



Vorarlberger  
**ERWACHSENEN  
BILDUNG**

***21./22. September 2006***

***Enquete***

***Supernanny statt Elternschule?***

***Löst die Medienwelt die  
Bildungswelt ab?***

***Dokumentation***



**ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung**

Römerstrasse 9

A-6900 Bregenz

Tel 05574/525240

Fax 05574/525244

e-mail: [eb@pffifikus.at](mailto:eb@pffifikus.at)

[www.pffifikus.at/eb](http://www.pffifikus.at/eb)

© Mag. Stefan Fischnaller; Oktober 2006

# Inhaltsverzeichnis

Mag. Wolfgang Türtscher:

Vorwort..... 3

Empfang der Vorarlberger Landesregierung:

Dr. Rolf Arnold: Neue Bildung – neue Medien? ..... 4

Enquete 2006 Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss Hofen

Dr. Rolf Arnold: Entgrenzung des Lernens –

vom Präsenzlernen über das Distance Learning zum Elearning..... 20

Dr. Reto Eugster: Die Mythen des Internets

Soziale und technologische Entwicklungen als Einheit denken..... 30

Protokoll des Workshops: Biographie und Kompetenz in der Moderne: Welche

Auswirkungen haben die neuen Medien auf Lebenslauf und Lebenswelt der

Erwachsenen? ..... 34

Protokoll des Workshops: Biografische Gestaltungskompetenz:

Welche Auswirkungen ergeben sich für das Lernen im Lebenslauf? ..... 35

Protokoll des Workshops: Erwachsenenbildung und eLearning:

Welche Folgerungen ergeben sich für die Erwachsenenbildungseinrichtungen? ..... 36

Protokoll des Workshops: Welche "sozialen" Folgen von Internet-Entwicklungen

stehen zurzeit für die Teilnehmerinnen/Teilnehmer im Vordergrund? ..... 37

Workshop Partizipative Nutzungsarten des Internets: Neue Chancen für die

Entwicklung sozialer Nahräume bzw. sozialer Netzwerke? ..... 38

Teilnehmerliste ..... 39



ARGE-Projektleiter Mag. Stefan Fischnaller, Dr. Reto Eugster, Dr. Rolf Arnold,  
stv. ARGE-Vorsitzende Mag. Maria Fiel



Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung,  
Wissenschaft und Kultur

## Vorwort

**Mag. Wolfgang Türtscher**, Vorsitzender der ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung und Geschäftsführer der Volkshochschule Bregenz



Die diesjährige Enquete 2006 der ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung war dem Thema „**Supernanny statt Elternbildung? – Löst die Medienwelt die Bildungswelt ab?**“ gewidmet. Diese Enquete hat Tradition – sie wird bereits zum fünften Mal durchgeführt – 2002 zum Thema „Bildungsfinanzierung“, 2003: „Bildungsbarrieren in der Wissens- und Informationsgesellschaft“, 2004: „Wert der Allgemeinbildung in einer ökonomisierten und funktionalisierten Gesellschaft“ und 2005: „Bildungsmarketing“.

**Prof. Dr. Rolf Arnold** von der Universität Kaiserslauten und **Prof. Dr. Reto Eugster** von der Hochschule für Technik, Wirtschaft und soziale Arbeit St. Gallen gingen den Fragen nach, welche Bedeutung die neue Medien in unserer Wissensgesellschaft haben, über welche Kompetenzen die nachwachsende Generation – aber auch Erwachsene – verfügen müssen, um mit den durch die Medien ausgelösten Wandlungen adäquat umgehen zu können, wie die Medien Lebens- und Berufswelten in unserer Gesellschaft verändern, welche Kompetenz in der Mediengesellschaft der Zukunft wir benötigen und welche Konsequenzen sich für die Bildungseinrichtungen daraus ergeben.

Nach dem Auftaktreferat am Donnerstagabend im Landhaus in Bregenz wurden bei den Workshops am Freitagnachmittag in Schloss Hofen die Thesen von **Prof. Arnold** vertieft und weitere Aspekte, die **Prof. Eugster** einbrachte – er befasste sich v.a. mit den aktuellen Entwicklungen im Internet – diskutiert. Die Workshops befassten sich mit den Auswirkungen auf die Biographien, soziale Folgen von Internet-Entwicklungen und v.a. den Auswirkungen auf die Bildungseinrichtungen.

Es ist eine weitere gute Tradition in Vorarlberg, dass die Vorarlberger Landesregierung zu Beginn des Studienjahres die in der Erwachsenenbildung Tätigen zu einem Empfang einlädt, in dessen Rahmen auch der jeweilige Eröffnungsvortrag gehalten wird. Dafür danken wir Herrn **Landtagspräsident Gebhard Halder** sehr herzlich, der den erkrankten Erwachsenenbildungsreferenten, **Landesstatthalter Dr. Hans-Peter Bischof**, vertreten hat.

Für die gute Idee und die professionelle Durchführung und Dokumentation der Enquete ist die Vorarlberger Erwachsenenbildung der Projektgruppe unter der rührigen Leitung von **Mag. Stefan Fischnaller** (VHS Götzis), **Mag. Maria Fiel** (Akademie der Lebenshilfe), **Barbara Fink** (Vorarlberger Familienverband), **Mag. Josef Kittinger** (Bildungshaus St. Arbogast) und **Mag. Reingard Seyr-Leiler** (Institut für Gesundheits- und Krankenpflege) aufrichtig dankbar.

Mag. Wolfgang Türtscher (VHS Bregenz)  
Vorsitzender der ARGE Vorarlberger Erwachsenenbildung  
28. September 2006

# ***Empfang der Vorarlberger Landesregierung: Hauptreferat zum Thema: Neue Bildung – neue Medien?***

---



**\* Prof. Dr. Rolf Arnold**  
**Universität Kaiserslautern**

*Ausbildung: Studium an den Universitäten Berlin (Freie Universität), Mannheim und Landau. Abschlüsse Staatsexamen für das Lehramt (1977), Diplom-Pädagoge (1979). Danach 1983 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Heidelberg und 1987 Habilitation an der FernUniversität Hagen.*

*Berufliche Tätigkeit:*

*1979-1982 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Landau, 1983-1989 Pädagogischer Referent und Fachgruppenleiter der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), seit 1990 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern sowie Leiter des „Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung“ (ZFUW) und Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Mitglied zahlreicher bildungspolitischer Gremien (z.B. Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sowie Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Erwachsenendidaktik, Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik, Kompetenzentwicklung (insbes. Entwicklung emotionaler Kompetenzen), Personalentwicklung sowie Bildung in Entwicklungsländern.*

