auch auf seine schwierige „Vereinbarkeit mit dem traditionellen Klassenunterricht, in dem das Aufbrechen homogener Lerngruppen durch individuelle Lernformen von den Lehrkräften eher als Störung denn als Erleichterung empfunden wurde“ (Issing/Strzebkowski 1995, 290).

In den 80er Jahren, mit der zunehmenden Verbreitung und Bedeutung des (Home- und später dann) Personal Computers, entwickelte sich eine heftige Diskussion um die Bedeutung neuer Medien für die Schule, die allerdings noch nicht begleitet wurde von einer flächendeckenden Versorgung von Bildungseinrichtungen mit Computern. In Deutschland stand hierbei zunächst die gesellschafts- und bildungspolitische Debatte im Vordergrund, die geprägt war von den Extremen optimistischer (vgl. Haefner 1982) und skeptischer Einschätzungen (vgl. Eurich 1985; Hentig 1984). Die angloamerikanische Diskussion bewegte sich damals – in Absetzung zu den älteren ‚behavioristischen Ansätzen‘ – vornehmlich auf einer lerntheoretischen Ebene, die abhob auf die kognitiven und sozialen Effekte des Lernens mit neuen Medien (etwa Papert 1985).

26 Nach Skinner zählen zu den Prinzipien des Programmierten Unterrichts bzw. der Programmierten Instruktion: a) die operationale Definition der Lernziele, b) der sukzessive Lernfortschritt, c) die aktive Beteiligung des Lerners, d) die unmittelbare Fehlerrückmeldung und Verstärkung, e) der individuelle Lernfortschritt und f) die empirische Entwicklung und fortlaufende Verbesserung von Lernprogrammen (vgl. Fickert 1992, 38).

27 Am Institut für Kybernetik in Berlin wurden 1964 und später dann in Paderborn Lehrautomaten wie Robbinat 0, Eromat III oder der Bakkalaureus entwickelt. Ende der 60er Anfang der 70er Jahre wurden dann zur Förderung unterrichtstechnologischer Forschung und Entwicklung das Bildungstechnologische Zentrum in Wiesbaden und das Forschungs- und Entwicklungszentrum für objektivierte Lehr- und Lernverfahren (FeoLL) in Paderborn eingerichtet. Darüber hinaus wurden in den 70er Jahren eine Reihe von Forschungsprojekten und auch Modellprojekte an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt (vgl. Niegemann 1995, 33ff.).

Zu den Befürwortern eines Computereinsatzes in der Schule zählte in Deutschland Klaus Haefner, der die gesellschaftspolitische Position vertrat, ein vermehrter Computereinsatz führe zu einer Erweiterung geistiger Leistungen und würde die Chance in sich bergen, ‚kognitive Schwächen‘ überwinden zu können, indem bestimmte Denkfunktionen an den Computer delegiert werden. Die gewonnene Entlastung des Menschen durch die Computertechnik könnte dann zu vermehrter Kommunikation, Bildung und Kreativität genutzt werden. Die Voraussetzung für eine solche ‚human-computerisierte‘ Gesellschaft sah er im ‚Informationstechnikführerschein‘, der von allen Kindern in der Schule erworben werden müsste um eine neue ‚Bildungskatastrophe‘ zu verhindern.

Eine andere Linie der Befürworter argumentierte stärker lerntheoretisch und wurde in den 80er Jahren vor allem in den USA vertreten, wo Computerisierung an Schulen schon weiter vorangeschritten war als in Deutschland. Stonier/Colin (1985) bspw. sehen im Computer ein überragendes Lernmedium, das seine Stärke aus den individuellen Möglichkeiten, die eine Person daraus ziehen kann, entwickelt. Als herausragendes Lernmedium eignet sich der Computer für sie vor allem deshalb, da er ein interaktives Medium ist, Spaß macht, geduldig ist, den Rückzug ins Private ermöglicht, bei entsprechenden Aufgaben soziale Interaktion erfordert, schwierige Zusammenhänge verstehbar macht und über eine Vielzahl didaktischer Möglichkeiten verfügt. Auch Patricia Greenfield (1987) wies auf die positiven Aspekte der Computernutzung hin und arbeitete die spezifischen Vorteile für die verschiedenen Lernformen am Computer heraus. So verwies sie beim computergestützten Lernen auf die Atmosphäre eines angstfreien Lernens. Beim Lernen am Modell hob sie hervor, dass Lernende zur Hypothesenbildung angeregt werden und bei der Textverarbeitung sah sie den anregenden Charakter darin, den produzierten Text häufiger zu verbessern und mehr Freude an der Textproduktion zu gewinnen. Greenfield hat auch schon die Ansicht vertreten, dass Computer kooperatives Handeln unterstützen können, wenn Kinder dazu angeregt werden. Deshalb sollten Kinder ihrer Ansicht nach immer nur zu mehreren am Computer arbeiten. Ein weiterer bekannter Befürworter der Computerisierung von Bildungsprozessen war Seymour Papert (1985), der das Programmieren schon für Kinder für geeignet hielt und sich mit den Möglichkeiten des Computers beschäftigte, einen Zugang zu mathematischem Wissen mit Hilfe der von ihm entwickelten Igelgeometrie LOGO zu ermöglichen. Mit LOGO wollte er eine Lernumgebung schaffen, in der auf freudvolle Weise Kommunikation hergestellt wird und Kinder animiert werden, Mathematik wie eine lebende Sprache zu lernen. Die positiven Auswirkungen der Computersprache LOGO sah er vor allem darin, dass diese computerbasierte Lernumgebung die intellektuellen Fähigkeiten und damit das Denken und Lernen von Kindern fördern und das kombinatorische sowie das selbstbezogene Denken verbessert. Die sozusagen idealen computervermittelten Lernumgebungen erfordern nach Papert allerdings eher unstrukturierte soziale Situationen und einen freien Zugang zu den Computern, welche für Interaktionen förderlich sind und in denen Kinder darin unterstützt werden, ihre eigenen intellektuellen Strukturen mit Hilfe von Materialien aus der umgebenden Kultur zu konstruieren. Den geeigneten sozialen Rahmen für eine solche Computerarbeit können herkömmliche Schulen aufgrund ihrer strengen Curricula nach Ansicht von Papert allerdings nicht bilden, womit er einer Einführung von Lernumgebungen in den tradierten Unterricht sehr skeptisch gegenüberstand.

Diese letztlich skeptische Haltung verbindet Papert bei aller inhaltlichen

Differenz mit vielen pädagogischen Kritikern von neuen Technologien. Zu diesen zählte in der Bundesrepublik neben Hartmut von Hentig auch Klaus Eurich (1985), der die Ansicht vertrat, die (ökonomisch ausgerichtete) Eigenlogik der Entwicklung neuer Informationstechnologien sei so ‚unbeirrbar‘, dass eine externe administrative Steuerung (z. B. durch die Politik oder auch durch pädagogische Lenkung) von vornherein versagen muss. Die neuen Informationstechniken haben nach Eurich die Schwelle zur eigendynamischen Fortentwicklung überschritten und durch ihre gesellschaftliche Eingliederung eine hohe Abhängigkeit von dieser Informationstechnik geschaffen. Deshalb empfiehlt er eine bildungspolitische und vor allem -praktische Abstinenz gegenüber dem Computer. Die pädagogische Vision bestand darin, dass Schülerinnen und Schülern mit und in der Schule eine pädagogisch geschützte ‚Gegenwelt‘ geboten werden sollte, mit der den negativen Tendenzen einer nicht aufhebbaren gesellschaftlichen Computerisierung ein Gegengewicht gesetzt wird. (vgl. Sander/Vollbrecht 1987; Meister/Sander 1999b). Damit erhält die Rolle der Schule als Moratorium eine prekäre Zielrichtung, nämlich die Schüler vor ‚der Welt‘ zu bewahren.

Da die Verbreitung von Computern an Schulen bis Ende der 80er Jahre noch nicht sehr hoch war, wurden diese Auseinandersetzungen und Kontroversen um den Computereinsatz in den Schulen lange eher theoretisch geführt. Denn aufgrund der mangelhaften technischen Ausstattung der Schulen insgesamt gelang es weder den Befürwortern noch den Skeptikern, ihre Überzeugungen durch fundierte empirische Daten zu verifizieren, da ihnen schlichtweg eine breite Handlungsbasis im Sinne einer flächendeckenden Verbreitung fehlte. Genauso wie im Privatleben steckte auch die Computerisierung im Bildungsbereich noch in einer Anfangsphase. Dieses Stadium könnte man deshalb vielleicht auch vergleichen mit den Anfängen des Films im Unterricht, als die Technik noch nicht die Integration in den Unterricht zuließ und für die Veranschaulichung des Unterrichtsstoffes Räumlichkeiten außerhalb des eigentlichen pädagogischen Bildungsraumes aufgesucht werden mussten. Dass die Diskussion indes in der Zwischenzeit nicht nur ein neues Medium, sondern auch eine neue Qualität gefunden hat, zeigen die neueren Diskussionen um IKT, die nicht nur auf eine neue Dimension der Veranschaulichung verweisen, sondern auch auf neue Lehr- und Lernformen abheben (vgl. Meister 2003).

In der *Weiterbildung* erlebte das computerunterstützte Lernen schon Ende der 80er Jahre einen gewissen Aufschwung. Unternehmen (wie die Siemens AG oder die Allianz AG) und Institutionen wie die Deutsche Bundespost investierten verstärkt in die Entwicklung computerunterstützter Lernprogramme für die betriebliche Aus- und Weiterbildung²⁸. In der beruflichen Bildung wandelten sich dann im Vergleich zum Schulbereich die Forschungsfragen. Effektivitäts- und Effizienzaspekte, die Transferproblematik, also die Übertragbarkeit des abstrakten Lernstoffes auf die konkreten Arbeitsplatzanforderungen, und insbesondere die Möglichkeiten des selbständigen und selbstgesteuerten Lernens rückten stärker in den Blickpunkt (vgl. Fickert 1992, 35f.). Gleichzeitig erfolgte eine kognitive Umorientierung im Hinblick auf Lernmedien, anstatt behavioristisch inspirierter

28 In diesem Zusammenhang spielten auch technische Weiterentwicklungen eine wichtige Rolle, wie die Entwicklung des Personal Computers zusammen mit der Einführung des Standard-Betriebssystems MS-DOS Anfang der 80er Jahre sowie die Einführung der Bildplatte, die die Möglichkeit bot, einzelne Bilder oder Bildsequenzen ohne längere Spulvorgänge direkt anzusteuern (ein System, das allerdings keine weite Verbreitung fand) (vgl. Behrendt 1998, 16).

programmierter Unterweisung orientierte man sich zunehmend an individuellen Lernformen und bemühte sich, neue Typen von Lernprogrammen auf der Basis aktueller psychologischer Lerntheorien zu entwickeln (vgl. Kap. 3.2). Im Wesentlichen blieb es jedoch auch bei den Unternehmen bei der gemeinhin proklamierten ‚wachsenden Bereitschaft‘, Lernmedien stärker in die betriebliche Weiterbildung zu integrieren. Faktisch spielten Lernmedien wie ‚Computer Based Training‘ (CBT) bis in die 90er Jahre in deutschen Unternehmen nur eine unbedeutende Rolle genauso wie in den USA (vgl. Behrendt 1998, 9).

3.2 Aktuelle Diskussionen um die Lernoptionen „neuer“ Medien

Seit den 90er Jahren werden Personal Computer (PCs), CD-ROM bzw. DVD und auch das Internet weltweit zunehmend zu selbstverständlichen Arbeits-, Informations- und Kommunikationsmitteln. Angesichts dieser Entwicklungen stellt sich der Bildungsbereich zunehmend den neuen technologischen Herausforderungen. Multimedia ist dabei zu einem Leitbegriff medialen Lernens geworden. Die damit verbundenen vielfältigen Möglichkeiten beflügeln die Phantasie von PädagogInnen und Programmierern und lassen die Vision eines ganzheitlichen Lernens und neuer Methoden des Lehrens und Lernens entstehen (vgl. Kerres 2000). Inzwischen starteten in allen Bildungsbereichen Aktivitäten um die neuen Medien zu integrieren. Damit folgen die Bildungseinrichtungen zahlreichen Empfehlungen und Initiativen, die eine Implementation der neuen Medien in den Bildungsalltag erleichtern sollen²⁹. Die Einsatzmöglichkeiten der IKT werden im Wesentlichen darin gesehen, die Lernprozesse selbst sowie die Planung und Auswertung von Lernprozessen zu unterstützen, darüber hinaus soll in der Folge auch die Zusammenarbeit der Lehrenden untereinander intensiviert werden können und bestehende und neu zu erprobende Formen von Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie Beratung unterstützt werden.

Ähnlich wie dies bereits in den 80er Jahren der Fall war, startete im Bereich der Schulen beispielsweise mit der Bundesinitiative „Schulen ans Netz“ das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Deutsche Telekom AG 1996 eine großangelegte Initiative, pädagogische Erfahrungen mit der Nutzung von Telekommunikation schulisch zu ermöglichen, und das vor allem über verschiedene technische Ausstattungen und Förderungen (vgl. Eschbach 1997). Neben vielen regionalen und länderspezifischen Förderprogrammen unterstützt gegenwärtig das Bundesprogramm „Neue Medien in der Bildung“ den Einsatz neuer Medien sowohl in der Schule, der Hochschule als auch in der Weiterbildung.

Neben ökonomischen Aspekten, die den Einsatz von IKT für das Lernen zu legitimieren scheinen, stehen zur Zeit vor allem die individuellen und gruppenbezogenen Lernoptionen sowie die didaktischen Möglichkeiten im Blickpunkt, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

²⁹ Hierzu gehören Empfehlungen des Wissenschaftsrates, BLK-Empfehlungen genauso wie Empfehlungen der EU.

3.2.1 Lehr- und Lernpotenziale von Multimedia und Telemedia

Wie bereits angedeutet, erhalten im Zuge verbesserter Speicher-, Träger, und Kommunikationstechnologien die Funktionalitäten von Multimedia und Telematik in Bildungskontexten besonderes Gewicht. Unter Multimedia versteht man – wie schon ausgeführt – aus technischer Sicht die Integration von zeitabhängigen Daten wie Audio und Video und zeitunabhängige Daten wie Texte, Bilder oder Grafiken über eine Schnittstelle wie einen Computer oder Telekommunikationsnetze (vgl. Niegemann/Wedekind 1999). Wofür früher also verschiedene Medien nötig waren, kann nun ein Medium wie der Computer verschiedenste Funktionalitäten integrieren. Für Lehr-Lernkontexte ist dabei unter lernpsychologischen Aspekten von Bedeutung, dass die Lernangebote so aufbereitet werden können, dass damit verschiedene Sinne angesprochen und mehrere Zeichensysteme kombiniert werden können; oder in anderen Worten, durch Multimodalität und Multicodalität gekennzeichnet sind. Nach Bernd Weidenmann (1995) sind Angebote dann multimodal, wenn mehrere Sinnesmodalitäten vom Medium adressiert werden wie der visuelle und der auditive Kanal, was zum Beispiel dann der Fall ist, wenn ein Text zu lesen und gleichzeitig zu hören ist. Multicodal sind Angebote dann, wenn unterschiedliche Zeichensysteme benutzt werden wie bei CBTs, die Texte, Illustrationen, Grafiken oder Videoclips verwenden. Entscheidend für Lehrende und Entwickler ist dabei, dass multimodale und multicodale Angebote ein adressanten- und lernzielorientiertes Vorgehen unterstützen und entsprechende Visualisierungen ermöglichen, die sowohl statisch (wie Diagramme, Grafiken etc.) als auch dynamisch (digitale Videos, Computeranimationen etc.) sein können. Die Aktivität des Lernenden wird über interaktive Elemente in den Lernumgebungen ermöglicht (beispielsweise durch Navigieren in Hypertexten) und erzeugt dadurch einen lernergesteuerten Zugriff auf die Informationen (vgl. Niegemann/Wedekind 1999, 55).

Aus lernpsychologischer Perspektive sind Multimodalität und Multicodalität, also sowohl die Zeichensysteme als auch die Sinnesmodalitäten von besonderem Interesse, da bei dem, was und wie gelernt wird, den Präsentationsformen des Lernstoffes eine wichtige Bedeutung zukommt. Die psychologischen Forschungen in diesem Feld lassen inzwischen verschiedene Lernvorteile erkennen, die sich im Zusammenhang eines Lernens mit Multimedia für die Lernenden ergeben können (vgl. Schwan 1998). Eine Argumentationsrichtung, die Lernvorteile durch die *Sinnesvielfalt* hervorhebt, bezieht sich auf die Möglichkeit, dass Multimedia eine Präsentationsform erlaubt, die eine Differenzierung in Bezug auf den Lerninhalt und die lernende Person ermöglicht. Konkret geht es um die Annahme, Menschen würden Informationen „nicht in einem einzigen, gleichförmigen Format kognitiv repräsentieren, sondern dass es, je nachdem, um welche Informationen es sich handelt, unterschiedliche Formen der mentalen Repräsentation gibt“ (ebd., 14). Folglich wird dann aus kognitionswissenschaftlicher Sicht empfohlen, beispielsweise abstrakte, unanschauliche Sachverhalte eher sprachlich-symbolisch zu präsentieren, während raum-zeitlich organisierte Sachverhalte durch eher bildlich-ikonische Zeichensysteme veranschaulicht werden. In diesem Zusammenhang sind auch Annahmen zur Nutzung von Medienverbundsystemen zu sehen, da hier davon ausgegangen wird, die verschiedenen, komplexen Lerninhalte könnten durch die Verfügbarmachung verschiedener alternativer Präsentationsformen in einer einheitlichen technischen Plattform die mentale Repräsentation des Stoffes

erleichtern. Eine weitere Argumentationsrichtung weist auf ‚synergetische‘ Effekte beim Wissenserwerb hin. Voraussetzung dafür ist, dass ein Sachverhalt der lernenden Person in mehreren Präsentationsformen dargeboten wird, also sowohl mehrere Sinneskanäle als auch verschiedene Zeichensysteme nutzt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass sich die verschiedenen Präsentationsformen „sensorisch summieren und dadurch zu einer besonders dauerhaften mentalen Speicherung des Lernstoffes beim Lerner führen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass ein Konzept oder Sachverhalt kognitiv mehrfach und zwar in unterschiedlichen Formaten repräsentiert werden kann. Die mentale Repräsentation eines Sachverhalts in unterschiedlichen Formaten kann einen Lernvorteil erbringen, weil dadurch mehrere alternative Routen des Gedächtniszugriffs auf das Konzept existieren, das gelernte Konzept also dadurch leichter erinnerbar oder abrufbar wird“ (ebd., 15). Allerdings stellen sich Lernvorteile nicht automatisch durch das Ansprechen mehrerer Sinneskanäle und die Nutzung mehrerer Zeichensysteme ein. Vielmehr bedarf es eines sinnvollen In-Beziehung-Setzens der dargebotenen Inhalte. Eine dritte Argumentationslinie betont schließlich den Umstand, dass mit einer Multimedialisierung auch eine verstärkte *Visualisierung* von Lerninhalten einhergeht, das bedeutet, es wird tendenziell versucht auch abstrakt-sprachliche Inhalte in anschaulicher Form darzubieten. Dies hat den Vorteil, dass die Inhalte an Authentizität gewinnen, wodurch die Motivation zu Lernen erhöht wird (vgl. Schulmeister 1996).

Ein weiteres Element, das im Kontext multimedialer Angebote diskutiert wird, sind die Möglichkeiten der *Telematik*, die für eine Entwicklung steht, „die auf der zunehmenden Vernetzung einzelner Computerarbeitsplätze und Softwareapplikationen beruht und damit eine hausinterne oder externe und weltweite Kommunikation (Intranet bzw. Internet) und den entsprechenden Datenaustausch ermöglicht“ (Straub/Baehring 1999, 339). Bei Telemedia kommen also insbesondere die Dienste des Internets zum Einsatz wie das World Wide Web mit seinen hypertextbasierten und multimedialen Informationen, die elektronische Post (E-Mail) und Mailing-Listen, Diskussionsforen und der Datenaustausch. Das Lernen kann in diesem Kontext sowohl individuell erfolgen (wie dies auch bei multimedialen Angeboten der Fall ist), es kann aber vor allem kooperatives Lehren und Lernen ermöglichen. Telemediale Lehrangebote bieten fachliche Inhalte unter Beachtung eines definierten Lernzieles an, unter Einbeziehung von Computern und Datennetzen wie dem Internet oder Intranet. Die Besonderheit ist hierbei, dass sie tutorielle Begleitung bieten, also Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lehrenden und Lernenden vorsehen, und darüber hinaus auch Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Lernenden zulassen (vgl. Niegemann/Wedekind 1999). Die Kommunikation kann dabei sowohl synchron (Chat) oder asynchron (News-group) erfolgen. Telemediale und Multimediale Lernumgebungen ermöglichen den Lernenden einen selbständigen und selbstgesteuerten Wissenserwerb mit unterschiedlichen Möglichkeiten realisierbarer Lernaktivitäten und Vertiefungsformen des Lernstoffes (vgl. Abb. 3.1).

<i>Funktion</i>	<i>Lernumgebung</i>		
Wissens- vertiefung	Kooperative Arbeits- und Lernformen		
	Expertenkontakte		
	Interaktive Aufgabenbearbeitung		
Wissens- anwendung	Mikrowelten		
	Planspiele		
	Simulationen		
	Virtuelle Laboratorien		
Wissens- erwerb	Lernspiele		
	Intelligente tutorielle Systeme		
	Tutorielle Programme		
	‘Drill-and-Practice’-Programme		
	Hypertext + Hypermedia		
	Individuelles Lernen	Interaktives Lernen	Kooperatives Lernen

Abb. 3.1: Charakteristik von Lernumgebungen hinsichtlich didaktischer Funktion und Lernaktivität

Aus: Straub/Baehring 1999, 344 (mit eigenen Ergänzungen)

Das computerunterstützte Lernen (CUL) mit Multi- und Telemedia bietet also ein breites Spektrum von Anwendungsmöglichkeiten, die für unterschiedlichste Unterrichtsanforderungen nutzbar gemacht werden können. Die Anwendungsmöglichkeiten unterscheiden sich dabei sowohl nach der didaktischen Konzeption als auch hinsichtlich der Beteiligung des Lernenden und den lerntheoretischen Annahmen. Einige der möglichen Lernformen sind:

Hypertext und Hypermedia. Hier werden Informationen zu einem speziellen Thema auf nicht-lineare bzw. nicht-sequenzielle Form präsentiert, wobei die Informationsblöcke (z.B. Texte, Bilder, Filme etc.) in bestimmten Sinnzusammenhängen miteinander verknüpft sind. Der Lernende sucht sich weitgehend selbstbestimmt einen Weg durch den Lerninhalt, wodurch das entdeckende Lernen gefördert wird.

Drill-and-Practice-Programme. Hierbei handelt es sich um Trainings- und Übungsprogramme, die häufig als Vokabel- oder Rechentrainer bzw. als Multiple-Choice-Trainings-Aufgabe eingesetzt werden. Sie folgen dem Schema *Übungsaufgabe-Eingabe einer Antwort-Rückmeldung*, womit sie insbesondere dem Einüben von Wissen dienen. Übungsprogramme sind oft im Übungsteil tutorieller Programme integriert.

Tutorielle Programme. Hier präsentiert ein imaginärer Tutor das in der Regel systematisch aufgebaute und in kleine Lerneinheiten aufgeteilte Wissen, er stellt Aufgaben, die sich auf das Gelernte beziehen und der Lerner erhält eine Rückkopplung über das Ergebnis seiner Antworten. Dieses ‘Instruktionsparadigma’ kann dann sinnvoll angewendet werden, wenn der Lernstoff relativ eindeutig und relativ zeitüberdauernd sowie für einen größeren Lernerkreis von Bedeutung ist (vgl. Euler 1992).

Intelligente Tutorielle Systeme. Eine weitere Anwendungsart von CUL sind (ITS), deren Entwicklung allerdings bislang kaum über ein Forschungsstadium hinausgekommen ist und noch einer breiteren Verwendung harren. ITS haben den

Anspruch, die dialogartige Form des Unterrichts zu simulieren. Dies meint, dass dem sonst üblichen algorithmisch vorgehenden Programm nunmehr ein heuristisch arbeitendes Programm entgegengesetzt werden soll (vgl. Issing/Strebkowski 1995). Das Ziel ist es, dass sich das Lernprogramm automatisch an das Niveau des Lernenden anpasst.

Lernspiele. Sie motivieren die Lernenden durch fiktionale Inhalte und ansprechende Präsentationsformen, um auf unterhaltsame Weise zur Verbesserung von Fertigkeiten und dem Erwerb von Wissen beizutragen.

Virtuelle Laboratorien. Sie streben die Anwendung von Wissen und das Einüben von Fertigkeiten an. Sie werden für Situationen entwickelt, für die eine reale Durchführung entweder nicht möglich oder doch sehr aufwändig wäre. Darüber hinaus können sie der Vorbereitung auf reale Laborversuche dienen.

Simulationsprogramme. Sie bilden komplexe Zusammenhänge in meist anschaulicher Form ab und ermöglichen es den Lernenden, Dinge auszuprobieren und dadurch Strukturen des – simulierten – Systems zu erkennen. Durch die hypothesengeleitete Veränderung von Parametern können Funktionen und Verhalten generiert, beeinflusst und interpretiert werden, wodurch der Aufbau eines internen Denkmodells unterstützt wird im Sinne eines entdeckenden und forschenden Lernens. Durch die hohe Realitätsnähe und in der sofortigen Reaktion des Systems auf die Aktionen des Lernenden ist ihr motivationaler Gehalt sehr hoch.

Planspiele. Diese integrieren die Lernenden stärker als dies bei Simulationen der Fall ist in ein System mit ein, über die Zuweisung einer Mitspielerrolle. Durch den Spielcharakter wird eine hohe Aktivierung der Lernenden herbeigeführt.

Mikrowelten. Sie stellen höhere Ansprüche in Richtung Eigenaktivität und selber Fragestellungen zu entdecken, da es sich um eine virtuelle Umgebung handelt, die erforscht werden will. Bisher finden diese Mikrowelten vor allem Anwendung bei Spielen, wenngleich es auch schon Anwendungen mit Bildungsintentionen gibt wie auf der CD-ROM 'Sofies Welt', die inhaltlich auf dem gleichnamigen Roman von Jostein Gaarder beruht, aber die Möglichkeiten von Multimedia intensiv nutzt (vgl. Thissen 1998, 38).

Interaktive Aufgabenbearbeitung. Bei dieser Lernform eignet sich der Lernende mit Hilfe des Lernprogramms Wissen an, am Ende der Aufgaben werden dann Fragen gestellt. Die Auswertung der Antworten übernehmen zunehmend computergestützte Auswertungsverfahren, wodurch ein unmittelbares Feedback über den Wissensstand erfolgen kann (vgl. Straub/Baehring 1999).

Kooperative Lern- und Arbeitsformen. Bei diesen Formen, die telemediale Nutzungsformen integrieren, wird zwischen Mitgliedern einer Gruppe ein wechselseitiger Austausch von Kenntnissen ermöglicht um Fertigkeiten zu erwerben. Teilweise werden auch gemeinsame Aufgaben bearbeitet und Projekte durchgeführt. Diese Lern- und Arbeitsformen finden Unterstützung durch verschiedene Softwaresysteme wie auch beim telemedialen Lernen, nämlich die Nutzung asynchroner und synchroner Kommunikationsformen wie Newsgroups, Mailing-Lists oder E-Mail. Synchroner Kommunikation kann für kleinere Gruppen sowohl im Chat als auch über Audio- oder Videokonferenzen stattfinden (vgl. ebd.).

3.2.2 Didaktische Potenziale des Internet

Die möglichen Kombinationen verschiedener Medientypen bei Multi- und Telemedia kann aus didaktischer Sicht prinzipiell als Gewinn angesehen werden. Betrachtet man die Potenziale von IKT für Lernzusammenhänge, wird teilweise von einem Zugewinn an „neuen didaktischen Handlungsmöglichkeiten“ (Peters 2000, 161) gesprochen. In der neueren Diskussion wird hierbei oftmals explizit das Internet hervorgehoben, das beispielsweise für Otto Peters mindestens zehn Lernräume bietet, die mit ihren jeweils spezifischen Lernaktivitäten die digitale Lernumgebung neu strukturieren. Zu diesen ganz allgemeinen didaktischen Möglichkeiten (vgl. ebd., 162ff.) gehören:

Das expositorische Lehren und rezeptive Lernen. Diese dem traditionellen Lehren und Lernen nach dem Instruktionparadigma nachempfundenen Möglichkeiten können mittels digitaler Lernumgebung noch perfektioniert werden. Indes wird aus dem klassischen Vortrag nun eine multimediale Darbietungsform, während die klassische Mitschrift aufgeht in den Möglichkeiten des Speicherns, Bearbeitens und der Dokumentation. Dadurch, dass der Lehrende nun über kleinschrittige Darbietungsformen, Überprüfungen und Kontrollen den Lernenden viel stärker als in der klassischen Unterrichtsform an der ‚kurzen Leine‘ halten kann, steigt die Dominanz des Lehrenden im Lernprozess stark an und die „Lernenden werden in objektivistischer Manier zu Objekten der Lehrenden“ (ebd., 163). Im Sinne einer Tendenz zur Entdifferenzierung bedeutet dies, dass wir es hier mit einer strukturellen Vereinheitlichung sowohl von Lehrprozessen als auch von Formen, wie gelernt wird, zu tun haben. Das bedeutet, es entwickeln sich beim Lehren und Lernen Normierungen über die Art und Weise, wie ein Lehrstoff aufbereitet und wie er rezipiert werden sollte.

Das entdeckende und erarbeitende Lernen. Bei dieser Form des Lernens steht der Lernende im Zentrum, von ihm wird erwartet, dass er sein Lernen selbst organisieren und steuern kann. Dem Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang eine beratende oder moderierende Funktion zu. Eine multi- und telemediale Lernumgebung bietet für diese Formen des selbstgesteuerten Lernens sehr gute Voraussetzungen, da sie ein offenes Lernen an der ‚langen Leine‘ befördert.

Lernen durch Exploration. Das Lernen mit Hypertext und Hypermedia ermöglicht dem Lernenden ein auf die eigenen Interessen abgestimmtes Navigieren, Browsing, Searching, Connecting und Collecting. Diese Form befindet sich zwischen dem heteronomen und dem autonomen Lernen, da es einerseits dem Lehrenden hohe Strukturierungsmöglichkeiten über die Gestaltung der Dokumente mit entsprechenden Verlinkungen erlaubt, andererseits aber der lernenden Person eine Autonomie zugesteht, eigene Lernwege zu gehen. Aus didaktischer Sicht interessant ist dabei, dass ein Lernen mit Texten bzw. mit Text und Grafiken nicht mehr nur linear dargeboten werden muss, sondern dass die Einführung und Einübung eines neuen Wissensbereiches aktiv und konstruktiv sowie kontextgebunden erfolgen kann (vgl. Tergan 1997, 129). Nachteilig kann das selbstgesteuerte Lernen allerdings dann werden, wenn die Routine eines solchermaßen notwendigen Vorgehens fehlt und die Orientierung im Cyberspace verloren geht (cognitive overload).

Lernen durch Informationssuche, Speichern und Informationsmanagement. Die Tatsache der Informationssuche oder Literaturrecherche ist zwar aus didaktischer Sicht nichts Neues, die Möglichkeiten, die über das Medium Internet allerdings

gegeben sind, bedeuten eine neue Stufe des autonomen Lernens. Eine Person, die zu einem bestimmten Thema Informationen sucht, ist nun nicht mehr so stark abhängig von Faktoren wie Öffnungszeiten und Ausstattung einer Bibliothek oder des Vorhandenseins von physischen Informationen, von Informationsnetzwerken und räumlichen Kapazitäten zur Lagerung und Organisation von Informationen. Vielmehr bietet das Internet als Informationsraum eine Vielzahl von Möglichkeiten, Informationen zu suchen (bspw. mittels Suchmaschinen oder elektronischen Katalogen etc.), einen Zugang zu gesammeltem internationalen Wissen zu erhalten (bspw. über Datenbanken, Bibliothekskataloge, Online-Zeitschriften etc.), Experten per E-Mail zu befragen oder Zeitschriftenartikel elektronisch zu bestellen. Darüber hinaus können die gefundenen Informationen nach einem eigenen System auf dem Rechner abgelegt und gespeichert werden, extern auf CD-ROM/DVD oder in Datenbanken abgelegt oder in ein Wissenssystem integriert werden. Um das Lernen durch Informationssuche, Speichern und Wissensorganisation selbstverständlich und zum integralen Bestandteil des Arbeitens werden zu lassen, bedarf es allerdings bestimmter Einstellungen, Strategien und Arbeitsweisen. Es erfordert also bestimmte Kompetenzen wie beispielsweise relevante Informationen aus der Vielfalt an Angeboten auswählen zu können oder die geforderte Information im Hinblick auf die eigenen Interessen abzugleichen und einzuschätzen.

Lernen durch Kommunikation und Kollaboration. Kommunikation und Gruppenunterricht sind wichtige Bestandteile didaktischer Prinzipien, da hier Gelerntes durch das Kommunizieren gefestigt und eingeübt wird, die soziale Integration, die Mitverantwortung, und die Selbstverwirklichung durch Interaktion gestärkt wird. Außerdem sollen mit Hilfe von Gruppenarbeit und gegenseitiger Hilfe Probleme einfacher lösbar werden oder Werte und Normen besser zu vermitteln sein. Aus didaktischer Sicht bieten gerade für diese Anliegen die Möglichkeiten des Internet zahlreiche Ansatzpunkte, Kommunikation und Kollaboration innerhalb von Gruppen bedeutsam zu stärken. Dabei bieten sich sowohl asynchrone wie auch synchrone Kommunikationsmöglichkeiten an, angefangen bei elektronischer Post (E-Mail), über Chatten und Newsgroups und bis hin zu virtuellen Konferenzen.

Lernen durch Darstellen und Simulieren. Das Erlernte wird beim traditionellen Lehren und Lernen für gewöhnlich mündlich oder schriftlich wiedergegeben, meist in Form von Referaten, Prüfungsarbeiten, Aufsätzen, Berichten oder Artikeln. Didaktisch wertvoll am Beschreiben, Wiederholen oder Diskutieren ist, dass das Gelernte wiederholt, eingeübt und angewendet werden soll und im Idealfall darüber hinaus zu kreativen Einfällen oder zu Problematisierungen führt. Mit den Möglichkeiten von Computern (unter Einbeziehung des Internet) steigen nun die Formen der Darstellung des Gelernten enorm. Dies beginnt beispielsweise damit, dass nun die Möglichkeit besteht, Gelerntes grafisch aufzubereiten und zu strukturieren und über Programme wie ‚PowerPoint‘ anderen anschaulich zu präsentieren. Das erworbene Wissen kann darüber hinaus anderen Personen zugänglich gemacht werden über E-Mail oder durch Integration auf einer Homepage, gemeinsames Wissen kann aber auch auf speziell eingerichteten Gruppenordnern in Plattformen integriert oder in eine Datenbank eingefügt werden.

Jenseits der optimistischen Erwartungen der Lernmöglichkeiten der neuen Medien und der vielfältigen Potenziale, die Online-Medien bieten, müssen auch

Einschränkungen, die das Lernen unter Nutzung des Internet in sich bergen, konstatiert werden. Michael Kerres (2000) spricht gar von Mythen, die im Zusammenhang der Lernoptionen bestehen. Die Ergebnisse von Evaluationen multimedialen Lernens sind zumindest widersprüchlich. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass zwischen Technik und didaktischem Design kaum unterschieden wird. So sieht es Astleitner beispielsweise bisher empirisch nicht eindeutig bestätigt, dass multimediale Angebote tatsächlich ein ganzheitliches Lernen ermöglichen und insofern vorteilhafter als konventioneller Unterricht seien, genauso wenig wie web-basierte Instruktionen tatsächlich erhöhte Lerneffekte erzielen (vgl. Astleitner 2000). Aus didaktischer Perspektive gibt es sogar mögliche Einbußen in der didaktischen Substanz, wenn eine zu starke Konzentration auf das technologiebasierte Lernen gelegt wird. So geht die Spezifik realer Lernräume verloren mitsamt der Komplexität realer Lernarrangements. Des Weiteren entfällt der Bereich der non-verbalen Kommunikation weitgehend und die räumliche und zeitliche Kontextualisierung des Lernens kann leicht verloren gehen, wodurch sich letztlich auch die Erfahrung des Authentischen und Realen erheblich reduziert (vgl. Peters 2000, 181f.).

Betrachtet man die kontroversen Debatten um die Qualität der neuen Lernmöglichkeiten, die sich mit neuen Medien vermitteln lassen, so kann man festhalten, dass CUL und das Internet das Lernen selbst nicht verändern oder revolutionieren können. Es scheint aber so zu sein, dass sich die Lernumgebung neuer Medien für bestimmte Lernbehandlungen besonders eignet. Bernd Weidenmann (2001) spricht davon, dass neue Medien ‚weiche Behandlungen‘ des Lernens bevorzugen. Der traditionelle Unterricht – zumindest in der Schule und in Teilen der Weiterbildung – hingegen folgt einem ‚harten Behandlung‘, sprich, der Lernort, die Lernzeit, die Zusammensetzung der Lerngruppe, das Lernmaterial, der Lernweg und die Leistungskontrollen sind streng kontrolliert und normiert genauso wie die sozialen Rollen der beteiligten Schüler und Lehrer. Ein derart kontrollierter Unterricht wird bisher meist als die richtige Methode angesehen um die gewünschten Effekte zu erreichen. Das Lernen, wie es mit Hilfe neuer Technologien möglich ist, lässt natürlich auch in Form von programmierten Unterweisungen die eben benannten ‚harten Behandlungen‘ zu, beispielsweise durch lineare Sequenzierungen von Lernschritten. Für bestimmte Lernsituationen kann dies durchaus sinnvoll sein. Diese eignen sich vor allem, wenn es um die schnelle und effektive Aneignung von Wissensstoff wie beim Sprachenlernprogramm mit Vokabeltrainer geht. Allerdings zeichnen sich die neuen Medien, und hier insbesondere das Internet, in hohem Maße dadurch aus, dass es jenseits eines eingrenzenden Lernprogramms den Nutzern große Wahlmöglichkeiten lässt, indem es eine nahezu grenzenlose Informationsumgebung anbietet und alle Möglichkeiten wie Navigation, Exploration, Selektion, vor allem jedoch auch Kommunikation und kooperatives Lernen in ganz neuen Dimensionen zulässt. Wenn diese Möglichkeiten im Unterricht sinnvoll genutzt werden sollen, empfiehlt sich ein ‚weiches Behandlung‘, das Raum und Zeit für informelles Lernen, Eigenaktivitäten, und auch für selbstgesteuertes Lernen gewährt. In den Phasen des Einzellernens kann also ein breites Spektrum an Lernquellen und Lernorten aufgesucht, Recherchen angestellt und Lernpartner kontaktiert werden. Dies reicht weit über die Möglichkeiten des ‚normalen‘ Unterrichts hinaus. ‚Weiche Behandlungen‘ sind allerdings nichts Medienspezifisches, sondern es gibt sie schon lange, man denke beispielsweise nur an reformpädagogische Ansätze wie die Projektmethode,

allerdings führten diese bislang in der Schule eher ein Schattendasein (vgl. Paschen 1999). In der Erwachsenenbildung hingegen haben sich insbesondere in der kulturellen und politischen Bildung, aber auch in der neueren beruflichen Bildung vielfältige Methoden der Gruppen- und Partnerarbeit entwickelt, deren Ursprünge bis in die ‚Neue Richtung‘ reichen und heute verschiedenste Formen der Lehrplanung und des Methodeneinsatzes beinhalten (vgl. etwa Knoll 1999; Siebert 1996). Will man nun das Lernen mit Medien fördern, verlangt dies konsequenterweise eine Umorganisation des Unterrichtens, weg vom ‚harten‘ hin zum ‚weichen‘ Treatment des Lernens, womit auch eine Veränderung der Rolle von Lehrpersonen verbunden ist, nämlich hin zu einer eher moderierenden Lehrform. Bestehen prinzipiell schon ‚weiche Treatments‘ dann erfordert dies jedoch eine Einpassung in die vorhandenen Strukturen und Arbeitsformen.

Jenseits der allgemein didaktischen Überlegungen und bisheriger empirischer Untersuchungen, scheint der konkreten Organisation und Strukturierung von spezifischen Lernumgebungen eine hohe Bedeutung für den Erfolg und die Effektivität zuzukommen. Es scheint also nicht nur um prinzipielle Optionen zu gehen, sondern um konkrete Umsetzungen in Lernprozesse, wie sie bei Ansätzen des didaktischen Design berücksichtigt sind.

3.2.3 Ansätze des didaktischen Designs

Die lern- und kognitionswissenschaftlichen Überlegungen zu optimalen Lernvoraussetzungen gemeinsam mit den möglichen Formen von Lernumgebungen führten insbesondere in der Psychologie zur Entwicklung von Empfehlungen zum didaktischen Design. Im Gegensatz zur allgemeinen Didaktik, die ihren Fokus stärker auf die Theorie der Bildungsinhalte und damit auf die Frage des „Was“ richten (z.B. Klafki), konzentrieren sich lerntheoretische Didaktikfragen stärker auf das „Wie“, wobei Fragen des Inhalts, der Methoden und Medien gleichberechtigt nebeneinander stehen. In Anlehnung an ein nach Ebenen gegliedertes didaktisches Handlungssystem bewegen sich die didaktischen Design-Ansätze auf der vierten und fünften Ebene des Modells von Flechsig und Haller (1975)³⁰. Diese für ‚normale‘ Unterrichtssituationen vorgesehenen Ebenen berücksichtigen auf der vierten Ebene die Unterrichtseinheit, für die Lehrpläne, Programme und Angebote gestaltet werden, und die für gewöhnlich den Handlungsbereich der Lehrenden bzw. Dozenten kennzeichnet. Unter Berücksichtigung der konkreten Interessen und Kompetenzen der Lernenden wird dann die konkrete Lehr-Lernsituation auf der fünften Ebene (E-Ebene) gestaltet.

Für das computerunterstützte Lernen (CUL) existieren bislang noch keine spezifisch bildungstheoretisch inspirierten didaktischen Designvorschläge, da zum einen wohl die allgemeinen didaktischen Prinzipien auf das Anwendungsfeld CUL übertragbar scheinen, zum anderen hängt es aber auch damit zusammen, dass in

30 Die didaktischen Handlungsebenen beziehen sich im Wesentlichen auf das organisierte Lernen in Schulen (mit Übertragungsmöglichkeiten auf andere Lernorte und Bildungsinstitutionen). Auf der ersten (A-)Ebene wird das didaktische Handeln auf die Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen bezogen (Ebene der Bildungspolitik und -planung); auf der zweiten (B-)Ebene werden Grundsätze der Lernorganisation festgelegt (Ebene der Lernorganisation); auf der dritten (C-)Ebene werden dann Lernbereiche, Unterrichtskonzepte und Angebote gestaltet und evaluiert (vgl. auch: Flechsig 1991).

den USA das CUL schon eine längere Tradition hat und in diesem Feld stärker geforscht wurde. Unter der Bezeichnung ‚didaktisches Design‘, wie es heute verwendet wird, versteht man didaktisches, also lernwirksames Lehren, das auf lern- und kognitionswissenschaftlichen sowie pädagogischen Annahmen beruht und das sich auf den Aufbau und die Struktur von Lernsoftware bezieht. Da diese Ansätze inzwischen breiten Eingang in die Konzeption und Evaluation von Lernsoftware gefunden haben, sei hier auf einige zentrale Ansätze des didaktischen Designs verwiesen (vgl. Niegemann 1995).

Zu den psychologischen Grundlagen, die einer Konzeption von konkreten Lernangeboten vorausgehen, gehören verschiedene Elemente, die bei der Gestaltung von Lernprozessen mit bedacht werden sollten und die sich auf *Eigenschaften von Personen beziehen*. Zu solchen Basisfaktoren zählen beispielsweise motivationale Faktoren. Bedeutsam scheint hier zu sein, dass Lernangebote die Leistungsmotivation anregen und damit Interesse und Neugier wecken sollten. Wichtig für motivationale Aspekte erscheint zudem die Möglichkeit, sich einem Gegenstand spielerisch nähern oder sich so intensiv mit einer Sache beschäftigen zu können, dass ein Flow-Erlebnis entstehen kann. Voraussetzung für ein effektives Lernen ist allerdings auch die Form der Wissenspräsentation – wie im letzten Abschnitt ausgeführt – sowie die Fähigkeit zum Verstehen und zum Behalten des Wissens. Diese Prozesse können innerhalb von Lernprozessen unterschiedlich gefördert werden, so über verschiedene Formen der Elaboration, der Organisation von Wissensprozessen oder der Entwicklung von mentalen Modellen (vgl. Niegemann 1994, 134ff.). In den letzten Jahren haben sich einige Modelle des Instruktionsdesigns etabliert, die zumeist von amerikanischen Forschern bzw. Forschergruppen entwickelt wurden und mehr oder weniger konkrete Anregungen und Anleitungen bieten, welche Punkte bedacht werden sollten, wenn ein Lernprogramm effektiv sein soll.

Besondere Beachtung finden seit den 80er Jahren präskriptive Theorieansätze, die aufgrund ihres instruktionalen Vorgehens anfangs teilweise noch an das ‚Programmierte Lernen‘ erinnerten, aufgrund konstruktivistisch inspirierter Kritik inzwischen aber die Lernerperspektive und die Lernsituation stärker berücksichtigen. Zu den ‚klassischen‘ Ansätzen zählen die Kellersche Taxonomie und sein Modell der Motivierung, die Modelle der Sequenzierung des Lehrstoffes von Gagné und Briggs sowie von Reigeluth als auch ein stärker auf die Detailplanung der Instruktion ausgerichtetes Modell von Merrill und Tennyson. Zu den aktuelleren Ansätzen zählen der Anchored-Instruction-Ansatz von der Vanderbilt-Gruppe, der Ansatz des Cognitive Apprenticeship von Collins/Brown und Duguid sowie der Cognitive-Flexibility-Ansatz von Spiro u.a., die im Folgenden kurz skizziert werden sollen (vgl. ebd., 160ff).

Das Modell, das auf Formen der *Motivierung von Lernern* abhebt, ist das *ARCS-Modell* von Keller (1983); (vgl. Keller/Suzuki 1988). Dieses Modell rekuriert darauf, dass ein Programm zunächst die Aufmerksamkeit (Attention) eines Lerners auf sich ziehen muss, Relevanz und Bedeutsamkeit (Relevance) für die eigenen Interessensfelder besitzt, dem Lerner im Lernprozess Erfolgszuversicht (Confidence) vermitteln sollte und ihn also nicht entmutigen darf durch überladene Gestaltung oder zu hohe Anforderungen und schließlich auch Zufriedenheit und Befriedigung (Satisfaction) beim Lernenden am Ende eines Lernprozess zurücklassen sollte. Wie das ARCS-Modell innerhalb eines Lernprogramms berücksichtigt wird, hängt von einer vorab durchgeführten Adressatenanalyse samt

einem Motivierungsprofil ab, die die Angemessenheit bestimmter motivierender Maßnahmen einzuschätzen erleichtert (vgl. Niegemann 1994, 163). Für jede der im Modell aufgeführten Kategorien werden mögliche Formen der Motivierung unterschieden, die in Empfehlungen für die Entwicklung von Computerprogrammen münden. So wird für die Kategorie ‚Aufmerksamkeit‘ empfohlen, Orientierungsverhalten zu provozieren, die Neugier und Fragehaltungen anzuregen und Abwechslung vorzusehen. Bei der Kategorie der ‚Relevanz‘ sollte auf Vertrautheit, Lehrzielorientierung und Anpassung an Motivationsprofile geachtet werden. Bei der Kategorie der ‚Erfolgszuversicht‘ bedarf es hingegen angemessenen Lernanforderungen sowie Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse und Selbstkontrollmöglichkeiten. Befriedigung und Zufriedenheit hingegen kann über die Transfermöglichkeiten zum Alltag und positive Rückmeldungen hergestellt werden.