*Kontakt: [rarnold@hrk.uni-kl.de](mailto:rarnold@hrk.uni-kl.de)*

## ***Veränderungen der Bedingungen von Lehren und Lernen: Lernkulturwandel***

„Wandel“ ist ein beliebtes Wort im pädagogischen Denken. Mit ihm lassen sich notwendige oder für notwendig gehaltene Veränderungen immer wieder neu begründen. Dies allein schon beflügelt den jeweiligen pädagogischen Zeitgeist, denn Pädagogik ist eine Veränderungswissenschaft. So verweist sie selbst auf ihre Wurzeln im gesellschaftlichen Wandel, der seit der Aufklärung die Formen des Zusammenlebens, aber auch die biographischen Möglichkeiten von Reifung und Entwicklung grund-

gend veränderte, gleichzeitig versteht sie sich aber auch selbst als Impulsgeber für diesen Wandel und begründet sich bevorzugt als kritisch-konstruktive Handlungswissenschaft. Dies bedeutet, dass die Pädagogik als die Wissenschaft von der Bildung und Erziehung die jeweiligen Gegebenheiten nicht nur beschreibt, sie analysiert diese vielmehr auch beständig vor dem Hintergrund eines Entwurfs von dem, was „vernünftigerweise“ sein könnte bzw. sein sollte. Damit geraten die hinter diesen Möglichkeiten stets zurückbleibenden gesellschaftlichen Gegebenheiten unter Legitimationszwang und können die Politik auf den Plan rufen.



Doch was wären die „vernünftigen“ gesellschaftlichen Bedingungen von Lehren und Lernen? Nimmt man die Geschichte von Bildung und Erziehung in den Blick, so fällt auf, dass diese Fragen insbesondere *bildungspolitisch* erörtert wurden und „Vernunft“ im Postulat der Chancengleichheit mit „Gerechtigkeit“ gleichgesetzt wurde – zumeist mit der unausgesprochenen Erwartung, das Bildungssystem könne die gesellschaftliche Ungleichheit korrigieren oder doch zumindest die „Verteilung von Lebenschancen“ (Schelsky) in einer Weise regeln, welche die Akzeptanz der Betroffenen gegenüber der impliziten Regel sichert, dass sie die „Schmiede ihres Glückes“ seien. Aus diesem Grund hielten Einheitlichkeit und – neuerdings – Standardisierung Einzug in das Bildungssystem: Individuelle Verschiedenheit – so die unausgesprochene Logik – sollte durch ein *System der Vereinheitlichung* in einer Weise interpretatorisch gefasst werden, dass die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/ Passeron 1971) fortauern konnte, indem durch eine *Einheitlichkeit* der Standards die bei ihrer Umsetzung produzierte biographische *Vielfalt* durch die Unterschiedlichkeit der gezeigten Leistungen gerechtfertigt erschien. „Leistung“ wurde so zur Scharnierstelle zwischen Einheitlichkeit und Vielfalt – mit grundlegenden Auswirkungen auf die Lernkulturen in den modernen Leistungsgesellschaften. Der durch die internationalen Schulvergleiche gelieferte Befund, dass in Deutschland, wie in keinem anderen Land Europas, die Bildungschancen nach wie vor vererbt werden, d.h. von der sozialen Herkunft anhängig sind, hat diese Selektionsfunktion des Bildungswesens (noch) nicht grundlegend in Frage gestellt.

- | -

Bezeichnet man als „Lernkultur“ *die Summe der überlieferten und verinnerlichten „Selbstverständlichkeiten“ des Umgangs mit Lehren und Lernen*, so lassen sich einige grundlegende Muster identifizieren, in denen diese Vereinheitlichung der Vielfalt im Leistungsprinzip ihren Ausdruck findet:

- Zunächst ist dies das Muster der *biographischen Versagensangst*. Indem Lernen von klein auf zur biographisch entscheidenden – bzw. als entscheidend

angesehenen - Aktivität wurde, wurden Misserfolg und Scheitern bzw. Angst vor denselben zur alles überwölbenden Grundlogik des Bildungssystems. Da dabei der Misserfolg des einen zur Voraussetzung für den Erfolg des anderen wurde, entwickelten sich die Lehr-Lernprozesse zu Machtbeziehungen, in denen – wie wir immer wieder nachgewiesen finden – sich die vorherrschenden gesellschaftlichen Ungleichheiten mit subtilsten Mechanismen reproduzieren und das Lernen in den Kontext von Zwang und Nötigungserdulden rücken. Die Gleichheitsillusion entlarvt sich so als letztlich uneinlösbares Versprechen, mit welchem es lediglich gelingt, die Unerbittlichkeit gesellschaftlicher Auslese mit den Freiheitsklängen der Aufklärung zu untermalen, wobei es oft Pädagogen waren, welche die Gesänge anstimmten.

- Damit einher geht *die Zersetzung des pädagogischen Leitmotivs*. Als „pädagogisches Leitmotiv“ kann der in der Geschichte der Pädagogik immer wieder ausgearbeitete Grundgedankengang angesehen werden, dass die Bildung des einzelnen letztlich der Entfaltung seiner innersten Möglichkeiten diene, weshalb es die vornehmste – aber wohl auch schwierigste – Aufgabe des Pädagogen sei, diese Entfaltung anzuregen und zu begleiten, wobei man sich stets bewusst war, dass Zwang und Nötigung die dabei sich entwickelnden Ichkräfte eher lähmen als entfalten. Wo das Individuum lernen muss(te), sich durch Lernen zu verteidigen, verliert es den ursprünglichen Kontakt zu seinen eigenen Lernmotiven und Lerninteressen – eine Erschlaffung, die von außen – gar in der gleichen Zwangs- und Nötigungslogik vorgetragen – nicht „behebbar“ ist: Motivation als Lehreraktivität war schon stets ein Mythos, welcher übersah, dass „Motivation“ eine Grundgestimmtheit des Subjekts und keine Interventionsform *in* das Subjekt bezeichnet.
- Schließlich sind unsere Lernkulturen auch durch die „intellektualistische Illusion“ (vgl. Rauner/ Bremer 2004) geprägt, Wissen bzw. der Erwerb von Kenntnissen eines definierten Fächerkanons sei für die Kompetenzentwicklung maßgebend<sup>1</sup>. Dabei wird – worauf noch gleich einzugehen sein wird – nicht nur die Veränderung des Wissens in der Wissensgesellschaft übersehen, man setzt sich auch über die skandalös hohen Vergessensquoten der Wissensvermittlung (z.B. in Schule und Hochschule) hinweg, und man vermeidet auch weitgehend die kritische Selbsthinterfragung, ob die Wissenszentrierung nicht eine historisch aus Vor-Gutenberg-Zeiten überlieferte, heute aber als eine Sicherheit in der Unsicherheit stiftende Reminiszenz und damit einer neuen heimlichen Funktion verpflichtete „Vorkehrung“ fortlebe („Da weiss man doch, worauf es ankommt, wenn schon ansonsten alles unsicher wird!“) – so, wie man ja auch fortfährt, sich mit Handschlag zu begrüßen, obgleich die Ursprungsfunktion dieser Handlung (zeigen dass man keine Waffe verbirgt) in Zeiten der Waffen-