Das Modell von Gagné, Briggs und Wagner (1988) hält die *Sicherung von Lernvoraussetzungen* als das wichtigste Grundprinzip der Instruktionsplanung. Auf der Grundlage der Lehrzielkategorien, die Gagné (1985) früher schon herausgearbeitet hat wie sprachliches Wissen, kognitive Fähigkeiten, kognitive Strategien, Einstellungen und motorische Fähigkeiten, entwickeln die Autoren Planungsziele für das Lernen mit neuen Medien, die sich auf diese Lehrzielkategorien beziehen. Das Modell bietet Anregungen, welche Elemente ein computergestütztes Lehrprogramm berücksichtigen sollte. Hierzu zählt zunächst, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewinnen. Während bspw. der ‚normale‘ Unterricht hier mit Elementen wie Gestik, Anheben der Stimme oder Veranschaulichungen arbeitet, kann beim CUL die Aufmerksamkeit über schnelle Reizwechsel, also insbesondere Wechsel von Bildschirmdarstellungen, erreicht werden. Des Weiteren beinhaltet das Modell, über Lehrziele zu informieren, Vorwissen zu aktivieren, den Lehrstoff nach charakteristischen Merkmalen darzustellen, zum Lernen Anleitungen zu geben, den Stoff ausführen und anwenden zu lassen, eine informative Rückmeldung zu geben, die Leistung zu kontrollieren und zu beurteilen sowie das Behalten zu fördern und den Transfer zu sichern. Neben diesen Elementen, die bei CUL beachtet werden sollten, geben Gagné, Briggs und Wagner (1988) noch Hinweise für die konkrete Strategie des Instruktionsaufbaus, die sich auch aus allgemein didaktischen Empfehlungen ableiten lassen wie die Aufforderung, dass mit der Bestimmung allgemeiner Ziele begonnen werden soll, die dann nach und nach spezifiziert werden (vgl. Niegemann 1995).

Ein anderes Modell, das ebenfalls die Sequenzierung des Lehrstoffes erleichtern soll, ist die *„Elaborationstheorie“* von Reigeluth (1979; Reigeluth et. al. 1980). Dieser Ansatz strebt eine Erleichterung des Instruktionsplanes an durch das Verfügbarmachen von Handlungswissen über den Aufbau und die Sequenzierung von Kursen. Die Empfehlungen beinhalten zunächst eine ‚elaborative Sequenz‘ für die Grundstruktur eines Kurses und eines Curriculums, die zunächst die Verwendung des Sequenz-Typs ‚Vom-Einfachen-zum-Komplexen‘ empfiehlt, wobei zwei Merkmale charakteristisch sind: Zu Beginn wird eine ‚Orientierung‘ über das Weitere gegeben. In den weiteren Lektionen findet dann schrittweise eine Erhöhung der Komplexität statt, auch indem der Stoff mit Details angereichert und dadurch ‚elaborierter‘ wird. Des Weiteren werden Empfehlungen für den Aufbau innerhalb der einzelnen Lektionen eines Kurses gegeben, der Lehrstoff sollte durch Resümees strukturiert sein und es sollten Verknüpfungen des Lehrstoffes herge-

stellt werden, Analogien geboten und Verarbeitungshilfen sowie Lerner-Selbstkontrollen Bestandteil eines Lernmediums sein. Dieses sehr praxisorientierte Modell bietet also punktuell und für das konkret benannte Ziel Hilfen und Empfehlungen.

Eine Verfeinerung des Modells von Gagné, Briggs und Wagner (1988) ist die ‚*Instruktionskomponenten-Theorie*‘ von Merrill (1987), die sich ausschließlich auf den kognitiven Bereich und auf die Detailplanung der Instruktion bezieht. Wenn der Ansatz angewendet werden soll, gilt es die konkreten Empfehlungen umzusetzen, die für die jeweilige Lehrzielkategorie vorgegeben sind. Der Ansatz umfasst zum einen eine zweidimensionale Leistungsstufe x Lehrmatrix zur Klassifizierung von Lehrzielen, zum anderen enthält der Ansatz eine Systematik von Lehrfunktionen und zum Dritten eine Reihe von Empfehlungen, die das Klassifizierungssystem mit der Lehrfunktion verbinden (vgl. Niegemann 1995, 184ff.).

Seit Ende der 80er Jahre kam gegenüber Instruktionsdesign-Ansätzen verstärkt Kritik auf. Zum einen bezog sich diese auf eine ‚internen‘ Logik heraus darauf, dass bestimmte kognitionspsychologische Erkenntnisse zu wenig Berücksichtigung in den Modellen fänden oder dass die Modelle in sich zu geschlossen dastehen und zu wenig Flexibilität, aber auch zu wenig Interaktivität böten (vgl. Merrill/Li/Jones 1990). Zum anderen kam aber auch fundamentalere Kritik, insbesondere von konstruktivistisch inspirierten Theorieüberlegungen auf. Kritisiert wurde hier der ‚objektivistische‘ Ansatz, also die Annahme, Bedeutungen würden unabhängig von subjektiven Erfahrungen existieren. Der empirische Beleg für diese Kritik wird in der mangelnden Transferfähigkeit von abstrakt gelerntem Wissen gesehen. Plädiert wurde in diesem Zusammenhang dafür, stärker die individuelle Konstruktion von Bedeutungen zu berücksichtigen und die subjektive Lerngeschichte als Grundlage anzusetzen (vgl. Niegemann 1995, 193f.).

Zu den Modellen der zweiten Generation des Instruktionsdesigns, die aktuellere Ansätze aus der Psychologie widerspiegeln, gehört der ‚*Anchored Instruction*‘-Ansatz der Vanderbilt-Gruppe um Bransford (Bransford et.a. 1990). Ausgangspunkt des Ansatzes sind Anwendungssituationen. Bei Lernprogrammen, die diesem Ansatz folgen, steht ein Anker oder ein Fokus im Mittelpunkt, der die Aufgabe hat, Interesse zu wecken, Probleme selbst zu identifizieren und zu verstehen sowie die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ihre eigene Wahrnehmung und ihr Verständnis dieser Probleme zu lenken. Dieser Ansatz entspricht in der pädagogischen Tradition dem fallbasierten Lernen.

Beim Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* (Collins/Brown/Newman 1989) handelt es sich um ein Instruktionsmodell, das die Vermittlung von Expertentum fördern will. Es orientiert sich an der traditionellen Lehrlingsausbildung und meint, dass dem Lehrenden die Rolle des Vormachens, Zeigens und Erklärens zukommt, und der ‚Schüler‘ sich das Thema durch ‚handelndes Tun‘ aneignet. Durch Externalisierung bzw. ‚Explizit machen‘ der entsprechenden kognitiven Prozesse durch Verbalisierung kann dieser Ansatz bis hin zu Formen des Coaching reichen.

Der *Cognitive-Flexibility-Ansatz* (Spiro et al. 1991) betont hingegen die Komplexität realer Handlungsfelder. Er berücksichtigt auch die unvollständige Strukturiertheit vieler Gegenstandsbereiche und Problemfelder der Praxis. Verstehen wird als konstruktiver Prozess aufgefasst. Gemäß der konstruktivistischen Auffassung werden höhere Lehrzielniveaus zu erreichen versucht, indem der gleiche Inhalt mehrperspektivisch dargeboten wird, das heißt, zu

verschiedenen Zeiten, Kontexten, unter verschiedenen Zielsetzungen und aus unterschiedlichen konzeptionellen Perspektiven.

3.3 Konsequenzen für die Weiterbildung

Im Sinne der theoretischen Überlegungen, die wir im ersten Kapitel zur (Ent-) Differenzierung durch Medien angestellt haben, ergeben sich für das Bemühen, Medien in Lehr-Lernkontexte zu integrieren, weitere Bausteine der Argumentation. Standardisierungen konnten sich beim CUL offenbar in einem hohen Maße durchsetzen, da nur so der technische, finanzielle, organisatorische und didaktische Aufwand gerechtfertigt erscheint. Insofern haben wir es inzwischen mit einem Setting an Lernmöglichkeiten zu tun, die von ihrer Struktur her und der Art, wie sie technisch konzipiert sind, eine hohe Standardisierung aufweisen. Begünstigt wird diese Tendenz durch technische Plattformen, die von ihrer Struktur her vorgeben, dass Lernmöglichkeiten in vordefinierte Schemata passen müssen. Beim CUL sind die Freiräume deshalb für Lehrende und Lernende bei vielen der Lernprogramme eingeschränkt. Die didaktischen Design-Theorien sind ein konzeptionelles Zeugnis davon, wie durchstrukturiert diese Lernprozesse inzwischen schon sein können. Diese hohen Standardisierungen erzeugen jedoch ein Lernumfeld, das Einheitlichkeit und damit auch Orientierung vermittelt, allerdings von den Nutzern auch bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit Kompetenzen verlangt, ohne die eine Teilhabe an einer ‚Lerngemeinschaft‘ nicht möglich ist. Andererseits bietet aber gerade das CUL enorme Möglichkeiten, auf Anforderungen und Bedürfnisse von Gruppen und Einzelpersonen einzugehen. Angefangen bei dem Internet als Wissens- und Kommunikationsbasis bis hin zu spezifischen Lernangeboten für bestimmte Zielgruppen, die unter Beachtung der für die Gruppe und die Lernbedürfnisse relevanten didaktischen Design-Empfehlungen speziell zugeschnittene Angebote erhalten können. Damit werden Erwartungen bei den Nutzern produziert, es sei ‚technisch alles möglich‘ und eine Ausdifferenzierung sowohl nach Geschmackspräferenzen als auch nach Interessen und Kenntnisstand sei inzwischen unproblematisch. Gestiegene Lern- und Lehranforderungen sowie differenziertere Erwartungen an das Lernarrangement verweisen insofern nicht nur auf notwendige Medienkompetenzen sondern auch auf sich verändernde Lernkulturen.

3.4 Neue Medien – Anforderungen an Lernende

3.4.1 Das medienpädagogische Konzept ‚Medienkompetenz‘

Die pädagogische Diskussion darüber, inwiefern Medien Einfluss auf die Menschen ausüben, ist, wie bereits ausgeführt, schon sehr alt. Seit dem Aufkommen von massenhaften Druckschriften gab es verstärkt pädagogische Bedenken genauso wie pragmatische und euphorische Haltungen. An dieser Stelle sollen nun nicht nochmals alle gegenwärtigen Strömungen in der Medienpädagogik diskutiert werden (vgl. etwa Schorb 1995). Vielmehr soll auf eine aktuelle Richtung der Medienpädagogik eingegangen werden, die auch die Diskussion in

der Erwachsenen- und Weiterbildung bestimmt. Nach den kritisch-emanzipativen Bemühungen in den 70er und der stärker handlungsorientierten Medienpädagogik der 80er Jahre folgt der aktuellste Ansatz der Medienpädagogik dem ‚Programm‘ der ‚Medienkompetenz‘, das sich sowohl an die Vermittlungs- als auch die Aneignungsseite richtet.

‚Medienkompetenz‘ gilt gegenwärtig als eine zentrale Voraussetzung, am gesellschaftlichen Leben adäquat partizipieren zu können. Bei diesem Begriff fällt zunächst auf, wie stark sich dieser in den letzten Jahren zu einer bedeutsamen gesellschaftlichen Herausforderung entwickelte, die sowohl die Politik, die Wirtschaft, aber auch die Pädagogik allgemein und speziell die Medienpädagogik beschäftigt (vgl. von Rein 1996; Schell/Stolzenburg/Theunert 1999). Unter der Perspektive einer (Ent-)Differenzierung von IKT scheinen gesellschaftliche Anpassungsnotwendigkeiten an dynamische Entwicklungen mit zunehmender Verbreitung im gesamten Alltag und in der Kultur und den Möglichkeiten des nach individuellen Bedürfnissen angepassten Gebrauchs auch stimmig zu sein. Denn diese gesellschaftlichen Adaptionen betreffen die verschiedenen Ebenen gesellschaftlicher Partizipation, angefangen bei politischen Entwicklungen über wirtschaftliches Handeln bis hin zu kulturellen Veränderungen, die von den Gesellschaftsmitgliedern zu tragen sind. Räumt man nun den technologischen Entwicklungen einen hohen Stellenwert ein und geht von einer Wissensgesellschaft (vgl. Willke 1998) oder ‚Netzwerkgesellschaft‘ (vgl. Castells 2001) aus, dann impliziert dies auch individuelle Anpassungsleistungen an veränderte gesellschaftliche Gegebenheiten, um einen ‚cultural lag‘ zu verhindern. Die ‚Zauberformel‘ für diese drohende Lücke wird seit den 90er Jahren in der Medienkompetenz gesehen, eine Diskussion, die recht schnell auch die Pädagogik erreicht hat. Übereinstimmung besteht zumeist darüber, dass Medienkompetenz teilweise ein Resultat autodidaktischer Bemühungen ist und damit auch en passant erworben werden kann. Pädagogen gehen aber überwiegend davon aus, dass die Bewältigung der Anforderungen in der ‚Wissensgesellschaft‘ pädagogischer Förderung bedarf. Während pädagogische Förderung und notwendige Sozialisationsleistungen in der Vergangenheit vor allem Kindern und Jugendlichen zugeschrieben wurden, sind mit dem Begriff der ‚Medienkompetenz‘ indes explizit alle Altersgruppen angesprochen, womit die Diskussion für die Erwachsenenbildung eine erhebliche Relevanz erhält (vgl. Dewe/Sander 1996). Noch nie in der Vergangenheit waren medienpädagogische Ansätze so aktuell für Erwachsene.

3.4.2 Zum Konzept der Medienkompetenz und seiner theoretischen Verortung

Auch wenn der Begriff der Medienkompetenz vielfach Verwendung findet, so ist seine theoretische Verankerung in den Sozialwissenschaften kaum kanonisiert, wodurch die Definitionsvielfalt teilweise erklärt werden kann. Ein Versuch, das Konzept theoretisch zu verorten, stammt von Dieter Baacke, der versucht, Medienkompetenz zum einen aus älteren sozialwissenschaftlichen Debatten zur ‚kommunikativen Kompetenz‘ herzuleiten und zum anderen auf die Anschlussfähigkeit des Konzeptes zu aktuellen medientheoretischen Debatten verweist wie der Wissensklufthypothese, dem Nutzenansatz, dem Habituskonzept oder dem sozial-ökologischen Ansatz (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002, 19ff.).

In den Überlegungen von Baacke wird Medienkompetenz als eine besondere

Form von kommunikativer Kompetenz (gemeint sind dabei alle Sinnesakte der Wahrnehmung) und Handlungskompetenz (gemeint ist damit eine Spezifik von ‚Weltermächtigung‘ und handelnder ‚Weltveränderung‘) betrachtet. Als gemeinsame anthropologische Grundkonstante ist diesem Ansatz inhärent, dass der Mensch ein kompetentes Wesen ist. Kompetenz wird in diesem Kontext nicht wie in der Umgangssprache als quasi expertenhafte Zuständigkeit und Fähigkeit verwendet. Auch geht es weniger um die Intention der allgemeinen Erziehungswissenschaft, die unter Kompetenz die generative Fähigkeit von Menschen versteht, Wissens- und Handlungsmuster situationsadäquat entwickeln und anwenden zu können (vgl. Baacke u.a. 1999, 52f.). Vielmehr rekurriert Baacke auf den Ursprung des Kompetenzbegriffs, die Biologie, die unter Kompetenz (auch: Zuständigkeit) zunächst die (zeitlich begrenzte) Bereitschaft embryonaler Zellen bezeichnet, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren. Übertragen auf Sprache und Sprecher bezeichnet Kompetenz dann „die Fähigkeit des letzteren, über die Sprachrichtigkeit von Sätzen zu entscheiden (...) und eine potentiell unbegrenzte Zahl von Sätzen und Aussagen zu produzieren. Kompetenz meint damit (...) eine in der Sprache angelegte Verfügung über den Sinn und die Intention von Aussagen (Baacke 1980, 261). Baacke stellt in diesem Zusammenhang auch Bezüge zu Habermas' (1971) Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz her, der ja in Bezug auf die Bedingungen von kommunikativem Handeln und der ‚idealen‘ Sprechsituation, dem nach Wahrhaftigkeit strebenden Diskurs, auch Entwicklungsbedingungen von Ich-Identität benennt und sich hierbei auf Chomsky bezieht. Wie auch Habermas, bezieht sich Baacke auf die sprachwissenschaftlichen Annahmen einer angeborenen generativen Sprachfähigkeit des Menschen nach Chomsky (1969).

Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky als eine im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen angenommen, aufgrund eines immanenten Regelsystems eine potenziell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Die Vorstellung einer „universellen Grammatik“ behauptet im Grunde, „daß alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen – und insofern *gleich* sind (Baacke 1996, 116). Die tatsächliche Erzeugung eines konkreten Satzes wird in diesem Modell mit dem Begriff der Performanz belegt. Eine empirische Beobachtung vorhandener Kompetenz genauso wie der Ansatzpunkt pädagogischer Interventionen kann insofern lediglich auf der Performanzebene erfolgen. Die Herausforderung für die Pädagogik besteht somit im Spannungsverhältnis zwischen Kompetenz und Performanz und damit in der Nichtidentität eines universalen Regelsystems und regelgeleiteter aktueller Strukturierung in einer konkreten Sprechsituation. Baacke zieht aus dieser Differenz von Kompetenz und Performanz den Schluss, dass der ontologische Kompetenzbegriff auf ein Gleichheitspostulat hinausläuft, das in diesem Kontext auch pädagogische Förderung begründet, um die allen inhärente Kompetenz zur Performanz zu bringen. Begründbar wird eine pädagogische Einflussnahme aus dem Umstand, dass die Performanzebene als empirisch wahrnehmbare Oberflächenstruktur menschlichen Handelns durch weitere Bedingungen wie subjektive Faktoren (Lebensgeschichte, Motivation) und gesellschaftliche Variablen (institutionelle Bedingungen des Handelns, Rollenerwartungen an den Handelnden) genauso wie von situativen, entwicklungsbedingten, sozialen und kulturellen Variablen beeinflusst wird. Pädagogische Vermittlungsprozesse zielen insofern auf die Transformationsprozesse, mittels derer sich Kompetenz in Perfor-

manz realisiert. Insofern „geht es in impliziten Bildungsprozessen nicht um den Erwerb konkreter Handlungsmuster, sondern um den Erwerb von Strukturen“ (Dewe/Sander 1996, 129), da Kompetenz als kognitive Fähigkeit keine sachliche Phänomenebene, sondern die „Fähigkeit im Umgang mit Wissen selbst“ (ebd., 128) betrifft.

Medientheoretische Begründungen für die Annahme einer Differenz von Kompetenz und Performanz können beispielsweise aus dem Nutzenansatz und der Wissensklufthese hergeleitet werden. In Umkehrung der traditionellen mechanistischen Medienwirkungsmodelle, fragt der Nutzenansatz bzw. der *Use-and-gratification-approach* (vgl. Katz/Gurevich/Haas 1973) nach den Gründen und dem ‚Nutzen‘ der Mediennutzung für die Rezipienten. Medien und Medieninhalte werden diesem Ansatz gemäß funktional ausgewählt und genutzt aufgrund von Bedürfnissen und Nutzenerwartungen, die für Personen aktuell vorhanden sind. Ein solcher Nutzen führt dann zu einer Bedürfnisbefriedigung im Sinne eines physischen und psychischen Wohlbefindens. Das bedeutet, der Rezipient wird nicht mehr als passives ‚Objekt‘ der Medienbeeinflussung gesehen, sondern im Grunde schon als ein aktives und ‚produktiv Realität verarbeitendes Subjekt‘ (Hurrelmann) aufgefasst. Allerdings gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, wie viel eigenverantwortliche Entscheidungsfähigkeit dem ‚Rezipienten‘ zugetraut wird (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002, 24f.). Einigkeit besteht allerdings darin, dass der Ansatz noch zu wenig die strukturellen Lebensumstände berücksichtigt, die das ‚physische und psychische Wohlbefinden‘ von Personen maßgeblich beeinflussen.

Ein Ansatz, der ein theoretisches Konzept für die ‚feinen Unterschiede‘ in den Medienpräferenzen liefern kann, ist Pierre Bourdieu (1982) mit dem *Habituskonzept*. Bourdieu entwickelte seit den 70er Jahren die Habitusstheorie aus der Kritik an den gängigen Schichtmodellen und der Situierung nach der Klassenlage heraus, indem er postulierte, die Lebenslage der Menschen lasse sich nur unzureichend mit dem ökonomischen Kapital erfassen, vielmehr müssten noch die von ihm neu entwickelten Kapitalsorten soziales und kulturelles Kapital als Erklärungsmodi hinzugezogen werden. Unter ‚Kapital‘ versteht Bourdieu (1983) dabei akkumulierte Arbeit, die entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form vorhanden sein kann. Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich zur Institutionalisierung in Form von Eigentumsrechten. Das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen auch in ökonomisches Kapital konvertierbar, erfordert Zeit, um es zu erwerben und erscheint in drei Formen: als verinnerlichter, *inkorporierter* Zustand in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus (Bildungssozialisation, Verkörperlichung etc.), in *objektivierbarem* Zustand, in Form kultureller Güter wie Bilder, Bücher, Computer, Internet etc. und in *institutionalisiertem* Zustand, in Form von Objektivationen wie schulische Bildungstitel. So sind Bildungstitel heute häufig Voraussetzung für bestimmte Berufslaufbahnen und damit auch zu bestimmten Verdienstmöglichkeiten. Das *soziale Kapital* besteht aus sozialen Beziehungen, Netzwerken, sozialer Zugehörigkeit zu einer Gruppe und sozialen Verpflichtungen. Auch dieses ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar. Eine institutionalisierte Form findet sich beispielsweise in Adelstiteln (vgl. ebd.).

Das Habituskonzept ist für die Medienforschung nicht nur deshalb so interessant, weil dadurch verschiedene Nutzungspräferenzen des Publikums erklärt

werden können, sondern weil damit auch Begründungen für pädagogische Förderung geliefert werden. Wer beispielsweise im Bereich sozialen und kulturellen Kapitals benachteiligt ist, hat größere Schwierigkeiten, sich Medienkompetenz ‚en passant‘ oder über Formen von Selbstsozialisation anzueignen.

Ein weiterer theoretischer Ansatz, der aus der Medienperspektive begründet, warum pädagogisches Handeln gerechtfertigt erscheint, ist die *Wissenskluft-Hypothese* (Increasing-knowledge-gab-Hypothese). Nach dieser Hypothese gibt es auch nicht-intendierte Folgen medialer Informationsvermittlung: Bereits gut informierte Personen profitieren von weiterer Informationsaufnahme stärker als Personen ohne entsprechende Wissensbasis. Dadurch vergrößert sich die Lücke zwischen Informationsreichen und Informationsarmen immer mehr. Bestätigungen für diese Annahme wurden schon in den 40er Jahren gefunden, als man unterschiedliche Ergebnisse bei der medialen Informationsvermittlung zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen feststellte (vgl. Hyman/Sheatsley 1947). Seit den 70er Jahren geht man davon aus, dass der Grund für die Differenzen in der Rezeption auf soziostrukturelle Unterschiede zurückzuführen ist. Insofern besteht kein Zweifel mehr über Unterschiede in der Wissensaneignung, wenngleich wachsende Unterschiede empirisch nur schwer nachweisbar sind. Darüber hinaus gibt es durchaus auch Beobachtungen, die auf Angleichungen von Wissensunterschieden hindeuten: „Solche Angleichungen im Informationsstand ergeben sich beispielsweise durch persönliche Gespräche, persönliche Betroffenheit oder auch intensive und langanhaltende Berichterstattung zu einem Thema, die allesamt den medialen Informationsvorsprung der Informationsreichen verringern (durch Anhebung im unteren Segment). Ebenfalls angleichend (durch Absenkung im oberen Segment) wirkt sich eine nachlassende öffentliche Aufmerksamkeit gegenüber einem Thema aus – der Sachverhalt gerät dann auch bei den Informationsreichen in Vergessenheit“ (Vollbrecht 2001, 34). Aufgrund der empirischen Ungewissheit, ob Wissensklüfte per se gegeben sind, ob sie steigen oder ob es gar angleichende Tendenzen gibt, wird die Ausgangsthese inzwischen als präzisierungs-, differenzierungs- und erweiterungsbedürftig angesehen (vgl. Saxer 1988, 145). Zur besseren Analysefähigkeit unterscheidet deshalb Bonfadelli (1994) drei zusammenwirkende Ebenen und Faktoren. Zum einen macht er auf der Ebene des Entstehens von Wissensklüften soziale Kommunikationsbarrieren aus, die den Zugang zum medialen Wissen betreffen. Zum anderen wirkt sich auf den Verlauf von Wissensklüften aus, dass ‚Informationsreiche‘ die Medien verstärkt informationsorientiert nutzen, während ‚informationsärmere‘ die Medien eher unterhaltungsorientiert nutzen. Auf der dritten Ebene, dem Rezeptionsprozess selbst, sind motivationale und kognitive Faktoren zu berücksichtigen, die sich beim Vorwissen, bei Erwartungshaltungen und kognitiven Verarbeitungskompetenzen bemerkbar machen (vgl. Bonfadelli 1994, 226ff.). Treumann/Baacke u.a. (2002, 32f.) weisen zu Recht darauf hin, dass heute nicht nur große Unterschiede entlang der verschiedenen Kapitalsorten (ökonomisches, kulturelles und soziales) vorhanden sind, sondern auch nach den Kategorien Geschlecht und Alter.

Nimmt man die theoretischen Grundfiguren von Medienkompetenz samt des theoretischen Rahmens in dem sie verortet sind, so kann man davon sprechen, dass sich das Konzept auf alle Medien bezieht und Medienkompetenz nicht nur auf einen Bildungsbereich orientiert ist sondern einen Bestandteil des lebenslangen Lernens darstellt. Diese Annahmen weisen darauf hin, dass wir es im Sinne von

Kade mit einem pädagogischen Programm zu tun haben, an dem sich pädagogische Konzepte und Fördermaßnahmen orientieren können, das aber gleichzeitig auch eine theoretische Folie und ein Gerüst für empirische Untersuchungen darstellt. Eine Basis dafür stellen die gegenwärtigen Versuche einer Konzeptionierung von Medienkompetenz dar.

Denn neben theoretischen Bezügen und Vorstellungen liegen inzwischen einige Definitionen von Medienkompetenz vor, die an dieser Stelle nicht alle referiert werden sollen. Vielmehr geht es darum, einige wenige hervorzuheben, die zur inhaltlichen Klärung beitragen können und verdeutlichen, wie von pädagogischer Seite aus Medienkompetenzen definiert werden und was entsprechend auf der Performanzebene erwartet wird. (vgl. Baacke u.a. 1999, 54ff.)

So setzt Bernd Schorb (1995, 184ff.) am Begriff der kommunikativen Kompetenz in Anlehnung an Habermas an und beschreibt in dieser Perspektive drei Elemente, die für die Medienpädagogik von Bedeutung sind:

- a) eine *analytische Komponente*, die in der Fähigkeit zum Tragen kommt, in einem gemeinsamen Erkenntnisprozess die durch „Massenmedien“ vorgegebene Sichtweise zu durchbrechen, somit ihr Wesen aufzuhellen und gemeinsame Möglichkeiten zu ihrer Überwindung zu finden;
- b) eine *kreative Komponente*, die sich in der Fähigkeit realisiert, den herrschenden Kommunikationsstrukturen andere entgegenzusetzen, verbunden mit Strategien zur Vermittlung und zur Durchsetzung der eigenen gemeinsamen Interessen;
- c) eine *kommunikative Komponente*, die sich in der Fähigkeit der adäquaten, d.h. reflektierenden Erfahrungsbewältigung und -darstellung ausdrückt.

Stefan Aufenanger (1996) differenziert zwischen „Medienkompetenz“ und „medienpädagogischer Kompetenz“. Der erstgenannte Begriff zielt dabei auf die Mediennutzer, während letzterer vor allem als bedeutsam für Eltern, Lehrer, Erzieher usw. angesehen wird. Positionen von Baacke (1980) und Buschmeyer (1995) berücksichtigend, besteht für Aufenanger (1996, 461) die komplexe Fähigkeit 'Medienkompetenz' aus den Komponenten:

- *Wissen*, bezogen auf Medien und ihre Anwendung;
- *Verstehen* von medialen Texten;
- *Beurteilen* von Medienangeboten und Mediensystemen;
- *Genießen* von Medienangeboten unter Abwägung anderer Handlungsalternativen;
- *Handeln* mit und in Bezug auf Medien als Informationsvermittler und zur Ausdrucksgestaltung.

Dieter Baacke (1997; 1996) entwickelt das Konzept der 'Medienkompetenz' – wie schon erwähnt – auch aus dem Kontext kommunikativer Kompetenz. Er leitet diesen Terminus aus einem „kulturellen In-der-Welt-Sein“ und einem gemeinsamen Wahrnehmungsbewältigungsprozess ab. Betont wird dabei die Tatsache, dass alle Menschen grundsätzlich mit der Fähigkeit ausgestattet sind, sich in der Welt erfolgreich und sozial zu bewegen, allerdings muss diese Ausstattung gefördert und zur Performanz gebracht werden. Zur Operationalisierung des Konzeptes schlägt Baacke (1996) vor, vier Dimensionen von Medienkompetenz (die jeweils aus mehreren Unterdimensionen bestehen) zu unterscheiden:

Dimension: Medien-Kritik (M-Kr)

- Analyse: (problematische) gesellschaftliche Prozesse auf der Grundlage von Hintergrundwissen angemessen erfassen und analysieren zu können wie etwa Konzentrationsbewegungen in der Medienindustrie;
- Reflexion: analytisches Wissen auf sich selbst und sein Handeln anwenden zu können;
- Ethik: analytisches Denken und reflexiven Rückbezug sozial zu verantworten und abzustimmen.

Dimension: Medien-Kunde (M-Ku)

- informative Unterdimension: Wissen über heutige Mediensysteme, klassische Wissensbestände wie „was ist ein duales Rundfunksystem...“ etc.;
- instrumentell-qualifikatorische Unterdimension: technische Fertigkeit im Umgang mit Medien, also fähig zu sein, die neuen Geräte auch bedienen und angemessen nutzen zu können.

Dimension Medien-Nutzung (M-Nu)

- rezeptiv-anwendende Unterdimension: als Programm-Nutzungs- und Rezeptionskompetenz, bezeichnet die Fähigkeit, das Gesehene zu verarbeiten und in das Bildungs- und Bilderrepertoire einzuarbeiten,
- interaktiv: Bereich des auffordernden Anbietens und des interaktiven Handelns (vom Online-Banking über Online-Shopping bis zum Fotografieren).

Medien-Gestaltung (M-Ge)

- innovativ (im Sinne von Veränderungen/Weiterentwicklungen des Mediensystems)
- kreativ (als ästhetische Varianten, als ein Über-die-Grenzen der Kommunikationsroutine-Gehen).

Medienkompetenz „meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignenderweise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.“ (Baacke 1996, 119).

Die genannten Definitionen verdeutlichen, dass Medienkompetenzen allgemeine Anforderungen darstellen, die Kompetenz- und Performanzelemente enthalten, und insofern versuchen, allgemeine Kriterien mit spezifischen Erwartungen in modernen Gesellschaften zu verbinden. Im Folgenden werde ich mich im Wesentlichen auf Baackes Definition von Medienkompetenz beziehen. Doch die Konkretion dessen, welche spezifischen Kenntnisse und Eigenschaften eine medienkompetente Person vereinen sollte, kann nicht aus der Theorie allein bezogen werden, sondern bedarf einer pädagogisch-normativen Festlegung. Erst über eine solche Spezifizierung für einen konkreten Alltag können Bildungsziele auch umgesetzt werden. Medienkompetenz gibt also eine Struktur des Wissens vor, meint jedoch keine fest definierten Inhalte. Vielmehr umfasst Medienkompetenz allgemeine Kompetenzen, deren spezifische Ausprägungen sich angesichts der raschen Entwicklungen im IKT-Bereich, der veränderten Möglichkeiten und Gefahren inhaltlichen Wandlungen ausgesetzt sind. Um medienkompetent zu bleiben, bedarf es auch im Sinne von (Ent-)Differenzierungstendenzen eines permanenten und lebenslangen Lernens, aber auch entsprechender Rahmenbedingungen und Anleitungen, die ein eigenaktives, selbständiges Lernen ermöglichen.

3.4.3 Medienkompetenz im Erwachsenenalter – empirische Ergebnisse

Eine empirische Untersuchung, die zum ersten Mal in dieser Ausführlichkeit versucht, die Medienkompetenz bei Erwachsenen ab 35 Jahren zu ermitteln, wird mit dem Projekt „Medienkompetenz im digitalen Zeitalter“ von Treumann/Baacke u.a. (2002) vorgelegt. Auf der Grundlage der vier Medienkompetenzdimensionen von Baacke untersucht die Forschergruppe sowohl die Medienkompetenz von 35- bis 74-Jährigen als auch die Akzeptanz und die Nutzung von digitalen Medien, Freizeitaktivitäten sowie die Schwierigkeiten und Copingstrategien im Umgang mit IKT. Die Untersuchung ist als Methoden-Triangulation (vgl. Treumann 1998) konzipiert, bei der sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben und mittels einer „dichten Verknüpfung“ (ebd., 46) aufeinander bezogen werden. Dies wird erreicht, indem bei der quantitativen repräsentativen Befragung³¹ eine Clusteranalyse vorgenommen wird und anschließend leitfadengestützte Interviews mit jenen fünf Personen durchgeführt werden, die „möglichst nahe an dem jeweiligen Clustercentroid bzw. Schwerpunkt liegen“ (ebd., 46). Die handlungspraktische Relevanz der gefundenen Daten sowie die Validität der Clusteranalyse werden anschließend in der Erwachsenenbildung geprüft.

Die Dimensionen der Medienkompetenz werden in der quantitativen Befragung zunächst operationalisiert und hinsichtlich des empirischen Gehalts untersucht, die selbstredend lediglich auf der Performanzebene, also auf beobachtbare bzw. erfragbaren Komponenten des Medienhandelns angesiedelt sind (vgl. ebd., 93ff.). Als weitere theoretische Bezüge wurden der Nutzenansatz, die Habitustheorie, der medienökologische Ansatz sowie die Wissenskluft-Hypothese herangezogen. In Bezug auf die Medienkompetenz ermittelte die Forschergruppe folgende Ergebnisse:

Erwachsene weisen insgesamt hinsichtlich der Dimension ‚Medienkritik‘ hohe Kompetenzen auf. Festgemacht wird dieses Ergebnis an verschiedenen Faktoren, die zu verschiedenen Aspekten erhoben werden. Für die Dimension *Medienkritik* wurden beispielsweise Fragenkomponenten zur reflexiven Beurteilung von Medien, Hinderungsgründe für die Auseinandersetzung mit Neuen Medien und Einschätzungen der mit den Neuen Medien verbundenen Chancen und Risiken entwickelt. Die Faktoren zur reflexiven Beurteilung wurden hinsichtlich kognitiver Überforderung, kritischer und anspruchsvoller Haltung sowie hedonistischem Mediengebrauch operationalisiert. So findet sich eine kritische und anspruchsvolle Haltung beispielsweise in den Indikatorvariablen: ‚Für und Wider kommt in den Berichten oft zu kurz‘, ‚Viele Berichte sind schlecht recherchiert‘ und ‚Wichtige Ereignisse, dann mehrere Informationsquellen‘ (vgl. Abb. 3.2 und Abb. 3.3). Abb. 3.2 verdeutlicht, welche Fragevariablen zu den Faktoren Überforderung, Kritik und Hedonismus zugeordnet werden, die alle von substantieller Bedeutung waren (hohe ‚Ladung‘).

31 Die schriftliche repräsentative Befragung bezog sich auf Nordrhein-Westfalen und wurde 1998 durchgeführt. Angeschrieben wurden insgesamt 5.356 Personen im Alter zwischen 35 und 74 Jahren, für die Auswertung konnten 1.702 Fragebögen berücksichtigt werden. Die Zusammensetzung der wichtigen soziodemografischen Variablen entsprach weitgehend der Verteilung in der Grundgesamtheit des Bundeslandes (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002, 63ff.).

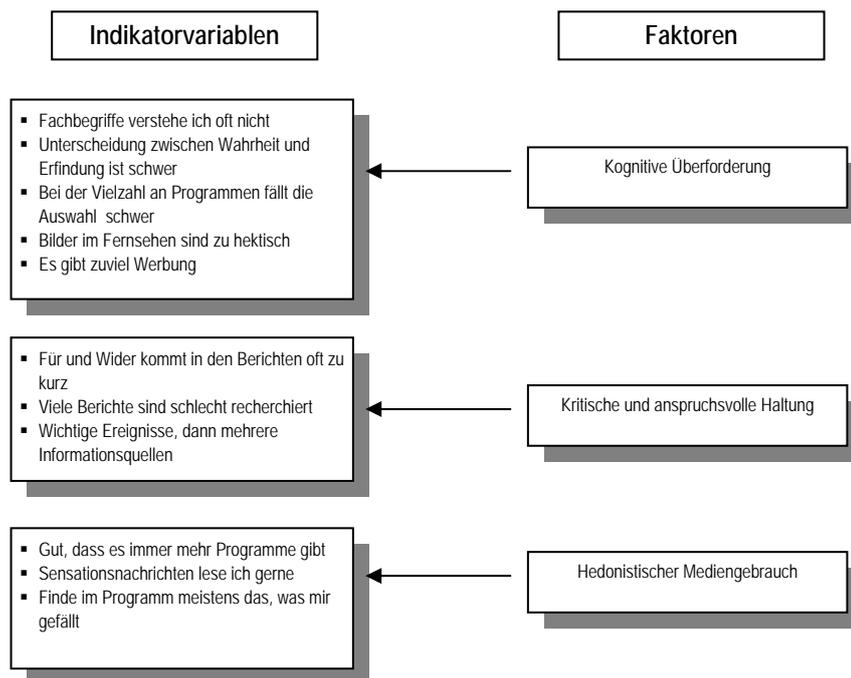


Abb. 3.2: Faktorenstruktur der reflexiven Beurteilung der Medien bei 35- bis 74-Jährigen (n=1.629)

Aus: Treumann/Baacke u. a. 2002, 97

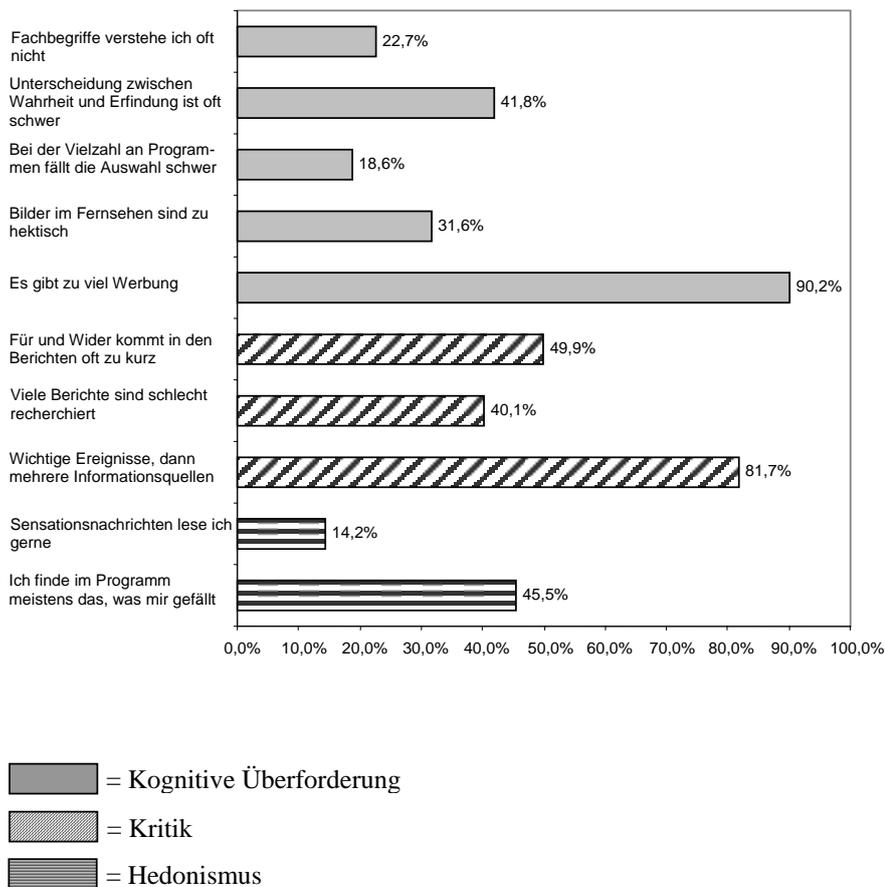


Abb. 3.3: Kritiken der heutigen Medienberichterstattung (Kategorie ‚hilft ziemlich‘ und ‚hilft sehr‘ sind zusammengefasst).

Aus: Treumann/ Baacke u. a. 2002, S. 94 (mit eigenen Veranschaulichungen)

Insgesamt kann hier festgehalten werden, dass Erwachsene recht klare Vorstellungen über eine angemessene Berichterstattung besitzen und durchaus die Ambivalenzen, z.B. auch der verschiedenen Quellen beurteilen können. Darüber hinaus reflektieren Erwachsene im Hinblick auf verschiedenen Ebenen die Vor- und Nachteile der Neuen Medien sowie Chancen und Risiken der Medienentwicklung in der Gesellschaft insgesamt. Allerdings werden hier, wie auch schon in anderen Untersuchungen (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002³²), Alters-, Bildungs- und Geschlechtsunterschiede festgestellt. So korrespondiert beispielsweise eine tendenziell pessimistische Grundhaltung im Hinblick auf die Auswirkungen der Neuen Medien auf die Arbeitswelt mit dem Alter der Befragten und einem sinkenden Bildungskapital, wobei Frauen eher zu pessimistischeren Grundhaltungen in dieser Frage neigen als Männer (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002, 93ff.).

32 Nach wie vor gibt es Geschlechts-, Alters- und Bildungsunterschiede, auch wenn sich die großen Unterschiede inzwischen etwas angeglichen haben, nicht zuletzt aufgrund der insgesamt angestiegenen Nutzung. So lag der Anteil in der Bevölkerung, die Onlinenutzer waren, 1998 bei insgesamt 10,4 Prozent, während der Anteil 2002 schon auf 44,1 Prozent anstieg (vgl. Eimeren/Gerhard/Frees 2002, 348f.; siehe dazu auch Kap. 1: Exkurs).

Die Dimension der *Medienkunde* wurde in der Befragung vor allem im Hinblick auf den Umgang mit (Neuen) Medien, insbesondere dem Computer erfragt. Dabei wurden zwei mögliche Herangehensweisen ermittelt, die sich zwischen den Extremen eines sehr aktiven (eigene Lösungswege suchen mit und ohne Hilfsmittel) und eines sehr passiven (Lösungen von anderen erwarten) Geräteumgangs bewegen. Unterschiede in der Herangehensweise beim Kennenlernen neuer Geräte lassen sich nach diesen Ergebnissen hinsichtlich eines beherrschenden, eines verunsicherten und eines pragmatisch-spielerischen Geräteumgangs feststellen (vgl. ebd., 230f.). Im Hinblick auf die *Mediennutzung* ergeben sich, wie auch schon bei anderen Untersuchungen, Unterschiede bei den Computeraktivitäten nach den Merkmalen ‚Generationszugehörigkeit‘, ‚Geschlecht‘, ‚Schulisch erworbenes Bildungskapital‘ und ‚Stellung im Erwerbsleben‘. Interessant in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass für jene weiterbildungsaktiven Erwachsenen, die bereits Computer nutzen und die sich schon häufig am Rechner weitergebildet haben (18,1 Prozent der Befragten), soziodemografische Faktoren kaum mehr eine Rolle spielen. Vielmehr tritt hier eine habitualisierte Computer- und Internetkultur in Erscheinung, die Ausdruck von erfolgreich abgeschlossenen generationellen Lern- und Modernisierungsprozessen ist (vgl. ebd., 232). Die Dimension der *Mediengestaltung* hingegen spielt bei Erwachsenen lediglich eine untergeordnete Rolle im Sinne eines kreativen und aktiven Nutzens von Medien, während das Informations- und Unterhaltungsbedürfnis bei den Befragten überwiegt.

Auf der Basis einer differentiellen Medienkompetenz bei den 35- bis 74-Jährigen lassen sich, so die Forschergruppe, unterscheidbare Gruppen von Erwachsenen rekonstruieren, die mittels einer 19 Items umfassenden Clusteranalyse zu einer „Sechs-Cluster-Lösung“ führte (vgl. ebd., 176). Die Medienkompetenz, erhoben über das Nutzungsverhalten gegenüber Neuen Medien, begründet die sechs Cluster der „Tüftler“, der „Avantgardisten“, der „Durchschnittlichen“, der „Optimisten“, der „Desinteressierten“ und der „Zögerlichen“ (vgl. ebd., 180ff.)³³.

Die *Tüftler* zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei Bedienungsproblemen mit technischen Geräten wie Videorekorder oder Fernseher am hartnäckigsten bleiben. Dieser Personenkreis arbeitet nicht nur Bedienungsanleitungen durch, sondern probiert so lange, bis Lösungen gefunden sind. Die ‚Tüftler‘ haben bereits erste Erfahrungen mit Neuen Medien und auch ihr soziales Umfeld (soziales Kapital) bietet genügend Ansprechpartner und Unterstützung. Außerdem ist die Bereitschaft vorhanden, in das kulturelle Kapital zu investieren, auch wenn das ökonomische Kapital in dieser Gruppe etwas knapp ist. Gegenüber den Entwicklungen von IKT, vor allem im Arbeitsbereich, nimmt diese Gruppe eine eher skeptische und kritische Haltung ein.

Die *Avantgardisten* sind die Gruppe mit einer hohen Mediennut-

33 Gerade bei Onlinenutzern werden wie bei der ARD/ZDF-Studie andere Typologien verwendet. Diese orientieren sich an einer Typologie, die eher Lebensstilorientiert ist und sich nicht dezidiert an einer theoretischen Kategorie wie Medienkompetenz orientiert, weshalb diese Nutzertypologien hier nicht weiter thematisiert werden. Zur MedienNutzerTypologie, die sich an der Lebensstilforschung orientiert, gehören die ‚Zurückgezogenen‘, die ‚Klassisch Kulturorientierten‘, die ‚Häuslichen‘, die ‚Aufgeschlossenen‘, die ‚Unauffälligen‘, die ‚Neue Kulturorientierte‘, die ‚Leistungsorientierten‘, die ‚Erlebnisorientierten‘ und die ‚Jungen Wilden‘. Eine dezidiert medienorientierte Charakteristik wird in der ARD/ZDF-Studie über die Nutzergruppen ‚aktiv-dynamische Nutzer‘ und ‚selektiv-zurückhaltende Nutzer‘ vorgenommen (vgl. Oehmichen/Schröter 2002, 380).

zungskompetenz und einer hohen Bereitschaft, sowohl Neue Medien als auch die klassischen Massenmedien zu nutzen. Das digitale Zeitalter ist für diese Gruppe schon Realität. Auch sie lesen Gebrauchsanweisungen und versuchen Probleme selbst zu lösen, wenn auch nicht mit der Hartnäckigkeit wie die ‚Tüftler‘. Sie bringen den Neuen Medien großes Interesse entgegen und sind gut mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital ausgestattet. Sie beurteilen die möglichen sozialen Folgen der Medienentwicklungen differenziert und wägen ab zwischen positiven und negativen Seiten.

Die *Durchschnittlichen* nehmen eine Mittelposition in allen Dimensionen der Medienkompetenz ein. Sie nutzen (neue) Medien unterdurchschnittlich und wenig ausgeprägt für Unterhaltungszwecke. Auch sie lesen Bedienungsanleitungen durch und nutzen soziale Kontakte unterdurchschnittlich für Hilfeleistungen. Sie gehören eher zum kritischen Publikum und neigen zu einer pessimistischen Haltung gegenüber den Folgen der Medienentwicklung.

Die *Optimisten* nutzen die Neuen Medien in ihrer Freizeit unterdurchschnittlich und zeigen bislang wenig Interesse an diesem Thema, während sie den ‚alten‘ Medien etwas stärker zugewandt sind als der Durchschnitt. Sie lesen kaum Bedienungsanleitungen, zeigen aber auch kein exploratives Vorgehen. Das soziale Kapital in Form von Anfragen an Familie, Freunde oder Verwandte wird für diese Themen bislang nicht sehr stark genutzt. Sie sind auch wenig bereit, weiteres kulturelles Kapital hinsichtlich neuer Medien zu investieren. Trotzdem zeichnen sie sich durch eine positive Grundhaltung gegenüber Medien allgemein aus und rechnen kaum mit negativen Folgen der Medienentwicklung.

Die *Desinteressierten* zeigen eine relativ große Abstinenz in Sachen Neue Medien und der Aufbruch ins digitale Zeitalter liegt eher noch vor ihnen. Ihr bisheriges Mediennutzungsverhalten und ihre Interessensfelder lassen auch Zweifel zu, inwiefern sie die nötigen Kompetenzen aufbringen, sich intensiver mit den Neuen Medien zu beschäftigen, nicht zuletzt, da sie in Sachen Medienkunde eher eine unterdurchschnittliche Kompetenz aufweisen und sich schon bei der traditionellen Medienberichterstattung eher überfordert sehen. Bei Bedienungsproblemen greifen sie normalerweise stark auf das soziale Netzwerk wie Familie, Verwandte und Freunde zurück, beim Thema Neue Medien kann ihnen dieses jedoch mangels eigener Kenntnisse nicht weiterhelfen. Zum mangelnden sozialen Kapital kommt hinzu, dass sie nur ein geringes kulturelles und ökonomisches Kapital besitzen, wodurch der Schritt in die digitale Welt eher schwierig wird. Für diese Gruppe ist eine pessimistische Sicht der Zukunft im Hinblick auf die Auswirkungen der Neuen Medien kennzeichnend.

Auch die *Zögerlichen* lehnen die Nutzung Neuer Medien in ihrer Freizeit eher ab. Hinsichtlich der instrumentell-qualifikatorischer Unterdimension weisen sie eine am geringsten ausgeprägte Medienkompetenz auf. Bedingungsproblemen gehen sie aus dem Weg und überlassen die Bedienung von Geräten ihrem sozialen Umfeld. Diese Gruppe zeigt wenig Interesse an Neuen Medien und ist kaum bereit, Zeit und Energie aufzuwenden, sich neue Kenntnisse anzueignen, wenngleich das soziale und ökonomische Kapital vorhanden wäre. Auch die Zögerlichen gehören eher zu den Pessimisten in Bezug auf die Auswirkungen der Neuen Medien.

Zwischen diesen sechs Typen der Medien(nutzungs)kompetenz bestehen erhebliche Unterschiede, vor allem in Bezug auf Geschlecht, Alter, Bildung und Stellung im Erwerbsleben, so dass hier eine deutliche Wissenskluft zum Ausdruck kommt. Vor allem bei den ‚Avantgardisten‘ kommt der ‚gender gap‘ am deut-

lichsten zum Ausdruck. Zu diesem am stärksten ausgeprägten Typus mit 20,8 Prozent gehört jeder vierte Mann (29,7 Prozent), aber nur 11,2 Prozent der Frauen (vgl. Abb. 3.4).

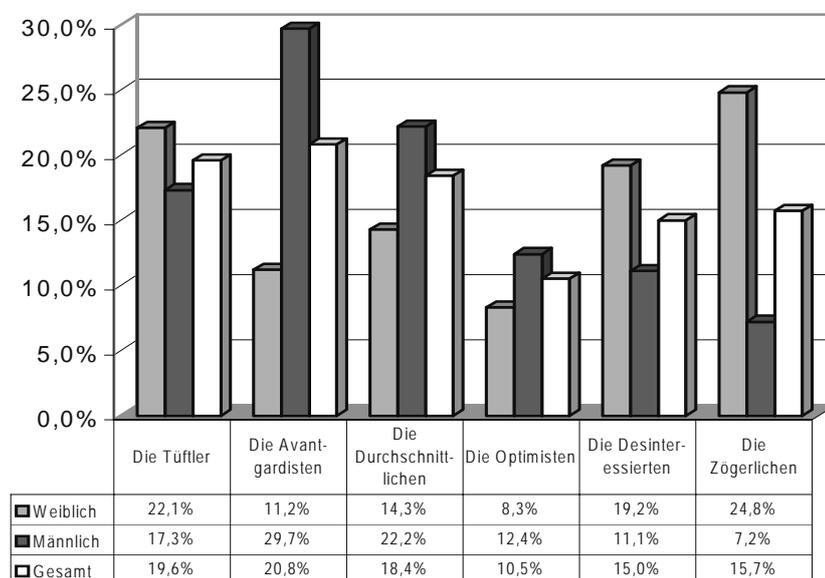


Abb. 3.4: Geschlechterverteilung in den sechs Clustern (n=1.444)

Aus: Treumann/Baacke u. a. 2002, S. 188

Im Sinne der Wissenskluft-These weisen diese Zahlen darauf hin, dass Frauen stärker gefährdet sind, „das digitale Medienzeitalter zu verpassen – und damit die Aneignung und Nutzung der Neuen Medien“ (ebd., 189). In diesem Zusammenhang ist sicher auch die Stellung im Erwerbsleben zu sehen. Gerade bei den ‚Avantgardisten‘ sind auch hier die größten Unterschiede feststellbar, da dieser Gruppe 28 Prozent der Erwerbstätigen, aber nur 7,9 Prozent der Nicht-Erwerbstätigen angehören (Abb. 3.5) Diese Tendenz der ‚Kluft‘ macht sich bei der Gruppe der ‚Avantgardisten‘ auch im Hinblick auf die Altersstruktur bemerkbar. Während dieser Gruppe 31,1 Prozent der 35-50-Jährigen angehört, sind dies bei den 51-65-Jährigen nur noch 12,9 Prozent und bei den 66-74-Jährigen noch 5,9 Prozent. Die Desinteressierten hingegen sind bei den 35-50-Jährigen lediglich mit 9,8 Prozent vertreten, während ihnen die 51-65-Jährigen zu 18 Prozent und die 66-74-Jährigen zu 22,7 Prozent angehören. Diese Tendenz der Wissenskluft bzw. der sozialstrukturellen Ungleichheit zeigt sich im Übrigen auch beim Schulabschluss, da den ‚Avantgardisten‘ lediglich 11,3 Prozent Personen mit Hauptschulabschluss angehören und 30,2 Prozent mit (Fach-)Hochschulreife, während den ‚Desinteressierten‘ 24,9 Prozent mit Hauptschulabschluss und 7,3 Prozent mit (Fach-)Hochschulreife angehören.

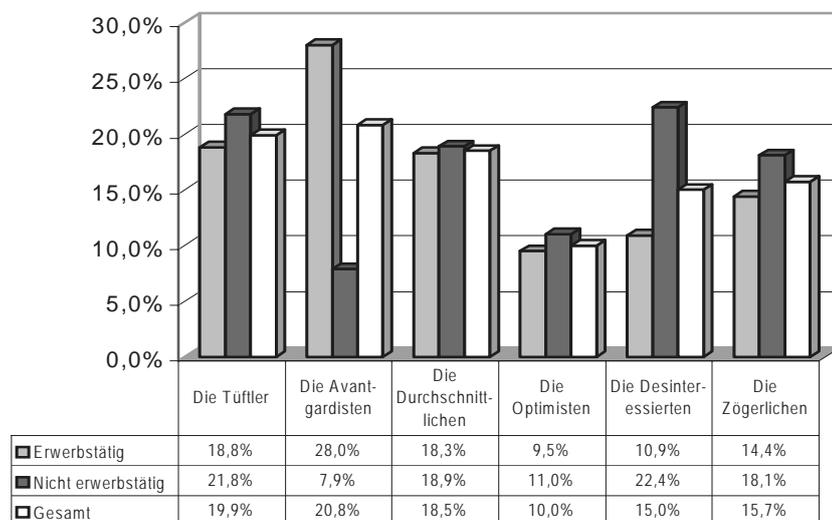


Abb. 3.5: Stellung im Erwerbsleben innerhalb der Cluster

Aus: Treumann/Baacke u. a. 2002, S. 192

Diese Ergebnisse der unterschiedlichen Cluster veranschaulichen, mit welcher unterschiedlicher Medienkompetenz einzelne Gruppen ausgestattet sind und wie stark die Zugehörigkeit von divergierenden Erwartungen, der Soziallage und dem Geschlecht abhängen. Die Förderung von Medienkompetenz kann insofern kaum mittels eines einheitlichen Weiterbildungskonzeptes angegangen werden, sondern muss auf die Spezifik der jeweiligen Zielgruppe abheben. Um vor so einem praktischen Schritt ein facettenreicheres Bild dieser Gruppen zu erhalten, wurden mit fünf Personen eines jeden der sechs Cluster ein problemzentriertes Interview geführt. Insbesondere ging es bei dieser Methoden-Triangulation darum, die quantitativen Ergebnisse zu validieren, und die zentralen Lebensräume der Erwachsenen samt ihrem Medienhandeln besser zu erfassen. Die Schwerpunkte der Interviews lagen auf den vorgenannten Medienkompetenzdimensionen, der lebensweltlichen Einbettung des Medienumgangs, den beruflichen Anforderungen im Bereich Neuer Medien, der Weiterbildungsorientierung und dem Weiterbildungsverhalten der Erwachsenen. Die Forschergruppe hat sich in diesem Zusammenhang auch die Frage gestellt, ob ein Wechsel der Cluster für Personen möglich ist, und ob eine entsprechend niedrig angesiedelte Medienkompetenz wie bei den ‚Desinteressierten‘ gleichzusetzen ist mit Benachteiligungen in der gesellschaftlichen Partizipation. Wie sieht das Profil der einzelnen Cluster im Hinblick auf ihre Medienkompetenz und ihr Weiterbildungsverhalten aus? Die qualitativen Interviews bieten einige interessante Bereicherungen der quantitativen Erhebung (vgl. ebd., 247ff.).

Bei den ‚Avantgardisten‘ beispielsweise zeigt sich, dass der Umgang mit Neuen Medien vor allem beruflich inspiriert ist. Dieser Personenkreis nutzt Alte als auch Neue Medien sowohl im Beruf als auch privat. Im sozialen Umfeld sind Neue Medien akzeptiert, gehören zum Gesprächsstoff und verschiedene Spezialkenntnisse vermitteln Prestige. Die Nutzung von IKT ist bei diesem Personenkreis für das Berufsleben sehr wichtig, oft arbeiten sie auch in Feldern, die entweder

dem Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien zuzurechnen sind, oder sie arbeiten in Berufsfeldern, die IKT für ihre Geschäftsprozesse zunehmend stärker nutzen. Dies führt offenbar dazu, dass sie IKT in der Freizeit fast ‚halbberuflich‘ nutzen. „Da liegt der Schluss nahe, dass die Computernutzung in der Freizeit eher extrinsisch als intrinsisch motiviert ist“ (ebd., 267). Da die ‚Avantgardisten‘ nicht nur über genügend ökonomisches Kapital verfügen, sich Neue Medien auch anzuschaffen, sondern auch über ein reiches soziales Netzwerk, nehmen allerdings der Austausch und Tipps unter ‚Usern‘ sowohl bei der Arbeit als auch in der Freizeit eine wichtige Funktion ein, um zum einen die eigenen Kenntnisse zu verbessern und zum anderen, mit den eigenen Kenntnissen anderen zu helfen und die eigenen Spezialkenntnisse zu demonstrieren, wodurch das soziale Prestige wächst. Das bedeutet letztlich, dass die ‚Avantgardisten‘ zu den ‚Informationsreichen‘ gehören und sowohl ihr Arbeits- als auch ihr soziales Umfeld nutzen um ihre Kenntnisse, Kompetenzen und ihre Ausstattung in Bezug auf Neue Medien zu verbessern. Da die ‚Avantgardisten‘ eine hohe Bereitschaft zeigen, beruflichen Anforderungen auch zu genügen, zeigen sie ein großes Interesse daran, sich im Bereich IKT weiterzubilden. Alle fünf Probanden dieser Gruppe haben schon Weiterbildungen besucht, da es für sie sehr bedeutsam ist, sich auf der Höhe der technischen Entwicklungen zu befinden. Das bedeutet, sie wählen sich Veranstaltungen aktiv und selbstgesteuert aus, gemäß den Anforderungen, die sie in Zukunft erwarten. Dazu gehört auch auszuwählen, ob ein Kurs notwendig bzw. verfügbar ist oder ob Literatur zum Thema ausreicht. Auffällig ist, dass dieser Personenkreis weniger Veranstaltungen der Volkshochschule besucht, sondern überwiegend an Angeboten der beruflichen Weiterbildung partizipiert oder aber sich autodidaktisch über Fachbücher fortbildet. Wenn Weiterbildungen besucht werden, dann sind die ‚Avantgardisten‘ anspruchsvoll und wünschen sich, dass sie ihre Interessen verwirklichen können, sei dies nun, dass Ihnen ein eigener PC zur Verfügung steht, die Inhalte genügend veranschaulicht werden, oder aber dass die Veranstaltung problemorientiert durchgeführt wird. Insgesamt zeigt sich, dass die ‚Avantgardisten‘ über eine recht hohe Medienkompetenz verfügen. Sie sind in der Hinsicht medienkritisch, als sie dem digitalen Zeitalter positiv entgegensehen, allerdings in ihren Urteilen und Einschätzungen recht differenziert sind, beispielsweise wenn es um soziale Entwicklungen oder bestimmte Inhalte im Internet geht, die auch problematische Aspekte beinhalten. Diese Gruppe nutzt die Neuen Medien nicht nur in ihren vielfältigen Möglichkeiten (Mediennutzung), sondern sie zeigt auch ein hohes Niveau bei der informativen Medienkunde, ist also gut über die vielfältigen Bereiche der IKT-Entwicklungen informiert und nutzt insbesondere das Internet zur Kommunikation und Zusammenarbeit mit anderen. Diese Gruppe zeigt nicht nur einen reflektierten Umgang mit den Neuen Medien, sondern sie zeigt auch eine autonome und selbstbestimmte Herangehensweise im Umgang, die durchaus verschiedene kreative Kombinationen von Alten und Neuen Medien beinhaltet. Dabei sind sie keineswegs ‚technikfixiert‘, sondern eher pragmatisch vorgehend, indem berufliche und private Interessen vermischt werden.

Der Typus des ‚Avantgardisten‘ veranschaulicht, wie Medienkompetenzen in Beruf und Alltag fremd- und selbstgesteuert angeeignet werden, welche große Bedeutung dem sozialen Umfeld bei der Interessensverwirklichung zukommt und welche hohe Stellung bei diesem Typus das Weiterbildungsverhalten einnimmt. Abstrahiert man diese medienspezifische Typologie auf allgemeine Phänomene, kann eine deutliche Verbindung zum Typus des ‚Arbeitskraftunternehmer‘ her-

gestellt werden (vgl. Kap. 1.4.3). Das berufliche Umfeld, das vom ‚Arbeitskraftunternehmer‘ Eigeninitiative, Selbststeuerung und eine autonome Verantwortung in Bezug auf die Adaption neuester Entwicklungen verlangt, findet bei ‚Avantgardisten‘ ihre medienspezifische Umsetzung. Hier wie dort wird Engagement nicht nur im Beruf, sondern auch in der Freizeit für den Beruf gezeigt. IKT kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu, da hier im Moment die größten Anpassungsleistungen nötig sind und Kommunikation und Kooperationen beispielsweise über das Internet erfolgen können, die mithin zu Leitfiguren in der ‚Wissensgesellschaft‘ werden.

Die ‚andere Seite‘ dieses Typus, die beim ‚Arbeitskraftunternehmer‘ noch aussteht, tritt bei den geclusterten Medienkompetenzen durch den Typus der ‚Desinteressierten‘ und ‚Zögerlichen‘ in Erscheinung (vgl. ebd., 307ff.). Die ‚Desinteressierten‘ zeichnen sich durch eine relativ geringe Medienkompetenz aus. Medienkritik bedeutet für sie vor allem, die negativen Folgen der Medienentwicklung in den Vordergrund zu rücken. Die informative Medienkunde befindet sich auf einem niedrigen Niveau, da kaum Basiskennnisse über Computer oder Internet und die Möglichkeiten der Recherche und Kommunikation vorhanden sind. Auch die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde und die Mediennutzungskompetenzen sind bei diesem Typus höchstes in Ansätzen vorhanden und wenn erste Kontakte bestehen, dann entwickelt dieser Typus eine heteronome und zaudernde Herangehensweise. Im Prinzip geht es den ‚Desinteressierten‘ darum, den Kontakt mit IKT zu vermeiden, da vielfältige andere Interessen bestehen, die als wichtiger für den eigenen Alltag eingeschätzt werden. Teilweise kann mangelndes ökonomisches Kapital auch einen Hinderungsgrund darstellen, sich mit dem Thema intensiver zu beschäftigen, wenngleich eindeutig die Prioritäten im Leben dieses Typus nicht beim Thema Neue Medien liegen. Wenn dieser Personenkreis beispielsweise beruflich gezwungen ist, sich mit dem Thema zu beschäftigen, wird dies als direkter Zwang erlebt, der kaum Eigeninitiative hervorlockt oder Interesse weckt. Konsequenterweise werden dann Weiterbildungen in diesem Themenfeld aufgrund interner und externer Widerstände kaum wahrgenommen. Andere Interessensfelder stehen im Vordergrund und erzeugen verschiedenste Vermeidungsstrategien und Legitimationen, warum ein Kursbesuch in diesem Themenfeld nicht zustande kommt. Wenn eine Weiterbildung bspw. aus beruflichen Gründen nötig ist, wird die Verantwortung auf den Arbeitgeber übertragen, dem die Entscheidung über die richtige Maßnahme und Fortbildung überlassen wird. Insofern bleibt es bei diesem Typus bei einer rein extrinsischen Beschäftigung mit dem Gegenstand.

Ähnlich distanz verhalten sich auch die ‚Zögerlichen‘. Auch sie haben zwar Personen in ihrem Bekanntenkreis, die sich mit IKT auskennen, allerdings führt dies nicht notwendigerweise zur Beschäftigung mit Neuen Medien. Die Medienkompetenz der ‚Zögerlichen‘ ist unterdurchschnittlich, ihre Medienkritik bezieht sich insbesondere auf Befürchtungen, die sie mit Neuen Medien verbinden. Sie setzen sich allerdings wenig inhaltlich oder technisch mit Neuen Medien auseinander, sondern beziehen ihre geringe informative Medienkunde aus Gesprächen in ihrem sozialen Umfeld. Etwas mehr Engagement zeigt diese Gruppe im Bereich der instrumentell-qualifikatorischen Medienkunde, indem sie sich zumindest bemüht, sich mit Computerprogrammen zu beschäftigen. Doch aufgrund ihrer geringen Mediennutzungskompetenz führt dies dazu, dass diese Gruppe eine heteronome und zögerliche Herangehensweise Neuen Medien gegenüber an den

Tag legt und kaum in der Lage ist selbständig damit zu arbeiten bzw. selbstgesteuert vorzugehen. Insofern versucht diese Gruppe, wenn es geht, die Konfrontation mit Neuen Medien zu meiden oder an andere zu delegieren. Da dieser Personenkreis beruflich häufig nicht gezwungen ist, Neue Medien zu nutzen, können sie diese Strategie relativ lange durchhalten. Insofern sind die ‚Zögerlichen‘ zwar nicht uninteressiert an Weiterbildungen, betätigen sich aber auch nicht aktiv in diesem Feld, sondern nehmen sie nur in Anspruch, wenn es sich – beruflich – nicht mehr vermeiden lässt.

3.4.4 Konsequenzen für die Weiterbildung

Wie wir gesehen haben, kann der Medieneinsatz im Bildungsbereich auf eine lange Tradition zurückblicken, der – neben anderen Richtungen – auch geprägt ist von dem Bemühen, die Lerneffizienz bei Lernenden durch den klugen Einsatz von Medien zu steigern. Allerdings war die Effektivität des Erfolges und der pädagogische Mehrwert von technischen Medien gegenüber der ‚pädagogischen Situation von anwesenden Lehrenden und Lernenden‘ nie unumstritten. In jüngerer Zeit haben IKT die Diskussion wieder neu entfacht, da die (Ent-)Differenzierungen im IKT-Bereich scheinbar ganz neue Lernoptionen zulassen. So trägt die technologische Revolution dazu bei, dass es heute Standards gibt, die ein Lernen mit Neuen Medien vereinfachen. Die Lernprogramme sind vom didaktischen Design und teilweise auch von den Realisierungsmöglichkeiten schon so gestaltet, dass damit ein didaktisch durchstrukturiertes Lernen stattfinden kann, von der Anschaulichkeit des Gegenstandes bis hin zu Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten. Doch ein Lehren und Lernen mit Neuen Medien unterscheidet sich noch immer von ‚realen‘ Situationen in vielerlei Hinsicht. So ist die Implementation ‚virtuellen Lehrens und Lernens‘ an Voraussetzungen geknüpft, die sich am offensichtlichsten in notwendigen Medienkompetenzen zeigen. Um ein Lehren und Lernen mit Neuen Medien auch praktizieren zu können, bedarf es offenbar hoher Medienkompetenzen. Der Idealtypus, der all den Anforderungen gerecht wird, scheint der ‚Avantgardist‘ zu sein, der eine spezifische Ausprägung des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ zu sein scheint. Von diesen technischen Kenntnissen und dem spezifischen individuellen Anforderungsprofil des selbstgesteuerten und eigenaktiven Vorgehens scheint man zu sprechen, wenn von Medienkompetenzen die Rede ist. Doch Medienkompetenzen sind in der Bevölkerung nicht gleich verteilt und zeugen auch von unterschiedlichen Interessen, die diesem Thema entgegengebracht werden.

Wenn in der Erwachsenen- und Weiterbildung nun darüber diskutiert wird, ob und wie das Lehren und Lernen mit virtuellen Medien implementiert werden kann, erfordert es m.E. nicht nur einer Analyse der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Veränderungen von Arbeitskulturen, sondern auch von Teilnehmervoraussetzungen und damit von der Spezifik der vorhandenen und erforderlichen Medienkompetenzen. Darüber hinaus wollen wir im nächsten Abschnitt auch noch auf die Besonderheiten des jeweiligen Weiterbildungstypus eingehen samt dem spezifischen Zugang zum virtuellen Lernen, da auch eine solche Analyse zur Beurteilung der Perspektiven weiterer Implementationsvorhaben als notwendig erachtet wird.

4. Online-Medien in der Weiterbildungspraxis

Die Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) drängen sich der Weiterbildung inzwischen mit einer ungeheuren Vehemenz auf. IKT sind bis in das pädagogische Kerngeschäft, dem Arrangieren von Vermittlungsprozessen, vorgezogen und firmieren unter Labels wie E-Learning, Online-Lernen, Telelern-Angebote oder virtuelles Lernen. Gemeint sind damit multimediale Lernmöglichkeiten unter Hinzuziehung des Internets bzw. Intranets, das Zugänge zu Lernfeldern und Wissen erleichtert und Kommunikations- und Kooperationsanwendungen unterstützen kann.

Im Folgenden werden die Überlegungen der vorigen Abschnitte auf den Bildungsbereich ‚Weiterbildung‘ angewendet. Insofern geht es darum, die These zu untermauern, dass das didaktische Potenzial der neuen Lerntechnologien lediglich ein Baustein für eine breite Anwendung darstellt. Genauso große Bedeutung kommen Einflüssen der Wissensgesellschaft zu. Insbesondere Globalisierungstendenzen sowie gesellschaftliche und ökonomische Umorientierungen spielen hier eine wichtige Rolle genauso wie die (Ent-)Differenzierungstendenzen im Medienbereich selbst. Erst diese Veränderungen evozieren einen Kulturwandel in der Weiterbildung, der den gesamten Weiterbildungsmarkt herausfordert und neue Möglichkeiten des Wissensmanagements und der Vernetzung schafft. Aber nicht nur die Vermittlungsseite ist von diesem Kulturwandel betroffen, sondern auch die Aneignungsseite. Für Lernende bedeutet dieser kulturelle Wandel eine Veränderung des Lernklimas in der Gesellschaft, das den Lernenden mit Ansprüchen, Herausforderungen und Risiken konfrontiert, aber auch Individualisierungs- und Selbstverwirklichungschancen erhöht. Insofern wird es notwendig sein, die Gewinner und Verlierer dieser Entwicklungen genauer herauszuarbeiten.

Der Weiterbildungsbereich stellt sich nun nicht als einheitlicher Bildungsbereich dar, der undifferenziert beschrieben werden könnte (vgl. Wittpoth 1997; Harney 1997). Eine allgemeinste Differenzierung stellen zumindest die Kategorien berufliche, betriebliche und allgemeine Weiterbildung dar. Häufig wird jedoch zwischen den Bereichen berufliche und betriebliche Weiterbildung wenig unterschieden, denn beiden wird Arbeitsrelevanz unterstellt. Unter systemtheoretischer Perspektive kann gerade hier die Unterscheidung nach der im Vordergrund stehenden Funktion hilfreich sein. „Während sich die berufliche Form der Weiterbildung in erster Linie an die Teilnehmer wendet und damit der Karriere von Personen dient (z.B. die Weiterbildung zum Meister oder aber staatlich geförderte AFG-Maßnahmen), ist die betriebliche Form der Weiterbildung diejenige, bei der die Qualifizierungsmaßnahmen vom Betrieb selbst initiiert werden, um damit das eingesetzte Betriebskapital zu erhöhen“ (Kurtz 2003, 8f.). Da bei der betrieblichen Weiterbildung die betrieblichen Interessen im Vordergrund stehen, werden die Ziele von Weiterbildungsmaßnahmen also von der Organisation vorgegeben, da das Ergebnis in den Organisationskontext integrierbar sein muss. Damit dient die Weiterbildung in betrieblichen Kontexten letztlich der Organisationsentwicklung. Die berufliche Weiterbildung stellt im Sinne einer Formung von Lebensläufen die Person stärker in den Vordergrund und damit die Qualifikation der Person, die dann ihre Kenntnisse für sich und ihre Interessen nutzen kann. (vgl. ebd.)

Nimmt man nun die klassische Einteilung der Weiterbildung nach betrieblicher, beruflicher und allgemeiner Weiterbildung, bereiten die systemtheoretischen Klassifikationen Schwierigkeiten, da im Alltag keine klaren Trennungen vollzogen werden. So werden zur beruflichen Weiterbildung häufig auch Kurse von Industrie- und Handelskammern (IHK) oder von Weiterbildungsinstituten gezählt, die ein Arbeitnehmer im Interesse seines Arbeitgebers für einen definierten betrieblichen Vorteil besucht. Ungenauigkeiten entstehen aber auch in der betrieblichen Bildung selbst. Denn selbstverständlich kann auch der Fall eintreten, dass Weiterbildungsmaßnahmen des Betriebes für die ‚Person‘ zweckdienlich sind und für diese allgemeinbildenden Charakter besitzen, bei der also die Vervollkommnung der Person in Bezug auf Glück, Gesundheit, Gerechtigkeit, Zufriedenheit etc. mit eine Rolle spielt. Unterschieden wird in diesem Zusammenhang dann nach Hauptinteressen (z.B. ‚Zufriedenheit des Betriebes‘), die verfolgt werden und Begleitsemantiken in Form von Nebeneffekten (z.B. Steigerung des Selbstwertgefühls), (vgl. ebd.).

Da es in dieser Arbeit nicht um eine theoretische Klärung der Differenzen geht, sondern in forschungspragmatischer Absicht um spezifische Entwicklungen, werden im Folgenden zwar die Differenzen nach ‚Personorientierung‘ und ‚Organisationsorientierung‘ im Wesentlichen adaptiert. Darstellungspragmatisch wird indes unterschieden nach Weiterbildung in Großbetrieben sowie in Kleinen und Mittleren Unternehmen. Die Bereiche berufliche Weiterbildung und allgemeine Erwachsenenbildung werden zusammengefasst, da bislang das Thema Online-Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung vorwiegend in der beruflichen Bildung angesiedelt ist.

Die Möglichkeiten des informellen Lernens, die sich im Online-Bereich im Prinzip ja besonders anbieten, werden im Rahmen der Arbeit nicht umfassend behandelt. Da auf kein empirisches Beispiel aus der Literatur zu diesem Thema zurückgegriffen werden kann, wird das Lernfeld durch eine fiktive Fallgeschichte veranschaulicht.

Bevor auf die Weiterbildungsbereiche im Einzelnen eingegangen wird, soll zunächst noch das Ausmaß an Marktpotenzialen, die Online-Medien für die Weiterbildung bergen, aufgezeigt werden samt den Geschäftsbereichen, die sich daraus inzwischen entwickelt haben.

4.1 Marktpotenziale der Online-Weiterbildung

Dem virtuellen Lernen kommt in der Öffentlichkeit eine recht hohe Aufmerksamkeit zu. Die neuen technischen Möglichkeiten führen zu Reaktionen seitens des Systems Weiterbildung. Gemäß der Operationsweise von Weiterbildung äußern sich Veränderungen rasch in der Angebotsstruktur. Nach einer anfänglichen Phase des Abwartens, verbunden mit einer eher hilflosen Ambivalenz sowohl im beruflichen, betrieblichen als auch im allgemeinen Weiterbildungsbereich, herrscht seit einigen Jahren eine Art Aufbruchstimmung (vgl. etwa Merk 1999). Inzwischen kann man sogar von einem regelrechten Boom von Weiterbildungsangeboten im WorldWideWeb (WWW) sprechen. Dieser macht sich unterschiedlich bemerkbar. Eine beeindruckende Vielfalt von Anbietern verfügt zumindest über eine eigene Homepage und stärkt damit seine Öffentlichkeitsarbeit. Wie zahlreich das Angebot inzwischen geworden ist, zeigt sich nicht zuletzt bei den Trefferquoten der Such-

maschinen. Finden lassen sich im Internet unter dem Stichwort ‚Weiterbildung‘ Einrichtungen wie Volkshochschulen, Bildungswerke, Institutionen, Verbände, Vereine, kommerzielle Anbieter, Betriebe und Behörden genauso wie eine bunte Palette von Informationen. Auch Ministerien, Behörden und öffentliche Organisationen stellen Protokolle, Positionspapiere und allgemeine Bildungsinformationen, aber auch Förderprogramme und Ausschreibungen ins Netz und bieten damit wichtige Hintergrundinformationen an, die für Weiterbildungskontexte von Bedeutung sind. Darüber hinaus gibt es aber auch noch weiterbildungsrelevante Informationen oder Bildungsmöglichkeiten, die nicht zu dem traditionellen Bildungsbereich zählen wie Verlage, Rundfunkanstalten oder sogar Reiseunternehmen. Da die Weiterbildungsangebote im Internet aufgrund der Fülle an Möglichkeiten recht unübersichtlich geworden sind, bieten spezielle ‚Plattformen‘ erleichterte Recherchemöglichkeiten und Zugänge zu Anbietern, Seminaren, Dozenten und Informationen.³⁴

Das Interesse an Online-Weiterbildung ist gegenwärtig so groß, dass sich ein regelrechter ‚Markt‘ in diesem Bereich entwickelt. Wie hoch das Potenzial im Bereich von Unternehmen ist, bestätigen auch empirische Untersuchungen. In einer Studie der TU-Dresden gaben mehr als ein Viertel der befragten Unternehmen³⁵ an, bereits E-Learning anzuwenden, während 17,2 Prozent der Befragten sich noch in der Einführungsphase befinden und über 30 Prozent beabsichtigen, demnächst E-Learning einzuführen (vgl. Töpfer 2002, 10). Allerdings wurde in der Befragung auch deutlich, dass bislang die Unternehmen überwiegend Präsenzveranstaltungen und Seminare bevorzugen. Beim Medieneinsatz überwiegen klassische Kommunikationsmedien wie Bücher oder Zeitschriften, gefolgt vom Intranet, das fast die Hälfte der Befragten zur Schulung einsetzen. Video, CD-ROM und E-Learning (13,5 Prozent) hingegen rangieren im Vergleich mit den anderen Medien weit hinten (vgl. ebd. 11).

Bestätigt wird das Interesse an Online-Weiterbildung zudem durch eine Studie zum Potenzial, Bedarf und zu den Erwartungen im Privatkundenmarkt, die im Auftrag vom Deutschen Volkshochschulverband gemeinsam mit der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt wurde (vgl. Bertelsmann/DVV 2002). Von rund 1000 Befragten ab 14 Jahren vermuten ca. 70 Prozent, dass die Bedeutung des E-Learnings in Zukunft steigen wird. Immerhin kann sich auch fast ein Drittel (29,3 Prozent) vorstellen, dass Telelernen eine Lernform ist, die für sie in Frage kommt um sich in der Freizeit zu beruflichen oder privaten Themen weiterzubilden (ebd., 15). Damit kommt dieser Lernform zwar keine herausragende Position bei den vorstellbaren Lernformen zu³⁶, deutet aber das Potenzial an. Mit anderen Worten: Momentan kann man im allgemeinen Weiterbildungsbereich damit rechnen, dass gut ein Drittel der Weiterbildungsinteressierten für Online-Weiterbildung aufgeschlossen ist. Der Personenkreis, der sich das Lernen mit dem Computer/Internet vorstellen konnte (insgesamt 293 Befragte), wurde des Weiteren nach der Wahrscheinlichkeit der Nutzung solcher Angebote befragt. Für immerhin 43,6 Prozent der Interessierten war es

34 wie www.bildungserver.de; www.global-learning.de; www.weiterbildung.de etc.

35 Im Mai 2002 wurden 2000 Unternehmen per E-Mail aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen. Diesen beantworteten 209 Personen. Diese Anzahl ist die Datengrundlage der Untersuchung.

36 Bei den vorstellbaren Lernformen nimmt das Lesen von Fachbüchern und Fachzeitschriften mit 62 Prozent den ersten Rang ein, gefolgt von der Teilnahme an Lehrgängen oder Kursen (61,2 Prozent) und dem Besuch von Vorträgen und Vortragsreihen (47,5 Prozent) (vgl. Bertelsmann/DVV 2002, 15).

‚sehr wahrscheinlich‘ oder ‚wahrscheinlich‘, dass sie ein Telelern-Angebot auch tatsächlich nutzen, während 32,5 Prozent noch unentschieden sind (vgl. ebd., 16). Die Personen, die sich das Online-Lernen als Lernform vorstellen können, weisen einige Spezifika auf. So können sich 33,3 Prozent der Männer und lediglich 25,7 Prozent der Frauen diese Lernform vorstellen. Als eine Erklärung für den signifikanten Unterschied benennen die Autoren, dass Frauen eher dialog- und gruppenintensive Lernformen bevorzugen, während Männer stärker Selbstlernangebote wahrnehmen. Weitere Merkmale der Online-Lerninteressierten sind gemäß der Studie, dass sich dieser Personenkreis dadurch auszeichnet, eher über eine höhere Bildung zu verfügen (41,0 Prozent mit Abitur), eher zu einer jüngeren Altersgruppe zu gehören (Zustimmung bei den 14-29-Jährigen liegt bei 48,1 Prozent), eher berufstätig zu sein und über ein höheres Einkommen zu verfügen.

Die Personen, die sich ein selbständiges Lernen mit dem Computer/Internet vorstellen können, wurden auch danach gefragt, welche Themen mit der neuen Lernform für sie vorstellbar wären. Denkbar ist für diesen Personenkreis im Grunde das ganze Spektrum an Themen in der Weiterbildung. Dabei nimmt der EDV-Bereich erwartungsgemäß die Spitzenposition ein (77,9 Prozent). Für die Erwachsenenbildung von besonderem Interesse ist jedoch, dass auch Themen wie Sprachen, Gesellschaft, Hobbys, Alltagsfragen, Gesundheit, Persönlichkeitsbildung oder Kultur bei 45 bis 59 Prozent der Telemedia-Aufgeschlossenen auf Interesse stoßen (vgl. ebd., 20). Befragt nach den wichtigsten Themenbereichen, nehmen EDV (19,5 Prozent), Kaufmännische Kenntnisse (16,2 Prozent) und Sprachen (14,0 Prozent) jedoch die Spitzenpositionen ein. Diese Ergebnisse korrespondieren im Grunde auch mit dem Auswahlkriterium für Telelern-Angebote. So ist es für 78,8 Prozent der Interessierten für Telelern-Angebote ‚wichtig‘ oder ‚sehr wichtig‘, dass sie die erworbenen Kenntnisse für ihren Beruf nutzen können. 71,1 Prozent halten es für bedeutend, dass das Angebot nicht teurer als vergleichbare Kurse ist und für 64,3 Prozent ist es bedeutsam, dass sie einen konkreten Ansprechpartner haben der sie über E-Mail oder Telefon betreut. Für immerhin 55,2 Prozent scheint es wichtig zu sein, dass die Möglichkeit besteht, sich mit anderen Telelernern und dem Kursbetreuer zu treffen und über offene Fragen zu sprechen (vgl. ebd., 23).

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass der Personenkreis, der bereit ist, sich mittels Online-Medien weiterzubilden, zu den Weiterbildungsaktiven gehört. Es wird also nicht notwendigerweise zu einer Konkurrenz mit klassischen Lernformen in Kursen und Lehrgängen kommen, vielmehr werden die Online-Angebote als eine Bereicherung des Angebotes wahrgenommen. Dies geschieht jedoch nicht voraussetzungslos, sondern korrespondiert mit einer Anspruchshaltung, nach der Online-Angebote nur dann eine Chance auf dem gesamten Weiterbildungsmarkt haben, wenn sie passgenau auf die Bedürfnisse der Kunden zugeschnitten sind.

Bislang sind die Internetauftritte von Bildungsanbietern sowohl inhaltlich als auch qualitativ sehr heterogen. Während einige Einrichtungen lediglich grundlegende Informationen anbieten, listen andere Einrichtungen vorhandene Angebote und Projekte auf. Teilweise können Kurse online gebucht und Materialien bestellt oder heruntergeladen werden oder kleine Kurseinheiten können direkt über das WWW bearbeitet werden. Daneben werden über das Internet bzw. über Lernplattformen Lernprogramme angeboten und Kurse abgehalten, die einer gesonderten Anmeldung und Bezahlung bedürfen und deshalb nicht öffentlich zugänglich sind. Das bedeutet, private, aber auch betriebliche und öffentliche Bildungsanbieter ge-

hen auch dazu über, Weiterbildungsangebote entweder nur noch Online oder aber in Ergänzung zu traditionellen Präsenzkursen in neuer, web-basierter Form anzubieten. Web-basiert meint, dass die Instruktionen interaktiv sind (mit anderen Lernenden, dem Tutor oder dem WWW), multimedial ausgerichtet sind (also mindestens zwei Informationsträger beinhalten wie Texte, Bilder, Video, Animation, Ton etc.), offen gestaltet sind (also die Möglichkeit bieten, andere Informationen zu nutzen, bspw. aus dem WWW, was bei CD-ROMs so normalerweise nicht der Fall ist), synchrone und asynchrone computervermittelte Kommunikation bieten (wie Chat, E-Mail und andere Anwendungen), ein mensch- und computergesteuertes Lernen ermöglichen (mittels – menschlichen – Tutoren und/oder Lehrprogrammen) sowie eine geräte-, orts- und zeitunabhängige Nutzung ermöglichen (vgl. Astleitner 2000, 17). Die Formen, wie Online-Weiterbildung in der organisierten Weiterbildungspraxis realisiert wird, besteht in Anlehnung an die bereits erläuterten Möglichkeiten üblicherweise im Tele-Teaching (Dozent hält Vortrag mit Möglichkeit zur Rückkopplung), beim betreuten Fernlernen (Fernstudiumseinrichtungen nutzen die Möglichkeiten des WWW), beim Tele-Tutoring (ein Tutor moderiert, informiert und betreut die TeilnehmerInnen), dem Kooperativen Telelernen (den Mitlernenden kommt eine wichtigere Rolle im Lernprozess zu) sowie dem offenen Telelernen (mit verschiedenen Varianten, von Instruktion bis Simulation).

Die Erstellung, Bereitstellung und Pflege solcher Online-Angebote ist im Bildungsbereich bislang allerdings noch keine Selbstverständlichkeit. Berufliche und betriebliche Weiterbildungseinrichtungen, Unternehmen sowie Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, können die mit virtuellem Lernen verbundenen Leistungen häufig nicht selbst erbringen oder bereitstellen. Inzwischen hat sich ein ganzer E-Learning-Markt entwickelt, in dem sowohl kommerzielle als auch nicht-kommerzielle Anbieter ihre Angebote am Bildungsmarkt anbieten (vgl. Back/Bendel/Stoller-Schai 2001, 43ff.). Dieser Markt ist segmentiert nach Produkt- bzw. Dienstleistungsarten:

- So bereiten *Content-Provider* Lerninhalte für spezifizierte Lernbedürfnisse und definierte E-Learning-Systeme auf und verkaufen bzw. lizenzieren diese. Zu den Anbietern von Lerninhalten zählen Fachverlage genauso wie Schulungsfirmen, Hochschulen oder Unternehmen der Medienindustrie.
- Anbieter von *Technologies* vertreiben Basistechnologien, Lerntechnologien und E-Learning-Systeme. Dazu gehören Autorensysteme, die Realisierung in Vermittlungskanälen wie in Virtual Classrooms oder auch die Einbettung in Gesamtsysteme mit administrativen Funktionen, wie dies auf Lernplattformen realisiert wird.
- Anbieter, die *Services* offerieren, bieten zumeist integrative Beratung mit Dienstleistungen an. Beim sogenannten „Learning Service Providing“ werden oftmals Komplettservices angeboten: einer Definition der mit den Strategien abgestimmten Lernzielen, einem dazugehörigen Curriculum und pädagogischem Konzept, Kommunikationskonzepten, Festlegung von Themengebieten, Themenbeschreibung, Content-Design, inhaltliche und mediale Aufbereitung bis hin zur Freischaltung auf einem E-Learning-Server sowie das Marketing und die Evaluation.

Die Anbieter von Content, Technologies oder Services können in den jeweiligen Feldern Angebote machen, der Trend geht zumindest im betrieblichen Bereich hin

zu integrierten Lösungen bzw. Komplettlösungen, wobei Teilleistungen dann oftmals zugekauft werden. Über den Virtualisierungsgrad der Lernangebote ist bei diesen Angeboten indes noch wenig ausgesagt. Die multimedialen und telemedialen Bestandteile differieren aber oft erheblich. Bei Multimedia reicht das Spektrum von Programmen, die beispielsweise Visualisierungen lediglich in Form von Text und Bild darbieten bis hin zu interaktiven Simulationen, in denen Prozesse versinnbildlicht werden. Bei Telemedia reichen die virtuellen Kommunikationsformen von E-Mails oder Newsgroups bis hin zum kooperativen Lernen in virtuellen Lerngruppen, die von einem Tutor in Echtzeit-Kommunikation per Video, Ton und/oder Schrift betreut werden. Telemedia und Multimedia können so den Lernenden einen selbständigen und selbstgesteuerten Wissenserwerb mit unterschiedlichen Möglichkeiten realisierbarer Lernaktivitäten und Vertiefungsformen des Lernstoffes ermöglichen, je nachdem, welche Funktionen erreicht werden sollen (Wissenserwerb, -anwendung oder -vertiefung) und welche Lernformen zugelassen werden (vom individuellen über das interaktive bis hin zum kooperativen Lernen). Die konkrete Lernumgebung bewegt sich dann auf einem Spektrum vom einfachen Hypertext bzw. Hypermedia, über ‚Drill-and-Practice‘-Programme, tutorielle Programme, Simulationen, Planspiele, interaktive Aufgabenbearbeitung bis hin zu kooperativen Arbeits- und Lerngruppen (vgl. Straub/Baehring 1999).

Das Angebot auf dem E-Learning-Markt ist inzwischen also recht groß und auch die Virtualisierungsformen weisen eine große Breite auf. Häufig werden in Betrieben virtuelle Lernplattformen eingesetzt, die ein Lernen unabhängig von Raum und Zeit ermöglichen. Der tatsächliche Virtualisierungsgrad der Angebote ist jedoch sehr unterschiedlich. Dieser reicht von der schlichten Präsentation und Buchungsmöglichkeiten von (Präsenz-) Angeboten über das Netz, über einfache Selbstlern-WBTs bis hin zu multimedialen Darbietungsformen innerhalb von Kursen oder in Wissensmanagementsystemen samt Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten. Zunehmend werden jedoch auch Formen des ‚Blended Learning‘ eingesetzt, also hybride Formen von virtuellem Lernen und Präsenzlernen.

4.2 Online-Weiterbildung in größeren Unternehmen

In den Weiterbildungsangeboten in großen Unternehmen mit einer eigenen Bildungsabteilung sind Online-Elemente heute vielfach ein fester Bestandteil. Eine Umfrage bei deutschen Großunternehmen ermittelte, dass bei 88 Prozent E-Learning schon eingesetzt wird. Allerdings gestaltet sich der Einsatz von Online-Medien in den Betrieben sehr verschieden. Die Studie ermittelte 42 Prozent Unternehmen, die ein klar definiertes Budget vorsehen, und die Ausgaben betragen bei fast keinem Unternehmen mehr als 20 Prozent des Gesamtbudgets der Weiterbildung für das E-Learning (vgl. Back/Bendel/Stoller-Schai 2001, 39f.). Bei einzelnen Großfirmen nimmt der Anteil der internen Aus- bzw. Weiterbildung mit E-Learning-Programmen jedoch bereits einen hohen Stellenwert ein. Die praktizierten Möglichkeiten reichen von der Bekanntmachung des Weiterbildungsangebots übers Intranet über den Einsatz von CBTs oder WBTs bis hin zur Abwicklung kompletter Kurse mit kooperativen Elementen übers Intra- oder Internet.

Die Gründe, warum E-Learning in Unternehmen ein hohes Potenzial zugesprochen wird, dürften inzwischen deutlich geworden sein. Diese hängen mit den öko-

nomischen Rahmenbedingungen zusammen, da die Unternehmen sich laufend auf Veränderungen am Markt einstellen und sich an die internationalen Entwicklungen anpassen müssen, das bedeutet situativ auf Veränderungen reagieren zu können und neue Entwicklungen aufzugreifen. Dem Weiterbildungsbereich kommt in dieser Situation die Aufgabe zu, die neuesten Entwicklungen an die Mitarbeiter weiter zu vermitteln und neues Wissen aufzubereiten und zur Verfügung zu stellen.

Gleichzeitig müssen sich die Bildungsmaßnahmen in Unternehmen zunehmend Effizienzgesichtspunkten unterziehen. Die betriebliche Weiterbildung muss sich also für die Unternehmen in irgendeiner Weise ‚lohnen‘. Gerade die Einführungsphase von virtuellen Bildungsangeboten ist häufig durch die Absicht motiviert, Kosten zu sparen und eine höhere Effektivität der Maßnahmen zu erzielen. Das Einsparungspotenzial liegt für die Unternehmen bei den Kosten für Reise, Unterkunft und Gebühren für die gängigen Präsenztrainings. Des Weiteren versprechen diese virtuellen Formen effizient zu sein, da die Kurswahl beim E-Learning so gestaltet werden kann, dass relevantes Wissen – in kurzer Zeit – angeeignet wird. Da Lernphasen zudem in die Arbeitszeit integriert werden können, fallen die Mitarbeiter mit ihrer Arbeitskraft nicht während der gesamten Arbeitszeit aus (vgl. Meister/Sander 2003).

Hinter so einer Ausweitung des Online-Angebots kann aber auch ein strategisches Modell stehen, wie E-Learning in den Gesamtkontext des Unternehmens integriert werden kann. In diesem Zusammenhang wurden inzwischen schon Qualifikationsstrategien entwickelt, die den Veränderungen von Organisationsprozessen in Betrieben Rechnung tragen. Ein solches modernes betriebliches Qualifikationsideal strebt an, mit ‚just-in-time‘ E-Qualifizierung und entsprechenden Support- und Informationssystemen ein effizientes Lernen zu ermöglichen, damit das für die Bewältigung der Arbeitsaufgaben notwendige Wissen dezentral, zeitlich flexibel, effizient, kostengünstig und von einer theoretisch beliebig großen Teilnehmerzahl angeeignet werden kann.

Die sich rasch wandelnden Anforderungen im Arbeitsleben lassen das Lernen und die Aneignung und Verarbeitung neuen Wissens zu einem permanent notwendigen, ja lebensbegleitenden Prozess werden. Und da die Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen zunehmend davon abhängt, wie Information und Wissen erworben, kombiniert und umgesetzt werden, erhält auch das ‚organisatorische Wissensmanagement‘ eine immer wichtigere Bedeutung (vgl. Severing 2001, 138). Größere Unternehmen reagieren auf diese sich verändernden Anforderungen seit einigen Jahren mit einer neuen Bewertung und Positionierung von Wissensmanagement und von betrieblicher Bildung, indem Bildungsmaßnahmen zunehmend unter Effizienzgesichtspunkten betrachtet werden und auch die Organisation von Weiterbildung einem betriebswirtschaftlichen Denken unterzogen und in die allgemeinen Geschäftsprozesse miteinbezogen wird. Damit hat die Verpflichtung zum Effizienznachweis auch die Weiterbildung erreicht. Das moderne betriebliche Qualifikationsideal strebt an, dass nicht nur entsprechende Qualifizierungssysteme vorhanden sind, sondern dass die Arbeitsaufgaben selbst das zu ihrer Bewältigung notwendige Wissen vorhalten, indem entsprechende Support- und Informationssysteme – teilweise auch über Wissensmanagementsysteme – bereitstehen. Damit wird Qualifikation immer mehr zu einer Ressource, deren Verfügbarkeit die Beschäftigten selbst sicherzustellen haben, indem sie sich das notwendige Wissen nicht nur während der Arbeitszeit, sondern gegebenenfalls auch in ihrer Freizeit aneignen müssen (vgl. Severing 2000, 169). Die Unternehmen gehen

damit doppelgleisig vor. Zum einen sorgen sie dafür, dass Weiterbildungszugänge erleichtert werden und die Arbeitnehmer ein Angebot wählen können, das auf ihre Bedürfnisse bzw. auf die betrieblichen Anforderungen hin zugeschnitten ist. Zum anderen fordern die Betriebe ihre Mitarbeiter dazu auf, im Sinne des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ (vgl. Voß/Pongratz 1998) eigenaktiv zu handeln und das benötigte Wissen sich selbst mittels verschiedener informeller und formeller Bildungsformen anzueignen. Dazu kann dann das selbständige Planen, Organisieren und Absolvieren von Kursen während der Arbeitszeit oder in der Freizeit gehören genauso wie weiterbildende informelle Aktivitäten (beispielsweise das Recherchieren nach Informationen im Internet oder die Teilnahme in einem ‚Forum‘).