---

<sup>1</sup> Rauner und Bremer verweisen dem gegenüber auf Tendenzen, welche zeigen, dass „Fachkompetenz (...) sich als eine Form domänenspezifischer Methodenkompetenz verflüchtigen (würde)“ (Rauner/Bremer 2004, S.154). Demnach kommt berufliche Handlungskompetenz zwar nicht ohne domänenspezifisches Wissen und Können aus, doch muss dieses durch die Ausbildung methodischer Erschließungsstrategien mit dem Subjekt verbunden werden. Rauner und Bremer warnen davor, „(...) die Trennung von der Methode des Lernens von der Domäne des zu Lernenden empirisch (abzuschneiden)“ (ebd., S.155) – eine Gefahr, die nach ihrem Eindruck mit den konstruktivistischen Lerntheorien einhergeht – eine „Forderung“, die ihren eigenen Referenzpunkt allerdings nicht deutlich zu markieren vermag.



scheine schon lange obsolet geworden ist. Die Begründung, gerade die Wissensgesellschaften müssten sich in Bildungseinrichtungen auf die Vermittlung von Wissen konzentrieren, übersieht, dass es genau umgekehrt zu sein scheint: Wissenszentrierung verdankt sich der Tatsache, dass das jeweilige gesellschaftliche Wissen lange Zeit nicht anders distribuiert werden konnte. Die Wissensgesellschaft jedoch ist gerade durch eine Vielfalt der Distributionsformen und eine prinzipielle Universalität des Zugangs zu Wissen geprägt, weshalb Bildung und Bildungsinstitutionen heute anders als auf der Basis eines fortgeschriebenen Distributionsmonopols begründet werden müssen – ein Gedanke, der ebenfalls im weiteren Verlauf der Argumentation wieder aufgegriffen werden wird.

Diese Muster – „biographische Versagensangst“ einerseits sowie „Zersetzung des pädagogischen Leitmotivs“ und „intellektualistische Illusion“ andererseits prägen die in zahlreichen Gesellschaften vorfindbaren Lernkulturen. In ihnen vollzieht sich das Lernen als Wettlauf um Wissensbestände und Lebenschancen, und die in ihnen erlebbare Getriebenheit (vgl. Arnold/ Pätzold 2004) ist Ausdruck biographischer Versagensängste. Es sind Lehrkulturen, keine Lernkulturen, welche wir in den Wissensgesellschaften nach wie vor vorfinden. Die unausgesprochenen Selbstverständlichkeiten dieser Lehrkulturen sind die bis in die architektonische Gestaltung der Bildungsräume hinein sichtbare Hochschätzung der Lehrfunktionen sowie die Beseitigung der Vielfalt, aus welcher Individualisierung und Persönlichkeitsentwicklung sich speisen. „Lernen“ wird als abgeleitete Funktion von Lehren angesehen, und das eigentliche Lernen der Subjekte entfaltet sich subkulturell und findet allenfalls in deren Lernwiderständen, Bankkriteleien oder Toilettenprüchen sowie Grafities ihren Ausdruck. Lehren ist in ihnen überdeutlich kontaminiert durch den zumeist mit pädagogischen Überhöhungsmetaphern verkleideten Selektionsauftrag, und die Lehrenden beziehen ihre Macht zumeist aus diesem Auftrag, bisweilen „genießen“ sie diese auch deutlich spürbar, weil diese Macht narzisstische Bedürfnisse in ihnen zu mobilisieren vermag. Doch welche Macht ist das in Wahrheit? Und welche – ungewollten? - gesellschaftlichen Nebenwirkungen sind mit solchen hierarchisch-mechanistischen Lernkulturen verbunden?



Von Lehr- zu Lernkulturen	Lehren	Lernen
Hierarchisch-mechanistische Lehrkulturen	Zersetzung des pädagogischen Leitmotivs intellektualistische Wissensillusion	biographische Versagensangst
Systemisch-Nachhaltige Lernkulturen	Ermöglichungsdidaktik statt Entschiedenheitsillusionismus	Lernen als Expansion von Ichkräften und E-

	(Zwang, Nötigung, Intervention)	mergenz von realer Kompetenz
--	---------------------------------	------------------------------

Abb.1: Von der Lehrkultur zur Lernkultur

Es ist eine selbstwidersprüchliche Macht, welche in den hierarchisch-mechanistischen Lehrkulturen anzutreffen ist. Und zudem ist es eine Macht, welche in der Mehr-Desselben“-Paradoxie zunehmend erschläfft und in dem letztlich oft hilflosen und mäßig erfolgreichen Bemühen endet, Menschen durch geeignete Vorkehrungen zum Lernen zu führen. Dieses Bemühen ist m.E. Ausdruck einer inneren Widersprüchlichkeit der Pädagenrolle, wie auch des Bildungswesens insgesamt. Beide folgen in ihrer Grundlogik einem – hoheitlichen – Interventionsauftrag („Selektion“), während sie zugleich vorgeben und auch vorgeben müssen, Effekte zu erreichen, welche gerade durch diese Logik nicht erreicht werden können. Sie müssen in mechanistischer Manier versuchen systemische Wirkungen in der Persönlichkeit des Lernenden zu erzielen, was nicht geht und etwa dem Versuch gleichkommt, durch Drohung das friedliche Zusammenleben zu fördern.

Lehrkulturen sind Lehrkulturen und keine Lernkulturen. Nur als solche können sie auch – zumindest vorgeblich - gesellschaftlich funktionalisiert werden, da die Politik über die Lehrenden, nicht aber die Lernenden verfügen kann bzw. glaubt, über diese verfügen zu können. Zwar erkennen wir mehr und mehr, dass auch diese „Verfügungen“ (z.B. durch Kerncurricula, Bildungsstandards) nicht das zu halten vermögen, was man sich von ihnen verspricht, doch scheint dies die Politik nicht weiter zu irritieren. Ihr geht es letztlich nicht um die realen Kompetenzen, vielmehr „langt“ ihr eine Fortschreibung der Illusion, diese seien herstellbar und messbar. Statt des Standes der realen und kompetenzbildende Ichstärkung fokussiert man die Rangplätze, welche man im internationalen Vergleich zu erreichen vermag – völlig losgelöst von der Frage, welche Veränderungen des Lehrens und Lernens dadurch ausgedrückt oder gar ausgelöst werden können. Es scheint eine Pädagogik der Steuerung und Gestaltung, nicht eine solche „im Modus des Zulassens“ (Lenzen 1997) zu sein, die dadurch Auftrieb erhält, völlig unbeschadet der Frage, welche Impulse – und ungewollten Nebeneffekte - von einer Vergleichsforschung sowie der Testtheorie in der Vergangenheit wirklich ausgegangen sind. Hat sich Schule, haben sich Erwachsenen- und Hochschulbildung seitdem tatsächlich gewandelt? Oder haben sie sich nur auf einem anderen Niveau und in anderer Verkleidung mit ihren Grundparadoxien rekonstruiert.