Bildungsräume sollen also in betrieblichen Zusammenhängen dazu dienen, Kosten zu sparen und die Lernoptionen sowie die Lerneffizienz zu erhöhen. Mit virtuellen Lernangeboten³⁷ wird ein stetiger und lebensbegleitender Lernprozess angestrebt, was teure und organisatorisch aufwändige Präsenzseminare vermeintlich nicht in der Effizienz zu leisten vermögen. Denn mit Hilfe virtueller Bildungsräume können nun Lernangebote für eine Vielzahl von Beschäftigten bereitgestellt werden, ohne eine proportionale Erhöhung der Kosten zu erzeugen. Heute vollzieht sich eine beispiellose Modernisierung der beruflichen Bildung vor allem über neue technologiegestützte Vermittlungsformen. Zu einem der Spitzenreiter dieser Entwicklung zählt ein Unternehmen wie IBM, das im Jahr 2000 bis zu 40 Prozent der internen Ausbildung mit E-Learning-Programmen durchgeführt hat (vgl. Straub 2001, 559). Der Grund, warum die neuen Technologien sich gut in die betriebliche Organisation einfügen lassen, liegt auch daran, dass sich die Arbeitsorganisation zunehmend verändert hin zu einer stärkeren Verbindung von Lernen und Arbeiten. In diesem Zusammenhang steht auch die Dezentralisierung der Personalentwicklung und die Einbindung kontinuierlicher Qualifizierung in die Arbeitsorganisation bis hin zu handlungsorientierten Lernformen (vgl. Severing 2000, 65).

Inzwischen gibt es bereits Modelle, die E-Learning in den Gesamtkontext des Unternehmens integrieren und sich damit fortbewegen von früheren Modellen, die die betriebliche Weiterbildung relativ unabhängig von zentralen Geschäftsprozessen angesiedelt haben. Prototypisch stehen für diesen neuen Typus zwar Unternehmen der IT-Branche, wenngleich sich die Tendenzen zunehmend auch in der ‚Old Economy‘ bemerkbar machen. So gehen Back/Bendel und Stoller-Schai (2001) davon aus, dass IuK-Weiterentwicklungen nicht nur innovative und unterstützende Softwarelösungen und Technologien hervorbringen, sondern auch einen transformatorischen Einfluss auf Unternehmen ausüben. ‚Lernen und Wissensentwicklung‘, so ihre These, führt zu neuen Geschäftsmöglichkeiten und Geschäftsarchitekturen für Produkte und Dienstleistungen im Kontext von Lernen. E-Learning beinhaltet damit nicht mehr nur WBTs, Kurse oder Tools, die für spezifische Themen eingesetzt und genutzt werden können, sondern E-Learning wird zugleich zu einem Instrument organisatorischen Wandels. Veränderungen kommen zum Tragen, wenn sich beispielsweise eine Organisation stärker auf Kunden- oder Pro-

37 Unter virtuellen Lernmedien (oder auch E-Learning) werden verschiedenste Formen des web-basierten Lernens verstanden, die entweder über ein Intra- oder das Internet zugänglich sind und eine Reihe von Kommunikations- und Informationsdiensten bieten. Teilweise werden netzgestützte Lehr-Lernszenarien unter Zuhilfenahme von Plattformen realisiert. Angeboten werden zumeist verschiedenen Formen multi- und telemedialer Lernumgebungen, angefangen bei Simulationen, offenen Hypertextdatenbasen, tutoriellen Systemen bis hin zu Online-Kursen mit kooperativen Elementen (vgl. Döring 2002).

zessorientierung konzentriert oder rascher Innovationen mit Marktpotenzialen verknüpft. Damit werden aber auch Fragen von Geschäftspotenzialen und Geschäftsarchitekturen angeschnitten, die Aufgaben der obersten Geschäftsführung eines Unternehmens sind, da diese für gewöhnlich die Richtung genauer bestimmen muss.

Nun stellt das E-Learning eine komplexe Angelegenheit dar, wenn es systematisch eingeführt werden soll. Dazu gehört beispielsweise, dass zunächst zahlreiche technische Fragen zu klären sind, die nicht unabhängig von den übrigen geschäftlichen Prozessen getroffen werden können. Hinzu kommt, dass für ausreichend technischen Support gesorgt werden muss, jenseits der Fragen, wer den ‚Content‘ (Inhalt) produziert, wie dieser aufbereitet werden soll und wie die Betreuung und Abwicklung gewährleistet werden kann. Wenn E-Learning zu keiner ‚Insellösung‘ führen soll, dann erhält die Weiterbildung insgesamt eine strategische Bedeutung in Unternehmen und wird sozusagen zur ‚Chef-Sache‘. Gleichzeitig führen die neuen Geschäftsmodelle aber auch zu Veränderungen des betrieblichen Lernens, Arbeitens und Wissensmanagements. Dieses Re-Engineering ist vor allem die Aufgabe der Stabsabteilungen für Weiterbildung (Chief-Learning und/oder Chief-Knowledge Officer), die dann gemäß der Geschäftsstrategie entsprechende E-Learning-Konzepte und Module entwickeln bzw. entwickeln lassen.

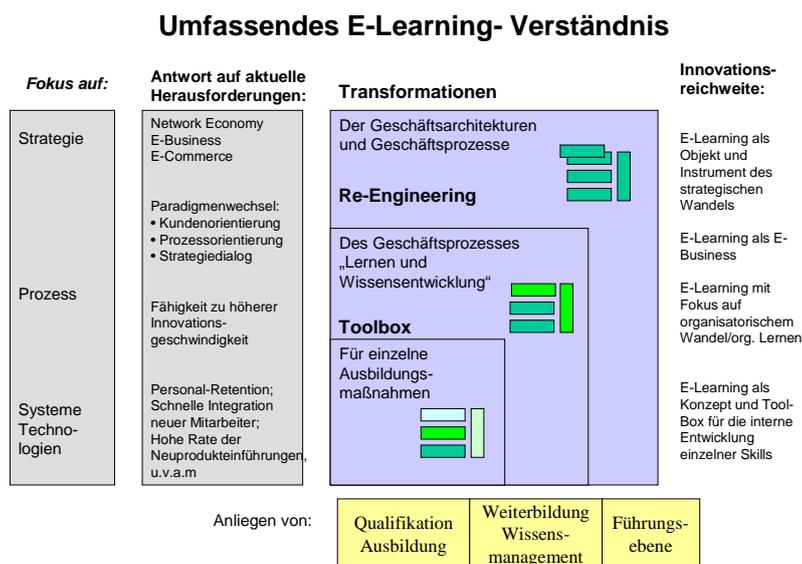


Abb. 4.1 aus: Back/Bendel/Stoller-Schai 2001, S. 17 (m. eig. Ergänzungen)

Diese Entwicklung hin zur ‚Prozessoptimierung‘ führt dazu, dass betriebliche Weiterbildung keine ‚Surplus‘-Leistung mehr für die Mitarbeiter darstellt bzw. als isolierte Maßnahme jenseits der realen Arbeitsanforderungen erfolgen kann, vielmehr werden Qualifizierungsmaßnahmen zu einem wichtigen Prozess der Veränderung. Betriebliche Bildung wird unter diesen Prämissen also zur Personalentwicklung und zum strategischen Element innerhalb von Betrieben.

Nüchtern betrachtet, stellt in der Praxis das umfassende E-Learning-Verständnis, wie es von Back/Bendel und Stoller-Stai (2001) skizziert wird, bislang

eher noch eine Ausnahme dar. Denn bislang befindet sich das E-Learning kaum vollständig im operativen Betrieb, das bedeutet, es kann nicht davon ausgegangen werden, dass wir es mit einer „vollständigen, abgestimmten und akzeptierten elektronisch unterstützten Lern- und Wissensstrategie“ (Kröpelin/Spocht 2002, 30) in den Unternehmen zu tun haben. Um ein integratives Vorgehen zu ermöglichen, wird von einigen Autoren ein E-Learning-Management-System (LMS) erwartet, und damit Informationen darüber, welche Wissensressourcen im Rahmen von Arbeitsprozessen in welcher Qualität und Größenordnung notwendig sind und wie diese Wissensressourcen dann am günstigsten wieder in die Arbeitsprozesse integriert werden können (vgl. ebd.). Bislang jedoch scheinen die meisten LMS als Softwaresysteme überfordert zu sein, wenn es um die heterogenen Anforderungen von Betrieben geht. Insofern finden sich in der betrieblichen Weiterbildung weniger vollständig integrierte E-Learning-Systeme als vielmehr einzelne Elemente daraus. Diese befinden sich dann häufig auf der Ebene der ‚Toolbox‘, wo sie überwiegend für spezifische und isolierte Weiterbildungsmaßnahmen eingesetzt werden.

4.2.1 *Neueres Modell betrieblicher Weiterbildung: ‚Corporate University‘*

Die globale Ausrichtung vieler Firmen führt bei großen Unternehmen inzwischen dazu, dass sie Weiterbildung zum Teil schon in neuen Formen anbieten, wie dies neuerdings unter dem Stichwort der ‚Corporate University‘ geschieht. Unter diesem Label finden sich Weiterbildungsabteilungen von Weiterbildungsfirmen, die sich Daimler-Chrysler Corporate University, Allianz Management Institute, Bertelsmann University, Lufthansa School of Business, Apple University oder McDonalds Hamburger University nennen. Unter ‚Corporate University‘ wird nicht eine Universität im klassischen Sinne verstanden, sondern es bezeichnet gegenwärtig eine ganze Bandbreite von Modellen, die von konventionellen Trainings- oder Schulungszentren bis hin zu innovativen Architekturen der unternehmensinternen Lernorganisation reichen (vgl. Kraemer/Klein 2001, 3). Gemeint ist damit aber im Wesentlichen eine strikte strategische Ausrichtung der Weiterbildungsaktivitäten auf die Unternehmensziele hin sowie die Einbeziehung integrierter Zielgruppen, die aus Personal, Lieferanten und Kunden des Unternehmens bestehen. Das Ziel soll es sein, eine kosteneffiziente Schaffung qualitativ hochwertiger Lernlösungen zu bieten, indem Lernallianzen mit verschiedenen Bildungspartnern eingegangen werden und vielseitig verteilte Lernformen unter Einbeziehung der neuen Technologien zum Einsatz kommen (vgl. ebd., 6). In der Literatur werden gegenwärtig drei Typen von Corporate Universities unterschieden (vgl. Fresina 1997), die analytisch getrennt werden können, in der Praxis aber meist in gemischter Form vorkommen:

1. ‚*Reinforce and Perpetuate*‘ (Evolution). Hier geht es um die Erhöhung der individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit dem Ziel, eine gewisse Konformität mit der Unternehmensphilosophie und bewährten Kernpraktiken sicherzustellen.
2. ‚*Manage Chance*‘ (Revolution). Hier liegt der Fokus auf dem organisatorischen Wandel im Unternehmen, indem die bestehende Unternehmensphilosophie, -systeme etc. mit Change-Initiativen verknüpft werden. Die Veränderungsinitiative geht also von anderer Stelle des Unternehmens aus, meist

von der Leitung. Die Aufgabe der Corporate University ist es dann, den betroffenen Mitarbeitern die Veränderungen nahe zu bringen und sie zu motivieren, die überalterten Denkmuster und Handlungsweisen zu verändern.

3. ‚*Drive and Shape*‘ (Vision). Hier wird die Corporate University zum wichtigen Instrument um das zukünftige Profil und die Richtung des Unternehmens zu bestimmen. Die Wissensbasis des Managements bzw. des ganzen Unternehmens wird genutzt um Probleme im Unternehmen zu analysieren und zukünftige Herausforderungen zu bestimmen. Erst dann wird die weitere ‚Marschroute‘ des Unternehmens festgelegt.

Die Lernformen, wie sie bei Corporate Universities anzutreffen sind, sind nach wie vor sehr heterogen. Sie können traditionelle Präsenz-Trainingsmaßnahmen enthalten, es kann stärker mit Literatur gearbeitet werden oder eine Art Fernstudium enthalten, es werden aber zunehmend in diesen international operierenden Einrichtungen auch virtuelle Lernformen eingesetzt. Bei der Deutschen Bank University besteht ein solches Konzept dann beispielsweise aus:

- arbeitsintegriertem Lernen (und damit eine Abstimmung von Lernen und Arbeiten),
- Projektarbeit (indem reale Projekte mit Lösungsbedarf aus dem Unternehmensbereich herangezogen werden),
- Learning on demand (Lernmaterial wird dann zur Verfügung gestellt, wenn es gebraucht wird) und
- Nutzung einer Vielfalt an Kanälen (indem Technologien zur Ergänzung von Präsenzveranstaltungen und zur Ermöglichung eines zeitgemäßen Lernens genutzt werden (vgl. Kraemer/Klein 2001, 41).

Auch wenn nach wie vor Präsenzveranstaltungen dominieren, so geht der Trend bei den Corporate Universities vom Lehren hin zur Lernunterstützung und damit in Richtung eines selbstgesteuerten Lernens unter Einsatz virtueller Lernmedien. Allerdings muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass sich eine Kultur des Selbstlernens nicht von alleine entwickelt, sondern Teamstrukturen voraussetzt, die eigenständige Lernaktivitäten und eine intrinsische Motivation befördern (vgl. ebd., 40). Vorausgesetzt werden in diesem Zusammenhang also Teilnehmer, die im Grunde dem Profil des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ entsprechen und insofern bereit sind, sich eigenmotiviert neuen Aufgaben zu widmen und die Herausforderungen in die eigene Lebensführung zu integrieren.

4.2.2 *Online-Weiterbildung in der betrieblichen Praxis*

Um zu veranschaulichen, wie virtuelle Bildungsangebote in der betrieblichen Praxis eingesetzt werden und wie ein integriertes Konzept aussehen kann, soll ein Beispiel einer Firma – IBM – vorgestellt werden, die in diesem Feld bislang wohl auch aufgrund ihres primären Geschäftsfeldes (neue Technologien) eine Vorreiterfunktion einnimmt. Nicht zuletzt durch den hohen Globalisierungsgrad, den Innovationsdruck und die hohe Vernetzung innerhalb des Unternehmens wurden die virtuellen Bildungsräume für das global orientierte Unternehmen adaptiert. Denn ein hoher Virtualisierungsgrad bietet sich vor allem dann an, wenn „das strategisch relevante

Wissen geographisch weit gestreut ist und mit Hilfe medienbasierter Informations- und Kommunikationstechnologien vermittelt werden kann“ (Kraemer/Klein 2001, 42).

Die Firma IBM begann Mitte der 90er Jahre damit, E-Learning einzuführen. Das E-Learning ist hier aus dem E-Business erwachsen und wird auch daraus abgeleitet. Das bedeutet, es geht um Unternehmensprozesse und nicht nur um Lernvorgänge im engeren Sinne (vgl. Straub 2001). Der Ausgangspunkt des Engagements von IBM im E-Learning-Bereich war das drängend werdende Problem, dass die Ausbildung der Mitarbeiter innerhalb des Konzerns dezentral in jedem beteiligten Land selbst organisiert wurde und dies zunehmend zu Kommunikationshindernissen führte. So bereitete es im Unternehmen vor allem dort Schwierigkeiten eine ‚gemeinsame Sprache‘ zu finden, wo innerhalb von Business Units, die immer mehr global agieren und deshalb globale Teams bilden, zusammengearbeitet werden muss. Diese Teams müssen nicht nur innerhalb des Unternehmens für dieselben Sachverhalte die gleiche Sprache sprechen, sondern diese auch nach außen hin verkörpern, da sie es mit globalen Kunden zu tun haben mit denen an globalen Lösungen gearbeitet wird. So bestanden beispielsweise im Rahmen der Verkaufsausbildung in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Konzepte von Verkaufsprozessen und Verkaufsmethoden, was zu ‚Sprachverwirrungen‘ innerhalb international zusammengesetzter Teams führte. Als strategische Maßnahmen wurde beschlossen, den massiven Einsatz von Lerntechnologien sicherzustellen und die Neuentwicklung von internen Schulungsmaßnahmen auf der Ebene globaler Geschäftsprozesse zu zentralisieren. Es wurden klare Verantwortlichkeiten für die neuen globalen Geschäftsbereiche geschaffen und der Einsatz der Investitionsmittel wurde an dem strategischen Ziel des Unternehmens ausgerichtet. Eine gemeinsame Plattform für das Lernen, das „Learning Management System“, sorgt für den Informations- und Kommunikationsfluss und den Zugang. E-Learning wird von IBM auf verschiedensten Virtualisierungsebenen eingesetzt, je nach den Erfordernissen in der Praxis. Als erfolgversprechend werden bislang vor allem ein Führungskräfteprogramm sowie eine weltweite Schulung der Grundlagen von E-Business eingeschätzt (vgl. Straub 2001).

Zu den traditionellen Einsatzfeldern virtueller Lernmöglichkeiten gehört bekanntermaßen das Web-based Training (WBT), das mit unterschiedlichen Lernformen arbeitet, zumeist aber Trainings- und Übungsprogramme beinhaltet, die nach dem Schema des drill-and-practice aufgebaut sind oder aber auch tutorielle Elemente enthalten, bei dem also ein imaginärer Tutor durch das in der Regel systematisch aufgebaute und in kleine Lerneinheiten aufgeteilte Wissen führt. Diese Programme erlauben es den Lernenden, eigenverantwortlich und in selbstbestimmtem Tempo Fähigkeiten und Wissen zu erwerben (vgl. Straub/Bahring 1999). Bei IBM wurde diese Vermittlungsform gewählt als es darum ging, der weltweiten Verkaufsmannschaft (insgesamt ca. 15.000 Personen) einen neuen Wissensinhalt, nämlich die Grundlagen von E-Business zu vermitteln. Dies wäre in dieser kurzen Zeit mit Präsenz-Veranstaltungen nicht möglich und kaum zu finanzieren gewesen. Die modulare Struktur des Programms war so aufgebaut, dass die Mitarbeiter individuell flexibel während der Arbeit über das Intranet insgesamt 15 etwa einstündige Präsentationscharts mit Sprechertexten und Audiovorträgen hören konnten. Es wurde extra auf Video verzichtet, damit auch an Orten mit geringer Bandbreite (Home Office, Hotelräume etc.) ein Zugriff auf die Kurse möglich war. Die Lernenden konnten über das Learning Management System ihre Online-Tests ab-

solvieren, Informationen über den Lernfortschritt erhalten oder aber Verbesserungsvorschläge zum Programm abgeben, die dann innerhalb von Stunden in die ‚Lectures‘ integriert wurden und weltweit verfügbar waren. Durch die Möglichkeit, die Präsentationen bzw. Lectures auf das eigene System herunterzuladen, sollte die unmittelbare Verwendung des Gelernten in der täglichen Praxis ermöglicht werden. In diesem Fall wurden für die Qualifizierungsmaßnahmen also lediglich unterkomplexe individuelle und interaktive Lernmöglichkeiten genutzt, die zum Zwecke des Wissenserwerbs eingesetzt wurden. Trotzdem wurde das Programm als großer Erfolg eingeschätzt, da das Ziel der Maßnahmen, die schnelle Information und Schulung, erreicht wurde. Die Lernenden akzeptierten diese Art von Schulung, da ihnen einerseits keine Alternative zur Verfügung stand und sie ja mehr oder weniger gezwungen wurden, diese Form der virtuellen Qualifizierung zu wählen, zum anderen wurde der Maßnahme von den Teilnehmenden bescheinigt, sie habe ihren Zweck für alle zufriedenstellend erfüllt, nämlich schnell und effizient über die neuesten Entwicklungen zu informieren und in ein neues Arbeitsfeld einzuführen (vgl. Straub 2001).

Eine größere Bandbreite an virtuellen Lernmöglichkeiten wird in anderen Projekten realisiert, die über den Wissenserwerb noch auf Wissensanwendung und Wissensvertiefung abzielen und insofern stärker interaktive und kooperative Lernformen einsetzen, angereichert mit Blended-Learning-Elementen. Ein solch anspruchsvoller und komplexer Ansatz strebt ein Programm für Führungskräfte an. Mit Hilfe von E-Learning wurden die unternehmensweit ausgerichteten Führungsprinzipien in einem entsprechenden Ausbildungsprogramm für 30.000 Führungskräfte entwickelt. Da es innerhalb des Programms auch um ‚Soft Skills‘ ging, galt es, den sinnhaften und planmäßigen Einsatz von Technologien genau zu prüfen. Es entstand ein Lernmodell, das unterschiedliche technologische Möglichkeiten und unterschiedliche Vermittlungsformen einschloss. Diese Ebenen bewegen sich im Spannungsfeld von Lernen, Arbeiten und Personalentwicklung und beinhalten vier Stufen.

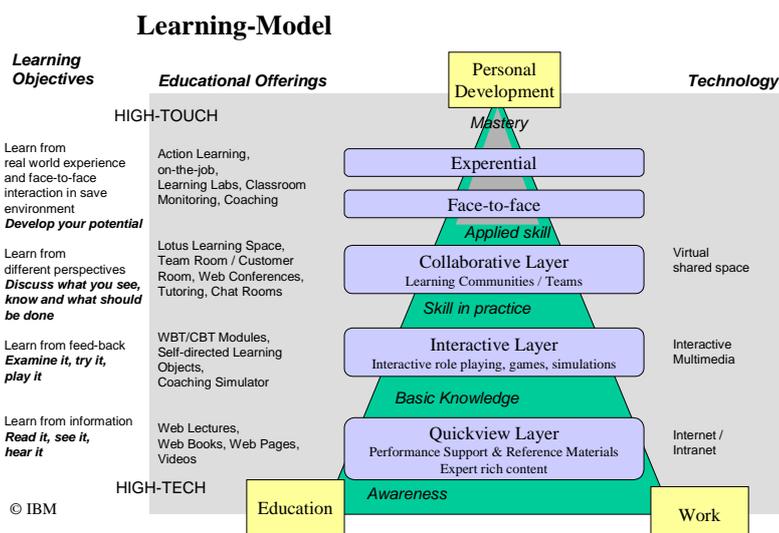


Abb. 4.2: Lernmodell bei IBM,
Aus: Straub 2001, 560

Auf einer ersten Stufe wird Grundlagenwissen vermittelt mit standardisierten Informationselementen, sogenannten ‚Quickviews‘, die über das firmeneigene Intranet auf dem Learning Space aufgerufen und bearbeitet werden können. Hier wird also ein selbstgesteuertes Lernen (unter Vorgabe eines Zeitlimits) durch Information, auch unter Einsatz von Multimedia, oder mit Hilfe von Web-Kursen praktiziert. Auf einer zweiten Stufe der Ausbildung geht es um Anwendungswissen, das dem Lernenden schon ein höheres Maß an Interaktivität erlaubt und beispielsweise Simulationen für Themen wie Coaching, Cultural Clashes und Verkaufsszenarien enthält, die vom Lernenden individuell bearbeitet und mit integrierten inhaltlichen Feed-Back-Möglichkeiten versehen sind. Nach dem Durchlaufen der ersten beiden Stufen steht auf der Stufe drei das Lernen aus unterschiedlichen Perspektiven im Vordergrund, es geht also um durch Technologie vermittelte persönliche Interaktion zwischen Lernenden sowie Lernenden und Tutoren. Das kollaborative Lernen bzw. gemeinsame Lernen wird innerhalb virtueller Räume in dem ‚Learning Space‘ praktiziert. An der Spitze des Lernmodells steht allerdings das ‚High Touch Learning‘ also die direkte persönliche Interaktion der Beteiligten in gemeinsamen Kursen, die für die Beteiligten optimal genutzt werden können, da kaum noch inhaltliche Stoffvermittlung sondern eher Erfahrungsaustausch im Vordergrund steht (vgl. ebd.).

Der E-Learning-Einsatz bei der Firma IBM veranschaulicht, wie stark die Nutzung virtueller Bildungsräume in betrieblichen Kontexten von instrumentellen Überlegungen geprägt sind. Da die Ausrichtung von Unternehmen zunehmend global orientiert ist und Neuerungen in Geschäftsprozessen zu einem Dauerzustand werden, bieten sich die virtuellen Bildungsangebote zumindest als Ergänzung von Präsenzveranstaltungen an. Für die Profession der Erwachsenenbildner beinhaltet diese Entwicklung Begrenzungen und Chancen zugleich. Begrenzungen in der Hinsicht, als Bildungsprozesse in betrieblichen Kontexten noch stärker auf Qualifizierung und Effektivierung ausgerichtet werden und der direkte Kontakt mit den Kunden geringer wird. Chancen eröffnen sich hingegen dort, wo reine Stoffvermittlung an virtuelle Programme delegiert werden kann und die Präsenzseminare für Reflexion und Erfahrungsaustausch genutzt werden können. Möglichkeiten bieten sich nun auch in Bezug auf den Wissenstransfer der gelernten Sachverhalte, dann nämlich, wenn eine ‚virtuelle‘ Betreuung am Arbeitsplatz über die Maßnahmen hinaus gewährleistet wird und so der Transfer des Wissens in die Praxis betreut, kommentiert und begleitet werden kann. Zudem kann die lebenslange Bildungssozialisation der ‚Kunden‘ über die nun mögliche Vielfalt an Angeboten attraktiver gestaltet und damit die ‚Kundenbindung‘ erhöht werden. Damit verändert sich allerdings auch das Selbstverständnis der betrieblichen Weiterbildung hin zu einem komplexeren Anspruch.

4.2.2.1 Fallbeispiel: Ausbildung zur Führungskraft

Um darzustellen, wie das E-Learning in der betrieblichen Praxis umgesetzt wird, soll im Folgenden ein Simulationsprogramm, wie es bei einem Ausbildungsprogramm für Führungskräfte bei IBM eingesetzt wird, etwas näher beschrieben werden. Die Analyse bezieht sich dabei sowohl auf das didaktische Konzept als auch auf die durch das Medium implizierten Lernmöglichkeiten³⁸.

38 Der Analyse liegt eine Demo-CD zu Grunde, die von IBM Global Services im Jahr 2001 heraus-

Das innerbetriebliche Weiterbildungsprogramm ‚Ausbildung zur Führungskraft‘ umfasst drei Phasen (Abb. 4.3) und dauert insgesamt 12 Monate. Jeweils 24 Manager bilden eine kollaborative Lerngruppe. Die Phasen eins und drei dauern jeweils sechs Monate und finden in einer E-Learning-Plattform, dem „LearningSpace“³⁹ statt.

In Phase eins werden Grundlagenwissen und erstes Anwendungswissen über 14 verschiedene Themen, die für eine Führungskraft relevant sind, wie Coaching, Mitarbeiterbindung etc. vermittelt. Jedes Thema wird mit einem Masterytest abgeschlossen. Nur wer diese Tests absolviert hat, kann in die 2. Phase einsteigen. Sie besteht aus einem 5-tägigen Workshop, bei dem sich die Führungskräfte, die sich bereits über das ‚Netz‘ kennen, face-to-face treffen. Da die Theorie bereits vermittelt ist, kann dieser Workshop für vertiefende Aufgaben genutzt werden, die im Netz nicht möglich sind.

gegeben wurde (IBM Management Development Offering. Eine innovative Lösung zur Führungskräfteausbildung). Die Demo-CD ist konzipiert, einen Einblick in das E-Learning bei IBM im Rahmen des IBM-Lernmodells zu geben. Da es sich um eine Demo-CD handelt, sind nicht alle Bereiche des Moduls zugänglich und können deshalb nicht beschrieben werden.

39 Diese Lernplattform basiert auf dem betriebsinternen Intranet und Lotus Notes.

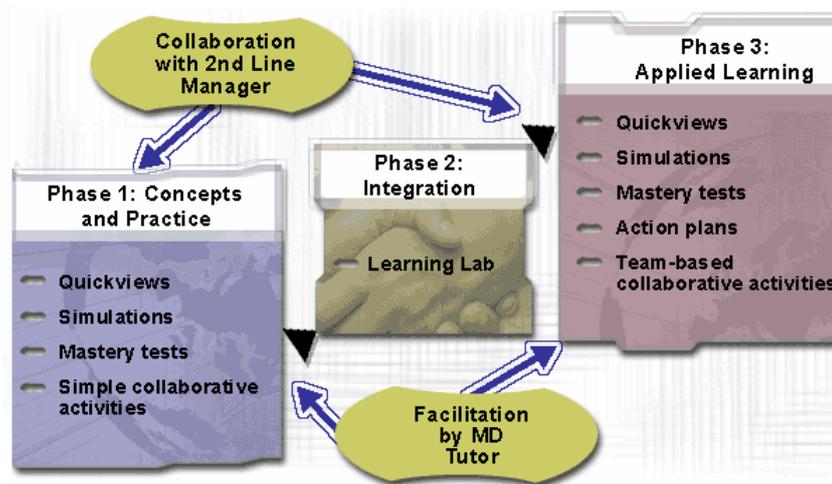


Abb. 4.3: Übersicht Führungskräfte-Training bei IBM

Aus: IBM-CD 2001

In der dritten Phase kehren die Teilnehmer wieder zum „LearningSpace“ zurück und vertiefen das Wissen durch kollaboratives Arbeiten. In Phase eins und drei erhalten die Teilnehmer des Weiterbildungsprogramms Unterstützung durch ihre jeweiligen Vorgesetzten und durch den Tutor der Maßnahme.

Im Folgenden wird auf die „Phase eins“ des Ausbildungsprogramms näher eingegangen. Die Lernziele hier sind die Vermittlung von Grundwissen und das Erlangen von Anwendungswissen. Unser Beispiel-Modul behandelt das Thema „Coaching for Retention“ (Coaching zur Mitarbeiterbindung), das untergliedert ist in ‚Coaching‘ und ‚Retention‘. Das Programm wird weltweit in englischer Sprache verbreitet.

Modul: Coaching for Retention:

Die Abb. 4.4 zeigt die Navigationsleiste der Phase 1 mit den einzelnen Lerneinheiten. Die Einführung in das Modul (About Phase I and this unit) ist sehr ausführlich gehalten. Wichtig ist vor allem der Hinweis, dass dieses Programm für den Vorgesetzten erste Priorität hat und er den Teilnehmer unterstützt. Es wird auf die Diskussionsforen hingewiesen, die der Teilnehmer regelmäßig im Netz besuchen sollte.

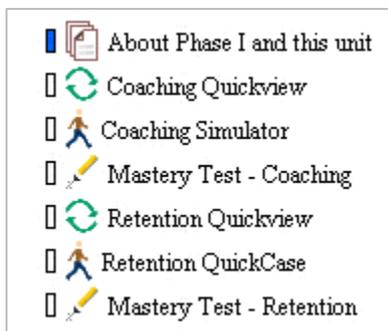


Abb. 4.4: Navigation: Phase 1

Aus: IBM-CD, 2001

Weiterhin enthält es die Information, wann dieses Modul bearbeitet sein muss und wie lange die Bearbeitungszeit dieses Moduls inklusive Tests und Fragebogen voraussichtlich sein wird. Es gibt konkrete Vorschläge wie man den Kurs am besten bearbeiten sollte. Alle Module haben den gleichen Aufbau: Information, Theorie, Test, Simulation, Fragebogen. Durch die Einheitlichkeit wird die Bearbeitung weiterer Module wesentlich erleichtert. Mitgehalten im Modul ist ein Fortschrittsbericht, durch den die Teilnehmer erfahren, wo sie inhaltlich bei der Bearbeitung stehen.

Lerneinheit ‚Coaching Quickview‘: Vermittlung von Grundwissen

Auch dieser Abschnitt ist für alle Module gleich.

Auf der *Eingangsseite* des ‚Quickview‘ wird das Vorgehen und die speziellen Lernziele (wie beispielsweise: Identifizierung kritischer Elemente des Coachings, Identifizierung der zwei Grundelemente des erfolgreichen Coachens, Identifizierung der besten Handlungsweisen in einer gegebenen Coachingsituation, etc.) für diese Lerneinheit aufgeführt. Hier kann auch der Teilnehmer am Ende der Bearbeitung dieses Quickviews an Hand der Lernziele überprüfen, ob er alle wichtigen Punkte erkannt hat. Es wird kein Anspruch gestellt, dass er es umsetzen können muss, sondern es geht um das Identifizieren wichtiger Punkte.

Von der Eingangsseite aus gelangt man auf die Übersichtsseite des ‚Quickview‘ – dem ‚*Overview*‘ (Abb. 4.5). Auf dieser Übersichtsseite soll sich der Teilnehmer über seine eigene Vorstellung, was ein Coach ist, klar werden. Anschließend wird er hingeführt zu der Vorstellung, dass der Coach fragt und nicht befiehlt.



Abb. 4.5: Ausschnitt der Übersichtsseite ‚Overview‘

Aus: IBM-CD, 2001

In den *Basics* wird das Grundlagenwissen zum Thema ‚Coaching‘ vermittelt. IBM arbeitet bei der Bearbeitung des Themas mit dem Akronym GROW. Es steht für „goal“, „reality“, „options“ und „will“. Da das Wort selbst auch eine Bedeutung hat, nämlich Wachstum, sollte es sich der Teilnehmer leicht merken können und in eigenen Coachingsituationen abrufbar zur Verfügung haben. Die einzelnen Erklärungen werden immer mit offenen Fragen eingeleitet wie „What is coaching?“, sodass zunächst einmal eigene Überlegungen zum Thema möglich und erwünscht sind. Danach werden grundlegende Informationen zum Thema gegeben, wobei vielfach mit Hilfe von Fallbeispielen gearbeitet wird.

Bei den oft gestellten Fragen (*FAQs*) werden Antworten gegeben, zum Beispiel zu Fragen nach dem Unterschied von Mentor und Berater. *Resources* geben Hinweise zu weiterer Literatur, Videos und CDs zum Coachen, aber auch zum selbstgesteuerten Lernen. Bei den *Tips* werden praktische Vorgehensweisen besprochen, zum Beispiel wird hier darauf eingegangen, wie man ein Coachinggespräch eröff-

net oder wann der richtige Zeitpunkt für ein Coachinggespräch ist. Bei den *Tools* werden alle Themenbereiche kurz zusammengefasst.

Lerneinheit Coaching Simulator: Vermittlung von Anwendungswissen

Zunächst wird das IBM-Coaching-Model vorgestellt: Von der *Eingangsseite* aus, auf der die Geschichte des Coachens bei IBM kurz erläutert wird, gelangt man in verschiedene Unterkapitel. Im Unterkapitel: *What is coaching?* wird noch einmal ein Überblick über das Coachen gegeben. Es enthält ein Dialog zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem und weitere Antworten auf verschiedene Aspekte wie zum Beispiel auf Bemerkungen wie: „meine Mitarbeiter arbeiten schon seit 20 Jahren hier, sie brauchen kein Coaching“. Hier werden praktische Tipps gegeben, die direkt im Alltag umgesetzt werden können. Im Kapitel „*Awareness*“ geht es darum, Informationen zu sammeln, die relevanten Fakten wahrzunehmen und zu bestimmen. Es wird aufgezeigt, dass es wichtig ist, die richtigen Fragen zu stellen, um die Situation richtig wahrnehmen zu können. Im Kapitel *Responsibility* geht es darum, dass die Führungskraft dem Mitarbeiter Verantwortung überträgt, hier werden Beispiele aus dem täglichen Leben aufgeführt. Auch das Thema *GROW* wird in diesem Bereich auf ‚reale‘ Situationen angewendet. Nachdem die Theorie des Coaching-Models im praktischen Kontext aufgezeigt wurde, können jetzt die Szenarien bearbeitet werden.

Szenarien im Coaching-Simulator

Es gibt acht verschiedene Szenarien, an denen der Lernende sein erworbenes Wissen ausprobieren kann. Der Einstieg in die Simulation beginnt immer mit der Skizzierung einer Situation (Abb. 4.6), weshalb es zu einem Coachinggespräch zwischen Mitarbeiter und Vorgesetztem kommt. Der Kursteilnehmer übernimmt die Rolle des Vorgesetzten. Bevor man zum Szenario gelangt, wird angegeben, wie lange man sich für die Bearbeitung dieser Einheit Zeit nehmen sollte.

"I'm not a numbers person."	20-30 min.
 <p data-bbox="419 1507 579 1541">To Scenario</p>	<p data-bbox="632 1335 1203 1680">Previously working offsite with a dozen clients, Ian was recently reassigned. Now office-bound, he uses statistical reports to make recommendations on over 100 clients. The company hoped to widen the impact of Ian's expertise across more clients, but you've noticed he's less productive now. He barely meets objectives, whereas previously he always exceeded his personal business goals.</p>

Abb. 4.6: Einstiegsszene in das Gesprächsszenario

Aus: IBM 2001

Das Gesprächsszenario beginnt, indem über ein Foto die Gesprächssituation aus körpersprachlicher Sicht des Mitarbeiters dargestellt wird. In Abb. 4.7 wird ein bereits fortgeschrittener Gesprächsverlauf (die dritte Szene des Gesprächs gezeigt). Dargestellt wird die Antwort des Mitarbeiters, wie sie sich aus der letzten Reaktion

des ‚Vorgesetzten‘ ergeben hat. Nun stehen dem ‚Vorgesetzten‘ mehrere Möglichkeiten zur Verfügung um zu reagieren (siehe Abb. 4.7). Der lernende ‚Vorgesetzte‘ kann sich zu jeder Antwort anzeigen lassen, welche Gründe dafür und welche dagegen sprechen (Pros and Cons). Am Kopf der Seite wird ein Hinweis gegeben, wie weit man im Gespräch positiv fortgeschritten ist (1 weißes Kästchen ist an) und man hat die Möglichkeit, sich die Analyse der Frage anzuschauen.

Am unteren Seitenrand ist eine Schaltfläche „*Tips*“, hier wird die Möglichkeit gegeben, auf bestimmte Theoriekapitel, die für diese Seite relevant sind, zurück zu gehen.

IBM Coaching Simulator / Managers

Click to see analysis of your actions

Progress [Progress bar]

"I'm not a numbers person"

You're probably right. I'm sorry if I don't appear enthusiastic anymore, but being stuck in the office is really boring. It's hard to just analyze numbers and data all day. I'm not used to it.

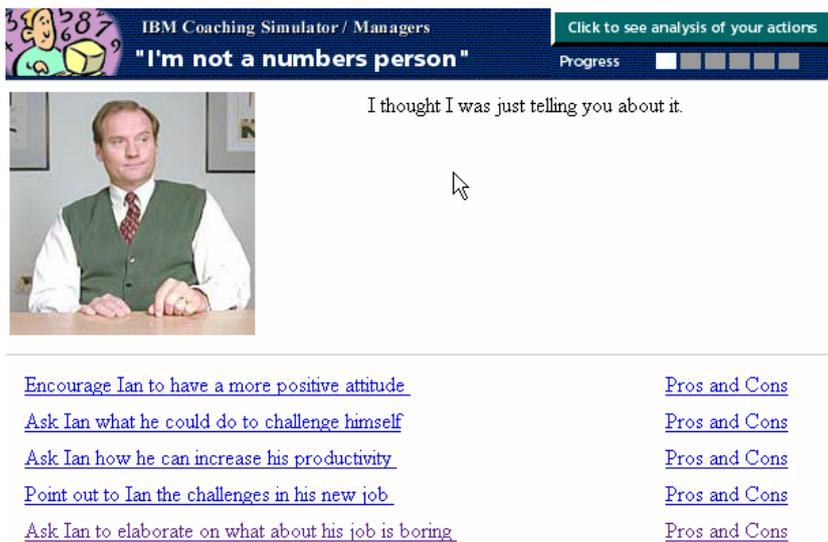
Ask Ian what he could do to challenge himself	Pros and Cons
Encourage Ian to have a more positive attitude	Pros and Cons
Point out to Ian the challenges in his new job	Pros and Cons
Ask Ian to elaborate on what about his job is boring	Pros and Cons
Ask Ian how he can increase his productivity	Pros and Cons

Tips Back to Main

Abb. 4.7: Drittes Gesprächsszenario

Aus: *IBM 2001*

Der Fortgang des Gespraches wird ber die möglichen Reaktionen des ‚Vorgesetzten‘ bestimmt. Wenn in diesem Gesprachsverlauf beispielsweise die Möglichkeit gewahlt wird „Ask Ian to elaborate on what about his job is boring“, gelangt man zu der Seite, wie sie in Abb. 4.8 abgebildet ist.



IBM Coaching Simulator / Managers
"I'm not a numbers person"
Click to see analysis of your actions
Progress

I thought I was just telling you about it.

[Encourage Ian to have a more positive attitude](#) [Pros and Cons](#)

[Ask Ian what he could do to challenge himself](#) [Pros and Cons](#)

[Ask Ian how he can increase his productivity](#) [Pros and Cons](#)

[Point out to Ian the challenges in his new job](#) [Pros and Cons](#)

[Ask Ian to elaborate on what about his job is boring](#) [Pros and Cons](#)

Abb. 4.8: Gesprächsszenario

Aus: IBM 2001

Der Mitarbeiter ist offenbar über die Frage frustriert, es kommt zu keiner neuen Gesprächssituation, die Antwort des Mitarbeiters fällt auch sehr knapp aus. Es wurde für diese Antwort auch kein ‚Progress-Punkt‘ vergeben. Wenn man in dieser Situation überlegt, ob man die Frage: „Encourage Ian to have a more positive attitude“ stellen soll, kann man sich vorher die „Pro and Cons“ zu dieser Frage aufrufen (vgl. Abb. 4.9). Die Pro- und Kontra-Seite beginnt immer mit einem übergeordneten Begriff der Frage (hier: direktives Vorgehen).

Pros and Cons

Giving a Directive

Pros:

- You are direct and clear about the action which should be taken.
- When coachees don't have the answer, they may appreciate clear direction from you.

Cons:

- You may not be encouraging the coachee to independently develop solutions.
- Coachees may become defensive if they feel that you are giving an order.

Abb. 4.9: Hilfestellung über Pro- und Kontraaspekte

Aus: IBM 2001)

Anschließend werden beide Seiten aufgezeigt, was für und was gegen diese Frage spricht, allerdings werden keine Hinweise gegeben, ob diese Wahl das Gespräch entscheidend voranbringt oder es zu einem Gesprächsabbruch kommt. Man will

damit dem Lernenden vermitteln, dass es für Gesprächssituationen keine eindeutigen Richtlinien gibt, wie man sich richtig verhalten sollte. Vielmehr möchte man die Sensibilität während der Gesprächsführung schulen.

Wählt man diese Frage aus, erhält man eine Reaktion des Mitarbeiters, die das Gespräch im Wesentlichen beendet (vgl. Abb. 4.10).



Abb. 4.10: Gesprächsszenario

Aus: IBM 2001

Das Gespräch ist für den Mitarbeiter offenbar beendet, da er das Gefühl hat, er wurde durch den Vorgesetzten unnötigerweise ermahnt. Er weiß selbst, dass er eine positive Einstellung braucht, benötigt jedoch Hilfe, diese zu erreichen.

Unter der Überschrift „What just happened“ werden dem Vorgesetzten Fragen gestellt, die ihm bei der Überlegung helfen sollen, wie er den Mitarbeiter dazu bringen kann, selbst die Verantwortung für seine Situation zu übernehmen. Das Thema Verantwortung wurde in einem eigenen Theoriekapitel behandelt und man kann dort nochmals nachlesen, worauf bei diesem Thema zu achten ist.

Als Hilfen für den Lernenden stehen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung. Zum einen kann zunächst eine *Analyse* (Abb. 4.11) herangezogen werden, sie zeigt auf, welche inhaltliche Fortschritte bereits erzielt wurden (Daumen nach oben) und was jetzt in dieser Situation erreicht werden soll (Daumen nach unten).

Analysis

 You gave Ian an opportunity to express how he is feeling and helped him understand the purpose of your meeting.

 Consider helping Ian set a performance goal to improve his productivity at work.

Abb. 4.11: Weiterführung: Analyse des Vorgehens

Aus: IBM 2001

Zum anderen, kann man den Experten anklicken kann. Er bietet theoriefundierte Hinweise zu diesem Thema an, wie das Beispiel in Abb. 4.12 zeigt:

Expert Insight

The best way to avoid lecturing a coachee is to ask questions and seek opinions. If there is a legitimate need for you to share some information with the person, then make sure you're not telling him something he already knows, make sure you understand what he might have already tried in the situation and make sure that you understand the context of whatever it is that has caused his behavior. I have been in a coaching session where I was helping

Abb. 4.12: Weiterführung: Expertensicht

Aus: IBM 2001

Der Experte geht also auf die Rolle als Coach und auf die Wichtigkeit des Verstehens des Mitarbeiters ein. Der Experte stellt einen klaren Zusammenhang zwischen der Theorie und der Praxis dar. Der Teilnehmer hat dadurch die Möglichkeit, die Theorie im praktischen Kontext zu integrieren.

Nach allen Hinweisen kann der Teilnehmer seinen letzten Schritt, der zum Gesprächsabbruch geführt hat, löschen und versuchen, mit einer anderen Antwort erfolgreicher zu sein. So führt beispielsweise die Frage: "Ask Ian how he can improve his productivity" zu einer neuen Gesprächsseite und einem ‚Progress‘-Punkt, womit diese Hürde überwunden wurde. Und obwohl diese Frage weiterführt, hat sie trotzdem auch eine Kontraseite (Abb. 4.13), die ebenfalls berücksichtigt wird.

Pros and Cons

Exploring Options

Pros:

- Exploring options can help the person to generate a variety of solutions and hone problem-solving skills.

Cons:

- If coachees do not have an understanding and awareness of the issues, they may not be able to generate or evaluate options realistically.

Abb. 4.13: Hilfestellungen: Pro- und Kontraaspekte

Aus: IBM 2001

Nach dem Durchlaufen der Simulation kommt ein *Masterytest*. Diesen Test müssen die Teilnehmer mit einer angegebenen Punktzahl abschließen, ansonsten werden sie aufgefordert, das Kursmaterial nochmals durchzulesen. Es ist für die Teilnehmer eine Überprüfung ihres Wissens.

4.2.3 Didaktische Analyse der Lernumgebung

Das Beispiel des Coaching-Simulators veranschaulicht, wie sich in der Praxis neue Medien in ein Weiterbildungskonzept einfügen können. Die didaktische Struktur umfasst dabei verschiedene Ebenen, angefangen bei Rahmenbedingungen des Einsatzes über Arrangements zu Lernsituationen und Lernvoraussetzungen bis hin zur mikrodidaktischen Umsetzung im Lernprogramm selbst.

Nimmt man etwa das didaktische Modell von Flechsig und Haller (1975; vgl. Kap. 3.2.3) als grobes Analyseraster, finden sich in dem beschriebenen Konzept auf allen fünf Ebenen Anhaltspunkte der Umsetzung. Schon die Rahmenbedingungen (A-Ebene) sind dabei recht komplex angelegt. So ist die abgeschlossene Lerneinheit zum Thema Coaching modular angelegt um universell einsetzbar zu sein. Gefördert wird diese Tendenz eines potenziell weltweiten Einsatzes über die einheitliche technische Plattform (Entdifferenzierung), auf der das Programm von der Firma zur Verfügung gestellt wird, und über die in dieser Firma übliche ‚Normsprache Englisch‘. Gleichzeitig wurden in dem Beispielunternehmen strategische Entscheidungen getroffen, nämlich das Ausbildungsprogramm weltweit den Angestellten anzubieten. Mit Hilfe des Einsatzes Neuer Medien kann so ein einheitliches Ausbildungskonzept realisiert werden, das aufgrund der hohen Teilnehmerzahl kostengünstig ist und nur wenige Präsenztermine beinhaltet.

Auf der Ebene der Lernorganisation (B-Ebene) wurde in dem Fallbeispiel festgelegt, dass es sich um ein Ausbildungsprogramm handelt, das mittels ‚Blended Learning‘ realisiert wird, eine modulare Struktur aufweist und verschiedene Stufen der Ausbildung enthält. Die Weiterbildungsabteilungen in den einzelnen Partnerländern des global orientierten Unternehmens übernehmen das Programm mit kleineren kulturellen Adaptionen. Die Vorgesetzten der Teilnehmer und Teilnehmerinnen sind in die Ausbildung aktiv miteinbezogen und gelten als Garanten des Programms. Gleichzeitig ist das Programm so angelegt, dass die Mitarbeiter das Ausbildungsprogramm samt den medialen Anteilen auch bewältigen können. Die Kompetenzen, die von den Lernenden vorab erwartet werden, scheinen umfangreich zu sein, sie entsprechen aber dem Profil, das von Personen in diesen beruflichen Positionen erwartet wird, nämlich selbständig und motiviert an ein Thema heranzugehen, seine Lernzeiten flexibel einteilen zu können und neue Medien selbstverständlich auch als Lernmedium zu nutzen, also ohne technische Hemmschwellen an die Sache heranzutreten. Damit entsprechen die Anforderungen in etwa dem ‚Arbeitskraftunternehmer‘ bzw. den ‚Avantgardisten‘ in Sachen neue Medien. Von diesem Klientel erwartet ein solcher Arbeitgeber heute offensichtlich, dass es diese Form des ‚Blended Learning‘ akzeptiert und mitträgt.