- II -

Unter dem Label „Lernkulturwandel“ werden bereits seit Mitte der 90er Jahre Konzepte in die erwachsenen-, berufs- und schulpädagogische Debatte eingebracht (vgl. u.a. Kleber/ Stein 2001), welchen ein ganzheitlicher Zugang zu den Zusammenhängen zwischen Lehren und Lernen eigen ist. Gleichzeitig löst man sich – zumindest in Ansätzen – von impliziten Annahmen, welche die Grundstrukturen sowie die Praxen in unserem Bildungswesen traditionell schon immer geprägt haben, ihre Bedeutung im Rahmen einer kompetenzorientierten Bildung allerdings neu erweisen müssen. Neben der bereits erwähnten Überschätzung der

Lehrfunktion sind insbesondere folgende lernkulturellen Aspekte zu erwähnen und in ihren Veränderungen zu analysieren:

- a) die *Wissen(schafts)orientierung*,
- b) die *Methodenpraxis* und
- c) der *Distribuerungsmonismus*

Ad a): Wissen und Wissenschaftsorientierung

Es ist paradox: Wir nennen unsere Gesellschaft „Wissensgesellschaft“, und auch die Rede von einem „Wissensmanagement“ erfreut sich wachsender Beliebtheit, doch ist uns die Klarheit darüber, was wir als „Wissen“ bezeichnen bzw. „gelten lassen“ schon längst entglitten. Zwar können an dieser Stelle nicht alle neueren Wissensbegriffe bzw. Wissensformen, die die sozialwissenschaftliche Debatte mittlerweile hervorgebracht hat, dargestellt, verglichen und diskutiert werden<sup>2</sup>, doch kann man zumindest feststellen, was „Wissen“ heutzutage nicht (mehr) bzw. zunehmend weniger zu sein vermag: ein sicheres und tragfähiges Fundament für die eigene Kompetenzentwicklung. Aus diesem Grunde schürt auch das Leitbild der untergegangenen Bibliothek von Alexandria eher eine rückwärts-gewandte Lesart des „Wissensbegriffes“, da hier Wissen als kodifizierter „Bestand“ an systematisierter, dem Individuum gewissermaßen in Regalen gegenüber stehender Überlieferung erscheint, zu welcher es sich nicht anders als in der bloß begrenzt gestaltenden Rolle des Aufnehmenden in Beziehung setzen kann. Die subjektive Seite des Wissens ist die des *Einverleibens*, was zwar niemals völlig passiv, aber doch in der Form des impliziten Anerkennens von Vorgegebenem geschieht. „Einverleiben“ jedoch scheint – wenn man systemtheoretisch informiert nach den autopoietischen Kräften in den beteiligten subjektiven Systemen (insbesondere Kognition, Emotion) fragt – etwas anderes als „Aneignung“ zu sein. Während letztere in der neueren erwachsenendidaktischen Debatte für die nachhaltige „Einwurzelung“ von Kompetenzen steht, markiert erstere den Sachverhalt, dass man in Systeme zwar nicht intervenieren (Fuchs 1999), diese wohl aber nötigen und „in Angst und Schrecken“ versetzen kann. Dadurch werden die Fortbestands-„Interessen“ dieser Systeme mobilisiert, wodurch sie durch subtilste Suchbewegungen die Bereiche sozial erwünschter Kompetenzinszenierung solange „austasten“, bis sie „richtig liegen“, d.h. dem Nötigungsdruck ihrer Umwelt entronnen sind. Es sind Bestandssicherungs-Mechanismen, die dabei ganz offensichtlich aktiviert werden, keine irgendwie gearteten Abbildungsvorgänge.

Diese strukturelle bzw. nötigende Autorität des Vorgegebenen wurde durch den Anspruch der *Verwissenschaftlichung* des Lernens, wie er für viele Teile unseres Bildungssystems seit dem Strukturplan für das Bildungswesen (1970) leitend geworden ist, eher noch verstärkt. Zwar verfügte man unter dieser Leitperspektive

---

<sup>2</sup> Die Rede ist u.a. vom expliziten versus impliziten Wissen, vom deklarativen versus prozeduralen Wissen, vom materialen versus formalen Wissen sowie vom aktiven bzw. lebendigen versus passiven bzw. toten Wissen. Die bildungstheoretische Diskussion ist demgegenüber etwas „gröber“. In ihr finden sich erst vereinzelt Konzepte, welche deutlich über die tradierte Unterscheidung von „materialer“ und „formaler Bildung“ hinausweisen und gar die unterschiedlichsten Wissensarten einer gründlichen Analyse ihres spezifischen Potenzials zur Ausbildung von Kompetenzen unterziehen.

über ein intersubjektiv anerkanntes Kriterium zur Auswahl und zur Bewertung von Inhalten, doch entfernte man sich gleichzeitig von der subjektiven Seite des Wissens, obgleich doch gerade das Wort „Wissenschaft“ auch den schöpferischen, aktiven sowie persönlich gestaltenden Aspekt im Wissen deutlich in den Blick rückt, allerdings eingegrenzt auf die dafür zuständigen Wissenschaftler und damit für die Wissensaneigner „entmächtigend“. Dass Menschen sich selbst der Tatsache bewusst werden müssen, dass *sie* letztlich die Schöpfer ihres Wissens sind, ist ein Gedanke, den erst die systemisch-konstruktivistische Pädagogik (vgl. Huschke-Rhein 2003) wieder deutlicher in das Bewusstsein gehoben hat. So schreibt Kersten Reich:

„Eine konstruktivistische Pädagogik sollte sowohl ihre Inhalte als auch die zwischenmenschlichen Beziehungen im Unterricht, in Arbeitsgemeinschaften und allen möglichen pädagogischen Lebensformen grundsätzlich konstruktivistisch ausrichten: selbst erfahren, ausprobieren, experimentieren, immer in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art überführen und in den Bedeutungen für die individuellen Interessen-, Motivations- und Gefühlslagen thematisieren. Ihr Grundmotto lautet: >Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit<. (...)

Als Einwand gegen eine solche Methodik drängt sich sofort die unendliche Stofffülle auf, die es zu verbieten scheint, solche Bedeutungen anzurühren. (...) Wer behauptet denn die Notwendigkeit dieser Vorräte? Bemerken nicht gerade jetzt die Hochschulen, dass die von ihnen als Voraussetzungen für ein Studium geforderten und angeblich vermittelten Vorräte gar nicht im Gedächtnis der Schüler gelagert werden? (...) Wirkliche Hilfe könnte hier nur ein System des Lernens schaffen, in dem Eigenverantwortlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation von Lernern durch Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung gestärkt werden, in dem die Aufgaben der Rekonstruktion in das Spannungsfeld der eigenen Konstruktion zurückgeholt und hierbei gezielt verarbeitet werden“ (Reich 1996, S.119ff).