Auf der dritten (C-)Ebene, wenn es darum geht Lernbereiche und Unterrichtskonzepte festzulegen, wird entschieden, welche Themen und Inhalte innerhalb des Ausbildungskonzeptes in welcher Form realisiert werden. Der Coaching-Simulator stellt dabei ein Modul dar innerhalb eines ganzen Ausbildungsprogramms, das aus Informationen, Simulationen sowie weiteren Kooperationsformen und Präsenzseminaren besteht und in drei Phasen unterteilt ist.

Erst auf der vierten und fünften Ebene (D+E) kommen wir dann zu der Beurteilung des Coaching-Simulators: Zunächst wäre hier festzuhalten, dass es sich um eine spezifische Simulation handelt, nämlich eine, die sozusagen ‚Soft Skills‘ bedient und mit einem Fallbeispiel arbeitet. Beim Ansatz des Anchored-Instruction-Ansatz (vgl. Bransford et al 1990; vgl. Kap. 3.2.3) wurde auf diese Vorgehensweise schon verwiesen. Beim Coaching-Simulator wurde auf ein mögliches Beispiel aus dem Unternehmen zurückgegriffen. Dadurch erhöht sich die Authentizität des Falles für die Lernenden. Der Lernweg selbst ist trotz der Nähe zum beruflichen Alltag stark vorstrukturiert. Dem Lernenden wird allerdings die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Fall freigestellt genauso wie häufig ‚Experten‘ konsultiert werden oder Hinweise beachtet werden. Förderlich für die eigene Beschäftigung mit der Thematik ist, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt, sondern jeweils die positiven und negativen Aspekte berücksichtigt sind. Allerdings legt die Simulation bestimmte Vorgehensweisen nahe, da sich der Lernende ansonsten in eine ‚Sackgasse‘ manövriert und das Gespräch einseitig abgebrochen wird. An dieser Stelle zeigt sich auch der Vorteil einer Simulation: Wird beispielsweise eine wenig adäquate Reaktion von Seiten des Vorgesetzten gewählt, folgen keine ‚realen‘ Konsequenzen, sondern ein Ausprobieren wird ermöglicht und Entscheidungen können auch wieder rückgängig gemacht werden, womit der simulierte Gesprächsverlauf eine andere Wendung nehmen kann.

Eine didaktische Stärke des Programms ist, dass es multimedial (vgl. Weidenmann 1995) angelegt ist. Das heißt, es sind nicht nur Texte, sondern auch hilfreiche Bilder integriert. Die Fotos zeigen die körpersprachliche und gestische Befindlichkeit des Gesprächspartners, wodurch die Einschätzung der Situation erleichtert wird und zudem deutlich wird, dass Kommunikation nicht nur auf der Inhaltsebene stattfindet, sondern auch auf einer Beziehungsebene, die Elemente wie Gestik, Körpersprache und Mimik beinhaltet (vgl. Watzlawick/Beavin/Jackson 1974).

Hilfreich für den Lernenden ist zudem, dass das Programm eine klare Zeiteinteilung aufweist, d.h. es wird angegeben, wie lange das Durcharbeiten einer Einheit dauert. Die Überprüfung der Lernleistung findet individuell für die Person über die ‚Progress-Punkte‘ statt und die Leistungsgewähr für den Lernenden und für seinen Arbeitgeber erfolgt über den obligatorischen Test, der sicherstellen soll, dass das Lernen auch der ‚Organisation‘ dienlich ist.

Insgesamt ist der Simulator ein gutes Beispiel dafür, wie mit Hilfe von Multimediaanwendungen ein individualisiertes Lernen ermöglicht wird, das an Vorkenntnissen, Erfahrungen und den Persönlichkeitsstil anknüpft und jeweils Feedback-Möglichkeiten, Hilfen und eine Überprüfung des Lernfortschritts bereitstellt. Allerdings steht ein solches Programm immer auch in der Gefahr, dass die dahinter stehende Ideologie aus dem Blick gerät. Denn gleichzeitig mit der Methode der Gesprächsführung wird auch in die Betriebsphilosophie eingeführt und in die Art und Weise der Kommunikation, wie sie in einem Unternehmen angestrebt wird. Dadurch, dass die Lösungen interaktiv und selbständig erarbeitet werden, gerät für den Nutzer leicht aus dem Blick, dass es auch ganz andere Zugänge zu einem solchen Thema geben könnte. Diese kritische Reflexion der Methode, mit der vorgegangen wird, müsste dann eigentlich um so intensiver in einem Präsenzseminar erfolgen, damit eine fachlich reflektierte Übernahme von Methoden und Formen des Umgangs erfolgen kann.

4.3 Online-Weiterbildung in KMU

In Kleinen und Mittleren Unternehmen (KMU) stellt sich die Situation der Online-Weiterbildungen etwas anders dar als bei größeren Betrieben mit über 500 Beschäftigten und einer institutionalisierten Bildungsabteilung⁴⁰. Doch auch für KMU gelten ähnliche ökonomische Rahmenbedingungen. Durch die (Ent-)Differenzierungen im Bereich der IuK-Technologien und den Veränderungen in der Wissensgesellschaft hat sich auch bei KMU der Anpassungsdruck an internationale Entwicklungen im ökonomischen Bereich ausgewirkt und erhöht die Bedeutung von IuK-Technologien für die alltäglichen Geschäftsprozesse. So sind heute E-Commerce-Lösungen sowohl im Bereich der Kommunikation und den Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen (B2B) als auch zwischen den Unternehmen und ihren Kunden (B2C) selbstverständlich. Auch KMU müssen insofern schnell und situativ auf Veränderungen am ‚Markt‘ reagieren und sind zu Innovationen gezwungen. Gerade für KMU stellen die Motivation, Fähigkeiten und Kenntnisse der Mitarbeiter wichtige Faktoren für den Unternehmenserfolg dar (vgl. Abicht/Dubiel 2002, 137).

Insofern werden kontinuierliche und aktualitätsbezogene Weiterbildungen zunehmend zu einem Faktor mit wirtschaftlichen Folgen für die Betriebe. Modernisierungsmöglichkeiten werden auch in der beruflichen Weiterbildung vor allem in neuen Vermittlungsformen wie dem E-Learning gesehen. Denn die Bildungsmaßnahmen dienen hier ebenfalls der Erreichung wirtschaftlicher Ziele, und die neuen Effizienzwänge lassen für die Organisation von Weiterbildung nun betriebswirtschaftliche Gesichtspunkte in den Vordergrund treten. So sind Themen wie Weiterbildung am Arbeitsplatz, selbstgesteuertes und selbstorganisiertes Lernen und Weiterbildung mit neuen Medien heute aktuell um die Effizienz der Maßnahmen zu erhöhen.

4.3.1. Ergebnisse empirischer Studien

Der hohe Stellenwert, den E-Learning für KMU einnimmt, wird auch durch Umfragen und aktuellere Studien bestätigt. Bis zu einem Viertel der Klein- und Mittleren Unternehmen (KMU) setzen offenbar multimediale Lernmittel in der betrieblichen Bildung ein (vgl. Michel/Heddergott/Hoffmann 2000). Allerdings hinkt der tatsächliche Einsatz von IKT bei KMU bislang hinter den politischen und wirtschaftlichen Erwartungen hinterher. Eine Studie zum Web Based Training in KMU (Hagedorn u.a. 2001) spricht gar davon, dass sich das netzbasierte Lernen in der betrieblichen Weiterbildung von KMU erst im Initiativ- bzw. Versuchsstadium befindet. In dieser Studie, die vom Adolf-Grimme-Institut, der Michel Medienforschung und Beratung und dem Institut für Medien und Kommunikation im Auftrag der Staatskanzlei des Landes NRW durchgeführt wurde, sollten ursprünglich 80 KMU hinsichtlich ihres Einsatzes von WBT bzw. ‚internetbasierten Lernapplikationen‘ intensiv befragt werden. Der Kontakt von 200 KMU erbrachte aber im Jahr

40 Im Folgenden orientiere ich mich an der Definition von KMUs wie sie in Hagedorn u.a. (2001) vorgenommen wurde. Zu KMU werden Betriebe gerechnet, die wie gewerbliche Kleinunternehmen und Freiberufler sehr wenige Beschäftigte angestellt haben bis hin zu Betrieben mit einer Obergrenze von 500 Beschäftigten. Kennzeichen der KMU ist, dass sie keine eigenen Weiterbildungsabteilungen haben.

2000 nicht das erhoffte Ergebnis. Aufgrund der geringen Verwendung von WBT in den Betrieben wurde das Daten- und Forschungsdesign erweitert. So wurde nicht nur die betriebliche Realität mit Neuen Medien einsetzenden KMU (17 Interviews) abgebildet, sondern auch die Angebotsseite befragt. Mit Anbietern von Lern-Software wurden zehn Interviews geführt. Des Weiteren wurden noch drei Gespräche mit Großunternehmen als Referenzrahmen hinzugezogen sowie Interviews mit intermediären Akteuren (8 Interviews), die zwischen den Gruppen vermitteln und Meta-Experten (4 Interviews), die zwischen den Handlungsfeldern stehen und zumeist aus dem Forschungsbereich kommen, geführt. Die Ergebnisse aus den über 40 Interviews lassen Aussagen zu den folgenden Bereichen zu: Qualität, Markttransparenz, technische Voraussetzungen, Kostenfaktoren, rechtliche Fragen, Vorkenntnisse der Lerner sowie betriebliche Lernkultur. Die Ergebnisse können zwar keine Repräsentativität für sich geltend machen, andere Ergebnisse und die Diskussion in diesem Feld bestätigen allerdings diese Resultate der Studie (vgl. Michel/Heddergott/Hoffmann 2000; Abicht/Dubiel 2002; Töpfer 2002). Die Ergebnisse der Studie erbrachten nach Hagedorn u.a. (2001) folgende Trends:

Produkte/Qualität: Die befragten KMU haben alle schon Erfahrungen mit CBT, allerdings meist keine Erfahrungen mit WBT-Produkten. Der Einsatz wird jedoch aufgrund der Erfahrungen mit CBT und den Kenntnissen über WBT zumeist in Erwägung gezogen. Bislang konzentrieren sich die Bildungsthemen bei CBT in den Betrieben vor allem auf IT-Themen, gefolgt von Fremdsprachen. Insgesamt wird von allen bemängelt, dass die Qualität bei einer Vielzahl an Produkten bislang zu wünschen übrig lässt. Anerkannte Qualitätsnachweise wie ‚Gütesiegel‘ werden allgemein eingeklagt.

Markttransparenz: Alle Befragten beklagen eine kaum vorhandene Markttransparenz im Sinne einer systematischen, vollständigen und aktualisierten Übersicht über WBT-Lösungen. Bislang werden WBT-Lösungen wohl vor allem für große Unternehmen hergestellt. Diese Unübersichtlichkeit des Angebotes wird noch durch eine schlechte Qualität an Produktinformationen verstärkt.

Technik: Die Einschätzung des Nach- oder Aufrüstungsbedarfs in KMU wird unterschiedlich eingeschätzt. Die Frage der notwendigen technischen Komponenten und Erfordernissen an das Netzwerk ist jedoch auch abhängig vom jeweiligen WBT-Produkt. Allerdings ist gerade in kleineren Betrieben der Internetzugang für die Mitarbeiter noch keineswegs selbstverständlich, so dass über diesen mangelnden Zugang zum Internet schon fast unüberwindliche Hindernisse vorhanden sein können, da dieser für WBT normalerweise gegeben sein muss.

Kosten: Die Anschaffungskosten stellen für die Anwender bei der Einführung von WBT wohl prinzipiell kein Hindernis dar, allerdings müssen sich die Kosten im Rahmen des allgemeinen Budgets bewegen. Es wird diesbezüglich ein Einsparungspotenzial vermutet, in den Betrieben werden jedoch zumeist keine detaillierten Kosten-Nutzen-Analysen vorgenommen. Die Anbieter von Lernsoftware geben jedoch zu bedenken, dass aufwändige WBT-Lernlösungen, die für spezifische Interessen konzipiert sind, das in KMU übliche und vorhandene Weiterbildungsbudget übersteigen.

Rechtliche Fragen: Interesse besteht bei den Befragten im Hinblick auf Datenschutz und Datensicherheit. Diskutiert werden auch Fragen in Bezug auf den Betriebsrat, der eingeschaltet werden sollte. Ob Betriebsvereinbarungen, wie sie bei großen Unternehmen entwickelt wurden auf KMU übertragbar sind, ist zu prüfen.

Insgesamt liegen allerdings kaum konkrete Erfahrungen bei rechtlichen Fragen in KMU vor.

Vorkenntnisse der Lerner: Die (technischen) Vorkenntnisse der Lernenden werden von den Befragten unterschiedlich eingeschätzt. Es wird betont, dass ein gutes Lernprogramm sich im Wesentlichen selbst erklärt und deshalb die im Alltag ja schon vorhandenen PC-Kenntnisse ausreichend wären. Als defizitär werden Vorkenntnisse vor allem im Hinblick auf den Kenntnisstand der Weiterbildungsverantwortlichen ausgemacht. Offenbar kommt der „Qualifizierung und Aufklärung der Entscheidungsträger und Weiterbildungsverantwortlichen eine Schlüsselfunktion zu“ (Hagedorn u.a. 2001, 36). Allerdings werden auch bei den Lernenden Einführungen in das multimediale Lernen empfohlen, da hier notwendige Selbstlern-Kompetenzen geschult werden müssten. Insgesamt neigen die meisten Befragten dazu, Präsenzveranstaltungen und CBT/WBT zu kombinieren, also Hybridlernen bzw. Blended Learning zu favorisieren.

Lernorganisation/Lernkulturen in KMU: Der betrieblichen Lernkultur wird von allen Befragten eine hohe Bedeutung zugesprochen wenn es darum geht, dass ein mediales Bildungsengagement auch nachhaltige Wirkungen hervorrufen kann. Den KMU wird jedoch unterstellt, dass hier zunächst noch ein genereller Kulturwandel hinsichtlich der Bedeutung von Lernen und Wissensmanagement bevorsteht. Die betrieblichen Machtstrukturen und hierarchischen Verhältnisse, genauso wie ein lernfeindliches Klima im Unternehmen, werden als zentrale Hinderungsgründe für einen nachhaltigen WBT-Einsatz ausgemacht.

4.3.2 Maßnahmen und Trends bei KMU

Da inzwischen erkannt wurde, dass es für Kleine und Mittlere Unternehmen größere Schwierigkeiten bereitet, aus eigener Kraft heraus im Weiterbildungsbereich (mit Online-Medien) aktiv zu werden, sind inzwischen zahlreiche politisch und wirtschaftlich gestützte Bemühungen gestartet worden wie die Initiative des Bundes im Programm ‚Neue Medien in der Bildung – Bereich berufliche Weiterbildung‘ sowie Länder- und EU-Förderprojekte. Mit Hilfe von Förderungen von Pilotprojekten wird versucht, KMU an die Weiterbildung mittels Online-Medien anzubinden. Mit den neuen Bildungstechnologien soll so versucht werden, den vermeintlich neuen Anforderungen des Arbeitslebens mit Hilfe komplexer Qualifizierungsangebote zu begegnen.

Des Weiteren schließen sich zunehmend Einrichtungen und Verbände der Beruflichen Weiterbildung zusammen, um sich mit Hilfe von Neuen Medien dem Wettbewerb zu stellen. Beispielsweise starteten die Industrie- und Handelskammern gemeinsam mit ihrer Dachorganisation, dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK), eine Online-Akademie (www.ihk-online-akademie.de), die den Zugang zu Online-Kursen der einzelnen Kammern ermöglicht. Zielgruppe sind hier vor allem Beschäftigte von KMU, aber auch sonstige Interessierte. Die Mitarbeiter sollen am Arbeitsplatz, aber auch zu Hause lernen können. E-Learning wird hier als effiziente und individuelle Lernform einem breiteren Nutzerkreis versucht zugänglich zu machen. In der Weiterbildungsdatenbank WIS, die gemeinsam mit den Handwerkskammern betrieben wird, sind Informationen über andere Bildungsträger abrufbar. Außerdem besteht ein Informationsservice über Steuer- und Rechtsfragen. Kurse werden gegenwärtig angeboten für Internet-Einsteiger sowie Übungsprogramme zur Vorbereitung auf Meisterprüfungen. In diesem Feld wird

also auf berufliche Bildung im Sinne von ‚Personenbildung‘ gesetzt. Es werden Angebote gemacht, die Personen zunächst für ihre eigene Weiterbildung als sinnvoll erachten, in der Hoffnung, dass dadurch auch positive Effekte für die Betriebe erzielt werden.

In Punkto Entwicklung von Lernmedien sind inzwischen neue Akteure in Erscheinung getreten, die den Markt mit ihren Angeboten, wie die von Verlagen und Fernsehanstalten, Unternehmensberatern, Multimediaentwicklern, Ingenieuren oder Arbeitsorganisatoren, neu strukturieren (vgl. Severing 2000). Die multimedialen Bildungsmöglichkeiten fordern die Bildungsträger heraus, ihr Management auf die neuen Anforderungen umzustellen, da im Prinzip die bisherige Produktpalette, die üblichen Organisationsformen und die vorliegende Qualifikation des Personals angepasst werden müssen. Allerdings bestehen für KMU nach wie vor die Schwierigkeit, dass die Entwicklung von WBT, wenn sie auf den speziellen Bedarf zugeschnitten sein soll, recht teuer ist und sich nur lohnt, wenn größere Abnehmerzahlen vorhanden sind. Vergleichende Berechnungen von traditionellem Lernen und E-Learning ergeben, dass bei zehn Teilnehmern das E-Learning teurer ist als das herkömmliche Training, während es bei 50 bis 100 Teilnehmern schon Einsparpotenziale gibt, die bei 100 Teilnehmern dann bei rund 60 Prozent liegen⁴¹ (vgl. Keller 2002, 155). Das Problem bei KMU ergibt sich also offenbar an der Schnittstelle der (Ent-)Differenzierung. Denn es gibt zunehmend Standardisierungen, auf die der Lerninhalt aufgesetzt werden kann. Die individuellen Anpassungen an die spezifischen Bedürfnisse (Differenzierung) erfordern bislang jedoch auch noch hohe Kundenzahlen um rentabel zu sein. Diese ‚kritische Masse‘ wird bei KMU oft nicht erreicht.

Die Forderungen, die sich aus der Kostensituation und der Organisationsstruktur in KMU ergeben, lassen die Schlussfolgerung zu, dass für diesen Bereich Lösungen benötigt werden, die für kleine Zielgruppen mit individuellem Bedarf geeignet sind, dass das zu vermittelnde Wissen just-in-time abrufbar sein muss, die Qualifizierungsmaßnahmen in die Arbeitsprozesse integrierbar sein sollten und zudem kostengünstig sein müssten (vgl. Abicht/Dubiel 2002, 142).

4.3.3 Fallbeispiel: Existenzgründerkurse

Versuche, den spezifischen Problemen der KMU gerecht zu werden, gibt es inzwischen in Ansätzen (bspw. über die Online-Akademie der IHK). In diesem Zusammenhang werden auch Modellprojekte, beispielsweise unter der Federführung des Instituts für Wirtschaftsförderung (ISW) durchgeführt, die den Forderungen nach zeitnaher und individueller Qualifizierung entsprechen und in Ergänzung zu den bekannten E-Learning-Angeboten auf eine spezifische Praxisrelevanz abheben (vgl. Abicht/Dubiel 2002).

So besteht eine Möglichkeit, Kosten zu reduzieren darin, keinen hohen Investitionsaufwand für Hard- und Software zu betreiben, sondern eine E-Learning-Plattform bei einem Application Service Provider (ASP) für den Bedarfszeitraum zu leasen bzw. zu mieten. KMU und die Bildungsanbieter können so wichtige

41 Der Berechnung des traditionellen Trainings und dem Bereich ‚Content‘ beim E-Learning liegen Daten zu den Bereichen Kosten für Trainer bzw. Kosten für Lizenzen/Adaption, Kosten für Seminarraum, Unterkunft und Verpflegung und ausgefallene Arbeitszeit zu Grunde (vgl. Keller 2002, 154).

technische Dienstleistungen einschließlich Support nutzen und halten dabei ihre technische Ausstattung auf einem Minimum. In einer Pilotstudie wurde des Weiteren der Versuch unternommen, die hohen Kosten für die Produktion von E-Learning-Inhalten über die Live-Übertragung von Dozentenvorträgen zu reduzieren. Integriert in eine Lernplattform mit multimedialen Optionen wurde ein E-Learning-System entwickelt (LernPlus), das den Belangen von KMU entsprechen soll (vgl. Abb. 4.14).

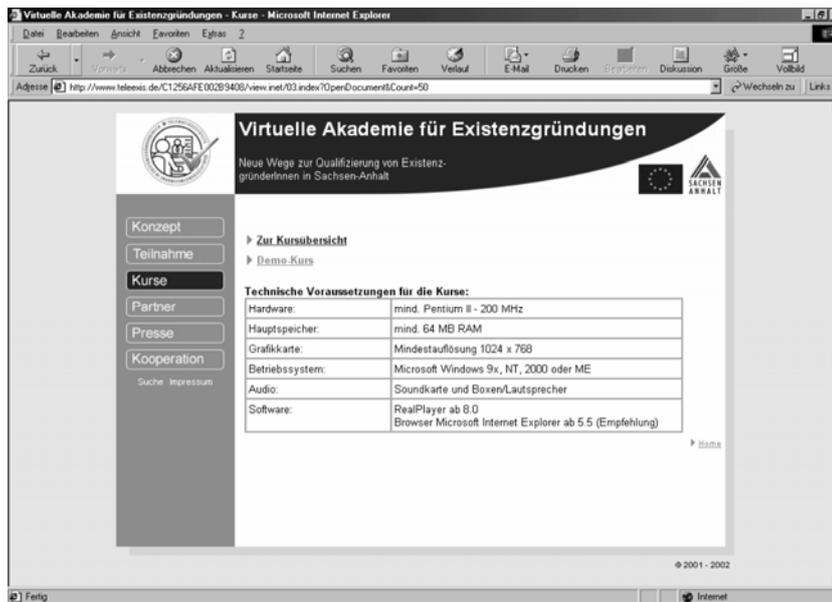


Abb. 4.14: Lernplattform für die berufliche Bildung

Aus: Freikamp/Schönfeld 2003

Eine erste große Erprobung des Modells (Kombination von der nach ASP funktionierenden Lernplattform mit einem kompletten E-Learning Kurs) findet in der beruflichen Weiterbildung bei Existenzgründerlehrgängen in Sachsen-Anhalt statt. Existenzgründerkurse werden von verschiedenen Bildungsträgern normalerweise in Präsenzform abgehalten (vgl. Freikamp/Schönfeld 2003). In Sachsen-Anhalt startete nach einer längeren Vorlaufphase ein Verbundprojekt mit vier Bildungsträgern, die sich zu einer virtuellen Akademie für Existenzgründer (VAE) zusammenschlossen haben. Das Ziel ist die Qualifizierung von Unternehmensgründern unter Nutzung des Fernlernsystems LernPlus. Durch eine Kombination von zwei Dritteln Online-Lernen und einem Drittel Präsenzkurs, erhoffen sich die Initiatoren verschiedene Vorteile gegenüber den traditionellen Existenzgründerschulungen: So betätigen sich die Teilnehmer zeitgleich mit Beginn des Kurses bereits als ExistenzgründerIn in ihrer zukünftigen Berufspaxis. Über die Verbindung von Lernen und Gründungsaktivitäten kann eine enge Verzahnung von theoretischem Wissen und Praxiserfahrungen erreicht werden. Bei Praxisproblemen können entweder Materialien im E-Lernsystem gezielt abgefragt werden oder es können Fragen direkt über E-Mail und Diskussionsforen an Tutoren, Experten etc. gestellt werden, die schnell beantwortet werden und so den Lernenden in der unmittelbaren Praxis auch tatsächlich Hilfestellungen leisten können.

Das Online-Lernen bietet sich demnach für Existenzgründer in besonderer Weise an, da sie die zeitliche und räumliche Flexibilität besonders gut nutzen können, um entsprechende geschäftliche Aktivitäten zu entfalten. Eingeschränkt wird diese Flexibilität im Kurs allerdings durch die festen Zeiten, in denen die Live-Vorträge der Dozenten abgehalten werden und die auf Präsenz und Lernaktivitäten vor dem Bildschirm angelegt sind. Trotzdem birgt diese Form des Lernens vielfach eine Zeitersparnis für die TeilnehmerInnen, da Anfahrtswege wegfallen. Die verschiedenen Lernmaterialien, die in Form von Video- und Audiodateien, Präsentationsmaterialien und Textmaterialien zur Verfügung stehen, erlauben es darüber hinaus den Lernenden die Wissensaneignung gemäß den eigenen Bedürfnisse nutzen zu können. Schließlich ermöglicht der Online-Kurs den TeilnehmerInnen, die Erfahrung mit Anwendungen von IuK-Technologien zu sammeln.

Der Fernlernkurs ist so angelegt, dass die Lernplattform einen zentralen Bereich darstellt, auf dem in unterschiedlichster Weise gelernt werden kann. Im Prinzip sind auf dieser Plattform (vgl. Abb. 4.15) die zentralen und gegenwärtig gängigen Komponenten des E-Learning enthalten wie ein Überblick und Informationen auf dem *Campus*, ein *Kurs-Center* mit Zeitplänen und Wegweisern. Der eigentliche Lehrstoff, der in hierarchisch strukturierter Weise zur Verfügung steht, enthält die zentralen *Video-Vorträge* sowie die ergänzenden Präsentationen etc. In einem *Video-Archiv* befinden sich die archivierten Materialien, in einem *Testcenter* können aktuelle Prüfungen und Testfragen abgerufen werden. Der *Diskussionsbereich* ist eine öffentliche Plattform der Diskussion, in der *Kursverwaltung* werden die Daten für Zugangsberechtigungen etc. geregelt und verwaltet. Unter *Teletutor* findet die Kommunikation zwischen TeilnehmerInnen und Dozenten statt. Das *Glossar* enthält eine Datenbank zum schnellen Auffinden von Informationen (vgl. ebd.).

The screenshot shows the LernPLUS ASP interface. The left sidebar contains the following navigation links: Kurs-Center (Guest), Lehrstoff, Live-Vortrag, Video-Archiv, Test-Center, Diskussion, Teletutor, Glossar, Chat-Room, Nutzerübersicht, Hilfe, and Mein Nutzerprofil. The main content area displays a calendar for December 2002. The calendar grid shows the following events:

Day	Time	Event
9. Montag	13:00 - 15:30	Seminar: Einführung LernPLUS
9. Montag	08:00 - 15:00	Seminar: Erfolgreich verkaufen im Außendienst - Einführung
10. Dienstag	09:00 - 10:00	Vortrag: 3. Die Software-Lösung LernPLUS ASP
10. Dienstag	08:00 - 09:00	Vortrag: Das Verkaufsgespräch
10. Dienstag	10:30 - 11:30	Vortrag: 3.1. Die Teilnehmerebene
10. Dienstag	09:30 - 10:30	Vortrag: Bedürfnisse und Motive erkennen
10. Dienstag	12:00 - 12:30	Vortrag: 3.2. Die Dozentenebene
10. Dienstag	11:30 - 12:30	Vortrag: Nutzen gekonnt präsentieren
11. Mittwoch	10:30 - 11:30	
11. Mittwoch	11:30 - 12:30	

Below the calendar, the 'Info-Center' section shows the next live lecture: 10.12.2002, 12:00 Uhr - 12:30 Uhr, '3.2. Die Dozentenebene' by Dagmar Dozent. The 'Mitteilungen' section lists a workshop 'Neue Medien in der Bildung' on 13.12.2002 and tele-tutoring sessions on 07.01.2002. The Testcenter section indicates 'Keine Auswertungen vorhanden'.

Abb. 4.15: Komponenten der Lernplattform LernPlus
(aus: Freikamp/Schönfeld 2003)

Die Gestaltung der Kurse selbst sieht vor (vgl. Abb. 4.16), dass ein Thema von einem zuständigen Bildungsträger (arbeitsteilig gegliedert) aufgearbeitet wird. Der Dozent präsentiert den Stoff dann in einem 30-40minütigen Live-Vortrag, wobei ihm neben Präsentationsfolien auch noch ein Whiteboard zur Verfügung steht, das über das integrierte Malprogramm ein Tafelbild simulieren kann. Die ‚Anwesenheit‘ der teilnehmenden Personen am Kurs ist namentlich unter ‚Nutzer‘ registriert und für alle Beteiligten sichtbar. Am Ende des Vortrages können Fragen gestellt werden und der Dozent stellt Fragen, die von den TeilnehmerInnen dann zu beantworten sind. Zur Vertiefung des Wissens steht ihnen hierzu ein Teletutor aus der Region zur Verfügung, mit dem entweder Online oder in Präsenzform Seminare durchgeführt werden. Die Wissensabfrage erfolgt über Tests, die im Test-Center hinterlegt sind.



Abb. 4.16: Live-Video-Übertragung auf der Lernplattform LernPlus

Aus: Freikamp/Schönfeld 2003

Insgesamt, so haben die ersten Evaluationsergebnisse ergeben, steigert eine aktive Teilnahme an einem Online-Kurs das Interesse an einer solchen Weiterbildungsform. Die Zustimmung ist nach Auswertung der Befragung überwiegend positiv, denn 53 Prozent würden jederzeit wieder einen telemedial vermittelten Kurs besuchen, 22 Prozent ‚eher ja‘ und 17 Prozent ‚teilweise‘. Insofern scheint diese Kursform auch als Ergänzung zu traditionellen Präsenzkursen angemessen zu sein. Gerade auch für das spezifische Thema der Existenzgründung scheinen die TeilnehmerInnen diese Vermittlungsform für geeignet zu halten, denn auch hier wird eine Teilnahme anderen Existenzgründern überwiegend empfohlen. Im Hinblick auf die Lernleistungen, die mit Hilfe des Online-Lernens erzielt werden konnten, wird die Effizienz des Gelernten subjektiv sehr hoch eingeschätzt. So stellen rund 90 Prozent der Befragten eine Effizienzsteigerung beim Online-Lernprozess gegenüber herkömmlichen Lehr-Lernmethoden fest. Dies deutet darauf hin, dass bei dieser Gruppe eine hohe Erwartung in Bezug auf die Effektivität des Lernens vorhanden

war, bei gleichzeitiger geringer Neigung, zu viel Zeit mit einer Lerngruppe unterschiedlichen Niveaus zu verbringen.

4.3.4 *Didaktische Analyse der Lernumgebung*

Der virtuelle Existenzgründerlehrgang verdeutlicht, welche große Anstrengungen in der beruflichen Weiterbildung unternommen werden, um Neue Medien als Bestandteil der Weiterbildung zu etablieren. Indem eine einheitliche Plattform eingesetzt wird, an der sich verschiedene Bildungsträger einklinken können, werden gute Voraussetzungen geschaffen, heterogene Zielgruppen anzusprechen. Trotzdem kommen die Angebote bislang nicht ohne eine Anschubfinanzierung oder Initiativprojekte aus. In unserem Fall handelt es sich um Maßnahmen, die vom Arbeitsamt unterstützt werden, um den Weg in die Selbständigkeit für die Teilnehmer zu erleichtern. Man kann also von einer Teilnehmerschaft ausgehen, die relativ hoch motiviert ist, und von der Eigeninitiative und selbständiges Handeln erwartet werden kann. Trotzdem können die Teilnehmergebenisse sehr unterschiedlich sein: angefangen bei divergierenden Bildungsvoraussetzungen, über verschiedene Fähigkeiten der Eigensteuerung und Selbstmotivation (verschiedene Ausprägungen des Typus Arbeitskraftunternehmer) bis hin zu verschiedenen Haltungen zur Technik und zum Lernen mit Neuen Medien (vom Typus des ‚Avantgardisten‘ bis zum ‚gezwungenen‘ ‚Zögerlichen‘). Diese heterogenen Voraussetzungen bei den Adressaten der Maßnahme in Kombination mit relativ strikten Rahmenbedingungen, die durch Bildungsmaßnahmen der Arbeitsämter (Arbeitsförderungsgesetz) gesetzt sind, führen dazu, dass die Möglichkeiten des virtuellen Lernens sicher nicht gänzlich ausgeschöpft werden können, sondern eines spezifischen Zuschnitts bedürfen.

In unserem Fallbeispiel wurde die Lernorganisation so konzipiert, dass der Existenzgründerlehrgang als ‚Blended Learning‘ bzw. als hybrider Kurs konzipiert wurde mit einem Drittel Präsenzanteil und zwei Drittel teletutoriell betreuter Kurszeit. Auffällig ist, dass der virtuelle Kurs durch eine strikte Struktur gekennzeichnet ist. Es kann vermutet werden, dass die zeitlich einheitliche Taktung gewählt wird, um den Teilnehmern, die meist nicht vertraut sind mit virtuellem Lernen, Orientierung und eine klare Struktur zu bieten. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang, dass der Kurs vom Arbeitsamt finanziert wird und schon deshalb verschärfte Kontrollmechanismen eingebaut sind, um die Teilnahme am Kurs und die Leistungen zu überprüfen. Eigenständiges und selbstgesteuertes Lernen ist also in so einem restriktiven institutionellen Rahmen gegenwärtig nur eingeschränkt gegeben.

In Adaption der strikten Vorgaben ist das virtuelle Unterrichtskonzept dann auch eng an traditionelle Seminarkonzepte angelehnt, die einen Dozentenvortrag enthalten sowie einen frageninduzierenden Unterrichtsstil pflegen. Hinzu kommen Phasen mit Einzelarbeit und Kommunikationsmöglichkeiten. Damit steht der virtuelle Kurs in gewisser Weise in Kontinuität zu den Präsenzphasen, da der Unterricht vom didaktischen Konzept ähnlich aufgebaut ist, aber die virtuellen Vorteile wie Unabhängigkeit vom Veranstaltungsort bietet.

Durch die fixen Unterrichtszeiten wird eine ‚reale‘ Seminarsituation simuliert, die durch den Videovortrag noch bestätigt wird. Indem das didaktische Konzept an einen vertrauten Seminarstil angeknüpft – mit Sehen des Dozenten, Einbettung einer Tafel (Whiteboard) und der Möglichkeit Fragen zu stellen – wird hier versucht,

Lernenden den Übergang vom tradierten Unterrichtskonzept zu neuen (virtuellen) Möglichkeiten zu erleichtern.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Rahmenbedingungen und die Lernvoraussetzungen relativ vorstrukturierte und gelenkte Unterrichtsformen des virtuellen Lernens nahe legen. Alle Möglichkeiten eines eigenaktiven und selbstgesteuerten Lernens können aber im Grunde nur ausgeschöpft werden, wenn auch die Rahmenbedingungen dies zulassen. In unserem Fall wird zudem versucht, eine relativ kostengünstige Variante anzubieten, durch die die spezifische Entwicklung einer hoch interaktiven Lernsoftware (wie im vorigen Simulationsbeispiel) schon allein aus Kostengründen wegfällt. Um zumindest von der Angebotsseite her entsprechende Programme entwickeln zu können, müssten sich auf der Grundlage der bisherigen (virtuellen) Kurserfahrungen noch mehrere Verbände zusammenschließen, um eine gemeinsame Software zur Unterstützung der Kurse zu entwickeln. Dies würde allerdings auch bedeuten, dass die Kurskonzeption, die bisher in der Autonomie des einzelnen Bildungsträgers bzw. der Weiterbildungseinrichtung liegt, zugunsten einer dann vorgegebenen Konzeption weitgehend abgegeben wird. Die Entdifferenzierung würde dann dazu führen, dass durch eine einheitliche Software die Autonomie der Lehrenden beschnitten wird. Darüber hinaus würde sich innerhalb geänderter Rahmenbedingungen die Rolle der Lehrenden verändern, da dann die Rolle des Dozierens und Stoffvermittelns an die Software übertragen wird, und nun noch stärker die Einzelbedürfnisse und der Praxistransfer im Mittelpunkt stehen.

4.4 Online-Medien in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung werden Online-Medien inzwischen stark diskutiert. In der Außendarstellung kann fast eine Art Aufbruchstimmung konstatiert werden. Diese zeigt sich in einer bemerkenswerten Vielfalt von Anbietern, die zumindest über eine eigene Homepage im Netz präsent sind. Von Volkshochschulen, kirchlichen Bildungseinrichtungen, Bildungswerken, Institutionen, Verbänden, Gewerkschaften und Vereinen wird eine bunte Palette von Informationen und Weiterbildungsangeboten aus dem Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung im Netz präsentiert. Auch Ministerien, Behörden und öffentliche Organisationen stellen Protokolle, Positionspapiere und allgemeine Bildungsinformationen, aber auch Förderprogramme und Ausschreibungen ins Netz und bieten damit wichtige Hintergrundinformationen an, die für Weiterbildungskontexte von Bedeutung sind. Darüber hinaus gibt es aber auch noch weiterbildungsrelevante Informationen oder Bildungsmöglichkeiten, die nicht zu dem traditionellen Bildungsbereich zählen wie Verlage, Rundfunkanstalten oder sogar Reiseunternehmen. Inhaltlich sind sowohl die Internetauftritte als auch die Qualität der Angebote sehr heterogen. Während einige Einrichtungen lediglich grundlegende Informationen anbieten, listen andere vorhandene Angebote und Projekte auf. Zunehmend können auch Kurse online gebucht und Materialien bestellt oder heruntergeladen werden. Daneben werden über das Internet WBT angeboten und Online-Kurse abgehalten, die einer gesonderten Anmeldung und Bezahlung bedürfen und deshalb nicht öffentlich zugänglich sind. Des Weiteren existieren Chaträume und Newsgroups zu bildungsrelevanten Themen.

Innerhalb des großen Bereichs der allgemeinen Erwachsenenbildung lassen sich jedoch Besonderheiten und spezifische Entwicklungen ausmachen. An dieser Stelle wird insbesondere auf die Situation bei den Volkshochschulen (VHS) eingegangen, da diese in Deutschland zu den größten öffentlich verantworteten Einrichtungen der Erwachsenenbildung zählen, den größten Anteil an allgemeiner Erwachsenenbildung anbieten und zugleich über die besten statistischen Daten verfügen (vgl. Pehl/Reitz 2001). Die Veränderungen, mit denen sich Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung genauso wie die Volkshochschulen auseinandersetzen müssen, beziehen sich auf die Entwicklung neuer Angebote sowie neuer Lernarrangements, sie betreffen die Organisationsentwicklung der Institution insgesamt sowie die Öffentlichkeitsarbeit und die Fortbildung ihres Personals (vgl. Hagedorn 1998).

In Bezug auf die Angebote der Volkshochschulen wurde Ende der 90er Jahre schon festgestellt, dass bislang nur wenige das Medium Internet für andere Themen als der Technologie selbst anbieten. Einer Umfrage des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zufolge lag damals der Schwerpunkt des Multimediaangebots in den Fachbereichen Berufliche Bildung und EDV. So zählen 91,5 Prozent der Angebote im Multimediabereich zum Programmbereich ‚Arbeit und Beruf‘, während Politik, Gesellschaft, Umwelt mit 3,5 Prozent und Sprachen mit 3,4 Prozent deutlich schwächer vertreten sind (vgl. Wagemann & Stang 1999, 117). Die Annäherung an das Arbeiten mit dem Internet, so zeigten die Inhaltsanalysen dieser ersten Befragung des Instituts, sind vielfach noch relativ wenig teilnehmerorientiert und spiegeln eher Begeisterung für die technischen Möglichkeiten bzw. das technisch Machbare wider. Allerdings schien das Angebot zunehmend in die Richtung zu gehen, für spezielle Zielgruppen wie für Hobby-Astronomen, Ökologie-Interessierte oder für Pädagogen Internet-Kurse anzubieten, bei denen über gemeinsame Interessen im Kurs auch soziale Kontakte und Netzwerke entstehen können (vgl. Mader 1998).

Inzwischen liegt eine aktuellere Studie zu Neuen Medien in der Organisation von Volkshochschulen vor (vgl. Stang 2002). Im Jahr 2001 fand eine Befragung aller 998 Volkshochschulen in Deutschland statt. Der Rücklauf wurde mit 37,9 Prozent als recht hoch eingeschätzt, da auch alle kleinen Volkshochschulen – auch ohne hauptamtliche Mitarbeiter – angeschrieben wurden. Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) durchgeführte Befragung richtete ihr Augenmerk auf die Verbreitung Neuer Medien in den Einrichtungen, auf das Programmangebot der Einrichtungen sowie auf den Einsatz Neuer Medien im Kontext der Organisation bzw. im Hinblick auf Organisationsentwicklung. Ergänzt wurde die schriftliche Befragung noch durch Interviews mit Vertretern unterschiedlicher Einrichtungstypen. Die Studie präzisiert die Daten früherer Untersuchungen. So verfügen inzwischen über 92 Prozent der Volkshochschulen über einen Internetzugang und über 73 Prozent sind im Netz mit einer eigenen Homepage vertreten. Auch der Versorgungsgrad mit Computern an den Arbeitsplätzen in der jeweiligen VHS ist inzwischen sehr hoch. Allerdings kann nur im Bereich der Verwaltung von einer weitgehenden Vollversorgung (97,24 Prozent) gesprochen werden, während beim pädagogischen Personal offenbar nicht alle Mitarbeiter (91,08 Prozent) über einen Computer am Arbeitsplatz verfügen können.

Die Versorgung mit Computerräumen in den Volkshochschulen ist inzwischen recht hoch, denn bei 78,8 Prozent der Einrichtungen gibt es Computerräume für ihre Bildungsangebote und Schulungen, wobei jede Einrichtung über durchschnitt-

lich 3,11 Computerräume verfügt. Mit dieser Ausstattung sind die Einrichtungen offenbar noch nicht voll versorgt, denn neben Einrichtungen ohne Computerräumen nutzen auch dreiviertel der Volkshochschulen mit eigenen Computerräumen noch zusätzliche Räume, bspw. in Schulen (69 Prozent), bei privaten Bildungsanbietern (11,9 Prozent) oder anderen öffentlich geförderten Weiterbildungseinrichtungen (7,5 Prozent). Ein Grund für die hohe Ausstattung mit Computerarbeitsplätzen liegt sicherlich auch daran, dass sich die Nutzung neuer Technologien in Volkshochschulen im Wesentlichen auf den Bereich ‚Arbeit-Beruf‘ konzentriert. Nach Gesundheit (29,1 Prozent) und Sprachen (27,3 Prozent) bildet der Bereich ‚Arbeit-Beruf‘ aber mit 16,7 Prozent das drittgrößte Stoffgebiet aller Volkshochschulen (vgl. Pehl/Reitz 2001). Entsprechend muss dieser Bereich auch mit der nötigen Infrastruktur versorgt werden um der Nachfrage gerecht zu werden. Im Vergleich zu der früheren Untersuchung (vgl. Wagemann/Stang 1999) hat sich die Konzentration auf diesen Bereich noch verstärkt. Richard Stang (2002) interpretiert die Daten in die Richtung, dass durch diese Fokussierung auf die berufliche Bildung ein Dilemma der Einrichtungen zum Ausdruck kommt, denn die technische Infrastruktur ist mit den angebotenen Kursen im Bereich ‚Arbeit-Beruf‘, also insbesondere mit Software-Schulungen, ausgelastet. Diese hohe Beanspruchung der technischen Ressourcen führt dazu, dass kaum noch Experimentierraum für andere Themen vorhanden ist, in denen die Nachfrage zumal erst noch entwickelt werden müsste. Insofern verwundert es auch nicht, dass über die traditionellen Kurse hinausreichende Angebote nur punktuell vorhanden sind. So verfügen nur wenige Einrichtungen über ein Internet-Café (11,9 Prozent) oder ein computergestütztes Selbstlernzentrum (7,1 Prozent), während Telelearning-Angebote (3,7 Prozent) bislang wohl noch eher eine Ausnahme an deutschen Volkshochschulen darstellen. Entgegen dem Faktum, kaum Angebote im Feld des virtuellen Lernens zu machen, steht der Trend bei fast allen Einrichtungen, dass prinzipiell der Aussage zugestimmt wird, der Einsatz Neuer Medien in der Weiterbildung bedürfe eines verstärkten Experimentierens mit neuen Lehr- und Lernformen.

Der Hiatus zwischen Anspruch und Wirklichkeit ist bei den Volkshochschulen nicht nur beim Angebot, sondern auch hinsichtlich ihrer Organisationsentwicklung vorhanden. So wurden die Einrichtungen danach gefragt, inwiefern sich die Bedeutung der Neuen Medien für die Organisationsentwicklung ausgewirkt habe. Auffällig an der Einschätzung der letzten Jahre bei den Einrichtungen ist, dass sich vor allem die Arbeitsabläufe in der Verwaltung und die Repräsentanz nach außen durch die Neuen Medien verändert haben, während sich die Veranstaltungsformen und auch die Kommunikation der Mitarbeiter untereinander weit weniger gewandelt hat (vgl. Tab. 4.1).

Auch in Bezug auf den künftigen Veränderungsbedarf mit Hilfe Neuer Medien fällt auf, dass dieser im Hinblick auf die Wissensorganisation und das Wissensmanagement innerhalb der Einrichtung unterdeterminiert erscheint (vgl. Tab. 4.2).

<i>Veränderungen durch Neue Medien in letzten 5 Jahren</i>	<i>Mittelwert</i>
Arbeitsabläufe in der Verwaltung	4,63
Angebot	4,30
Institution insgesamt	3,83
Adressaten- und Teilnehmerstruktur	3,45
Externe Zusammenarbeit	2,81
Zusammenarbeit zwischen Planenden und Kursleitern	2,80
Veranstaltungsformen	2,75
Interne Zusammenarbeit	2,59

Tab. 4.1: Veränderungen durch Neue Medien nach eingeschätzter Stärke (Skalenwerte von 1 = "Überhaupt nicht" bis 6 = "Ganz stark").

Aus: Stang 2002, 12

<i>Einschätzung Veränderungsbedarfe Zukunft</i>	<i>Mittelwert</i>
Angebotsentwicklung	4,26
Personalentwicklung/Fortbildung	4,10
Entwicklung veränderter didaktisch-methodischer Konzepte	3,94
Zielgruppenorientierung	3,85
Organisationsentwicklung	3,81
Externe Kooperation	3,76
Gestaltung von neuen Lernarrangements	3,58
Interne Kommunikation	3,57
Fachbereichsgliederung	2,47

Tab. 4.2: Veränderungsbedarfe im Hinblick auf Neue Medien. (Skalenwerte von 1 = "Überhaupt keinen" bis 6 = Ganz stark")

Aus: Stang 2002, 13

Bislang muss also für die große Mehrheit der Volkshochschulen davon ausgegangen werden, dass das Online-Lernen genauso wie die Online-Kommunikation relativ wenig in die Organisation und in das Kursgeschehen der Volkshochschulen integriert sind. Das Interesse, das von fast einem Drittel in der Nachfrageanalyse für das Telelernen geäußert wurde (vgl. Bertelsmann/DVV 2002) findet sich nicht in der Angebotsstruktur der Volkshochschulen wider. Offenbar besteht in den Einrichtungen bislang entweder für die Verantwortlichen wenig ersichtlicher manifeste Bedarf und/oder offenbar auch kein äußerer Handlungsdruck – wie dies ja in den betrieblichen Kontexten der Fall ist – entsprechende E-Learning Angebote in den Einrichtungen einzuführen. Darüber hinaus wird offenbar innerhalb der Einrichtungen bislang häufig noch keine hohe Notwendigkeit gesehen, die elektroni-

schen Kommunikationsflüsse innerhalb der Organisation zu intensivieren und ein effektiveres Arbeiten durch eine elektronische Kommunikation mit ‚Geschäftspartnern‘ und ‚Kunden‘ zu gewährleisten.

Dies liegt wohl teilweise daran, dass die technischen Voraussetzungen in den Einrichtungen noch immer nicht optimal sind. Die meisten Volkshochschulen bzw. ähnliche Bildungseinrichtungen können oftmals kaum die Rahmenbedingungen für den Einsatz von Online-Kursen zur Verfügung stellen. Darüber hinaus erlauben es die knappen Finanzen offenbar kaum, einen entsprechenden Etat für Öffentlichkeitsarbeit bzw. für eine Homepageerstellung und -pflege, für die Ausarbeitung neuer Konzepte und deren öffentlichkeitswirksame Verbreitung sowie für eine Fortbildung des Personals in Sachen Medienkompetenz zur Verfügung zu stellen.

Die eingeschränkte Innovationsfreudigkeit liegt allerdings sicher auch am pädagogischen Personal selbst, da sich insbesondere Dozentinnen und Dozenten auf neue Rollen einstellen müssten. Dies erzeugt zunächst einmal Missverständnisse und Unsicherheiten auf Seiten der Lehrenden, sowie die Gefahr, sich selbst durch alternative Lernquellen überflüssig zu machen. Außerdem mangelt es häufig bei den Dozentinnen und Dozenten der Erwachsenen- und Weiterbildung an den Qualifikationen, sowohl im Hinblick auf das Handwerkszeug als auch hinsichtlich der Methodik mit Neuen Medien umzugehen, d.h. hier besteht ein hoher Fortbildungs- sowie Motivationsbedarf (vgl. Ott 1999, 111). Um sich freiwillig fortzubilden, müsste für die Dozenten zudem der genaue Nutzen absehbar sein, warum sie ihren Bildungsstil verändern sollten. Oft gehen sie aber davon aus, dass ihr bisheriges Konzept praktikabel und eingespielt sei. Neuerungen bedeuten dann einen individuellen Mehraufwand der Vorbereitung mit ungewissem Erfolg (vgl. Meister/Sander 2000).

Letztlich bedarf es für den Einsatz Neuer Medien in der Erwachsenenbildung aber auch eines neuen integrierten didaktischen Gesamtkonzeptes. Denn bislang basierte die Qualität von Einrichtungen der Weiterbildung (bis auf Fernunterricht) auf der Kommunikation unter Anwesenden. Wenn das Internet nicht nur zur Anmeldung für reale Kurse genutzt werden soll, dann bedarf es einer Umstrukturierung des Angebots sowie der Einbindung des Kontextbezugs in die gesamte Weiterbildungsorganisation (vgl. Hagedorn 1998). Solche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse befinden sich jedoch zur Zeit noch in den Anfängen, so dass Neue Medien bislang eher eine Nischenexistenz führen.

Allerdings gibt es durchaus auch schon Ansätze, in denen sich Volkshochschulen zusammen mit Kleineren und Mittleren Unternehmen und kommunalen Einrichtungen zu regionalen Informations-Netzwerken zusammenschließen, um so die Corporate Identity einer Region zu stärken und um eine alternative Infrastruktur abseits des kommerzialisierten WWW aufzubauen (vgl. Ott 1999). Teilweise schließen sich inzwischen Volkshochschulen aber auch zu regionalen Verbänden zusammen, um so gemeinsam ihren TeilnehmerInnen ein breiteres Online-Angebot bieten zu können. Diese ‚Best-Practice‘-Beispiele finden allerdings immer stärkeren Eingang in den Volkshochschulbereich. Eine systematische Analyse über diesen Bereich existiert bislang nicht. Deshalb soll im Folgenden zur Veranschaulichung ein solches ‚Best-Practice‘-Beispiel vorgestellt werden.

4.4.1 Fallbeispiel: HTML-Kurs bei der VHS:

Um darzustellen, wie das Online-Lernen in der beruflichen Bildung bei der Volkshochschule (VHS) aussehen kann, soll im Folgenden ein HTML-Kurs vorgestellt werden. Dieser Kurs wird in einem Konsortium mehrerer Volkshochschulen angeboten, die sich für das Online-Lernen zusammengeschlossen haben. Die Online-Kurse werden über eine gemeinsame Lernplattform (Abb. 4.17) abgewickelt⁴². Diese beinhaltet Kurse, die teilweise eigens für diesen Zweck entwickelt wurden, teilweise werden Inhalte unter Einbezug weiterer Quellen, auch öffentlich zugänglichen Internetseiten, angeboten oder es werden Kurse anderer Volkshochschulverbände übernommen. Über diese Zusammenschlüsse verschiedenster kleinerer Volkshochschulen kann ein recht breites Angebot für die Teilnehmenden offeriert werden (Abb. 4.18) Die Anmeldung zum Kurs erfolgt online.



Abb. 4.17: Kurspool-Homepage (www.kurspool.de, 2002)

Vor Beginn des Online-Kurses werden Informationsveranstaltungen an den jeweiligen Volkshochschulen abgehalten, damit Fragen zum Aufbau und Ablauf des Kurses sowie zu technischen Fragen besprochen werden können.

42 Im vorliegenden Fall handelt es sich um einen Zusammenschluss der VHS Herrenberg, VHS Rottenburg, VHS Villingen-Schwenningen, VHS Reutlingen u.a. Die Lernplattform stammt von der Firma ‚Kurspool‘. Die Kurse werden von Kurspool in Absprache mit den Volkshochschulen eingestellt und tutoriell betreut.

Online-Lernen

Die vhs Rottenburg bietet im Verbund mit anderen Volkshochschulen auch **Online-Kurse** an, bei denen Sie sich Lerninhalte zuhause am PC erarbeiten können. [▶ Weitere Informationen](#)

● = Sie können sich anmelden
● = Kurs abgesagt oder belegt

[Nach Titeln sortieren](#)

Kurs	Titel	Beginn	
50166 T	Webseitenerstellung mit HTML	..	●
50167 T	Outlook richtig konfigurieren und effektiv nutzen	..	●
50168 T	Javascript	..	●
50169 T	Flash	..	●
50170 T	CGI-Basismodul mit Einführung Perl	..	●
50171 T	Einführung in PHP	..	●
50172 T	Datenbankanwendungen im Internet (MySQL)	..	●
50173 T	Digitale Bildbearbeitung	..	●

Abb. 4.18: Web-Seite der VHS-Rottenburg vom 2.1.2003.

Der HTML-Kurs soll erste Einblicke in das Erstellen von Webseiten geben. Der Kurs findet wie alle Kurse an der VHS in einem bestimmten zeitlichen Rahmen statt und wird tutoriell betreut.

Grundlagen Bilder Farben Tabellen Formulare Frames CSS Sonstiges

TOOLS

Upload
Forum
Chat
Sitemap
Ordner

Willkommen beim Lernmodul HTML

Die Lernbausteine auf einen Blick

Die angegebenen Lernzeiten sind ungefähre Richtwerte. Der Zeitaufwand für die Bearbeitung von Übungsaufgaben und die Kommunikation in Forum und Chatroom ist darin nicht enthalten.

Grundlagen	<ul style="list-style-type: none"> • So funktioniert's: HTML, HEAD, BODY... • Überschriften, Absätze, einfache Formatierungen, Ausrichtung • interne und externe Links 	ca. 1 Std.
Bilder	<ul style="list-style-type: none"> • Dateiformate • Bild-Positionierung und Textfluss 	ca. 1,5 Std.

Abb. 4.19: Ausschnitt von der Übersichtsseite
HTML-Online-Kurs, 2002

Der Einstieg in den Kurs beginnt mit einem Wissensquiz, um dem Tutor und den TeilnehmerInnen einen Einblick zu geben, welches Vorwissen vorhanden ist und welche Kenntnisse vertieft werden sollten. Damit wird den erwachsenendidaktischen Komponenten der Teilnehmer- und Zielgruppenorientierung entsprochen und die Lernzielorientierung kann individuell abgestimmt werden. In Abb. 4.19 ist ein Ausschnitt von der Übersichtsseite des Kurses dargestellt. Sie enthält eine Werkzeugleiste (Tools) und die Themenübersicht. Als Tool bietet der Kurs zur Kommunikation ein ‚Forum‘ und einen ‚Chat‘, in denen Fragen besprochen und diskutiert werden können. Beim Forum werden die Beiträge nach Themen und Daten geordnet, so dass auch noch zu einem späteren Zeitpunkt die Diskussionen und Fragen verfolgt werden können. Das Tool Sitemap enthält die Themenübersicht zum Kurs. Von dieser Seite aus kann man auch direkt auf Einzelkapitel zugreifen. Des Weiteren gehören teilnehmerspezifische Ordner zum Kurs, mit denen eigene

Dateien mittels einer Upload-Funktion auf den Kurspoolserver gebracht werden können. Beim Menüpunkt Material liegen die Produkte, die vom Kursleiter bereitgestellt werden und allen zugänglich sein sollen.

Der Kurs ist in verschiedene Themen unterteilt. Jedes Thema enthält weitere Unterkapitel. Vorgesehen ist es, dass jedes Hauptthema sequentiell durchgearbeitet wird, man kann jedoch über die *Sitemap* einzelne Unterkapitel aufrufen. Die Unterkapitel enthalten einen Textteil mit Erläuterungen, festen und interaktiven Beispielen, Testaufgaben, Zusammenfassungen und Tipps aus der Praxis.

Erste Schritte in HTML

In den farbig unterlegten Feldern rechts sehen Sie den HTML-Code einer einfachen Internetseite. Alles, was zwischen spitzen Klammern steht, sind sogenannte **Tags** (auf deutsch übersetzt heißt das Etikett).

Beim Schreiben von HTML-Code wird also der Text mit "Etiketten" versehen, die dem Browser mitteilen, wie er diesen Text interpretieren soll. Ein solches "Etikett" gilt so lange, bis es durch das entsprechende Tag mit Schrägstrich hinter der öffnenden spitzen Klammer beendet wird.

<code><html></code>
<code><head></code>
<code><title>HTML lernen</title></code>
<code></head></code>
<code><body></code>
<code><h1>Erste Schritte</h1></code>

Abb. 4.20: Erste Schritte im HTML

Aus: *HTML-Online-Kurs, 2002*

Die interaktive Struktur des Kurses sieht auch vor, dass der Lernstoff selbst ausprobiert werden kann. Hierzu werden Beispiele vorgegeben, die dann von den TeilnehmerInnen bearbeitet werden. So kann man den Text in Abb. 4.21 im weißen Feld selbst gestalten.

```

<html>
<head><title>Experimentieren mit HTML-Code</title></head>
<body>
<h1 align="center">Das ist eine zentrierte Headline</h1>
<h2>... und das der Untertitel</h2>
Hier steht mein Text. Dieser Text ist nicht formatiert, das heisst, er wird als normaler
Fliesstext behandelt, und der Browser richtet den Umbruch nach der Fensterbreite automatisch
aus. Durch entsprechende Tags kann man den Umbruch aber beeinflussen. Probieren Sie das jetzt
hier aus!
<p align="right">Ein neuer Absatz, rechts ausgerichtet!
</body>
</html>

```

("Testen" öffnet ein neues Fenster)

Abb. 4.21: Experimentieren mit HTML

Aus: *HTML-Online-Kurs, 2002*

Nachdem Texte und die entsprechenden Codes selbst eingefügt wurden, kann man sein eigenes Handeln mit dem Button ‚Testen‘ überprüfen und erhält beispielsweise das folgende Ergebnis:

Das ist eine zentrierte Headline

... und das der Untertitel

Hier steht mein Text. Dieser Text ist nicht formatiert, das heisst, er wird als normaler Fliesstext behandelt, und der Browser richtet den Umbruch nach der Fensterbreite automatisch aus. Durch entsprechende Tags kann man den Umbruch aber beeinflussen. Probieren Sie das jetzt hier aus!

Ein neuer Absatz, rechts ausgerichtet!

Abb. 4.22: Ergebnis des Experimentierens aus Abb. 4.21

Aus: *HTML-Online-Kurs, 2002*

Man kann beliebig oft den Text im weißen Feld verändern und dann wieder testen. Die Handlungsrelevanz des Gelernten wird dann nicht nur über das eigene Ausprobieren, sondern auch über Tipps aus der Praxis erhöht. In dem Kurs wird der Versuch unternommen, die Thematik theoretisch zu erläutern und das angeeignete Wissen mit Hilfe von praktischen Übungen umzusetzen. Dabei sind die Übungen abwechslungsreich gestaltet, um so zum Weitermachen zu motivieren. In den Übungen ist aber auch immer eine sofortige Kontrolle integriert. Das Element des sozialen Lernens, das als Gruppe motivieren soll, wird über Aufgaben zur Projektarbeit hergestellt, die arbeitsteilig in der Gruppe verteilt werden. Die Aufgabe des Tutors ist es, den Lernprozess zu begleiten und eine Zeitstruktur über die einzelnen Aufgaben vorzugeben, so dass die Verbindlichkeit eines Kurses gewahrt bleibt.

Durch die intensive tutorielle Betreuung und die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten, kann beim Online-Lernen auf Lerndifferenzen zwischen ‚besseren‘ und ‚schlechteren‘ TeilnehmerInnen situativ reagiert werden. Der Teletutor kann über die verschiedenen Kommunikationsformen besser als in herkömmlichen Kursen auf individuelle Probleme eingehen. In Bezug auf die Zeitformen von Lernprozessen werden der VHS neue Möglichkeiten eröffnet. So können nun TeilnehmerInnen, die aufgrund der regulären VHS-Präsenzkurse keine Kurse besuchten, neue Zeitraster geboten werden, in denen gelernt werden kann. Damit sind auch neue Möglichkeiten in Punkto Flexibilität, Dauer, Taktung und Zeitvorgaben im Online-Lernen möglich. Hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Lernens bietet der Online-Kurs darüber hinaus die Möglichkeit, nach offizieller Beendigung des Kurses noch für einige Monate auf die Kursmaterialien zugreifen zu können und weiterhin das Forum bzw. E-Mail-Anfragen zu nutzen.

4.4.2 *Didaktische Analyse der Lernumgebung*

Im Kontrast zur betrieblichen und beruflichen Weiterbildung sind sowohl die Rahmenbedingungen als auch die Zielgruppen in der allgemeinen Erwachsenenbildung weniger eindeutig zu klassifizieren. Da die Volkshochschulen eine öffentliche Aufgabe wahrnehmen, nämlich der gesamten Bevölkerung einer Region Bildungsangebote zu offerieren, sind sie stark auf die regionalen Besonderheiten konzentriert⁴³. Der gesellschaftliche Zwang und äußere – internationale – Druck, die Neuen Medien in das Kursgeschehen zu integrieren ist in diesem Feld nicht so ausgeprägt wie im beruflichen und betrieblichen Bereich. Deshalb wundert es kaum, dass es bislang noch wenig Verbände und Zusammenschlüsse gibt, um das Lernen mit Neuen Medien in breiterem Umfang zu etablieren.

Neben den fehlenden äußeren Zwängen kommt noch die für Volkshochschulen typische heterogene Struktur ihrer Zielgruppen hinzu. Wir haben es in diesem Feld nicht nur mit spezifischen thematischen Präferenzen zu tun, sondern auch mit einer spezifischen Geschlechts- und Altersstruktur⁴⁴. Aus verschiedenen Studien zur all-

42 Von den Volkshochschulen wird eine flächendeckende Versorgung für alle Bevölkerungsgruppen angestrebt mit einem sehr breiten Angebotsspektrum aus den Bereichen der Allgemeinbildenden, beruflichen, kulturellen und politischen Bildung (vgl. Bastian 2001).

44 Bezogen auf die Unterrichtsstunden, die beispielsweise im Jahr 2000 an Volkshochschulen durchgeführt wurden, fällt ein hoher Anteil auf Fremdsprachenvermittlung (38 Prozent), gefolgt vom Bereich Arbeit-Beruf (22,3 Prozent), dann Gesundheit (15,4 Prozent) und schließlich Kultur-Gestalten (12 Prozent) sowie Grundbildung-Schulabschlüsse (7,6 Prozent) und Politik-

gemeinen Erwachsenenbildung wissen wir zudem, dass die Teilnahme an Kursen auch der Fortsetzung, dem Erhalt und zur Reproduktion von Biographien dient (vgl. Kade/Seitter 1996) oder dass die Teilnehmer ihre Identitätsprobleme über die soziale und kulturelle Zugehörigkeit, die in den Veranstaltungen erzeugt wird, bearbeiten (vgl. Kade 1992). Erwachsenenbildung hat insofern meist nicht nur mit rein funktionalen Bildungsinteressen zu tun, sondern bedarf in besonderem Maße der Beachtung von Lern- und Teilnehmerinteressen.

In unserem Fallbeispiel bedeutet die Konstellation der Rahmenbedingungen, dass die Volkshochschule selbst aktiv wurde in Sachen Einsatz Neuer Medien und sich Verbündete sucht, die die Angebote mit übernehmen, da nicht zu erwarten ist, dass ad hoc eine hohe Resonanz auf virtuelle Kursangebote gegeben sein wird. Vielmehr war es nötig, dass die Mitarbeiter der Volkshochschulen zunächst selbst an Weiterbildungen teilnahmen, um solche Kursangebote offerieren bzw. auf kompetente Kursleiter zugehen zu können. Denn ein virtueller Kurs bedarf spezifischer technischer und didaktischer Medienkompetenzen von Seiten der Dozenten, um entsprechende Kursangebote offerieren zu können⁴⁵. Bezüglich der avisierten Adressaten der Kurse wurde in unserem Beispiel ein Thema aus dem Angebotskomplex ‚Arbeit-Beruf‘ gewählt, zu dem auch die Thematik Computer und Internet gehören. In diesem Feld wird erwartet, dass neue Teilnehmergruppen gewonnen werden können, die gerade die Spezifika des virtuellen Lernens wie orts- und zeitunabhängiges Lernen schätzen und eher, als die ‚typischen‘ Volkshochschulteilnehmer, dem Typus des ‚Arbeitskraftunternehmer‘ näher kommen. Zudem sind die virtuellen Angebote der VHS so konzipiert, dass sie eher computererfahrene ‚Avantgardisten‘ ansprechen, um die Hürden dieser noch unvertrauten Lernformen ein Stück weit zu reduzieren und um überhaupt Interessenten für virtuelle Kurse zu finden.

Die Lernorganisation in unserem Beispiel ist ganz auf Virtualität des Kurses abgestellt, auch wenn erste Einführungen an den beteiligten Volkshochschulen angeboten werden. Offenbar sieht das Konzept vor, dass Teilnehmer angesprochen werden, die nicht den sozialen Austausch in einem Präsenzkurs suchen. Trotzdem enthält der teletutoriell betreute Kurs viele kommunikative und aktivierende Elemente wie die Fragen, die zunächst vom Tutor gestellt werden und die Aufgaben, die in Gruppen bewältigt werden sollen. Die Konzeption der Kurse bezieht also dezidiert soziale Elemente mit ein genauso wie das Bemühen, die spezifischen Interessen und Fragestellungen der Teilnehmer zu berücksichtigen. Mit dieser Form, immer wieder die Interessen der Teilnehmer aufzugreifen, wird in einem weit höheren Maße als dies in gewöhnlichen Kursen der VHS möglich ist, auf die große Heterogenität bei den Vorkenntnissen und bei den Interessen reagiert.

Da die Teilnehmervoraussetzungen in der allgemeinen Erwachsenenbildung so heterogen sind, müssen für eine breitere Akzeptanz hier sicherlich die Stärken des virtuellen Lernens, nämlich auf spezifische Lernbedürfnisse eingehen zu können, den Adressaten verdeutlicht werden, da die meisten über wenig Erfahrung in die-

Gesellschaft-Umwelt (4,8 Prozent). Die Kurse der Volkshochschulen besuchen überwiegend Frauen (74,1 Prozent), während die Altersverteilung recht breit streut. So liegt der größte Anteil bei den 35 bis 50-Jährigen (32,1 Prozent), schon deutlich weniger bei den jüngeren Altersgruppen (25,3 Prozent bei den 25 bis unter 35-Jährigen) und noch etwas weniger bei den älteren Altersgruppen (20,4 Prozent bei den 50 bis unter 65-Jährigen) (vgl. Nuissl/Pehl 2000).

45 In diesem Zusammenhang werden gegenwärtig zahlreiche Aus- und Fortbildungen zum ‚Teletutor‘ angeboten.

sem Bereich verfügen. Darüber hinaus wird es auf Dauer nicht ausreichen, nur die ‚Avantgardisten‘ bzw. stark computerinteressierte Personen anzusprechen, sondern die Kursangebote müssten auf weitere VHS-Themen ausgeweitet werden. Hierzu scheinen aber auch noch Anstrengungen nötig zu sein wie gute methodisch-didaktische, auf die Klientel abgestimmte Lernsoftware bereitzustellen bzw. zu entwickeln. Wenn nun Medien zum selbstverständlichen Bestandteil von Bildungsprozessen werden sollen, dann müssen sie in das ‚normale‘ Kursgeschehen integriert werden, beispielsweise mit verschiedenen Formen des hybriden Lernens bzw. ‚Blended Learning‘, um so den Teilnehmern (und den Kursleitern) die neuen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens näher zu bringen.

4.5 Selbstgesteuertes, informelles Lernen mit Neuen Medien

Neben den Bedingungen für die Weiterbildungsorganisation haben sich in der Wissensgesellschaft auch die Lernbedürfnisse und Lernansprüche von Lernenden verändert. Die (Ent-)Differenzierungstendenzen im Bereich der Medien und neuen Technologien erzeugen hierbei durchaus ambivalente Tendenzen für lernbereite Personen.

So bewirkt die technische Entwicklung zum einen, dass Anpassungen an die neuesten Fortschritte zu einer permanenten Herausforderung werden und es immer wieder Anstrengungen bedarf, um den Anschluss an Weiter-, Fort- und Neuentwicklungen nicht zu verpassen. Dies betrifft insbesondere die Soft- und Hardware-Generationen bzw. Programme im Computerbereich und reicht bis hin zu der Vernetzung unterschiedlichster Geräte über eine digitale Schnittstelle (vgl. Castells 2001; Maresch/Rötzer 2002; Meister/Roesler 1997). Das ‚Mithaltenkönnen‘ mit Entwicklungen in diesem Sektor wird zu einer individuellen Entscheidung, ob man sich diesen Zumutungen aussetzen möchte oder nicht. Inzwischen ist fast so etwas wie ein Zwang entstanden, sich in irgendeiner Form zu den IKT zu verhalten (Hillebrand/Lange 1996). Medienkompetenzen werden hierbei zu einer Voraussetzung, um den – kollektiven – Ansprüchlichkeiten einer ‚Wissensgesellschaft‘ gerecht zu werden. Dass die Adaption der neuen Technologien unterschiedlich ist, haben wir an den verschiedenen Medienkompetenztypen gesehen, die vom ‚Avantgardisten‘ bis zum ‚Zögerlichen‘ reichen (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002). Dem Zwang zur Anpassung steht die Möglichkeit gegenüber, die IKT für die eigenen Interessen zu nutzen und so den individuellen Handlungs- und Erlebnisspielraum zu erweitern. Wer sich auf die technologischen Entwicklungen einlässt, wird sich fast zwangsweise mit Veränderungen auseinandersetzen müssen und insofern permanenten Lernerfordernissen ausgesetzt sein.

Insgesamt kann davon gesprochen werden, dass sich die (Ent-)Differenzierungen im Bereich der IKT auf generelle gesellschaftliche Ansprüche auswirken. In so gut wie allen Lebens- und Arbeitsbereichen finden sich Vereinheitlichungsformen genauso wie Ausdifferenzierungen. Der Arbeitsbereich ist dabei besonders betroffen, da die IKT in diesem Bereich permanente Veränderungen vollziehen, die einen ungeheuren Weiter- und Fortbildungsbedarf für die Mitarbeiter ausgelöst haben. Wie wir gesehen haben, führen diese Veränderungen bereits zu einem neuen Arbeitnehmertypus, dem Arbeitskraftunternehmer.

Lernende sind also prinzipiell schon mit den (Ent-)Differenzierungsprozessen im Bereich der IKT sowohl im Alltag als auch im Beruf konfrontiert. Für Bildungsprozesse sind die Veränderungen nicht nur hinsichtlich einer erhöhten Veranschaulichung zu verzeichnen, sondern im Prinzip haben wir es im Weiterbildungsbereich mit veränderten Lernsituationen zu tun. Zieht man beispielsweise das Online-Lernen als Beobachtungsgegenstand heran, gehört zu einer der Spezifika, dass die ‚Geworfenheit‘ in ein Lernarrangement bei weitem nicht so groß ist wie dies beispielsweise in Präsenzseminaren der Fall ist. Dabei können folgende Ambivalenzen skizziert werden: Lernende erhalten über ‚Bildung on demand‘ das Privileg, genau das Lernen zu können, was sie gerne möchten, und dies, wann sie gerade Zeit haben. Ort und Zeit des Lernens werden also relativ stark in die Eigenverantwortung des Lernenden gestellt.

Wissensangebote sind heute allgegenwärtig, und trotzdem bietet dieses Wissen keine letztendlichen Sicherheiten. Vielmehr ist Kontingenzgewissheit heute Teil des kulturellen Lebens geworden und erfordert von Lernenden zudem immer wieder neue Entscheidungen ab. So müssen die Lernenden wissen (oder lernen), was sie für ihre privaten und beruflichen Belange genau lernen möchten, und wo und wie sie dieses realisieren können, wenn sie nicht ihre Handlungsfähigkeit verlieren möchten. Das bedeutet, die tradierten Bindungen an ‚Veranstalter‘ verlieren tendenziell an Bedeutung zugunsten einer bewussten Auswahl des für die eigenen Bedürfnisse ‚besten‘ Angebots. Damit geraten aber die ‚Anbieter von Weiterbildung‘ zunehmend in Konkurrenz. Für die Lernenden bedeutet dies, dass die soziale Verbindlichkeit, beispielsweise immer die gleichen Leute in Kursen bei bestimmten Veranstaltern zu treffen, sinkt. Das Phänomen des ‚festen Kundenstamms‘ wird damit tendenziell schwächer. Doch gerade über die Vertrautheit von Orten und Personen, also vertrauten ‚sozialen Kreisen‘ (Simmel), werden Orientierungen vermittelt. Diese müssen, wenn Kurse nur nach Themen und nicht nach einem ‚sozialen Ort‘ besucht werden, immer wieder selbst hergestellt werden.

Online-Lernen erfordert hohe Kompetenzen, auch Medienkompetenzen von den Lernenden, nicht zuletzt da die Lernanstrengungen für viele Erwachsene zunächst einmal größer werden und „in einem stärkeren Maß Selbständigkeit und Eigenverantwortung des Sich-Weiterbildenden ermöglichen und herausfordern“ (Eigler 1997, 5). Wie ja schon skizziert wurde, ist die Liste an Dimensionen, die unter den Kategorien Handlungs- und Medienkompetenzen gefasst werden, umfangreich. Das bedeutet auch, um sich Kompetenzen anzueignen, sind langwährende Lern- und Einsozialisierungsprozesse vonnöten, mit Mustern, die die Individuen zumal in ihren Habitus (Bourdieu) inkorporieren müssen.

Betrachtet man das Ensemble an Anforderungen und Voraussetzungen, die von Lernenden erwartet werden wenn sie Online-Medien nutzen, so kann man vermuten, dass dies wohl eine Form des Lernens darstellt, die nicht für alle gleichermaßen geeignet ist. Auch wenn man von Personengruppen wie den ‚Desinteressierten‘ oder ‚Zögerlichen‘ absieht, bedarf es der Analyse, wann eine spezifische Aneignungsweise von Lernwilligen als ‚passend‘ angesehen und gewählt wird. Vieles deutet darauf hin, dass wir es mit Lernarrangements zu tun haben, die für den jeweiligen Lerner von der Form des Lernens und von der sozialen Gestaltung einer Lernsituation als sinnvoll bzw. ‚passend‘ erlebt werden muss. Damit dies geschehen kann, bedarf es im Grunde, wie bei jeder neuen sozialen Lernform, eines Sozialisationsprozesses um sich mit der neuen Situation zu arrangieren. Es ist also auch nicht anders als mit anderen sozialen Lernformen: Kinder brauchen einige Jahre,

um sich an die Situation des ‚Frontalunterrichts‘ zu gewöhnen, aber auch Gruppenarbeit, Projektarbeit und selbst das Selbststudium bedarf eines langen Lern- und Sozialisationsprozesses, bis Lernende einen entsprechenden Lerngewinn aus der jeweiligen Lernform ziehen können.

Bislang indes scheint es, dass neben einer Einsozialisierung in das Online-Lernen auch noch die Aneignung einer gewissen Medienkompetenz nötig ist bzw. es einer prinzipiellen Offenheit gegenüber neuen Technologien bedarf. Deshalb gehören die Nutzer überwiegend dem Typus des ‚Avantgardisten‘ oder des ‚Durchschnittlichen‘ an. Beispiele aus großen Betrieben, die E-Learning in großem Umfang schon eingesetzt haben zeigen, dass die Akzeptanz dieser Lernform bei den Mitarbeitern nicht automatisch gegeben ist, sondern dass in diesen Bereichen teilweise ein recht großer Druck auf die Mitarbeiter ausgeübt wird, sich überhaupt mit dieser neuen Lernform auseinander zu setzen. Erfolgreich scheint ein solches Verfahren zu sein, wenn auch die Rahmenbedingungen für einen nutzbringenden Einsatz stimmen wie ein funktionierender technischer Ablauf, eine der Situation angemessene Qualität des Programms und entsprechende Gratifikationen, die den Lerneinsatz lohnenswert erscheinen lassen.

Das Interessante ist, dass der *Zwang*, E-Learning zu wählen für die Lernenden insofern positiv ist, als dadurch erst die Gelegenheit eröffnet wird, Erfahrungen in diesem Feld zu sammeln und so eine Einsozialisierung in die Nutzung von E-Learning für das Lernen erst ermöglicht wird. Und wie auch bei anderen Lernformen (etwa der Gruppenarbeit) müssen solche Lernerfahrungen erst einmal – oft mit einem gewissen äußeren Druck – gemacht werden, damit die positiven Seiten dieser Lernformen entdeckt und „erlernt“ werden.

Doch was geschieht, wenn auf die Aneignungsseite kein Zwang ausgeübt wird? Dies ist beispielsweise bei Angeboten der Volkshochschule der Fall. Die bisherigen empirischen Daten aus diesem Bereich deuten darauf hin, dass das Bedürfnis nach dieser Lernform sich nicht automatisch einstellt. Da die Volkshochschulen aber von ihrer Struktur her keinen Zwang auf ihre Klientel ausüben können (Prinzip der Freiwilligkeit), bleibt ihnen im Grunde nur, auf die ‚Avantgardisten‘ zu setzen bzw. auf einen Personenkreis, der schon eine Einsozialisierung in die selbstverständliche Nutzung von neuen Technologien hinter sich hat. Der Anknüpfungspunkt, bei dem gegenwärtig dann wohl am ehesten Bedürfnisse geweckt werden können, sind berufliche Motive – beispielsweise bei einem Typus ‚Arbeitskraft-unternehmer‘. Wenn also der gelernte Beruf bzw. die Ausbildung nicht mehr die zentrale Rolle für den Arbeitgeber spielt, sondern vorweisbare Arbeitsergebnisse und -erfahrungen an Bedeutung gewinnen, genauso wie individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile, dann steigt der Bedarf nach einem flexiblen Zugang zu Weiterbildungen. Und dies insbesondere, wenn der Status eines ‚individuellen Berufs‘ schon in der jeweiligen Lebensführung verankert ist (vgl. Voß 1997).

Der Bedarf, Online-Weiterbildung als Form des Lernens zu wählen, erfordert dabei allerdings nicht nur Aufgeschlossenheit gegenüber dieser Lernform und ein hohes Interesse an dem angebotenen Thema, sondern es scheint nach wie vor noch notwendig zu sein, sich mit dieser noch eher ungewohnten Lernsituation zu arrangieren. So bedarf es nicht nur der Einsozialisierung in eine neue Lernform, sondern zugleich wird an den Lernenden die Anforderung gestellt, eigenaktives, selbstgesteuertes Lernhandeln zu einem selbstverständlichen und unhinterfragten Bestandteil des (Selbst-)Bildungsprozesse werden zu lassen.

Doch die Einsozialisierung, die Selbststeuerung und die Medienkompetenzen, die neuen Lernmedien zu nutzen genauso wie sie zu produzieren ist nach wie vor nicht selbstverständlich. Das bedeutet letztlich, dass Unentschlossene, bildungsferne Gruppen und Personen mit Lernschwierigkeiten (also die ‚Unterprivilegierten‘ der Wissensgesellschaft) aus dem Bildungssystem noch stärker herausfallen werden als früher. Eine Aufgabe der Weiterbildung wird es hier dann sein, für Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ungewohnt im Umgang mit multi- und telemedialen Lernmedien sind, spezielle Förderungen und Hilfen anzubieten. Lernende brauchen zudem ein hohes Maß an Eigeninitiative und Motivation, um das gewünschte Angebot zu finden, das Lernziel für sich selbst festzulegen und bei der ‚Sache‘ zu bleiben. Da dies für viele Lernwillige eine Überforderung darstellt, werden Hilfen von Seiten der Institutionen nötig sein, die entsprechenden Kompetenzen, auch Medienkompetenzen zu fördern. Das bedeutet, auf die Bildungseinrichtungen kommen neue Verantwortlichkeiten zu, wenn sie ihrem Bildungsauftrag gerecht werden wollen.

Wissenserwerb beziehungsweise lebenslanges Lernen gab es schon immer außerhalb von Weiterbildungseinrichtungen, denn gerade hoch motivierte und gut ausgebildete Personen eignen sich das sie interessierende Wissen oftmals selbständig und selbstgesteuert an. Die gesellschaftlichen Entwicklungen haben es mit sich gebracht, dass sich die Bildungslandschaft zudem erheblich ausdifferenziert hat. Es gibt inzwischen eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen in den unterschiedlichsten Bereichen. Die Zuschreibung von Kompetenzen, Zuverlässigkeit und Authentizität in einem Feld kann eine Einrichtung also nicht mehr automatisch für sich alleine geltend machen und die Eröffnung eines Erfahrungsaustausches kann nun an mehreren Orten stattfinden.

Die Vervielfältigung von Lernorten und Lernmöglichkeiten bringt eine Pluralität an Lerngelegenheiten mit sich. Aneignung von Wissen findet nicht nur in Bildungseinrichtungen statt, sondern auch in der Freizeit und während der Arbeit. In diesem Zusammenhang war die Nutzung von Medien wie Büchern, Fernsehen oder Radio schon immer bedeutsam. Mit den Informations- und Kommunikationstechnologien sind qualitative und quantitative Veränderungen beim Umfang, in der Themenvielfalt und bei den Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten hinzugekommen. Aus Sicht einer Weiterbildungseinrichtung ist hier also die Konkurrenz ungeheuer gestiegen und der Zwang zu Innovationen und Netzwerkbildung gewachsen. Aus Sicht lernender Personen sind die Möglichkeiten der Wissensaneignung ungeheuer gestiegen, damit aber auch die Notwendigkeit der ‚richtigen Wahl‘.

Lerngewohnheiten ändern sich

Durch die Vervielfältigung an Lerngelegenheiten und Lernmöglichkeiten, insbesondere auch mittels der neuen Medien, steigt die Bedeutung des informellen Lernens enorm an.

Nach wie vor werden einsozialisierte und bewährte Lerngewohnheiten, wie man sie sich im Laufe der Zeit angeeignet hat, praktiziert. Das bedeutet:

- Personen greifen auf Bekanntes zurück (suchen bei bekanntestem Anbieter: VHS, bilden sich mit Hilfe tradierter rezeptiver Medien weiter).
- Personen entdecken neue Entwicklungen für sich (alternative Anbieter, neue Medien).

- Lernende reproduzieren häufig ein Bildungsverhalten, wie sie es aus Arbeitszusammenhängen bzw. aus früheren Erfahrungen her kennen.

Durch die Zunahme und Akzeptanz von Wahlmöglichkeiten und den veränderten Arbeitsbedingungen nimmt zumindest für jenen Personenkreis, der dem Typus des ‚Arbeitskraftunternehmer‘ nahe kommt bzw. über hohes kulturelles Kapital verfügt, das selbstgesteuerte Lernen zu. Das kann zum einen bedeuten, dass nicht mehr automatisch auf institutionalisierte Lernangebote zurückgegriffen wird, sondern die vielfältigen Angebote außerhalb eines formalisierten und institutionalisierten Bildungsangebotes wahrgenommen werden. Dies kann andererseits aber auch zu einer Veränderung von Anspruchshaltungen führen, die den Lernangeboten entgegengebracht werden.

Für Bildungseinrichtung bedeutet dies, dass sich die Teilnehmererwartungen verändern und die Anspruchshaltung steigt. Neu hinzu kommen insbesondere die Ansprüche und Erwartungen des Typus ‚Arbeitskraftunternehmer‘, der eigenaktives Lernen gewohnt ist. Für diese Gruppe wird ein ausgeprägtes zielorientiertes Lernen, sei dies nun der Kommunikationswunsch genauso wie der Wissenserwerb, kennzeichnend sein. Gleichzeitig gibt es aber auch noch die ‚alte‘ Klientel, vom bildungsbürgerlichen Anspruch mit altruistischem Bildungsanspruch bis hin zum angelernten Arbeiter, der kein eigenaktives Lernen gewohnt ist. Diese steigende Kluft bei den Lerngewohnheiten drückt sich auch in der Form, wie selbstgesteuert gelernt wird bzw. werden kann, aus. Um zu veranschaulichen, welche Möglichkeiten des selbstgesteuerten Lernens sich in der Gegenwart abzeichnen, soll ein fiktives Szenario, das sich auf tatsächlich vorhandene Angebote in der realen und virtuellen Welt stützt, die Vielschichtigkeit der erweiterten Dimensionen veranschaulichen. Um ein Szenario darstellen zu können, wurde als Figur ein Typus entworfen, der dem ‚Arbeitskraftunternehmer‘ nahe kommt und der sich zudem im Zusammenhang mit neuen Technologien als ‚Avantgardist‘ verhält.

4.5.1 Fiktives Fallbeispiel⁴⁶: Weiterbildung im Leben des Arbeitskraftunternehmers Karl Sonnenschein

Für den 35-jährigen Karl Sonnenschein, der als Berater in einer IT-Firma arbeitet, gehört es zum beruflichen wie auch zum privaten Alltag, sich immer wieder neuen Themen zuzuwenden und sich das dazu gehörige Wissen anzueignen, wozu Eigeninitiative genauso dazu gehört wie Kenntnisse, wo und wie man sich informieren kann.

Nach seinem Abitur hat er zunächst ein Fachhochschulstudium der Verwaltung absolviert und war dann für einige Jahre für die EDV in einer größeren Stadt verantwortlich. Nachdem er keine größeren Herausforderungen für sich bei der Einrichtung gesehen hat, wechselte er zu einer IT-Firma als Berater. Um der Aufgabe

46 Das Vorgehen, ein fiktives Beispiel darzustellen, ist riskant, da es nicht auf qualitativ gestütztem Datenmaterial beruht und insofern wissenschaftlich nicht abgesichert ist. Die Methode des Szenarios wird in diesem Fall deshalb gewählt, da der Autorin keine empirischen Beispiele vorlagen, die auf den Sachverhalt zutreffen und die Autorin über vielfache Erfahrung in qualitativer Sozialforschung verfügt (vgl. etwa Meister 1997a; Baacke/Sander/Vollbrecht u.a. 1999). So werden Beobachtungen und Befragungen aus ihrem sozialen Umfeld herangezogen um einen Typus zu skizzieren (eines Arbeitskraftunternehmers und Avantgardisten), der allerdings noch empirisch abgesichert werden muss. Die Beispiele der Kurse und Internetangebote sind im Internet auffindbar bzw. haben wie beschrieben stattgefunden. Die Angaben zu Personen sind erfunden.

gerecht zu werden, besuchte er verschiedene Trainings. Er hatte die Möglichkeit, auch Seminare im Ausland zu besuchen, beispielsweise in USA, England oder Frankreich. Diese Trainings waren meist einwöchig und es ging um Themen wie neuere Softwareentwicklungen, Softwareanpassungen bis hin zu Kursen in Präsentationstechniken oder Rhetorik. Einige Kurse wurden auch von der Weiterbildungsabteilung seiner Firma vor Ort organisiert. Neuerdings kann man in seiner Firma die Trainings nur noch über eine eigens dafür eingerichtete Plattform online suchen und buchen. Über diese Plattform kann er sich dann auch seine ganzen Trainings der letzten Jahre abrufen und sehen, für welche Themen er sich weitergebildet hat. Gleichzeitig kann sein Chef daran auch sein Engagement und seine berufliche Ausrichtung einschätzen und mit ihm in den Mitarbeitergesprächen diskutieren.

Auf der Lernplattform sind neben den Präsenztrainings seit kurzem auch zahlreiche Online-Kurse und WBTs im Angebot. Nachdem er neulich ein Training in Projektmanagement besuchen wollte und alle Präsenztrainings in der nächsten Zeit ausgebucht waren, hat er zum erstenmal einen Kurs zu diesem Thema online absolviert. Zunächst einmal verbrachte er einen ganzen Vormittag damit, den Zugang von seinem ‚Home-Office‘ aus technisch zu organisieren und das Problem mit der neu installierten ‚firewall‘ zu beheben. Erst nachdem er zweimal den ‚Support‘ angerufen hatte, konnte er schließlich den interaktiven Kurs im Selbststudium durcharbeiten, der sich dann als recht langweilig herausstellte und ohne Bezug zu seiner Firma und den hier üblichen Projektverläufen konzipiert war. Außerdem wurde nur ein Teilaspekt behandelt und der Neuigkeitswert war insofern dann insgesamt nicht so hoch wie erwartet. Auf die Wiederholung einer solchen Erfahrung würde er lieber verzichten, wengleich die Firma diese Trainingsform zunehmend anbietet.

Auch in seiner Freizeit hat er schon eine stattliche Anzahl von Kursen besucht, ein Kochkurs in der Volkshochschule, ein Sprachkurs in der Sprachschule der VHS, ein Weinkundekurs, ein Kurs in Obstbaumschnitt oder auch Tanzkurse bei der Firma. Seit einiger Zeit interessiert er sich allerdings für ein ganz spezielles und neues Thema:

Denn Karl Sonnenschein möchte sich seinen Traum vom eigenen Heim verwirklichen. Das Besondere ist, er möchte damit auch seinen schon lang gehegten Wunsch erfüllen und das Haus in Niedrigenergiebauweise erstellen. Beim Gespräch mit seiner Architektin, die ihm schon die ersten ansprechenden Entwürfe fürs Haus präsentiert, stellt sich allerdings heraus, dass sie genau so wenig Ahnung von Niedrigenergiebauweise hat wie Karl Sonnenschein selbst. Da dies bei anderen Architekten ebenso der Fall ist und die Architektin den Zeitgeist erkennt (und den Auftrag nicht verlieren möchte), erklärt sie sich bereit, das Haus im Rahmen ihrer Möglichkeiten nach den Wünschen von Karl Sonnenschein zu bauen, wobei sich dieser um bestimmte Detailvorschläge selbst kümmern will, sich dafür aber zunächst selbst schlau machen muss.

Karl Sonnenscheins Interesse an dem Thema wächst und sein Ehrgeiz ist geweckt. Mit dazu beigetragen hat eine Fernsehsendung, auf die er zufällig gestoßen ist und in der einige Häuser in Niedrigenergiebauweise vorgestellt wurden. Bei seinem nächsten Großstadtbesuch geht er in eine große Buchhandlung und findet dort einige Bücher zum Thema energiesparendes Bauen, wovon er eines mitnimmt. Das Buch bietet dann zwar einen guten Einstieg, es bleiben aber doch noch einige Fragen offen, die er mit niemandem in seinem sozialen Umfeld besprechen kann.

Freunde und Bekannte zeigen sich zwar interessiert, sind jedoch wenig kompetent in dieser Sache.

Also sieht er mal im Internet nach, was seine örtliche Volkshochschule anbietet. Eigentlich wäre er auch bereit gewesen, mal einen Online-Kurs zu einem solchen Thema zu besuchen, denn immerhin ist seine VHS in einem Online-Verbund. Erst vor kurzem hat er dort einen Schnupperkurs über Fotografie belegt. Vom Ansatz her war das auch interessant, was man über Filter beim Fotografieren lernen konnte, allerdings hat sich nach der ersten Kurseinheit nicht viel getan und das Forum wurde auch kaum frequentiert. An dieser Situation hat sich dann bis heute nichts geändert und zu seinem Wunschthema gibt's natürlich kein Angebot. Auch bei anderen Bildungseinrichtungen wird er in dieser Richtung nicht fündig. Also entschließt er sich, zumindest die Einzelveranstaltung der VHS zum Thema zu besuchen. Da er an dem fraglichen Samstagvormittag dann doch keine Zeit hatte, entschließt er sich, eine Veranstaltungsreihe Montag abends zu besuchen, die vom BUND organisiert wird und zu der man sich nicht gesondert anmelden muss.

Schon beim ersten Vortrag sind viele Leute da, Handwerker genauso wie Paare, die sich mit ihrem Hausbau beschäftigen, denn hier geht es um die Grundlagen: also um k-Werte von Fenstern, um Dämmstoffe und vor allem um die neuen Energierichtlinien. Am nächsten Montag sitzen dann noch mehr Leute im Saal, als der Statiker und Energieberater über Wärmedämmung spricht. Obwohl K.S. schon viele der Informationen aus seinem Buch kennt, ist die Veranstaltung gerade deshalb so interessant, da Zwischenfragen gestellt werden können, der Berater mit Hilfe von Bildern und Folien anschaulich erzählt und vor allem auf alltägliche Probleme und Schwierigkeiten, die einem beim Hausbau widerfahren können, eingeht. Die nächste Veranstaltung über Lüftungen will K.S. deshalb nicht verpassen, auch weil er wieder hören möchte, welche Fragen die Handwerker haben, damit er weiß, wo deren Informationsschwächen liegen können und er beim eigenen Bau besonders achtsam sein muss.

Nachdem Karl Sonnenschein bei der Veranstaltung war und auch einen Ratgeber für Niedrigenergiehäuser mitgenommen hat, beginnt er, sich den Plan des Hauses genauer anzusehen und Überlegungen über die notwendige Isolierung, über Fenster und Sonnenstand anzustellen. Bevor er mit den schwierigen Berechnungen anfängt, erinnert er sich daran, dass er auf dem letzten Vortrag mit seinem Nachbarn ins Gespräch gekommen ist und dieser ihm von dem Programm einer Simulation erzählt hat, das man sich übers Internet runterladen kann. Er findet die Simulation dann auch auf der Webpage einer Fachhochschule und schaut sie sich genau an. Das Programm fasziniert ihn, denn mit dieser Simulation kann er sich zum ersten Mal plastisch vor Augen führen, welche Auswirkungen Dämmung, k-Wert der Fenster und Sonneneinfall haben. Gibt man die Werte ein, dann werden die Heizkosten fürs ganze Jahr ausgerechnet. Zur Überprüfung, ob das Programm auch stimmt, gibt er mit seinem Bruder zunächst einmal die Werte von dessen Haus ein. Tatsächlich, der simulierte Heizölverbrauch stimmt genau und so macht er sich daran, die entsprechenden Werte einzugeben und die Simulation zu starten, damit es auch wirklich ein Niedrigenergiehaus wird.

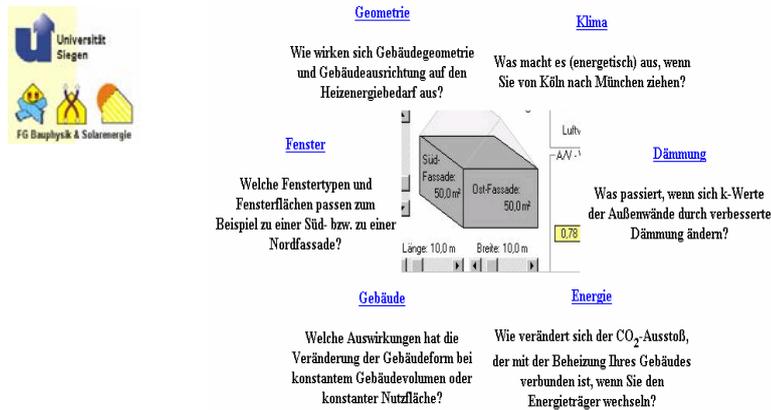


Abb. 4.23: Simulationsprogramm CASAnova
Aus: <http://nesa1.uni-siegen.de> (vom 20. Jan. 2002)

Da er Suchmaschinen auch sonst nutzt, findet er bei seinen weiteren Recherchen im Internet ein BauForum, in dem alle möglichen Fragen des Bauens diskutiert werden. Auch ökologisches Bauen ist hier ein Thema und gerade in der Anfangsphase des Bauens kann er hier auch einige gute Tipps holen. So auch zu Fragen des Fußbodens und welche Holzarten hier geeignet sind. Soll er eher Hirnholz nehmen oder doch ein gewöhnliches Parkett? Diese und weitere Fragen beschäftigen ihn dann noch während der Bauphase, bei der er bei einigen Problemen auch das Forum strapazieren kann.