Solche Gedanken weisen einige Sprengkraft auf, wie auch in den Debatten um den Lernkulturwandel mehr und mehr gesehen wird. Zwar fokussiert diese Debatte in den allermeisten ihrer Beiträge zunächst auf den Sachverhalt, dass es nicht nur auf das „Was?“, sondern auch auf das „Wie?“ des Lernens ankomme (vgl. zu b), doch ist es ihr bislang noch kaum gelungen, diesen Gedanken an eine Neukonzipierung des Wissens bzw. der Lehrinhalte substanziell rückzubinden. Man plädiert für eine reichhaltigere Gestaltung von Lernumgebungen, welche die Kompetenzentwicklung der Lernenden in umfangreicher Weise anzuregen vermögen, bemüht sich um die Förderung eines selbstgesteuerten Lernens des Lernsubjekts, doch vollzieht sich diese Kompetenzentwicklung noch fast ausschließlich im Sinne einer Abarbeitung an Vorhandenem bzw. Überliefertem. Das Schaffen bzw. die Konstruktion von Wissen als der eigentliche Metainhalt kompetenzbildender Lernprozesse wird noch zu wenig in den Blick genommen, da man auch beim Wandel der Lernkulturen zunächst versucht, das Neue mit den alten bzw. überlieferten Blicken auf Lernen und Lehren zu gestalten.

Ein Wandel der Lernkulturen muss allerdings auch – so die weiterführende These, die hier skizziert werden soll – mit einer *Neufassung des Inhaltsbegriffes* im Sinne

eines erweiterten Wissensverständnisses einhergehen. Hierfür können die uns aus der Wissenssoziologie sowie der Wissens- und Arbeitspsychologie erreichenden Differenzierungsvorschläge wertvolle Anregungen liefern, da sie Wissen als den harten Kern der Kompetenz auch in ihren impliziten, aktiven sowie subjektiven Aspekten thematisieren. Dadurch geraten auch neue Dimensionen in den Blick, über deren Berücksichtigung aus Wissen *Inhalte für Prozesse der Kompetenzentwicklung* entstehen können. Diese Dimensionen vermögen einen erweiterten Ansatz der didaktischen Analyse zu konstituieren, welche auch und gerade in Zeiten eskalierender Veralterungsraten von Wissen der Curriculumdebatte Orientierung zu stiften vermag. Dabei wären die Klafkischen Fragen einer didaktischen Analyse der möglichen Inhalte im Hinblick auf ihre strukturelle Relevanz („Stellung im System der Wissenschaft“) sowie ihre aktuelle und zukünftige Bedeutung („im Leben des Lernenden“) zu erweitern. Es müssen Fragen hinzutreten, die sich auch auf die im Umgang mit Inhaltlichkeit zu entwickelnden Kompetenzen des Lernen beziehen. Solche Fragen könnten u.a. sein:

- Welche eigene „entdeckerische“ Leistung können die Lernenden bei der Konstruktion dieses Inhaltes leisten?
- Wie können sie dabei lernen zu kooperieren und Wissen zu teilen bzw. arbeitsteilig zu entwickeln?
- Welche Methoden der selbständigen Weltaneignung und Problemlösung können sie dabei kennen lernen und üben?
- Wie können sie dabei lernen, Grundannahmen und Behauptungen zu erkennen und ideologiekritisch zu hinterfragen?
- Was erfahren die Lerner dabei über sich selbst, d.h. über ihre bevorzugte Art die Welt zu sehen und „auszuhalten“ (vgl. Arnold 2005)?

Diese Fragen verweisen auf einen erweiterten Wissensbegriff, welcher nicht nur das Faktische Know-how als zu lernenden Inhalt in den Blick rückt, sondern auch die Formen eines reflexiven Know-how-to-know“ (Arnold/ Schübler 1998) betont, und dabei zudem noch berücksichtigt, dass „es noch ganz anders sein (könnte). Wir sind die Enttarnen unserer Wirklichkeit!“ (Reich 1996, S.121). Wissen verändert dabei seine Rolle als „Besitz“ und erweitert sich mehr als bisher um die Funktionen des konstruktiv-gestaltenden Umgangs mit Wissen. Wissen – ein Begriff der seine etymologischen Wurzeln dem „Gesehnhaben“ verdankt – wird dadurch mehr zu einem „Sehenlernen“ bzw. zu einem Sehen der eigenen Sehgewohnheiten und der Fabriziertheit des durch diese (mit)geschaffenen Gegenständlichen (vgl. Arnold 2005). Damit wird wohl auch erstmalig in der didaktischen Debatte wirklich berücksichtigt, dass Wissen und Lerninhalt etwas sind, das nur vom Lerner selbständig geschaffen werden kann und nur, indem man diese Gegebenheit berücksichtigt, auch nachhaltig in der kognitiven und emotionalen Systemik eingewurzelt werden kann, wie uns nicht nur die Ergebnisse der neueren Hirnforschung<sup>3</sup> zeigen.

---

<sup>3</sup> Mit diesem Verweis soll nicht bloß einer erziehungswissenschaftlichen Mode gefolgt werden, welche glaubt, Thesen durch den Verweis auf die Hirnforschung glaubwürdiger erscheinen zu lassen oder mit größerer Durchschlagskraft auszustatten. Es geht vielmehr um eine empirische Wende und damit echte Fundierung der Bewusstseinsforschung, welche zu rekonstruieren versucht, wie „Geist“ – und damit Wissen – „in die Materie (kommt)“ (McGinn 2004). McGinn verweist in diesem Zusammenhang auf die „konstitutionellen Einschränkungen unseres Erkenntnisvermögens“ (ebd., S.45) und

Eine solche Rekonstruierung und Erweiterung des Wissensbegriffes hat jedoch nicht allein Auswirkungen auf das, was wir als Lerninhalt von Lehr-Lernprozessen konstruieren. Vielmehr ist damit auch die Erosion anderer eingefleischter und die didaktische Beobachtung prägender Selbstverständlichkeiten verbunden. Von Belang ist dabei insbesondere „das Verschwinden der Erwachsenen“ (Huschke-Rein 2003, S.41). Dieses ist pädagogisch folgenreich und gibt uns wesentliche Hinweise für die anstehende Ausgestaltung neuer Lernkulturen und die damit einhergehende Neubestimmung der Rollen von Lerner und Lehrer bzw. Prozessverantwortlichem:

„Wie soll jemand, dessen Kennzeichen ein unfertiger Entwicklungsstand ist, Vorbild sein für jemanden, der genauso unfertig ist? (...) Nicht nur die Kindheit ist >verschwunden<(Postman), auch der Erwachsene ist es, jedenfalls derjenige, der Vorbild sein könnte. (...) Eine verantwortungsvolle Pädagogik aber hätte hier anderes anzubieten: verlässliche Handlungsmodelle, die erwartbare Folgen und Lösungen bieten und Momente von Stabilität versprechen. Dies könnte beginnen mit einer klareren Übernahme der Elternrolle und mit dem Bewusstsein des Unterschiedes der Generationen, und es könnte weitergehen mit dem Lernen und Aushalten von mehrdeutigen Situationen, die Risiken bergen und nicht-berechenbare Verläufe ankündigen“ (ebd.).

Diese Hinweise verdeutlichen, worum es beim Wandel der Lernkulturen geht: „Wissen“ als der von Erwachsenen verwaltete, aufbereitete und didaktisierte Bestand kultureller Errungenschaften und Erklärungen verliert viel von seiner Endgültigkeit, wenn die Wissensträger selbst sich mehr und mehr als unfertig erleben (müssen). Die Vorbereitung auf den Umgang mit Wissen muss deshalb die auf den Umgang mit Unwissen mit beinhalten. Doch auch Unwissen will gestaltet und vor allem ausgehalten werden. Doch Unwissen schafft Unsicherheit, und Unsicherheit kann Angst auslösen, weshalb der Umgang mit Angst und Unsicherheit und damit die Frage der Identitätsentwicklung in den Mittelpunkt der Lernkultur-entwicklung rückt. Wo weder Wissen, noch die Erwachsenen Stabilität und Sicherheit zu geben vermögen, muss die Sicherheit im lernenden Subjekt gefördert und entwickelt werden. Es muss aus sich selbst heraus stabile Routinen zum Umgang mit Unsicherheit und zum Sich-Orientieren in unübersichtlichen Wissenswelten entwickeln, um sich selbst und die Welt ständig neu erfinden zu können. Diese Fortführung der Inhaltsdimension bis in die Seele des Lernenden hinein hat grundlegende Auswirkungen auf die Frage der Methodenkultur und der Methodenpraxis in den sich wandelnden Lernkulturen.

#### Ad b) Die Methodenpraxis

Es spricht viel dafür, dass wir auch und gerade vor dem Hintergrund der neuen Möglichkeiten einer Entgrenzung des Lernens (z.B. Distance-Learning, eLearning, selbstgesteuertes Lernen) vor dem Wandel zu einer *Methodenorientierung der*

---

stellt fest: „Erkenntnis ist eine Art Eheschließung zwischen Geist und Welt, die, wie alle Ehen, ihre Fehlschläge und Frustrationen, ihre Disharmonien und Misshelligkeiten besitzt. Wissen ist nichts Selbstverständliches“ (ebd., S.40).

---

*Bildungsarbeit* in den Schulen sowie der Berufs- und Erwachsenenbildung stehen (vgl. Arnold 2003). Der Begriff der „Entgrenzung“, der von Jochen Kade u.a. in die erwachsenenpädagogische Debatte eingebracht worden ist (vgl. Kade/ Seitter 2004), verweist auf den Sachverhalt, dass sich Lernen in den modernen Gesellschaften zunehmend – oder zumindest zunehmend als solches erkannt<sup>4</sup> – mehr und mehr auch außerhalb der „Mauern“ der Bildungsinstitutionen, im Alltag, in der Lebenswelt oder am Arbeitsplatz der Menschen vollzieht. Gleichzeitig gewinnt das informelle Lernen der Erwachsenen an Bedeutung, d.h. das Lernen im Lebensvollzug, welches schon immer das Erwachsenenleben begleitet hat, bei welchem die Erwachsenen allerdings auf *die* Lernstrategien und Lernerfahrungen zurückgreifen, über die sie verfügen (können). Und diese stehen –nach allem, was wir wissen für *ein Muddling-through-Learning*, da Selbstlernkompetenzen bislang nicht wirklich absichtsvoll und systematisch angebahnt worden sind - von neueren schulpädagogischen Ansätzen, über die trefflich gestritten wird, einmal abgesehen (Spanier 2004).

Die Entgrenzung – bzw. besser gesagt: (partielle) Entgrenztheit - des Erwachsenenlernens legt auch eine *Neudefinition des erwachsenenpädagogischen Methodenbegriffes* nahe. Dieser entstammt der didaktischen Diskussion und wird bis zum heutigen Tage als einer der Entscheidungsfaktoren, über die der bzw. die Lehrende verfügen können, angesehen: Sie planen und entscheiden, auf welchem Weg (Methodos = griech.: „der Weg“) sie die Lernenden zu den Inhalten führen oder welche Wege sie ihnen weisen. Aus diesem Grunde werden Erwachsenenpädagogen und Erwachsenenpädagoginnen im Gebrauch und der Handhabung unterschiedlich kreativer Methoden geschult, und man fordert vom Erwachsenenbildner – und nicht von den Lernenden – einen „Methodenwechsel“ bzw. einen didaktisch phantasievollen „Methodeneinsatz“. Dabei ist die Frage des Methodenbesitzes grundsätzlich eindimensional geregelt, und die wegweisende Formel des „der Lernende braucht Methode!“ – wie sie bereits Hugo Gaudig sinngemäß aufstellte – ist im didaktischen Weltbild der Erwachsenenpädagogik nicht „flächendeckend“ verankert. Entsprechende Entwicklungen sind erst in den letzten Jahren im Zusammenhang mit den Konzeptionen des Selbstgesteuerten Lernens sowie den Debatten um die „Selbstlernkompetenz“ sowie die Notwendigkeit metakognitiver Fähigkeiten stärker in das erwachsenendidaktische Bewusstsein getreten, und man bemüht sich heute verstärkt um eine Lernkulturentwicklung, welche dem Methodenbesitz der Lernenden –systematisch und absichtsvoll!<sup>5</sup> - mehr Gewicht einräumt.

---

<sup>4</sup> In dieser These findet auch der Formalisierungs-Bias der Erwachsenenpädagogik seinen Ausdruck, die sich in der Vergangenheit vornehmlich dem Lernen in institutionalisierten Kontexten widmete und – anders als z.B. die angloamerikanische sowie insbesondere die kanadische Erwachsenenbildungsforschung – dem informellen bzw. autodidaktischen Lernen kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat. Man muss deshalb die Entgrenzungsthese wohl auch so lesen, dass es nicht nur die Erwachsenenbildungsrealität ist, die sich dementsprechend wandelt, sondern auch der Forschungsblick, der sich gegenüber einer schon immer feststellbaren Tendenz (vgl. z.B. die Tradition der extramuralen Universitätskurse der Open University oder die Universitätsausdehnungsbewegung) öffnet.

<sup>5</sup> Mit dieser Formulierung soll auf die verbreitete Sichtweise angespielt werden, dass die Methodenkompetenzen sich beim Lernenden schon einstellen werden, wenn er nur die vorgehaltenen Inhalte „absolviert“. Mit diesem Argument hat man lange Zeit unterstellt, der Lateinunterricht würde per se das logische Denkvermögen ausbilden und auch andere Fächer legitimieren ihren Status im

Dies ist leichter gesagt als getan, obgleich damit eine wesentliche Dimension des Bemühens um die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen angesprochen ist: Damit Erwachsene in der Lage sind, in ihrem Lebenslauf die sich ihnen zunehmend entgrenzt anbietenden Lernangebote wirklich kompetenzbildend zu nutzen, müssen sie zu Didaktikern ihres eigenen Lernens werden. Zwar ist damit die Didaktik endlich dort angekommen, wo sie hingehört, d.h. dort, wo das Lernen de facto stattfindet und wo man als Lehrender letztlich – allen Didaktisierungsillusionen zum Trotz - auch kaum wirklich Zutritt erhält, doch ist die Frage, welche Selbstlernkompetenzen Erwachsene für ihr selbstgesteuertes Lernen benötigen und wie man diese anzubahnen vermag, ohne zugleich gegen die ihnen notwendig zugrundeliegende Aneignungslogik zu verstoßen, noch kaum in überzeugenden Entwürfen gelöst.