Ökologisches / biologisches Bauen

▶ [Bitte beachten Sie unsere Nutzungsbedingungen](#) ◀

Neue Frage stellen



215: [Glasfasertapete- baubiologisch Beurteilung?](#) IP195.243.22.35 7.01.02 12:55:20 MET

214: [ökologische Perimeter-Dämmung und -Abdichtung?](#) IP62.104.208.83 5.01.02 12:15:30 MET

1. [Schaumglas](#) IP212.186.123.209 5.01.02 12:59:04 MET
2. [Genial Jepe](#) IP217.229.223.2 5.01.02 14:29:35 MET
3. [joo](#) IP217.225.26.181 5.01.02 14:32:42 MET
4. [Danke ;-\)](#) IP212.186.123.209 5.01.02 20:00:16 MET
5. [Heeee! Das ist mein Part :-\)](#) IP62.225.244.199 5.01.02 20:55:59 MET
6. [Wenn Du den ganzen Tag](#) IP217.83.17.42 5.01.02 22:31:13 MET
7. [Kaufhäuser?](#) IP62.225.244.195 5.01.02 22:45:29 MET
8. [Tja MB,](#) IP212.186.123.209 5.01.02 23:03:27 MET
9. [Bin schon wieder müde :-\)](#) IP62.225.244.193 5.01.02 23:31:53 MET

213: [Wer hat ERFÄHRUNG mit Pluggit-Lüftung?](#) IP217.7.80.120 30.12.01 17:01:22 MET

1. [Hase Dichter kuku](#) IP217.7.80.120 30.12.01 17:02:01 MET

Abb. 4.24: Internetforum zum Thema Bauen

Aus: <http://www.bau.de/forum/index.html> (vom 08,01.02)

Nach den zwei Jahren Bauzeit kann K.S. nicht nur stolzer Besitzer eines Niedrigenergiehauses sein, sondern er konnte sich in dieser Zeit gleichzeitig in ein spannendes Thema einarbeiten. Gerade in diesem Bereich hat sich die Technik in den letzten zehn Jahren ungeheuer gewandelt, so dass er nun in seinem Bekanntenkreis als Experte gilt, da die meisten Bekannten entweder noch nicht oder früher gebaut und die Entwicklung in den letzten Jahren nicht mehr verfolgt haben.

4.5.2 Didaktische Analyse des Lernfeldes

Die Vervielfältigung von Lernorten und Lernmöglichkeiten bringt eine Pluralität an Lerngelegenheiten mit sich. Aneignung von Wissen findet nicht nur in Bildungseinrichtungen statt, sondern auch in der Freizeit und während der Arbeit. In diesem Zusammenhang war die Nutzung von Medien schon immer bedeutsam. Mit den Neuen Medien sind qualitative und quantitative Veränderungen beim Umfang, in der Themenvielfalt und bei den Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten hinzugekommen.

Aus Sicht lerninteressierter Personen haben sich die Möglichkeiten der Wissensaneignung vervielfältigt, damit aber auch die Notwendigkeit für die Individuen, aus dem großen Angebot die ‚richtige Wahl‘ zu treffen. Insofern steigen hier die Zumutungen an das Engagement und die Initiative des Einzelnen.

Das Szenario veranschaulicht, inwiefern das lebenslange Lernen Bestandteil des Alltagslebens geworden ist. Für unsere fiktive Person sind heute die permanenten Lernanforderungen, die sich durch neue Themenfelder ergeben, selbstverständlich mit der Nutzung von Medien verbunden. Im Beruf ist schon allein die Abwicklung der Kursauswahl und die Buchung an elektronische Verarbeitung gebunden und in der Freizeit sind neue Technologien zu den anderen Medien und Bildungsquellen hinzugekommen.

Das Szenario verdeutlicht zudem die Ansprüchlichkeiten an die eigene Selbstverwirklichung, die vielerlei Dimensionen beinhaltet. Damit verbunden ist allerdings auch die Einsicht, dass Selbstverwirklichung nur über eigene Anstrengungen und Bemühen möglich ist. Es bedarf also nicht nur des ökonomischen Kapitals, sondern auch der Offenheit und Bildungsbereitschaft für Neues. Das ist kein isolierter Prozess, sondern wird durchaus sozial eingebunden erlebt, denn zur bislang schon vorhandenen Kommunikation unter Anwesenden erfährt das soziale Netzwerk nun noch Erweiterungen über virtuelle Kommunikations-, Informations- und Unterrichtsformen.

Das selbstorganisierte Lernen ist von seiner Lernorganisation her sehr heterogen und umfasst verschiedenste Zugänge. Angefangen bei Präsenzkursen über Vorträge, Bücher bis hin zu virtuellen Informations- und Kommunikationsquellen. Das eigene Lernen zu organisieren bedarf also zunehmend der Selbstdiagnose, nämlich nicht nur das Thema des Interesses zu bestimmen, sondern auch die Lernwege selbst festzulegen, so wenn es zu entscheiden gilt, welche Quellen genutzt werden sollen und welches das passende ‚Lernkonzept‘ für ein Thema ist und wie dieses mit den individuellen Ansprüchlichkeiten abgestimmt werden kann.

Letztlich bedeutet dies für die Unterrichtskonzepte selbst, dass die Erwartungen und Ansprüche von Seiten der Lernenden stetig steigen. Dazu gehört, dass das Thema mit dem Alltag bzw. den konkreten Erwartungen übereinstimmen muss und kommunikationsorientierte Formen genauso wie anschauliche Darstellungen oder Simulationen mit hohen Interaktionsanteilen von den Lernenden als ‚passend‘ erlebt werden.

4.6 Neue Medien in der Weiterbildung – Hiatus zwischen Bildungsbedarf und manifester Nachfrage?

Die Weiterbildungspraxis verdeutlicht, dass gegenwärtig schon ein vielversprechender ‚Markt‘ des Online-Lernens vorhanden ist. Es besteht ein Bildungsbedarf bei potenziellen Nutzern, und die Struktur des Lernens, wie sie mit E-Learning ermöglicht wird, scheint mit den Anforderungen der Wissensgesellschaft konform zu gehen. Doch bislang klafft offenbar noch eine Lücke zwischen der manifesten Bildungsnachfrage nach diesen Lernformen und dem vermeintlichen Bedarf. Diese ist unterschiedlich stark ausgeprägt: In großen Betrieben werden E-Learning-Systeme inzwischen schon relativ häufig und selbstverständlich eingesetzt, je nach strategischer Ausrichtung in der Betriebsstruktur. In Kleinen und Mittleren Unternehmen gibt es noch Schwierigkeiten, die neuen Lernformen zu implementieren und in der allgemeinen Erwachsenenbildung gehören dezidierte Online-Angebote noch zur Ausnahme.

Diese Kluft zwischen Bildungsbedarf und manifester Bildungsnachfrage resultiert teilweise daraus, dass die didaktische Qualität der E-Learning-Angebote bislang noch nicht hinreichend gesichert erscheint und verbindliche Qualitätsstandards und Qualitätssicherungssysteme fehlen. Doch auch auf jene Bereiche, in denen eine hohe Qualität bei den Online-Angeboten vorhanden ist, trifft dieser Hiatus zu. Die empirischen Daten und die Literaturlage deuten darauf hin, dass es sich beim E-Learning nicht um eine ‚klassische‘ Medieneinführung handelt. Vielmehr verändern die Folgen der (Ent-)Differenzierungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien auch die Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernkulturen. Zukünftig verzahnen sich die Organisationsstrukturen und das Profil der Einrichtung viel stärker als bislang mit den Lehrformen. Das Lernen hingegen wird noch voraussetzungsvoller als bislang, da grundlegende Medienkompetenzen sowie Persönlichkeitseigenschaften wie Eigeninitiative und Selbständigkeit für das E-Learning notwendig sind.

5. Weiterbildung in der Wissensgesellschaft – ein Ausblick

Unzweifelhaft scheint es so zu sein, dass die Entwicklungen im Medienbereich, insbesondere jedoch die damit zusammenhängenden (Ent-)Differenzierungen, die Weiterbildung grundlegend irritieren. Jenseits der konkreten Praxis im Weiterbildungsbereich, in der IKT bzw. Neue Medien ganz unterschiedlich zum Einsatz kommen, soll abschließend unser Thema im Hinblick auf die davon betroffenen Ebenen analysiert und mögliche Folgen für die Weiterbildung aufgezeigt werden.

Geht man mit Schäffter (2001) davon aus, dass zur Weiterbildung alltagsgebundenes und institutionalisiertes Lernen gehört, zählen zu den zu analysierenden Bereichen der Weiterbildung zumindest drei Ebenen (vgl. Abb. 5.1), nämlich:

- der alltagsgebundene Lernkontext, der sozusagen die Basis des Lernverhaltens darstellt,
- das Feld des Lehrens und Lernens, das gekennzeichnet ist durch eine intentionale Vermittlungsaktivität bzw. durch eine bewusste Aneignungshaltung sowie
- der Bereich funktionaler Lehrkontexte, der einen hohen Organisationsgrad aufweist, um Lehrkontexte bereitstellen zu können. Darüber hinaus sind die konkreten Einrichtungen in je spezifische Rahmenbedingungen eingebettet, die ihr Handeln und ihre Ziele beeinflussen.

Alle drei Bereiche, so wurde bisher schon argumentiert, sind auf ihre Weise von den Medienentwicklungen betroffen. Wie wir im ersten Kapitel gesehen haben, erhöhen IKT eine ganze Reihe von gesellschaftlichen Dynamiken. Ohne nun nochmals ins Detail zu gehen, gehören zu diesen, dass, die neuen Technologien einen permanenten Bedarf an Anpassungen erzeugen, wodurch das lebenslange Lernen zum Bestandteil einer aktiven gesellschaftlichen Partizipation wird. Im kulturellen Bereich verstärken die neuen Technologien noch die Ausdifferenzierung von Sinnwelten und erzeugen so einen erhöhten Orientierungs- und Vergewisserungsbedarf in der Gesellschaft. Und schließlich führt die Konkurrenz im Wirtschaftsbereich zu einer Spaltung des Arbeitsmarktes. Von einem zunehmenden Anteil der Erwerbsbevölkerung werden Eigenschaften eines ‚Arbeitskraftunternehmers‘ abverlangt wie Selbstkontrolle, Eigeninitiative oder Planung der eigenen Ziele. Die ‚Verlierer‘ dieser Entwicklung hingegen sind von Dequalifizierung bedroht.

Einflüsse von IKT auf Erwachsenen-/Weiterbildung



Abb. 5.1: Einflüsse von IKT auf Erwachsenen- und Weiterbildung

Im Weiteren sollen die Folgen der veränderten Rahmenbedingungen für die drei Ebenen zusammenfassend diskutiert werden. Anschließend werden einige Fragen aufgeworfen, die für weitere empirische Forschungen von Bedeutung sein könnten.

5.1 Neue Medien und alltagsgebundene Lernkontexte

Alltagsgebundene Lernkontexte stellen die Basis einer Lernbereitschaft in institutionellen Lehrzusammenhängen dar. Schäffter (2001, 227) spricht davon, dass zum alltagsgebundenen Lernen sechs Merkmale gehören. Hierzu zählt, dass sich ein spezifisches Spannungsgefälle innerhalb einer pragmatischen Sinnstruktur aufbaut, dass Lernen den Relevanzstrukturen des Alltagswissens folgt, sich die Lernprozesse ‚beiläufig‘ in Sach- und Handlungslogik alltäglicher Aktivitäten einfügen, dass Lernen latent verläuft, seinen Ausdruck in ‚fluiden‘ zielhervorbringenden Strukturen findet und aufgrund der Kontextabhängigkeit zunächst strukturell fremdbestimmt ist, und erst sekundär selbstbestimmte Freiräume eröffnet.

Nimmt man die Potenziale und Nutzungsformen Neuerer Medien im Beruf und im Prozess der alltäglichen Lebensführung, so wird schnell deutlich, dass sich in diesem Feld gravierende Veränderungen abzeichnen. Immer stärker wird die Nutzung von IKT im Beruf und im Alltag zum selbstverständlichen Bestandteil genauso wie die damit zusammenhängenden Kenntnisse im Umgang mit den Technologien. Aber auch für Probleme, Fragen und Irritationen, die in alltagsgebundenen Situationen auftauchen, werden Medien zunehmend zur Information und zum Kommunikationsaustausch genutzt. Letztlich ist eine Tendenz erkennbar, dass (zumindest) der ‚Arbeitskraftunternehmer‘ zunehmend IKT für beiläufiges und latentes Lernen nutzt. Auch für das explizite Suchen und Recherchieren für bestimmte Wissensbedarfe in Beruf und Freizeit werden Medien zum selbstverständlichen Werkzeug. Damit erhalten die neuen Technologien aber auch Funktionen, sie für die *Orientierung* in vielerlei Hinsicht zu nutzen. Medien nehmen ja schon

lange orientierende Funktionen ein. Bei den neuen Technologien kommt hinzu, dass sie jederzeit für auftauchenden Orientierungsbedarf genutzt werden können und deshalb das soziale Umfeld tendenziell an Bedeutung verliert. Andererseits müssen aber auch die Quellen der Orientierung immer wieder auf Verlässlichkeit geprüft werden, wodurch ‚Wahrheiten‘ tendenziell unsicherer werden.

Das Lernen mit Online-Medien stellt also schon in alltagsgebundenen Kontexten gewisse *Anforderungen an Lernende*, so dass hier tendenziell die Gefahr einer Spaltung der Gesellschaft auftritt. Denn um Online-Medien für Lernzwecke nutzen zu können, müssen gewisse Lernervoraussetzungen erfüllt sein. Nun ist das Lernen zwar immer voraussetzungsvoll, sobald wir uns jenseits der Grundbildung bewegen. Deziert werden jedoch beim Online-Lernen zahlreiche Erfordernisse benannt wie die Fähigkeit zur Selektion, zur Selbststeuerung, zum selbstmotivierten Lernen, die schon hinlänglich erläutert wurden. Diese Anforderungen können für bestimmte Personenkreise eine Überforderung darstellen, für immer mehr (Tendenz zum Arbeitskraftunternehmer) sind sie aber schon heute Teil ihrer Lernbiografie. Diese Anforderungen sind gleichzeitig Ausdruck dafür, dass in der Lernbiografie gewisse Erfahrungen gemacht werden müssen, damit eine lernwillige Person auch eigenständig und selbstmotiviert lernt. Üblicherweise eignet sich eine Person solche Eigenschaften im Laufe einer längeren Schulkarriere an. Darüber hinaus verlangen diese Anforderungen auch Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstdisziplin, Interesse, Ehrgeiz, aber auch die Fähigkeit, sich angesichts der Fülle an vorhandenen Angeboten und Informationen orientieren zu können und die eigene Zielrichtung im Auge zu behalten. Diese Fähigkeiten werden normalerweise über familiäre, schulische und Peer-Zusammenhänge vermittelt. Wir haben es also mit der Kombination von kulturellem und sozialem Kapital zu tun, die mit dafür verantwortlich sind, dass sich jemand Lernanstrengungen wie dem Online-Lernen unterziehen kann.

Darüber hinaus bedarf es aber auch einer gewissen Nähe zu dem Medium selbst, wofür *Medienkompetenzen* eine gute Voraussetzung darstellen. Die verschiedenen Medienkompetenztypen (vgl. Treumann/Baacke u.a. 2002) geben hierfür ein gutes Beispiel, wie unterschiedliche Haltungen zur Technik auch die Wahl der entsprechenden Medien und das Weiterbildungsverhalten mit beeinflussen. Wir müssen hier also davon ausgehen, dass die Medienkompetenzen maßgeblich auch die Form beeinflussen, wie alltagsgebundene Lernkontexte heute von den Individuen gestaltet und praktiziert werden.

Vielfältige lernbiografische Erfahrungen, die Anforderung zum lebenslangen Lernen, Orientierungsfähigkeiten und die Notwendigkeit von Medienkompetenzen sind nun in der ‚Wissensgesellschaft‘ bei zunehmend mehr Personen notwendiger Bestandteil des alltäglichen Lebens. Insofern haben wir es bei den Voraussetzungen für ein alltagsgebundenes Online-Lernen bei den Lernenden immer weniger mit einer exklusiven Minderheit zu tun, sondern mit einem wachsenden Bevölkerungsanteil. Wenn sich nun die Lernvoraussetzungen und das alltagsgebundene Lernen sukzessive ändern, so steht zu vermuten, dass sich auch die Anspruchshaltung an dedizierte Lehr-Lernarrangements verändert. Genauso wie beim alltagsgebundenen Lernen, bei dem Lernbedürfnisse unmittelbar mittels medialer Zugänge (Information und Kommunikation) gestillt werden können, wird dann auch von institutionalisierten Lehrformen erwartet, dass sie die individuellen Bedürfnisse befriedigen können und zur eigenen Selbstvergewisserung und Orientierung beitragen.

5.2 Neue Medien und Lehren und Lernen

Die Vielfalt an Lernmöglichkeiten, die das virtuelle Lernen mit sich bringt, erzeugt zunächst einmal eine ungeheure ‚*Aufmerksamkeitszumutung*‘, sowohl für Weiterbildungsanbieter als auch für potenzielle Nutzer. Das technisch realisierbare Angebotsspektrum und die technischen Nutzungsvoraussetzungen bei den Lernenden ermöglichen eine immer größere Bandbreite an Lernmöglichkeiten, die einem zunehmend breiteren Nutzerkreis angeboten werden kann.

Um diese zusätzlichen Lehrangebote neben den bereits bekannten Präsenzformen in den Lehr- und Lernalltag integrieren zu können, bedarf es der Reduktion von Komplexität über das Aufbauen neuer Routinen. Lernende oder ‚Lernnutzer‘ müssen also angesichts des riesigen Angebots Selektionen vornehmen, während Anbieter in einer Situation der ‚*Konkurrenz* ums Gleiche‘ auf sich aufmerksam machen. Strategien, mit dieser Komplexität umzugehen, bestehen für die Anbieter beispielsweise über das Aufbauen von zentralen Lernportalen, indem also die Teilnehmer zu Online-Kursen über eine zentrale Plattform gelangen, die die Lern- und Kommunikationsmöglichkeiten auf immer die gleiche Art und Weise strukturieren und so für den Lernenden Handlungsroutinen zunächst aufbauen und dann erleichtern. Eine Reduktion der möglichen Vielfalt wird auch über die Verstärkung der Anbieteridentität hergestellt, indem etwa das Logo des Anbieters einen Wiedererkennungswert garantiert und indem die Angebote Kohärenz nach außen symbolisieren, um so den ‚Kunden‘ die Orientierung zu erleichtern. Für ‚Kunden‘ hingegen kann eine solche Reduktion von Komplexität über das Beibehalten von Routinen erfolgen, indem beispielsweise bewährte Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten aus alltagsgebundenen Kontexten genutzt werden. Oder aber es werden weiterhin vertraute Lernwege und Lernmöglichkeiten genutzt wie bewährte Kurse, beliebte Dozenten oder bekannte Anbieter.

In Bezug auf funktionale bzw. organisierte Lehrangebote ist sowohl in der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung als auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu beachten, dass im ‚*Markt*‘ für das Online-Lehren und -Lernen keine ‚*Revolution*‘ erwartet werden kann. Vielmehr müssen zukunftsorientierte oder gar visionäre Lernarrangements immer mit verzögerten Nachfragen rechnen im Sinne der Zyklen innerhalb der Diffusionsforschung. Dies kann zu einem prekären Spannungsverhältnis führen, das durch innovative Lehrangebote und einem vermeintlich hohen latenten bis manifesten Bildungsbedarf ausgelöst wird und eine Schieflage in den Erwartungen entstehen lässt. Denn wenn bei einem Bildungsanbieter ein Online-Kurs im Netz angeboten und dieser nicht unmittelbar von den ‚Kunden‘ angenommen wird, kann es – im Sinne der Marktlogik – durchaus sein, dass (wie auch bei bestimmten Spezialthemen bei Seminaren) der Eindruck entsteht, es bestünde kein Interesse an dieser Lernform. Die Folge davon ist, dass in den weiteren Semestern keine neuen Online-Seminare mehr angeboten oder aber diese nicht mit der gleichen Intensität beworben werden wie andere ‚Spezialthemen‘. Diese Reaktion beruht im Wesentlichen auf der damit zusammenhängenden Einschätzung, dass Online-Lernformen für den Teilnehmerstamm als nicht ‚passend‘ eingestuft werden. Potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer hingegen realisieren ihren ‚Bildungsbedarf‘ oftmals erst dann, wenn sie den Eindruck haben,

ein sicheres ‚Terrain‘ betreten zu können⁴⁷. Gerade beim Online-Lernen sind bislang aber noch wenig soziale Erfahrungen unter Lernenden vorhanden, so dass hier kaum ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ gemacht werden kann. Da die direkten oder sozial vermittelten Erfahrungen jedoch oftmals noch nicht gegeben sind, warten Personen ab, bis sie Erfahrungen und Eindrücke über die neue Lernform aus ihrem sozialen Umfeld oder über weitere Informationen, Werbung etc. gesammelt haben. Erst dann kommt es zu einer manifesten Teilnahme. Es bedarf also spezifischer Konstellationen, die das Zusammentreffen von Online-Angeboten und Weiterbildungsnachfrage begünstigen. Nur bei einer genauen Kenntnis der Teilnahmemotive können in diesem Zusammenhang die potenziellen Teilnehmer besser angesprochen werden, da Motive wie berufliche Erfordernisse, Interesse an neuen technischen Möglichkeiten, das Bedürfnis, zeitlich flexibel zu sein etc. erhebliche Unterschiede in der Teilnehmergewinnung ausmachen.

Bislang scheint es eher so zu sein, dass Einrichtungen durch Konkurrenzsituationen oder Innovationsdruck veranlasst werden, ihre Lehrkultur zu überdenken und zu beschließen, neue Formen wie das Online-Lehren mit in ihr Angebot aufzunehmen. Resümieren wir nochmals, worin die *didaktischen Potenziale* von Online-Medien liegen: So ist es mit Hilfe Neuer Medien kein Problem, das Selbststudium mittels multimedialer Angebote zu unterstützen, indem der Lehrstoff erarbeitet wird über Texte, angereichert mit Bild-, Ton-, Grafik- oder Videoverweisen oder -erläuterungen bis hin zu Simulationen, die Zusammenhänge plastisch darstellen oder Videodarstellungen mit Textverweisen (Hypervideo). Auch telemedial können immer mehr Unterstützungen geboten werden, beispielsweise in Form von Diskussionsangeboten (Chat), Schwarzen Brettern (Newsgroup) bis hin zu Kommunikationsangeboten mit Unterstützung von Web-Cams. Unter didaktischen Gesichtspunkten bietet das Online-Lernen also zahlreiche Unterstützungsmöglichkeiten, um Lernprozesse besser zu gestalten und die Lernziele optimaler erreichen zu können. Da der Lernzugang aber zunächst in Form des Selbstlernens stattfindet, werden didaktische Strukturierungen immer bedeutsamer. Denn einerseits benötigen Lernende eine ‚attraktive‘ Lernumgebung, damit ihr Interesse am Thema und an der Lernform beibehalten wird, andererseits müssen die Angebote aber auch ‚durchdidaktisiert‘ sein, damit sie überhaupt das Interesse von Lernenden finden. Im Bereich des informellen Lernens haben sich inzwischen Formen entwickelt, die aufgrund der vorgegebenen Struktur leicht nachvollziehbar und für spezifische ‚Spannungslagen‘ genutzt werden können. In ‚Internet-Foren‘ können beispielsweise Anfragen eingestellt werden, die dann von ‚Peers oder Experten beantwortet bzw. diskutiert werden (vgl. Abb. 4.24) und für das alltagsgebundene Lernen eine anregende Lernumgebung darstellen.

Für die *Lernarrangements* bringt dies Veränderungen mit sich. Denn nun werden Formen des selbständigen Lernens, des aktiven Aneignens und des selbstgesteuerten Lernens gefördert, beispielsweise über die multimedialen Angebote. Für die Profession der Lehrenden bzw. für das Bereitstellen von Angeboten bedeutet dies, dass dadurch mehr Bedarf an Selbstlernmaterialien entstehen kann, da eine attraktive Aufbereitung des Lehrstoffes die Stoffvermittlung und das Einüben von Gelerntem in Präsenzseminaren reduzieren kann. Bislang zählt die Aufbereitung oder Erstellung von Lehrmaterialien jedoch nur zu einem geringen Anteil zum

47 So ist die Wahrscheinlichkeit auch relativ gering, dass sich eine Person zu einer ‚Zukunftswerkstatt‘ anmeldet, wenn sie nicht in irgend einer Form in ihrer sozialen Umgebung davon ‚gehört‘ hätte.

professionellen Handwerk von Erwachsenenbildnern. Wenn der Trainer oder Dozent jedoch in Zukunft stärker die Rolle des Moderators und Begleiters von Lernprozessen wird, dann werden genau diese Aufgaben auf die Profession zukommen. Ähnlich verhält es sich mit den telemedialen Lehrprozessen. Eine neue Aufgabe wird es hier sein, mehr individuelle Betreuung vorzunehmen und damit stärker auf Lerndifferenzen einzugehen als dies bislang in größeren Präsenzseminaren der Fall ist. Gleichzeitig wird auf Lehrende in diesem Feld die Aufgabe zukommen, dass Rückmeldungen zunehmend bedeutsamer werden, entweder in Form von feedbacks, also eine auf den individuellen Lernerfolg bezogene einschätzende Rückmeldung des Lehrenden bis hin zu schriftlichen Leistungsüberprüfungen. Wie wir an dem IBM-Beispiel gesehen haben, sind solche feedbacks auch bei Themen wie Beratung möglich, die ansonsten in der Weiterbildung eher unter sozialem Lernen gefasst werden und sich Bewertungen tendenziell entziehen. Dadurch verändert sich aber die gewohnte Rollenteilung und Aufgabenstruktur innerhalb organisierter Lehr-Lernkontexte.

Unter didaktischen Gesichtspunkten stehen die Einrichtungen durch die erweiterten Möglichkeiten zunehmend in einem gewissen Konkurrenz- oder Innovationsdruck. Anschlussfähig sind diese Entwicklungen an Diskussionen, wie sie schon im Zusammenhang mit der ‚Ermöglichungsdidaktik‘ (vgl. Arnold/Schüßler 1998) und konstruktivistischen Lehr- und Lernkonzeptionen aufgegriffen werden. Den Lernenden könnte mit Online-Lernen ein Lehrarrangement geboten werden, das sozusagen den konstruktivistischen Paradigmen entspricht (vg. Arnold/Siebert 1995). In diesem Feld scheint die immer wieder diskutierte Entwicklung des ‚Lehrenden‘ hin zum Moderator möglich zu werden.

5.3 Neue Medien und funktionale Lehrkontexte

Die Implementation der neuen Medien ist ein komplexer und somit die Gesamtorganisation einer Bildungseinrichtung *umfassender Gestaltungsprozess*, den alle beteiligten Parteien (Verwaltung, Dozenten, Teilnehmer, EDV-Beauftragter, Partner etc.) mittragen müssen um neue Organisations- und Lernformen im Bildungsbereich zu ermöglichen (vgl. Back/Bendel/Stoller-Schai 2001; Hunneshagen/Schulz-Zander/Weinreich 2001). Hierzu bedarf es, wie auch in großen Unternehmen, eines Gesamtkonzeptes für eine Einrichtung bzw. für den Weiterbildungsbereich, da es sich um strukturelle Wandlungsprozesse handelt und nicht lediglich um ein didaktisches Surplus, das hier entwickelt wird. Die Wandlungsprozesse vollziehen sich in den verschiedenen Bereichen der Weiterbildung bislang unterschiedlich.

Generell trifft auf die Einrichtungen indes zu, dass sie einem *Zwang zur Flexibilität* unterliegen. Schon bei den Massenmedien zählt der Aktualitätszwang zu den zentralen Merkmalen. Davon sind im Wesentlichen aber nur die Massenmedien selbst betroffen. Die Konsequenzen für die Weiterbildung betreffen diese nur in Ansätzen, beispielsweise indem verstärkt Wert auf Öffentlichkeitsarbeit gelegt wird. Im Seminargeschehen selbst werden aktuelle Entwicklungen beispielsweise über den Videoeinsatz oder über aktuelle Artikel aufgegriffen, teilweise entwickeln Einrichtungen eigene Schwerpunkte zur Medienpädagogik. Durch den Aktualitätszwang, der nun über Informations- und Kommunikationstechnologien wie das In-

ternet hinzugekommen ist, entsteht für die Weiterbildungsorganisationen ein bisher nicht gekannter Druck zur Flexibilität in doppelter Weise: Zum einen erhält die Öffentlichkeitsarbeit einen ganz neuen Stellenwert, da über das Internet ein unmittelbarer Informationszugriff der ‚Öffentlichkeit‘ jederzeit gegeben ist. Der Dienstleistungscharakter für die ‚Kunden‘ erhält dadurch mehr Gewicht genauso wie der Zwang und die Möglichkeit, die Angebote und Dienstleistungen für alle über eine Homepage zugänglich zu machen. Zum anderen wird der Möglichkeitsrahmen für Lernarrangements vergrößert. Das bedeutet, die Organisation steht zunehmend in der Begründungspflicht, auch Online-Lernangebote in das Set von Angeboten aufnehmen zu können. Dies erfordert Entscheidungen darüber, warum, wann und mit welchen Vorteilen spezifische Lernarrangements am sinnvollsten angeboten werden sollen. Dadurch erhöht sich sowohl bei Online- als auch bei face-to-face-Kursen der Zwang, flexibel auf die gegebenen Möglichkeiten und Nachfragen zu reagieren. Die Einrichtungen müssen indes nicht nur eine höhere Flexibilität zeigen.

Die Integration von IKT in das Lehr-Lerngeschehen erfordert gleichzeitig *komplexere Organisationsabläufe* (vgl. Back/Bendel/Stoller-Schai 2001). Die multimedialen, interaktiven Selbstlernmöglichkeiten sowie das betreute Fernlernen mit kommunikativen Lernbestandteilen ermöglichen große didaktische Spielräume, die traditionell eher Präsenzveranstaltungen zugesprochen wurden bzw. von diesen teilweise nur unzureichend erfüllt werden (wie individuelles Lerntempo bestimmen, Kommunikationsmöglichkeiten mit Dozenten und innerhalb der Lerngruppe etc.). Eine stärkere Verbreitung und erhöhte Akzeptanz dieser neuen Lernmedien bedeutet für die Weiterbildungsplanung einer Einrichtung, dass frühzeitig darüber entschieden werden muss, ob Kurse nach dem bewährten Verfahren angeboten werden (face-to-face), oder aber ob Teile des Kurses – wie reine Inhaltsvermittlung oder Übungen – oder ganze Kurse mit Hilfe von Online-Medien abgewickelt werden. Um diese Entscheidungen für eine Einrichtungen treffen zu können, bedarf es einer Marktkenntnis der möglichen Angebote bzw. der möglichen Plattformen sowie Qualitätskriterien multimedialer und telemedialer Angebote, nach denen eine Adaption in die Einrichtung erfolgt. Erhöhter Planungsaufwand entsteht also zumindest in der Anfangsphase der Einführung, bis sich die Organisationsstrukturen eingespielt haben und die Marktkenntnis in der Einrichtung vorhanden ist. Betroffen davon ist sowohl das Blended Learning, wenn für eine Einrichtung entschieden werden muss, welche multimedialen Angebote des Marktes übernommen werden, als auch bei den rein virtuellen Lehrangeboten, seien es Multimedia-Anwendungen wie WBT oder auch tutoriell betreute Kurse.

Dies lässt auch Fragen von *Nachhaltigkeit* bedeutsam werden. Letztlich muss in diesem Zusammenhang entschieden werden, ob virtuelle Kommunikationsangebote nach dem eigentlichen Kurs aufrechterhalten bleiben, um so den Transfer des Kursinhalts in den (Berufs)Alltag der Teilnehmenden und damit die Nachhaltigkeit des Wissens zu erhöhen. Wenn jedoch solche neuen – verlängerten Kommunikationsformen eingeführt werden sollen, bedarf dies veränderter Organisationsformen innerhalb der Bildungseinrichtungen. So muss nicht nur gewährleistet sein, dass die Dozenten über den eigentlichen Kurs hinaus für einen vereinbarten Zeitraum weiterhin beratend tätig bleiben, sondern auch die tradierten Abrechnungsmodi für Kurse müssten sich ändern, da die Dozenten oder Trainer bisher nur nach ‚Kurstunden‘ bezahlt werden und eine spätere Betreuung in den ‚Verordnungen‘ nicht vorgesehen ist. Für verlängerte Kursangebote sprechen die Möglich-

keiten des Wissenstransfers und der Nachhaltigkeit, die gerade die Stärken des Online-Lernens ausmachen. In der betrieblichen Weiterbildung kann so die unmittelbare Praxisrelevanz und Bewährung in praktischen Anwendungen verstetigt werden, und auch in der beruflichen Bildung sind in einem solchen Kontext Absicherungsmodi sinnvoll, um die Nachhaltigkeit des Gelernten zu gewährleisten.

Die Komplexität des Sachverhaltes zeigt sich auch darin, dass nun die Bedeutung von *Evaluation* in den Einrichtungen steigt (vgl. Meister/Tergan/Zentel 2003). So lange in einer Einrichtung noch keine fundierten Erfahrungen mit Formen des Online-Lernens bestehen, bedarf es einer verstärkten empirischen Erfassung der Bedürfnisse und Wünsche der potenziellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Darüber hinaus erscheint es ratsam zu sein, die durchgeführten Kurse genau zu evaluieren, um Verbesserungspotenziale in diesem Feld auszumachen. Dies bedeutet für eine Einrichtung in der Anfangsphase der Implementation vielfach einen recht großen Aufwand, doch können nur so die Spezifika der Einrichtung, der Klientel, des Stoffes, der Vermittlungsform und der Trainerqualitäten ermittelt werden und gewinnbringend für die Einrichtung kontinuierlich verbessert werden.

Ein weiterer Aspekt betrifft die *Profession* der Weiterbildner bzw. Dozenten selbst (vgl. Gieseke 1997). Weiterbildungsorganisationen, so scheint es, müssen mit Veränderungen in den Ansprüchen an ihre Arbeit rechnen. Wenn sie sich auf diese Entwicklung einlassen, müssen sie allerdings Ansprüchlichkeiten erfüllen, die nicht mehr nebenbei zu erledigen sind. Diese weisen sogar in die Richtung auf größere Veränderungen in der Profession hin im Sinne von erweiterten Arbeitsformen und -aufgaben. In diesem Zusammenhang gilt es auch Verantwortung dafür zu übernehmen, damit die Bildungsansprüche der Einrichtung auch beibehalten werden. Das bedeutet auch, dass Entscheidungen darüber zu treffen sind, welche Angebote über Netz gemacht werden können, welche ergänzt werden und welche besser nach wie vor in face-to-face-Seminarveranstaltungen ihren Platz haben. Neben Erweiterungen von Arbeitsformen kommen auch neue Aufgaben hinzu, die im Zusammenhang mit Anwendungen für Telelernen gefragt sind. Von Lehrenden erfordert das Online-Lehren erweiterte Kompetenzen und Aufgaben. Erwartet werden in diesem Feld von den Lehrenden höhere Medienkompetenzen, da sie zwar zum Teil lediglich die Software und die telemedialen Elemente ‚bedienen‘ müssen, jedoch bei technischen Problemen zumindest in der Lage sein sollten, entsprechende Hilfesysteme nutzen zu können. Inzwischen werden ja auch schon Angebote gemacht zur Ausbildung von Teletutoren (vgl. Baltés 2001), wonach sich die Aufgaben der Online-Arbeit erheblich von jener eines Präsenzseminar-Dozenten unterscheidet. Gruppen müssen hier organisiert werden, Aufgaben verteilt und die Lernprozesse eher begleitet und angeleitet werden. Für die Übergänge vom Präsenz-Trainer zum Online-Trainer gibt es bisher noch wenig Erfahrungen und eingespielte Verfahren, wie der Rollenwechsel eingeleitet und vollzogen werden kann.

Hier werden in Zukunft Kenntnisse darüber nötig sein, beispielsweise ein ansprechendes didaktisches Design von Lernoberflächen beurteilen oder sogar gestalten zu können. Darüber hinaus werden im Planungsbereich und im Dozentenbereich spezifische Ausbildungen als ‚Teletutor‘ erforderlich. Doch nicht die Technik, sondern ihre sinnhafte Anwendung motiviert, und dafür müssen stärker interessante Fragestellungen entwickelt und Motivierungen gegeben werden. Trotz eines scheinbaren Ersatzes von Lehrenden durch Lernmedien wird deshalb der Lehrende nach wie vor nicht ersetzt werden, allerdings ist er nun weniger als ‚Belehrender‘ tätig, sondern als Lernhelfer, Moderator, Berater und Lernbegleiter. Es

wird also immer stärker darum gehen, Bedingungen zu schaffen, „unter denen Lernende als handelnde Subjekte sich mit Lerngegenständen auseinandersetzen können“ (Arnold/Lermen 2003, 10). Dadurch verändert sich auch das professionelle Selbstverständnis von Erwachsenenbildnern. Diese Veränderung in den Aufgaben wird auch als „Ermöglichungsdidaktik“ bezeichnet, also Bedingungen herzustellen, um den individuellen Lernprozess zu unterstützen und zu begleiten. Da dieser nun von viel mehr Ungewissheiten und Unwägbarkeiten gekennzeichnet ist, da stärker situatives Reagieren gefordert wird, gehören zu dem Rollenrepertoire von Professionellen zukünftig auch Eigenschaften wie „Gelassenheit“ (vgl. Arnold/Schüßler 1998, 80).

5.4 Forschungsausblick

Die bisherigen Überlegungen lassen meines Erachtens den Schluss zu, dass die Erforschung medienbasierter Weiterbildung den Gegenstand nur unzureichend erfasst, wenn sie nicht in eine integrierte Sichtweise eingebunden ist. Denn wenn nicht nur Einzelaspekte, sondern Zusammenhänge in den Blick genommen werden, werden die kulturellen Folgen der (Ent-)Differenzierung im Medienbereich transparent und verdeutlichen, wie stark die Potenziale der neuen Medien die Weiterbildung in Gänze betreffen.

Die Ausgangsüberlegung war, dass den neuen Medien inzwischen eine veränderte Funktion als dies bei den traditionellen (Massen-)Medien in Bildungskontexten der Fall war zukommt. Während jene in didaktischer Absicht zur Veranschaulichung in Lernprozessen eingesetzt wurden, zeichnen sich durch die Nutzung der neuen Medien generelle kulturelle Wandlungsprozesse ab, die Lehr-Lernprozesse insgesamt verändern.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde der Gegenstand nicht mehr nur in einer mediendidaktischen Perspektive betrachtet, sondern es wurden generelle medientheoretische Gesichtspunkte zur Gesellschaftsentwicklung miteinbezogen und die (Ent-)Differenzierung im IKT-Bereich plausibilisiert. Dadurch wurde es uns möglich, die kulturellen und sozialisatorischen Wandlungsprozesse, die sich aus den Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ergeben haben, genauer zu benennen. Diese betreffen im Prinzip alle Lebensbereiche, von der Wirtschaft, Politik, Wissenschaft bis hin zu veränderten Arbeitsstrukturen und einem gewandelten Verhältnis zu Entäußerungen wie Öffentlichkeit und Privatheit.

Nun wurden auch in der Erwachsenenbildung schon in der Vergangenheit Überlegungen zum Einfluss von neuen Technologien auf die Weiterbildung diskutiert. Im Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold u.a. 2000) sind einige zentrale Fragen gestellt worden in Bezug auf die Forschungsrelevanz im Zusammenhang des virtuellen Lehrens und Lernens. Im Nachgang dieser Diskussionen wurden diese Überlegungen noch vertiefend diskutiert, auch zum Bereich der Medien (vgl. Niegemann 2001; Reimann 2001).

In Bezug auf die drei entwickelten Dimensionen (Institutionalisierte Lehrkontexte, Lehren und Lernen sowie alltagsgebundene Lernkontexte) würde nun eine integrierte Sichtweise bedeuten, dass die Interdependenz und Verschränkungen der einzelnen Bereiche systematisch mit bedacht werden. Nur so kann man meines Erach-

tens dem Ziel der Pädagogik, einerseits Praxis zu verbessern und andererseits den Erkenntnisgewinn voranzutreiben, näher kommen. Zunächst heißt dies jedoch, für jeden einzelnen Bereich zentrale Forschungsfelder zu benennen, die aber letztlich aufeinander zu beziehen sind.

Die Bedingungen eines alltagsgebundenen Lernens wurden mit den Rahmenbedingungen der Weiterbildung benannt. Die (Ent-) Differenzierung im Medienbereich und die Entwicklungen im Wirtschafts- und Arbeitsbereich haben die Voraussetzungen des Lernens verändert und Medien zu einem selbstverständlichen Mittel alltagsgebundenen Lernens werden lassen.

Gerade beim *alltagsgebundenen Lernen* ist bislang noch wenig empirisch abgesichert, wie stark das medienbasierte alltagsgebundene Lernen in beruflichen und privaten Sphären miteinander verzahnt ist und inwiefern sich berufliche Anforderungen und Bildungsinteressen in der Freizeit bedingen. Zu fragen wäre hier, welche Irritation in Beruf und Freizeit solche Spannungslagen auslösen, dass sie mit Hilfe von IKT abgebaut werden und in ‚alltagstauglichen‘ Verwendungssituationen hilfreich sind. Gerade diese Routinen im Beruf und im Alltag, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften und die Milieuzugehörigkeit scheinen Voraussetzungen dafür zu sein, dass funktionale didaktische Lehr-Lernarrangements auch aufgesucht werden. Andererseits scheinen diese Voraussetzungen nicht notwendigerweise genau bestimmbar zu sein, wenn z.B. Arbeitgeber (oder gar das Arbeitsamt) bestimmte Erwartungen und Ansprüche an ihre Arbeitnehmer stellen, die diese erfüllen sollen, wenn sie sich beruflich fortentwickeln möchten. In diesen Fällen kann offenbar auch äußerer Druck dazu führen, dass neue Lernformen praktiziert werden. Insofern gilt es, genau dieses Spannungsverhältnis auszumachen, das Personen motiviert, neue Medien zum Lernen zu nutzen, oder eben nicht zu nutzen.

Im Grunde bilden alltagsnahe Lernkontexte wichtige Voraussetzungen, damit institutionalisierte, didaktisierte Lehr-Lernkontexte aufgesucht werden. Hinzu kommt, dass in bestimmten Verwendungssituationen Probleme (Irritationen) auftauchen, die gelöst werden müssen, um diese ‚Spannungslage‘ abzubauen. Dieser Schritt, wann es vom Bildungsbedarf zur manifesten Teilnahme an *funktionalen Bildungsveranstaltungen* kommt, scheint ja im Bereich Neuer Medien besonders hürdenreich zu sein. Neben technischen Schwierigkeiten, einer unzureichenden didaktischen Struktur bis hin zur nötigen Medienkompetenz gibt es zahlreiche Hindernisse. Da davon ausgegangen werden kann, dass diese Hemmnisse in den nächsten Jahren geringer werden, sollte das Augenmerk auf realisierte Lehr-Lernkontexte gelegt werden.

Fraglich scheint mir, welche Lernmilieus sich förderlich, welche sich hemmend auswirken auf die Nutzung medialer Lernarrangements. Wie wir ja schon gesehen haben, gibt es hier offenbar bestimmte Typen (Arbeitskraftunternehmer, Avantgardist), die offenbar eher zur Mediennutzung neigen. Empirisch zu prüfen wäre hier allerdings noch, inwiefern solche Typologien auf spezifische Thematiken hin (Arbeit, Mediennutzung) mit Bildungseinstellungen und Bildungsmilieus harmonieren. Darüber hinaus muss die Mediennutzung, wie wir in der betrieblichen Bildung gesehen haben, nicht nur vom individuellen Typus abhängen. Wie viel ‚Zwang‘, wie viel Eigeninitiative und welche Prioritäten des Lernens werden beim Lernen mit Neuen Medien handlungsrelevant? Darüber hinaus müssten auch die didaktisierten Lehr-Lernkontexte selbst näher betrachtet werden. Denn wie wir gesehen haben, gibt es sehr verschiedene didaktische Realisierungen im Multimedia- und Telemediabereich, die unterschiedliche Nutzer ansprechen und verschieden anre-

genden Charakter haben. In diesem Zusammenhang ist es sicherlich auch hilfreich, auf informelle Lernkontexte zu sehen (vgl. Marotzki 2002), die für formelle Lehrkontexte durchaus anregend sein können.

Ein wichtiger Aspekt für die Nachhaltigkeit des Wissens ist in diesem Zusammenhang auch die Frage nach dem Praxistransfer. Inwiefern kann mit Hilfe von Medien die Nachhaltigkeit des Gelernten gewährleistet werden? Formen des Blended Learning bieten sich hier offenbar an, wie dies vor allem in der beruflichen und betrieblichen Praxis angestrebt wird. Fraglich bleibt indes, ob dadurch auch die Hürden vom ‚Wissen zum Können‘ genommen werden können. Ein anderer Aspekt ist hier, ob der mit dem Blended Learning verbundene Aufwand seitens der Bildungseinrichtung organisatorisch und finanziell auf Dauer zu bewerkstelligen ist. Hierfür bedarf es nämlich für die Implementationsphase konkreter Konzepte und Umsetzungsschritte.

Deutlich geworden ist, dass *Bildungseinrichtungen* angesichts der komplexer werdenden möglichen Lehr-Lernarrangements sehr genau die Voraussetzungen des Lernens – wozu auch die Bedingungen alltagsgebundenes Lernen gehören – bei den Teilnehmern berücksichtigen müssen, wenn sie zielgruppen- und teilnehmerorientierte Bildungsmaßnahmen anbieten möchten. Ein solcher Prozess kann bei Bildungsanbietern im Grunde im Rahmen einer ‚reflexiven Institutionalisierung‘ (Schäffter 2001) auf Dauer gestellt werden. Das würde nach Schäffter bedeuten, innerhalb von Lehr-Lernkontexten neue didaktische Wege zu gehen, flexibel auf Umweltveränderungen zu reagieren und die Öffnung von dominierenden Leitbildern zuzulassen (vgl. ebd., 333ff.).

In Bezug auf eine systematische Integration von IKT gehört zur ‚reflexiven Institutionalisierung‘ meines Erachtens dann, sich nicht nur auf Lehr-Lernkontexte zu beschränken, sondern auch die Durchlässigkeit der Organisation für (technische) Neuerungen zu berücksichtigen. Mit IKT wäre bei Bildungsanbietern zunächst so eine Umweltveränderung gegeben, auf die eine Einrichtung ‚flexibel‘ reagieren kann. Auch das Leitbild einer Einrichtung kann durch IKT zunächst ‚irritiert‘ werden, da im Hinblick auf das ‚wer vermittelt den Inhalt?‘ neben das ‚primäre Medium‘, den Dozenten, nun neue Lernmedien treten.

Fraglich erscheint jedoch, ob Bildungsanbieter tatsächlich in Bezug auf die Integration von IKT mit ‚reflexiver Institutionalisierung‘ reagieren. Wenn nun Medien beispielsweise in Lehr-Lernkontexten eingesetzt werden, ist unklar, inwiefern die alltagsgebundenen Lernkontexte berücksichtigt werden. Noch zu wenig geklärt ist dabei, welche Strategien gewählt werden, um die Klientel zu gewinnen, die neuen Lernformen auch zu erproben. Hierzu bedarf es im Grunde einer Gesamtstrategie der Einrichtung, die die Leitideale beachtet, die Bildungsbedarfe und Teilnehmerinteressen ermittelt und auch Qualitätskontrollen der ‚Produkte‘, also der Lehrveranstaltungen, in Entscheidungen mit einbezieht. Im Bildungsbereich bedeutet dies, den gesamten Prozess des Lehr-Lerngeschehens zu evaluieren.

Dazu gehört auch, dass die Mitarbeiter entsprechend sensibel auf unterschiedliche Teilnehmervoraussetzungen reagieren können und die Organisation ‚durchlässig‘ genug ist, flexibel auf Veränderungswünsche einzugehen. Im Hinblick auf die Frage der Profession wäre hier zu klären, welche Möglichkeiten sich für die Mitarbeiter bieten, auf neue Situationen zu reagieren und wie Aus- und Fortbildung die veränderten Anforderungen aufgreifen.

Die Einflüsse Neuer Medien auf die Weiterbildung verstärken und beschleunigen den kulturellen Wandel, der sich sowohl im Bereich der Organisation von Wei-

terbildung, bei den Professionellen in diesem Feld, im Bereich des Lehrens und Lernens und im Hinblick auf alltagsgebundene Lernkontexte abzeichnet. Diese strukturellen Wandlungsprozesse der Weiterbildung in der Wissensgesellschaft bedürfen allerdings, das sollte hier nochmals deutlich geworden sein, noch weiterer empirischer Forschung und theoretischer Konzepte.