Wie die folgende Abbildung zeigt, lassen sich Methoden entsprechend ihrer Nähe zu den Polen Vermittlung/ Distribuierung einerseits sowie Aneignung/ Selbstlernen andererseits unterscheiden. Diese Unterscheidung zeigt einerseits, dass die didaktische Debatte immer noch sehr stark aus dem Vermittlung/Distribuierungspol heraus die Methodenfrage betrachtet, andererseits wird erkennbar, wie wenig wir noch über die Methoden einer Lernkultur zu sagen wissen, in denen die Lehr-Lernprozesse stärker aus dem Selbstlern/Aneignungspol heraus arrangiert sind:

	Distribuierung	
Vermittlung	M 1	Aneignung
	M2	
	M3	
	Selbstlernen	

**Abb.2:** Differenzierung des Methodenbegriffs

- Bei den M1-Methoden handelt es sich um Methoden, denen die oben skizzierte „klassische“ Rollenverteilung zwischen Lehrendem und Lernendem zugrunde liegt. Der Lehrende ist derjenige, der die Methode „besitzt“, über den Methodeneinsatz entscheidet und Methodenwechsel plant. Hierunter fallen nahezu alle bekannten Methoden, angefangen beim Lehrvortrag, über das Unterrichtsgespräch bis hin zu den inszenierten Formen von Stillarbeit oder Partner- sowie Gruppenarbeit. Alle diese Methoden werden als „Wege zu Inhalten“ geplant und begangen, Teilnehmeraktivitäten können sich lediglich im Rahmen der durch die Methode gesetzten Grenzen realisieren, soweit die Inhaltlichkeit des Prozesses dies zulässt.
- M2-Methoden sind Methoden, welche bereits das Selbstgesteuerte Lernen anbahnen und unterstützen. Mit ihnen erwirbt der Lernende zugleich wesentliche

---

Fächerkanon mit überdehnten und empirisch weitgehend unbelegten Transferbehauptungen vom Inhaltlichen auf das Methodische. Aus der Transferforschung wissen wir gleichwohl, dass die Transfereffekte von der Strukturähnlichkeit der Aufgabe bzw. der Handlungssituation abhängen.

---



Voraussetzungen, sein Lernen selbstständiger zu planen und zu inszenieren sowie mit Vermittlungsangeboten (z.B. Unterricht) oder Distribuierungsformen (z.B. Büchern) lernförderlich umzugehen. Ein großer Teil der unter der Überschrift „Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten“ daherkommenden Ansätze bezieht sich auf solche Überlebensstrategien in den Lernkulturen des vermittelten und distribuierten Lernens und stellt wesentliche Voraussetzungen für den selbstgesteuerten Umgang mit Lernansinnen der Gesellschaft sowie der Arbeits- und Lebenswelt bereit. Gleichzeitig rückt der Sachverhalt, dass das Lebenslange Lernen von den individuellen Lernfähigkeiten und weniger von dem Vorgeplanten und Vorbereitetem „lebt“ deutlicher in das Bewusstsein.

- Dieser Aspekt wird durch M3-Methoden noch radikalisiert. Durch sie wird den Lernenden eine reflexive Position gegenüber ihrem eigenen Lernen ermöglicht. Es handelt sich bei diesen Methoden um Selbstvergewisserungs- sowie Veränderungsmethoden. Die Lernenden „erfahren“, dass es letztlich immer nur ihr Lernen sein kann, um das es geht, weshalb zunächst die Identifizierung der eigenen eingeschliffenen Lernformen sowie ihrer eigenen Lernprojekte (sensu Holzkamp 1993) im Vordergrund stehen muss. Dieser Schritt ist angesichts der lernkulturellen Vorsozialisation der Lernenden nicht leicht, und oft gelingt es zunächst nur mit einiger Mühe, in ihnen selbst das Selbstbewusstsein zu stärken, dass *s/e* es sind, die ihre Fragen, Erwartungen sowie Ziele für den Lernprozess zu explizieren vermögen. Hierbei begleitend zu unterstützen, ist die Aufgabe einer erwachsenenpädagogischen Lernberatung (vgl. Pätzold 2004), die sich neu und anders – nämlich „reflexiv“, als Begleitung bei der subjektiven Lernplanung, versteht. Dieser Ansatz steht und fällt in seiner Wirksamkeit allerdings auch mit der Frage, welche Anschlusschritte er zu eröffnen vermag, d.h. ob er die angebahnte Selbststeuerung wieder der Fremdsteuerung zuführt (d.h. zum Besuch von Seminaren und Vorlesungen ermuntert) oder ob eine situativ geplante und gesteuerte Begleitung der Lernprojektbearbeitung zugänglich gemacht werden kann. Diese traut den Lernenden Vieles zu, weshalb es die Lernenden sind, die im Besitz der Methoden bzw. der Erschließungsstrategien (Müller) gelangt sind. Der Prozessverantwortliche begleitet den Prozess in ständiger Rückbeziehung auf das vom Lernenden selbst definierte Anliegen, welches in einer Art Self-Contracting eine „curriculare“<sup>6</sup> Verbindlichkeit erhält. Dadurch ist der „Lehrende“ (eine Bezeichnung, die nicht mehr trifft, was sie bezeichnen soll) zumeist mit eben so vielen Lernprojekten – zu einem thematischen Kontext – konfrontiert, wie er Lernende bzw. Teilnehmende vorfindet; eher selten lassen sich die Lernanliegen wirklich zu Gruppen- oder Paar-Lernprojekten „bündeln“.

### Ad 3:     Jenseits des Distribuierungsmonismus

---

<sup>6</sup>     Nur nebenbei sei darauf hingewiesen, dass in einer solchen Didaktik der Vielfalt der Begriff „Curriculum“ seiner ursprünglichen Doppelbedeutung, nämlich Lebenslauf einerseits sowie Lernablauf andererseits, wieder gerecht wird – indem beides in die Hand des Lernenden verbleibt, wo es auch hin gehört, wie u.a. auch die Ansätze nahe legen, welche die Pädagogik insgesamt als ein Art Lebenslaufwissenschaft aufzustellen versuchen.