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 1:

- Abb. 1.1 Betriebsorganisation (Baethge/Schiersmann 1998, S.23)
- Abb. 1.2 Anteile der Sektoren an den Erwerbstätigen 1995 und 2010 (Schnur 1999, S.3/Arbeitsbericht 2010)
- Abb. 1.3 Erwerbstätige nach Tätigkeitsgruppen (Dostal/Reinberg 1999, S.2)
- Abb. 1.4 Berufe und Computereinsatz (Troll 2000, S. 5)
- Tab. 1.1 Beschäftigungszugewinne nach Wirtschaftszweigen (Schnur 1999, S.3/Arbeitsbericht 2010)
- Tab. 1.2 Computergesteuerte Arbeitsmittel (Troll 2000, S. 2)
- Tab. 1.3 Computergestützte Geräte, Arbeitsplatzmerkmale und Geschlecht (Troll 2000a, S. 4)
- Tab. 1.4 Verbreitungsgrad von computergesteuerten Anlagen und -Geräten (Troll 2000a, S. 4)
- Tab. 1.5 Neue Techniken und Bildungsabschluss (Troll 2000a, S. 4)
- Tab. 1.6 Neue Techniken und Berufsqualifikation (Troll 2000a, S. 4)

Kapitel 2:

- Abb. 2.1 Ausdifferenzierung pädagogischer Lernkontexte (Schäffter 2001, 300, reduzierte Darstellung des Modells)
- Abb. 2.2 „Eisberg-Modell“ des Lernens (Schäffter 2001, S. 165)
- Abb. 2.3 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen unter Begründungs- und Umsetzungsperspektive (Arnold 1995, S. 72)

Kapitel 3

- Abb. 3.1 Charakteristik von Lernumgebungen hinsichtlich didaktischer Form und Lernaktivität (Straub/Baehring 1999, S. 344 – mit eigenen Ergänzungen)
- Abb. 3.2 Faktorenstruktur der reflexiven Beurteilung der Medien bei 35-74Jährige (n=1.629) (Treumann/Baacke u.a. 2002, S. 9)
- Abb. 3.3 Kritiken der heutigen Medienberichterstattung (Treumann/Baacke u.a. 2002, S. 94 – mit eigenen Veranschaulichungen)
- Abb. 3.4 Geschlechterverteilung in den sechs Clustern (n=1.444) (Treumann/Baacke u.a. 2002, S. 188)
- Abb. 3.5 Stellung im Erwerbsleben innerhalb der Cluster (Treumann/Baacke u.a. 2002, S. 192)

Kapitel 4

- Abb. 4.1 Umfassendes E-Learning-Verständnis (Back/Bendel/Stoller-Schai 2001, S. 17 – mit eigenen Ergänzungen)
- Abb. 4.2 Lernmodell bei IBM (Straub 2001, 560)
- Abb. 4.3 Übersicht Führungskräfte-Training bei IBM (IBM2001)
- Abb. 4.4 Navigation: Phase 1 (IBM 2001)
- Abb. 4.5 Ausschnitt der Übersichtsseite ‚Overview‘ (IBM2001)
- Abb. 4.6 Einstiegsszene des Gesprächsszenario (IBM 2001)
- Abb. 4.7 Drittes Gesprächsszenario (IBM 2001)
- Abb. 4.8 Gesprächsszenario (IBM 2001)
- Abb. 4.9 Hilfestellung über Pro- und Kontraaspekte (IBM 2001)
- Abb. 4.10 Gesprächsszenario (IBM 2001)
- Abb. 4.11 Weiterführung: Analyse des Vorgehens (IBM 2001)
- Abb. 4.12 Weiterführung: Expertensicht (IBM 2001)
- Abb. 4.13 Hilfestellungen: Pro- und Kontraaspekte (IBM 2001)
- Abb. 4.14 Lernplattform für die berufliche Bildung (Freikamp/Schönfeld 2003)
- Abb. 4.15 Komponenten der Lernplattform LernPlus (Freikamp/Schönfeld 2003)
- Abb. 4.16 Live-Video-Übertragung auf der Lernplattform LernPlus (Freikamp/Schönfeld 2003)
- Abb. 4.17 Kurspool-Homepage (www.kurspool.de, 2002)
- Abb. 4.18 Web-Seite der VHS-Rottenburg (www.vhs-rottenburg.de, 2003)
- Abb. 4.19 Ausschnitt von der Übersichtsseite (HTML-Online-Kurs, 2002)
- Abb. 4.20 Erste Schritte im HTML (HTML-Online-Kurs, 2002)
- Abb. 4.21 Experimentieren mit HTML (HTML-Online-Kurs, 2002)
- Abb. 4.22 Ergebnis des Experimentierens (HTML-Online-Kurs, 2002)
- Abb. 4.23 Simulationsprogramm CasaNova (<http://nesa1.uni-siegen.de>, v. 20. Jan. 2002)
- Abb. 4.24 Internet-Forum zum Thema Bauen (<http://www.bau.de/forum/index.html>, v. 8.1.2002)
- Tab. 4.1 Veränderungen durch Neue Medien nach eingeschätzter Stärke (Stang 2002, 12)
- Tab. 4.2 Veränderungsbedarfe im Hinblick auf Neue Medien (Stang 2002, 13)

Kapitel 5

- Abb. 5.1 Einflüsse von IKT auf Erwachsenen- und Weiterbildung

Literaturliste

- Abicht, L./Dubiel, G. (2002): Der Lehrer auf dem Bildschirm. E-Learning in kleinen und mittelständischen Unternehmen. In: Scheffer, U./Hesse, F.W. (Hg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Kempten; S. 136-149
- Adolf-Grimme-Institut (Hg.) (1979): Partner im Medienverbund. Eine Bestandsaufnahme für die Praxis. Köln
- Adolf-Grimme-Institut (Hg.) (1985): Jahresbericht. Marl
- Amman, H. (1976): Rückblick. Aus der Entwicklungsgeschichte des Schullichtbild- und Filmwesens. In: Hildebrand (s. dort); S. 9-17 (Originalbeitrag In: Lichtbild und Film in Unterricht und Volksbildung. 1936, S. 4-22 Deutscher Volksverlag GmbH. München)
- Anders, G. (1987): Die Antiquiertheit des Menschen. München (7. unveränd. Aufl. d. Orig. von 1956)
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (QUEM) (Hg.) (1997): Kompetenzentwicklung '97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin
- Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (QUEM) (Hrsg.) (1998): Kompetenzentwicklung '98: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster; New York; München; Berlin
- Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Arnold, R. (1996): Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York u.a.; S. 253-309
- Arnold, R. (1998): Weiterbildung – notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft? In: Dieckmann, H. /Schachtsiek, B. (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart; S. 208-234.
- Arnold, R. (1999): Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Bd. 1; S. 3-14
- Arnold, R. (2001): Fernstudium. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn; S. 116-117
- Arnold, R./Lermen, M. (2003): Bildung im 21. Jahrhundert – Abkehr vom Mythos der Wissensvermittlung. (Manuskriptfassung) In: Meister, D. M. (Hg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Opladen (in Vorbereitung)
- Arnold, R. u.a. (2000): Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Frankfurt
- Arnold, R./Schüßler (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt
- Arnold, R./Siebert, H. (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren
- Astleitner, H. (2000): Qualität von web-basierter Instruktion: Was wissen wir aus der experimentellen Forschung? In: Scheuermann, F. (Hg.): Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Münster; S. 15-40

- Aufenanger, S. (1996): Zur Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule und Hochschule in der Medienerziehung. In: Pädagogik und Schulalltag, 4/1996; S. 460-470
- Axmacher, D. (1987): Grenzenlos. Über die wachsende Schwierigkeit, von „Erwachsenenbildung“ zu sprechen. In: päd. Extra, 15. Jg. H.5; S. 19-23
- Baacke, D. (1980): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München (3. Aufl., Orig. 1973)
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn; S. 112-124
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen
- Baacke, D./Frank, G./Radde, M. (1991): Medienwelten – Medienorte. Jugend und Medien in Nordrhein-Westfalen. Opladen
- Baacke, D./Sander, U./Vollbrecht, R. u.a. (1999): Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelten und Werbeinszenierungen. Opladen
- Bachmair, B. (1979): Medienverwendung. Analyse- und Planungsbeispiele für den Unterricht mit audiovisuellen Medien. Berlin
- Back, A./Bendel, O./Stoller-Schai, D. (2001): E-Learning im Unternehmen. Grundlagen – Strategien – Methoden – Technologien. Zürich
- Baethge, M./Schiersmann, Ch. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Kompetenzentwicklung '98. Forschungsstand und Forschungsperspektiven, Hg. von der Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management. Berlin, Münster, New York, München; S. 15-87
- Bahl, A. (1997): Zwischen On- und Offline. Identität und Selbstdarstellung im Internet. München
- Balli, Ch./Sauter, E. (1994): Medien und Fernunterricht. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen; S. 654-670
- Baltes, B. (2001): Online-Lernen. Schwangau
- Bastian, H. (2001): Volkshochschulen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn; S. 324f.
- Bates, A.W.T. (1998): Technologie und die Zukunft der Bildung, In: Dieckmann, H./Schachtsiek, B. (Hg.) Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung. Stuttgart; S. 137-165
- Bateson, G. (1990): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders.: Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M., S. 362-399
- Bauer, W. (2000): Demokratie online. Politische Öffentlichkeit im Zeitalter des Internet, In: Marotzki/Meister/Sander (Hg.) (s. dort); S. 287-315
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: ders. u.a.: Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.; S. 19-112
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: diess. (Hg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M.; S. 10-39
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek b. H.
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Frankfurt a.M.

- Becker, H. (1973): Adolf Grimme zum Gedächtnis 1964. In: Donnepp, B. u.a.: Der Adolf-Grimme-Preis. Möglichkeiten und Grenzen einer Kooperation Erwachsenenbildung – Fernsehen. Braunschweig; S. 311-315
- Behrendt, E. (1998): Multimediale Lernarrangements im Betrieb. Grundlagen zur praktischen Gestaltung neuer Qualifizierungsstrategien. Bielefeld
- Bell, D. (1975): Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt
- Berg, K./Kiefer, M.-L. (Hg.) (1992): Massenkommunikation IV. Eine Langzeitstudie zur Mediennutzung und Medienbewertung 1964-1990. Baden-Baden
- Bertelsmann-Stiftung/Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2002): Nachfrageanalyse Telelernen in Deutschland. Gütersloh, Bonn-Frankfurt
- Blömeke, S. (2001): Was meinen, wissen und können Studienanfänger? In: Herzig, B. (Hg.) (s. dort); S. 295-325
- BMBF (Hg.) (2001): IT-Ausstattung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme vom März 2001. Bonn
- Bockemühl, C. (1978): Ordnungsmodelle der Erwachsenenbildung. Ein Vergleich der verschiedenen Landesgesetze. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 19/78 vom 13. Mai 1978; S. 34-46.
- Bollnow, O. F. (1981): Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen. München
- Bonfadelli, H. (1994): Die Wissenskluft-Perspektive. Konstanz
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. (Originalausgabe: 1979)
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen (Soziale Welt: Sonderband: 2); S. 183-198
- Bransford, J. D./Sherwood, R. D./Hasselbring, T. S./Kinzer, C. K./Williams, S. M. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: Nix, D./Spiro, R. (Eds.): Cognition, Education, and Multimedia: Exploring ideas in high technology. Hillsdale, NJ.: Erlbaum; p. 115-141
- Brater, M. u.a. (1988): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Brödel, R. (1993) Wohlfahrtsstaatliches Krisenmanagement durch arbeitsmarktbezogene Weiterbildung. Erwachsenen- und Weiterbildung in den neuen Ländern. In: Der pädagogische Blick, 1, H.3; S. 161-168
- Brödel, R. (1997): Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen; S. 9-49
- Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel
- Brown, J.S./Collins, A./Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (no. 1), p. 32-42
- Bruckman, A. (1993): Gender-Swapping on the Internet. (Online-Dokument unter URL (v. 5.1.2002: <http://www.cc.gatech.edu/~asb/papers/>)
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998. Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen. München
- Bungenstab, E. (1981): Weiterbildung als Sozialpolitik. In: Tietgens, H. (Hg.): Sozialpolitische Aspekte der Weiterbildung, Braunschweig
- Burke, P. (1981): Helden, Schurken und Narren. Europäische Volkskultur in der frühen Neuzeit. Stuttgart

- Buschmeyer, H. (1995): Pädagogische Überlegungen zum Konzept 'Medienkompetenz'. In: Informationen Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, H.5/1995; S. 20-24
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen
- Chomsky, N. (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M. (Orig.: Aspects of the theory of Syntax, MIT 1965)
- Collins, A./Brown, J.S./Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed.): Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honour of Robert Glaser. Hillsdale: Erlbaum; Pp. 453-494
- Comenius, J.A. (1993): Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (Orbis sensualium pictus). Stuttgart (8.überarb. Aufl., Orig. 1658)
- Dann, O. (1989): Die Lesegesellschaften des 18. Jh. und der gesellschaftliche Aufbruch des deutschen Bürgertums. In: Herrmann, U. (Hg.): Die Bildung des Bürgers. Weinheim, Basel
- Dauber, H./Verne, E. (Hrsg.) (1976): Freiheit zum Lernen. Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung. Die Einheit von Leben, Lernen, Arbeiten. Reinbek b.H.
- Delors, J. u.a. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen für das Bildungswesen. Stuttgart
- Dewe, B. (1997): Bildung in der Lerngesellschaft: Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz, J. H. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen, Themen, Perspektiven. Opladen; S. 87-101
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Opladen
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1986): Renaissance der Allgemeinbildung? In: Neue Praxis, 16.Jg., H.5; S. 451-456
- Dewe, B./Meister, D. (1995): Erwachsenenbildung nach der Wende: Von der 'Requalifizierung' zur Bewältigungshilfe angesichts gesellschaftlicher Ungewissheiten? In: Löw, M./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Pädagogik im Umbruch. Opladen; S. 15-34
- Dewe, B./Meister, D.M. (1999): Sozialpolitische Implikationen der Erwachsenenbildung und ihre Legitimationsbedeutung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1999; S. 349-358
- Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: von Rein, A. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn; S. 125-142.
- Diemer, V./Peters, O. (1998). Bildungsbereich Weiterbildung. Rechtliche und organisatorische Bedingungen, Inhalte, Teilnehmer. Weinheim
- Dohmen, G. (1996): Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn
- Donnepp, B. (1977): Volkshochschule und Fernsehen. Daten zum Beginn einer Kooperation. In: Ruprecht, H. (Hg.): Bildungsfernsehen und Weiterbildung. Braunschweig; S. 123-161
- Döring, K. W. (1969): Lehr- und Lernmittel. Weinheim
- Döring, N. (2000): Identität + Internet = Virtuelle Identität? In: forum medienethik 2/2000; S. 65-75

- Döring, N. (2000a): Romantische Beziehungen im Netz. In: Thimm, C. (Hg.): Soziales im Netz. Sprache, Beziehungen und Kommunikationskulturen im Netz. Opladen; S. 39-70
- Döring, N. (2001): Persönliche Homepages im WWW. Ein kritischer Überblick über den Forschungsstand. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, 49 (3); S. 325-349
- Dostal, W./Reinberg, A. (1999): Arbeitslandschaft 2010 – Teil2: Ungebrochener Trend in die Wissensgesellschaft. In: IAB-Kurzbericht, Nr. 10, 27.8.1999
- Dräger, H./Günther, U./Thunemeyer, B. (1996): Bilanz und Kritik ausgewählter Länderstudien zur Weiterbildung. In: Gutachten für die Vorstudie zur Evaluation der Weiterbildung. Soest; S. 7-42.
- Durkin; K. (1997): Misuse of the Internet by pedophiles: Implications for law enforcement and probation practice. In: Federal Probation, 61 (3); p. 14-18
- Ecarius, J./Meister, D.M. (Hg.) (1999): Umgang mit Ungewissheit. Wissenschaftliche Weiterbildung für Absolventinnen und Absolventen der Erziehungswissenschaften. Halle/S. (Universitätsdruck)
- Eickelpasch, R./Rademacher, C. (1997): Postindustrielle Gesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.) (1997): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München; S. 205-227
- Eigler, G. (1997): Zur Einführung: Lernen im Medienverbund in der betrieblichen Weiterbildung. In: Friedrich, H.F./Eigler, G./Mandl, H. u.a. (Hrsg.): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied; S. 3-18
- Eimeren, B.v./Gerhard, H./Frees, B. (2001): ARD/ZDF-Online-Studie 2001: Internetnutzung stark zweckgebunden. In: Media Perspektiven 8/2001; S. 382-397
- Eimeren, B.v./Gerhard, H./Frees, B. (2002): Entwicklung der Onlinenutzung in Deutschland: Mehr Routine, weniger Entdeckerfreude. ARD/ZDF-Online-Studie 2002. In: Media Perspektiven 8/2002; S. 346-362
- Eimeren, B.v./Ridder, Ch.-M. (2001): ARD/ZDF-Langzeitstudie Massenkommunikation. Trends in der Nutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2000. In: Media Perspektiven 11/2001; S. 538-553
- Eisenstein, E. (1997): Die Druckerpresse. Kulturrevolutionen im frühen modernen Europa. Wien, New York
- Elschot, R./Heyse, E./Paukens, H. (1984): Neue Wege beim Medienverbund. Marl Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966
- Engelsing, R. (1973): Analphabetentum und Lektüre. Stuttgart
- Erpenbeck, J. (1996): Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin, 1/1996; S. 9-13
- Erpenbeck, J. (1997): Lernen als Kompetenzerwerb. In: DIE II/97; S. 44-45
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B. u.a.: Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster u.a.; S. 15-152
- Eschbach, P. 1997: NRW-Schulen ans Netz. Verständigung weltweit. In: medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik, 2/1997; S. 9-11
- Euler, D. 1992: Didaktik des computerunterstützten Lernens. Praktische Gestaltung und theoretische Grundlagen. Nürnberg
- Eurich, C. (1985): Faszination oder Information. In: Bildschirm Jahresheft III 1985, 34-37

- Faßler, M. (1997): Informations- und Mediengesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. München; S. 332-360
- Faulstich, P. (1999): Positionen zur Weiterbildung. In: DIE, 6. Jg, 1/99; S. 39f.
- Faulstich, P./Schiersmann, Chr./Tippelt, R. (1997): Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. In: (diess.) (Hg.) Weiterbildung zwischen Grundrecht und Markt. Rahmenbedingungen und Perspektiven. Opladen; S. 9-14
- Faulstich, W. (1995): Medium. In: ders. (Hg.): Grundwissen Medien. München (2. verbesserte Auflage)
- Fickert, T. (1992): Multimediales Lernen: Grundlagen, Konzepte, Technologien. Wiesbaden
- Fischer, O. (1976): Kleine Institutionenchronik. In: Hildebrand (s. dort), S. 130-136 (Originalbeitrag in: AV-praxis, Jg. 23, 1973, H. 6, S. 39-44 Hrsg.: Institut f. Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Grünwald b. München)
- Flehsig, K.-H. (1991): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Göttingen
- Flehsig, K.-H./Haller, H.-D. (1975): Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart
- Frank, B./Klingler, W. (1987): Die veränderte Fernsehlandschaft. Zwei Jahre ARD/ZDF-Begleitforschung zu den Kabelpilotprojekten. Baden-Baden
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (1999): Zahl der europäischen Internet-Nutzer steigt auf 150 Millionen. 21.10.99 (Telekommunikation im Überblick)
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2000): Von schweren Folgen einer leichten Wirtschaft. Ein Gespräch mit dem amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Paul Krugman über die 'New Economy', den Welthandel und das Zeitalter der Finanzkrisen. 17.7.2000, Nr. 163; S. 49
- Freikamp, H./Schönfeld, P. (2003): Existenzgründer/-innen lernen Online – Erfahrungen aus der Virtuellen Akademie für Existenzgründungen in Sachsen-Anhalt (Manuskriptfassung). In: Meister, D.M. (Hg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Opladen (in Vorbereitung)
- Fresina, A.J. (1997): The Three Prototypes of Corporate Universities. In: Corporate University Review, 5/1997, 1; p. 3-6
- Gadamer, H.-G. (1986): Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen
- Gagné, R.M. (1985): The conditions of learning. New York
- Gagné, R.M./Briggs, L.J./Wagner, W.w. (1988): Principles of instructionale design. Chicago: Holt, Rinehart & Winston
- Giddens, A. (1990): The consequences of Modernity. Stanford
- Gieseke, W. (1997): Professionalität in der Erwachsenenbildung – Bedingungen einer Gestaltungsoption. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen; S. 273-284
- Gieseke, W./Meueler, E./Nuissl, E. (Hrsg.) (1989): Zentrifugale und zentripedale Kräfte in der Disziplin Erwachsenenbildung. Ein Diskurs über die Gründe der Zerfaserungsprozesse in der Erwachsenenpädagogik. Mainz (Beiheft zum Report Weiterbildung)
- Goerzel, B. (2000): Die goldenen Maschen des Internets. Über die Börsenchancen von Netzfirmer. In: FAZ, 7. August 2000, Nr. 181; S. 46
- Goody, J./Watt, I. (1986): Konsequenzen der Literalität. In: Goody, J. et al. (Hg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt; S. 63-122

- Grajczyk, A./Mende, A. (2001): ARD/ZDF-Offline-Studie 2001: Nichtnutzer von Online: Internet für den Alltag (noch) nicht wichtig. In: *Media Perspektiven* 8/2001; S. 398-409
- Greenfield, P. (1987): *Kinder und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospielen und Computern.* München, Weinheim
- Greven, J. (1998): *Das Funkkolleg 1966-1998. Ein Modell wissenschaftlicher Weiterbildung im Medienverbund. Erfahrungen – Auswertungen – Dokumentation.* Weinheim
- Gross, P. (1996): Das Verschwinden der monogamen Arbeit? In: *Hauswirtschaft und Wissenschaft* 44/1996; S. 99-105
- Gross, P. (1994): *Multioptionengesellschaft.* Frankfurt a.M.
- Grund- und Strukturdaten 1999/2000, hrsg. Vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Günther, G. (1980): Die historische Kategorie des Neuen. In: ders.: *Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik.* 3. Bd., Hamburg, S. 183-210
- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie.* Frankfurt, S. 101-141
- Haefner, K. (1982): *Die neue Bildungskrise.* Reinbek b.H.
- Haeger, S. (1976): Zur Geschichte des Lehr- und Unterrichtsfilms. In: Hildebrand (s. dort); S. 26-37 (Originalbeitrag. In: *Film, Bild, Ton*, Jg. 8, H.6/1958; S. 3-8 u. H.8/1958; S. 41-44, (Hg.): Institut f. Film u. Bild in Wissenschaft u. Unterricht, München)
- Hagedorn, F. (1998): Vom Kurs zum Cybercoaching. Zum Wandel von Bildungsorganisation. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia, Bd. 2.* Frankfurt a.M. (DIE); S. 9-20
- Hagedorn, F./Michel, L./Heddergott, K./Behrend, E. (2001): *Web Based Training in Kleinen und Mittleren Unternehmen. Rahmenbedingungen für erfolgreiche Anwendungen. Studie im Auftrag der Staatskanzlei des Landes Nordrhein-Westfalen. Abschlussbericht.* Marl
- Hagemann, W. (2001): Von den Lehrmitteln zu den Neuen Medien. 40 Jahre schulbezogener Medienentwicklung und Mediendiskussion. In: Herzig (Hg.) (s. dort); S. 19-55
- Harney, K. (1997): Sinn der Weiterbildung. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem.* Frankfurt a.M.; S. 94-114
- Hentig, H. von (1984): *Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien.* München, Wien
- Herzig, B. (Hg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung.* Bad Heilbrunn/Obb
- Hildebrand, G.K. (1976): *Zur Geschichte des audiovisuellen Medienwesens in Deutschland. Gesammelte Beiträge.* Trier
- Hillebrand, A./Lange, B.-P. (1996): Medienkompetenz als gesellschaftliche Aufgabe der Zukunft. In: Rein, A. von (Hrg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.* Bad Heilbrunn; S. 24-41
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2001): *Stellungnahme der HRK zum EU Memorandum über lebenslanges Lernen.* Bonn
- Hunneshagen, H./Schulz-Zander, R./Weinreich, F. (2001): Wege ins Netz. Empfehlungen für eine wirkungsvolle Nutzung neuer Medien in der Schule. In: *Computer und Unterricht*, 11, H.41; S. 44

- Hüther, J. (1999): Virtuelles Lernen. In: Grundlagen der Weiterbildung, 10 (1999); S. 105-107
- Hyman, H.H./Sheatsley, P.B. (1947): Some Reasons why Information Campaigns Fail. In: Public Opinion Quarterly, 11; S. 413-423
- IBM Global Services (2001): IBM Management Development Offering. Eine innovative Lösung zur Führungskräfteausbildung. Demo-CD
- Issing, L.J./Klimsa, P. (Hg.) (1995): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim
- Issing, L.J./Strzebkowski, R. (1995): Lehren und Lernen mit Multimedia. In: Medienpsychologie, 7/1995, H.4; S. 286-319
- Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.) (1995): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied, Kriftel, Berlin
- Japp, K.P. (1990): Das Risiko der Rationalität für technisch-ökologische Systeme. In: Halfmann, J./Japp, K.P. (Hg.): Riskante Entscheidungen und Katastrophentpotentiale. Elemente einer soziologischen Risikoforschung. Opladen; S. 34-60
- Jarren, O. (Hg.) (1994): Medienwandel – Gesellschaftswandel? Zehn Jahre dualer Rundfunk in Deutschland. Eine Bilanz. Berlin
- Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim (2. Aufl., erste Aufl. 1989)
- Kade, J. (1997): Entgrenzung und Entstrukturierung. Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In: Derichs-Kunstmann, K./Faulstich, P./Tippelt, R. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung (Beiheft zum REPORT). Frankfurt a.M. (DIE); S. 13-31
- Kade, J. (1997a): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a.M.; S. 30-70
- Kade, J./Lüders, Ch. (1996): Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.; S. 887-923
- Kade, J./Seitter, W. (1996): Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Opladen
- Kade, J./Seitter, W. (1998): Bildung – Risiko – Genuß: Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: Brödel, R. (Hg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied, Kriftel; S. 51-59
- Katz, E./Gurevitch, M./Haas, H. (1973): On the Uses of Mass Media for Important Things. In: American Sociological Review, 38/1973; p. 164-191
- Keller, J.M. (1985): Programme für den Unterricht. In: Schulreport, 1; S.14-15
- Keller, J.M. (1983): Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth, Instructional design theories and models: an overview of their current studies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Keller, J.M./Suzuki, K. (1988): Use of the ARCS motivation model in courseware design. In: D.H. Jonassen (Hg.): Instructional designs for microcomputer courseware. Hillsdale, NJ.: Erlbaum; p. 289-320
- Keller, M. (2002): Rechenmodelle für den Mittelstand. Zur Kosten-Nutzen-Analyse von E-Learning. In: Scheffer, U./Hesse, F.W. (Hg.): E-Learning. Die Revolution des Lernens gewinnbringend einsetzen. Kempten; S. 150-163
- Kerres, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung. München, Wien

- Kerres, M. (2000): Potenziale des Lernens im Internet: Fiktion oder Wirklichkeit? In: Hoffmann, H. (Hg.): *Deutsch global? Neue Medien, eine Herausforderung für die deutsche Sprache*. Köln (Manuskriptfassung)
- Kerres, M./Gorhan, E. (1999): Status und Potentiale multimedialer und telemedialer Lernangebote in der betrieblichen Weiterbildung. In: *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management Berlin (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung '99*. Münster
- Kerschensteiner, G. (1926): *Theorie der Bildung*. Leipzig
- Kerschensteiner, G. (1957): *Grundfragen der Schulorganisation (7. Aufl.)*. Oldenburg
- Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.) (1997): *Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen*. München
- Knoll, J. (1999): *Kurs- und Seminarmethoden – Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen*. Weinheim, Basel (aktualisierte 8. Aufl.)
- Kolfhaus, S. (1988): Von der Industrialisierung der Bildungsgüter, Volksbildung und Medien um 1900. In: *Weiterbildung und Medien (W&M)*, 6/1988; S. 53-55
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel
- Kraemer, W./Klein, S. (2001): Klassifikationsmodell für Corporate Universities. In: Kraemer, W./Müller, M. (Hg.) (2001): *Corporate Universities und E-Learning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen*. Wiesbaden; S. 3-53
- Kraemer, W./Müller, M. (Hg.) (2001): *Corporate Universities und E-Learning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen*. Wiesbaden
- Kröpelin, P./Specht, M. (2002): Die Zukunft der E-Learning-Software. In: *management & training, Sonderheft 11/2002*; S. 30-33
- Krugman, P. (2000): Von schweren Folgen einer leichten Wirtschaft. Ein Gespräch mit dem amerikanischen Wirtschaftswissenschaftler Paul Krugman über die "New Economy", den Welthandel und das Zeitalter der Finanzkrisen. In: *FAZ*, 17. Juli 2000, Nr. 163; S. 49
- Kurtz, Th. (2003): Wissensvermittlung im Kontext von Person, Organisation und Neuen Medien. (Manuskriptfassung). In: Meister, D. M. (Hg.): *Online-Medien und Weiterbildung*. Opladen, (in Vorbereitung)
- Kuwan, H./Gnahn, D./Seidel, S. (2000): Berichtssystem Weiterbildung VII. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland, hrsg. vom BMBF. Bonn
- Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) (1996): *Wege zur Medienkompetenz. Schulische Medienerziehung in Sachsen-Anhalt. Gesamtkonzept mit Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Halle (Saale)
- Langewand, A. (1994): *Bildung*. In: Lenzen, D. (Hg.): *Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs*. Reinbek b. H.; S. 69-98
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.
- Loose, A./Sydow, J. (1994): Vertrauen und Ökonomie in Netzwerkbeziehungen – Strukturierungstheoretische Betrachtungen. In: Sydow, J./Windeler, A. (Hg.): *Management innerorganisationaler Beziehungen. Vertrauen, Kontrolle und Informationstechnik*. Opladen; S. 160-193

- Luhmann, N. (1975): Die Weltgesellschaft. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 2. Opladen; S.51-71
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftliche Struktur und semantische Tradition. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Band 1. Frankfurt a.M.; S. 9-71
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1991): Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen, (2. Auflage, Orig.: 1981)
- Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen (2.erw. Aufl.)
- Luhmann, N. (1997): Kommunikationsmedien. In: ders.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.; S. 190-412
- Luhmann, N. (1997a): Erziehung als Formung des Lebenslaufs. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M., S. 11-29
- Luhmann, N./Schorr, K.E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.
- Lühr, V./Schuller, A. (1977): Legitimation und Sinn. Braunschweig
- Mader, A. (1998): Multimedia als Angebot. Programmanalyse ausgewählter Einrichtungen. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 1. Analysen und Lernorte. Frankfurt a.M. (DIE); S. 51-75
- Mandel, M. (2001): Crash.com. Warum endet der High-Tech-Boom? München (Financial Times Prentice Hall)
- Mangold, K. (Hg.) (1998): Die Welt der Dienstleistung. Perspektiven für Arbeit und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Wiesbaden
- Marchlowitz, B. (1997): Religion in der Werbung – Werbung als Religion. In: Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Kinderalltag und Werbung. Neuwied, S. 98-110
- Maresch, R./Rötzer, F. (2001a): Cyberhypes. In: diess. (Hg.). Frankfurt a.M.; S. 7-26
- Maresch, R./Rötzer, F. (Hg.) (2001): Cyberhypes. Möglichkeiten und Grenzen des Internet. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (2002): Konstitution von Cyberbildung aus bildungstheoretischer Sicht. Vortrag, gehalten am IWM (Tübingen) am 3. Juni 2002
- Marotzki, W. (1998): Mediennutzung innerhalb und außerhalb von Bildungswelten. In: Faulstich-Wieland, H. u.a. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Frankfurt a.M. (DIE); S. 82-95
- Marotzki, W. (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: Lenzen, D./Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. s. 175-198
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen
- McLuhan, M. (1962): The Gutenberg Galaxy. Toronto
- Meier, A. (1993): Die Probe aufs Exempel: Weiterbildung im sozialen Strukturwandel Ostdeutschlands. In: Meier, A./Rabe-Kleberg, U. (Hg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel. Berlin; S. 183-198
- Meister, D.M. (1992): 'Sozialphase' in kommunikativer Not: Das Funkkolleg 'Medien und Kommunikation'. In: GMK-Rundbrief, 34, 1992, S. 10-12
- Meister, D.M. (1997): Zur medienbasierten Pluralisierung von Orientierungen. In: Medienethik, 1/1997; S. 19-24

- Meister, D.M. (1997a): Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen, Weinheim, München
- Meister, D.M. (1999): Aufbruch und Erneuerung? Die Weiterbildungspolitik der rot-grünen Koalition. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft, Band 2. S. 139-157
- Meister, D.M. (2001): Veränderungen in Arbeit, Beruf und Weiterbildung durch IuK-Technologien, in: Kurtz, Th. (Hg.): Aspekte des Berufs in der Moderne, Opladen, S. 69-92
- Meister, D.M. (2004): Schule und Medien. In: Helsper, W. /Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen
- Meister, D.M./Sander, U. (Hg.) (1999): Multimedia – Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel
- Meister, D.M./Sander, U. (1999a): Multimedia in der Schule – Eine Einführung. In: diess. (Hg.) (1999): Multimedia – Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel. S. 7-18
- Meister, D.M./Sander, U. (1999b): Multimedia und Kompetenz. In: diess. (Hg.) (1999): Multimedia – Chancen für die Schule. Neuwied, Kriftel. S. 35-53
- Meister, D.M./Sander, U. (2000): Bildung 'just-in-time' durchs Internet? in: Marotzki, W./Meister, D. M./Sander, U. (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen; S. 115-135
- Meister, D.M./Sander, U. (2003): Neue Formen betrieblicher Bildung – virtuelle Bildungsräume und Weiterbildung. In: Marotzki, W./Fromme, J. (Hg.): Cyberbildung. Opladen (im Druck)
- Meister, D.M./Tergan, S.-O./Zentel, P. (Hg.) (2003): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster, New York, München, Berlin (in Vorbereitung)
- Merill, M.D. (1999): Instucional transaction theory. (ITT): Instrucional design based on knowledge objects. In: Reigeluth, C.M. (Ed.): Instrucional design theories an models. A new paradigm of instrucional theory. Vol II. Hillsdale: Erlbaum; p. 397-424
- Merk, R. (1999): Weiterbildung im Internet. Neuwied
- Merrill, M.D./Li, Z./Jones, M.K. (1990): Limitations of first generation instructional design. In: Educational Technology, 30 (no 1); p. 7-14
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Faltin, G./Herz, O. (Hg.): Berufsforschung und Hochschuldidaktik I: Sondierung des Problems (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 32): Hamburg; S. 204-230
- Meyrowitz, J. 1987: Die Fernseh-Gesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim, Basel
- Michel, P./Heddergott, K./Hoffmann, H.-J. (2000): Zukunftsperspektiven multimedialen Lernens in kleinen und mittleren Unternehmen. Ergebnisse einer Potenzialerhebung. BMWi Dokumentation Nr. 475
- Münch, R. (1998): Globale Dynamik, lokale Lebenswelten. Der schwierige Weg in die Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.
- Nassehi, A. (1997): Risikogesellschaft. In: Kneer, G./Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Soziologische Gesellschaftsbegriffe. Konzepte moderner Zeitdiagnosen. München; S. 252-279
- Niegemann, H.M. (1995): Computergestützte Instruktion in Schule, Aus- und Weiterbildung: theoretische Grundlagen, empirische Befunde und Probleme der

- Entwicklung von Lehrprogrammen. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien
- Niegemann, H.M. (2001): Forschungsdesiderata Didaktisches Design und Medienintegration. In: Abros, I./Nuissl, E. (Hg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Dokumentation des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001 (Bielefeld) (CD-ROM)
- Niegemann, H.M./Wedekind, J. (1999): Referenzmodelle für die Entwicklung von interaktiven Lernsystemen. In: HMD, 36, 205, 1999; S. 54-64
- Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld; S. 91-117
- Nuissl, E./Pehl, K. (2000): Porträt Weiterbildung. Deutschland. Bielefeld
- Oehmichen, E./Schröter, Ch. (2002): Zur Habitualisierung der Onlinenutzung. Phasen der Aneignung und erste Ausprägung von Nutzertypen. In: Media Perspektiven, 8/2002; S. 376-388
- Ogburn, W.F. (1969): Kultur und sozialer Wandel. Neuwied (Orig.: 1922)
- Olbrich, J. (1997): Geschichte der Erwachsenenbildung im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. In: Brödel, R. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen; S. 257-272
- Ott, J. (1999): Multimediales Bildungszentrum. Erfahrungen der Volkshochschule Nürnberg. In: Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 3. Konzepte Analysen, Perspektiven. Frankfurt a.M. (DIE); S. 103-112.
- Papert, S. (1985): Gedankenblitze. Kinder, Computer und neues Lernen. Reinbek b. H.
- Paschen, H. (1999): Reformpädagogische Traditionen und Multimedia – Ein Widerspruch?. In: Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Multimedia. Chancen für die Schule. Neuwied, Kniftel; S. 77-94
- Pehl, K./Reitz, R. (2001): Volkshochschulstatistik. Arbeitsjahr 2000. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, 39. Folge. Bielefeld
- Peters, O. (1997): Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied
- Peters, O. (2000): Ein didaktisches Modell für den virtuellen Raum. In: Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen, S. 159-187
- PFT – Projektträgerschaft Fertigungstechnik und Qualitätssicherung (1995): Die Notwendigkeit einer neuen Strategie industrieller Innovation. Karlsruhe: Ms
- Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten
- Picot, A. (2000): Die Transformation der Wirtschaft in der Informationsgesellschaft. In: FAZ, 24.2.2000, Nr. 46; S. 29
- Podehl, B.R. (1984): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt
- Pöggeler, F. (Hg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Pöggeler, F. (1995): Zwischen Erneuerung und Selbsterhaltung: Entwicklungstendenzen der deutschen Erwachsenenbildung seit 1970. In: Jagenlauf, M./Schulz, M./Wolgast, G. (Hrsg.): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektiven nach 25 Jahren. Neuwied, Kriftel, Berlin; S. 3-14.
- Pross, H. (1972): Medienforschung. Darmstadt
- Rebel, K. (1978): Der Beitrag des Deutschen Instituts für Fernstudien zum Medienverbundmodell Funkkolleg. In: Dohmen, G. (Hg.): 10 Jahre DIFF. Erfahrungen

- und Zukunftsperspektiven des Deutschen Instituts für Fernstudien an der Universität Tübingen. Weinheim, Basel; S. 217-244
- Reble, A. (1980): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart (13. Aufl., Original 1951)
- Reetz, L. (1989): Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. Begründung und Legitimation eines pädagogischen Konzeptes. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H.5; S. 3-10
- Reigeluth, C.M. (1979): The search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. In: Journal of Instructional Development, 2; p. 8-15
- Reigeluth, C.M./Merrill, M.C./Wilson, B.G./Spiller, R.T. (1980): The elaboration theory of instruction: A model for structuring instruction. In: Instructional Science, 9; p.125-219
- Reimann, H. (1992): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. In: Reimann, H. (Hg.): Transkulturelle Kommunikation und Weltgesellschaft. Zur Theorie und Pragmatik globaler Interaktion. Opladen; S. 13-29
- Reimann, P. (2001): Beiträge der Psychologie zum Lernen von Erwachsenen. Experten- und Medienforschung. In: Abros, I./Nuissl, E. (Hg.): Forschung zur Erwachsenenbildung. Dokumentation des Forschungsworkshops in Hofgeismar im Januar 2001 (Bielefeld) (CD-ROM)
- Rein, A. von (Hg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
- Rüden, P. v. (1983): Vom Fernseharbeitskreis zum Konzept des offenen Medienverbundes. In: Schoeps, J.H./Proske, R./Greiner, F. (Hg.): Weiterbildung durch Medien. Ein Handbuch. Stuttgart, Bonn; S. 258-272
- Ruhrmann, G. (1991): Zeitgeschichte à la carte. Ereignis, Nachricht, Rezipient. In: Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Medien und Kommunikation, Konstruktionen von Wirklichkeit, Studieneinheit Nr. 14. Weinheim, Basel
- Rushkoff, D. (2002): Virtuelles Marketing. In: Maresch, R./Rötzer, F. (Hg.). Frankfurt a.M.; S. 102-122
- Sander, U./Vollbrecht, R. (1987): Kinder und Jugendliche im Medienzeitalter. Annahmen, Daten und Ergebnisse der Forschung. Opladen
- Saxer, U. (1988): Wissenskassen durch Massenmedien? Entwicklung, Ergebnisse und Tragweite der Wissenskluftforschung. In: Fröhlich, W.D./Zitzlsperger, R./Franzmann, B.(Hg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie. Frankfurt a.M.; S. 141-190
- Schäffter, O. (2001): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren
- Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hg.) (1999): Medienpädagogische Grundlagen und pädagogisches Handeln, Reihe Medienpädagogik, Band 11
- Schmidt, S.J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S.J./Spieß, B. (1996): Die Kommerzialisierung der Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Schmitz, E. (1979): Erwachsenenbildung, Arbeitsteilung und soziale Verteilung von Wissen – Organisations- und wissenssoziologische Überlegungen zum Funktionsverständnis von Erwachsenenbildung. In: Jahrbuch der Erziehungswissenschaft, Jg. 3, 1979; S. 129-168
- Schnur, P. (1999): Arbeitslandschaft 2010 – Teil 1: Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden. In: IAB-Kurzbericht, Nr. 9, 26.8.1999
- Schorb, B. (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen

- Schulmeister, R. (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie – Didaktik – Design. Bonn, Paris
- Schulz-Zander, R. (2001): Schulen ans Netz – aber wie? Die wirkungsvolle Einführung neuer Medien erfordert eine lernende Schule. In: Computer und Unterricht, 11, H. 41/2001; S. 6-9
- Schwan, S. (1998): Multimodalität und Multicodalität. Wahrnehmungs- und lernpsychologische Aspekte der Gestaltung von Multimedia-CBTs. In: PAE – Arbeitshilfen für die Erwachsenenbildung, 4, 1998, S. 12-19
- Sennet, R. (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt
- Severing, E. (2000): Neue Lernmedien, diffuse Lernwelten In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia. Bielefeld; S. 168-171
- Severing, E. (2000a): Das Management multimedialer Lernsysteme in der beruflichen Bildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung im Internet. Das Projekt Cornelia. Bielefeld; S. 63-74
- Severing, E. (2001): Wissensmanagement – durch Management-Wissen? Anforderungen an Bildungseinrichtungen. In: Arnold, R./Bloch, E. (Hg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 27. Hohengehren; S. 137–158
- Seybold, P.B./Marshak, R.T./Lewis, J.M. (2001): The Consumer Revolution. How to Thrive When Customers Are in Control. New York
- Siebert, H. (1996): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kniftel, Berlin
- Simmel, G. (1989): Über soziale Differenzierung. Georg Simmel: Gesamtausgabe Band 2. Frankfurt a.M.
- Spiro, R.J./Feltovich, P.J./Jacobson, M.J./Coulson, R.L. (1991): Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext. Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. In: Educational Technology, 31; p. 24-33
- Spranger, E. (1925): Kultur und Erziehung. Leipzig (3. Aufl.); S. 162
- Stang, R. (2002): Neue Medien und Organisation in Weiterbildungseinrichtungen. Eine empirische Untersuchung am Beispiel von Volkshochschulen. Vortragsmanuskript der Herbsttagung der Kommission Medienpädagogik der DGfE „Empirische Ansätze und Theoriefragen zu neuen Medien“ (Web-Dokument: www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/d...ng/06Stang/Dgfe02BerlinVortragStang.htm (vom 17.09.02))
- Stichweh, R. (2002): Wissensgesellschaft und Wissenschaftssystem. (Working paper: http://www.uni-bielefeld.de/soz/iw/pdf/stichweh_7.pdf, v. 15.3.2003)
- Stonier, T./Colin, T. (1985): The Three C's: Children, Computers and Communication. Chichester, New York
- Straub, D./Baehring, T. (1999): Telematik: Kooperatives Lehren und Lernen in Computernetzen. In: Jerosch, J./Nicol, K./Peikenkamp, K. (Hg.): Rechnergestützte Verfahren in Orthopädie und Unfallchirurgie. Darmstadt; S. 339-360
- Straub, R. (2001): E-Learning als Unternehmensprozess – Praxiserfahrungen von IBM. In: Kraemer, W./Müller, M. (Hg.): Corporate Universities und E-Learning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen. Wiesbaden; S. 527-548
- Tergan, S.O. (1997): Lernen mit Texten, Hypertexten und Hypermedien. In: Gruber, H., Renkl, A. (Hg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern; S.236-249

- Thissen, F. (1998): Lernort Multimedia. Zu einer konstruktivistischen Multimedia-didaktik. In: Nispel, A./Stang, R./Hagedorn, F. (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia I. Frankfurt a.M.; S. 29-43
- Tietgens, H. (1979): Erwachsenenbildung. In: Grotthoff, H.H. (Hg.): Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Teil 2: Differentielle Pädagogik. Königstein; S. 197-255.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Tietgens, H. (1989): Von den Schlüsselqualifikationen zur Erschließungskompetenz. In: Petsch, H.-J./Tietgens, H. u.a.: Allgemeinbildung und Computer. Bad Heilbrunn; S. 34-43
- Tietgens, H. (1994): Geschichte der Erwachsenenbildung, In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen; S. 23-39
- Töpfer, A. (2002): Standards gegen Kostendruck. In: management & training, Sonderheft 11/2002; S. 10-13
- Treumann, K.P. (1998): Tringulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung: In: Abel, J./Möller, R./Treumann, K. P.: Einführung in die Empirische Forschung. Stuttgart, S. 154-182
- Treumann, K.P./Baacke, D./Haacke, K./Hugger, K.U./Vollbrecht, R. (2002): Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern. Opladen
- Troll, Lothar (2000): Arbeitsmittel in Deutschland: Moderne Technik bringt neue Vielfalt in die Arbeitswelt, (Teil 1). In: IAB-Kurzbericht, Nr. 6, 16.5.2000.
- Troll, Lothar (2000a): Arbeitsmittel in Deutschland: Moderne Technik kommt überall gut an, (Teil 2). In: IAB-Kurzbericht, Nr. 7, 17.5.2000.
- Turkle, S. (1998): Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet. Reinbek b. H. (Orig.: Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet, New York 1995)
- Vogelgesang, W. (2000): Das Internet als jugendkultureller Erlebnisraum. In: Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hg.) (s. dort); S. 363-385
- Vollbrecht, R. (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim, München
- Voß, G. (1997): Beruf und Lebensführung. Zwei Instanzen der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft. In: Voß, G.G./Pongratz, H.J. (Hg.): Subjektorientierte Soziologie. Opladen; S. 201-222
- Voß, G.G./Pongratz, H.J. (1998): der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, Hl.1, 1998; S. 131-158
- Wagemann, M. & Stang, R. (1999): Multimedia in der Erwachsenenbildung. Ergebnisse einer Befragung. In: Stang, R./Apel, H./Hagedorn, F. (Hg.): Pädagogische Innovation mit Multimedia 3. Konzepte Analysen, Perspektiven. Frankfurt a.M. (DIE); S. 113-125.
- Watzlawick, P./Beavin, J. H./Jackson, D.D. (1974): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern, Stuttgart, Wien (4. unv. Aufl., Engl. Orig. 1967, New York)
- Wehner, J. (2000): Gesellschaftlicher Wandel und elektronische Vernetzung. In: forum medienethik 2/2000; S. 25-32
- Weidenmann, B. (2001): Lehr-Lernforschung und Neue Medien. In: Herzig, B. (Hg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn/Obb. S. 89-108

- Weidenmann, B. (1995): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim; S. 65-84.
- Weidner, Ingrid (2000): Lufthansa startet großflächiges E-Learning-Projekt. In: Computerwoche 32/2000; S. 56
- Weiterbildung in Hamburg (1995): 2. Bericht (1988-1994), Hg. vom Amt für Berufs- und Weiterbildung. Hamburg
- Wiedemann, D. (1994): Kommunikationskulturelle Spurensicherung – Rückblick auf medienpädagogische Ansätze in der DDR. In: Hiegemann, S./Swoboda, W.H. (Hg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen; S. 223-236
- Willke, G. (1998a): Die Zukunft unserer Arbeit, Hannover (Hg. von der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung)
- Willke, H. (1997): Supervision des Staates. Frankfurt a.M.
- Willke, H. (1998): Organisierte Wissensarbeit. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 27, H.3, Juni 1998; S. 161-177.
- Winter, R./Eckert, R. (1990): Mediengeschichte und kulturelle Differenzierung. Opladen
- Wissenschaftsrat (1998): Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Multimedia in Studium und Lehre. Mainz
- Wittpoth, J. (1997): Grenzfall Weiterbildung. In: Lenzen, D. /Luhmann, N. (Hg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.; S. 71-93
- Wittwer, W. (2000): Wechsel und Veränderung als neues Leitprinzip beruflicher Bildung. In: Dehnbostel, P./Dybrowski, G. (Hg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bonn, S. 124-134
- Wolf, B.S.T. (2001): Funkkolleg. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn; S. 125-126
- Zimmer, J. (1993): Ware Nachricht. Fernsehnewskanäle und Veränderungen im Nachrichtenmarkt, in: Media Perspektiven 6/1993, S.278-289