Ein zentraler Gesichtspunkt bei einer erwachsenenpädagogischen Neufassung des Methodenbegriffs ist die Abgrenzung zum Begriff der *Medien*. Das Verhältnis zwischen beiden Begriffen hat sich vor dem Hintergrund des Einsatzes und der Verbreitung der neuen Medien grundlegend gewandelt. Waren Medien früher „Mittler“ und Methoden Wege, so ist die Grenzziehung heute nicht mehr so eindeutig zu ziehen. Wer in einem eLearning-Prozess lernt, für den sind die Methoden durch die Software-Möglichkeiten konstituiert und damit sowohl eingeschränkt, als auch erweitert: Er kann zwar nur mit derivaten Formen von Gruppenarbeit in Berührung gebracht werden, dafür aber eröffnen sich ihm Perspektiven eines sich verzweigenden individualisierten Lernens („Recherchierenslernen“) in hypertextual reichhaltig strukturierten Lernumgebungen sowie Vernetzungskontexten, wie sie in Präsenzformen in dieser Form didaktisch nicht inszenierbar sind.

Die technologischen Möglichkeiten des eLearning haben nicht nur die Distribuierung (von Inhalten) in Lehr-Lernprozessen stark angereichert und auch in ihrem Kern vollständig verändert – es werden Zugangsmöglichkeiten und nicht bloß Inhalte distribuiert bzw. arrangiert -, vielmehr werden auch gleichzeitig technologiebasierte Verlagerungen der Methode von M1 nach M2 unterstützt. War z.B. das Fernstudium in der Vergangenheit (vgl. Peters 1997) durch den Distribuierungsmonismus des Postversandes gekennzeichnet, wodurch es immerhin gelang, die didaktische Logik des angeleiteten Präsenzlernens bis in die Wohnstuben entlegenster Regionen hinein zu verlängern, so verändern die Möglichkeiten eines technologiebasierten Lernarrangements (vgl. Bloh/ Lehmann 2002, S.19) – bzw. neuerdings: TBDL (Technology-Based-Distance-Learning) – die dadurch gedoppelte Lernkultur grundlegend – in einer übrigens sowohl das Präsenz-, als auch das Distance-Learning potentiell restrukturierenden Art und Weise. Erstmals wird es möglich, *eine kontinuierlichere und unmittelbarere Begleitungsfunktion für selbstgesteuerte Lernprozesse* bereitzustellen: Der Lernende ist – im günstigsten Fall – nicht mehr bloß „Nachvollzieher“ der bisweilen im industriellen Umfang vorbereiteten und distribuierten Module, vielmehr kann er nachfragen, eigene Vertiefungs- und Nachfrageschleifen absolvieren – vorausgesetzt, die Betreuungsstruktur ist bereits ähnlich flexibilisiert und nicht weiterhin auf Einheit bzw. Vereinheitlichung gepolt. Denn diese Vereinheitlichung korrespondiert mit dem überlieferten Distribuierungsmonismus; es bedarf ihrer nicht (mehr) in gleichem Umfang, wenn die neuen technologischen Möglichkeiten es uns erlauben, Angebote weniger linear und mehr vernetzt (und damit stärker anschlussfähig im Sinne der Lernprojektorientierung der Subjekte) zu strukturieren, ohne das Industrieparadigma des Fernstudiums gleichzeitig völlig aufzugeben (vgl. Peters 1997, S.163ff).

Man braucht kein Prophet zu sein, um vorauszusagen, dass die Lernkulturen der Zukunft sowohl durch die didaktischen Einsichten in die Nachhaltigkeitsvoraussetzungen von kompetenzbildenden Lernprozessen als auch durch die Vernetzungsmöglichkeiten des entgrenzten, technologiebasierten Erwachsenenlernens geprägt sein wird. Dabei werden sich Erstausbildung und Weiterbildung, Präsenz- und Distance-Learning ebenso einander annähern, wie dies auch für das formalisierte bzw. formelle Lernen einerseits sowie die informellen Lernprozesse der Fall sein dürfte. Dadurch werden die Lernkulturen der Zukunft solche eines stärker vernetzten, ungleichzeitigen, außer- bzw. überinstitutionellen und vielfältigen,

weil selbstgesteuerten Lernens sein (vgl. Siebert 2003)– mit grundlegenden Auswirkungen für die Aufgaben und das Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen.

- III -

Die folgende Übersicht skizziert in einer überblickshaften Kürze, welche lernkulturellen Wandlungsprozesse sich aus den erwähnten Entwicklungstrends ableiten lassen. Im Kern wird es m.E. darum gehen, zukünftig sowohl der Bedeutung der systematischen und absichtsvollen Selbstlernkompetenzentwicklung als *der* Ermöglichungsbedingung für die kompetenzbildende Inanspruchnahme entgrenzter Lernangebote und Lerngelegenheiten Rechnung zu tragen, als auch das formelle und informelle Lernen der Erwachsenen durch angemessene Verfahrensregeln sowie neue didaktische Formen zu verbinden.

	Selbstlernkompetenz i.S. eines Methodenbesitzes der Lernenden	Entgrenzung von Lernangeboten und Lerngelegenheiten
formelle Erwachsenenlernen	Integration von Methodentraining als einem grundlegenden didaktischen Prinzip	Pluralisierung der Distribution als grundlegende Prinzip der Angebotsgestaltung
Informelles Erwachsenenlernen	Begleitung und Beratung informeller Lernprozesse	„Rehabilitierung“ und Zertifizierung informell erarbeiteter Kompetenzen

Abb.2: Wege aus dem Distribuierensmonismus

Dabei dürfte es darauf ankommen die *Methodenorientierung der Bildungsarbeit* neu zu denken. „Methodenorientierung“ verliert dabei seine Bedeutung als didaktische Entscheidungsgröße „in der Hand“ der Kursleitung und wird stärker *als ein didaktisches Prinzip* eingeordnet: Das Lernen Erwachsener wird dadurch grundsätzlich dem Anliegen verpflichtet, Selbstlernkompetenzen systematisch anzubahnen und zu fördern, und muss dadurch immer mehr umfassen als eine bloße Begegnung zwischen Lernendem und Lerninhalt. Indem Inhalte so grundsätzlich nicht als totes Wissen, sondern als aktives - zu erschließendes – Wissen „vorkommen“, hat der Lernende auch die Gelegenheit eine im oben beschriebenen Sinne konstruktive Haltung zum Umgang mit Wissen zu entwickeln.

Parallel dazu werden die Bildungsinstitutionen Wissen sowie Anwendungs-, Vertiefungs- und Übungsgelegenheiten in anderer Weise zugänglich machen, als in dem bisher bevorzugten Modell der unterrichtlichen Präsentation bzw. Distribution. Mit Verbreiterung dieser dualen oder pluralen Strukturierung der Angebote (gemeint: gleichzeitiges Angebot in Präsenzform sowie in der Form des angeleiteten Selbststudiums) verlagert sich auch die Funktion der Institutionen sowie die Rolle der in diesen tätigen „Lehrenden“. Diese werden mehr zu Begleitern, Ressourcepersonen, Tutoren sowie Lernberatern. Henning Pätzold schreibt in seiner Kaiserslauterer Dissertation:

„Ein Lernberater vermittelt zwischen Ressourcen und Lernendem, in dem Moment, wo er selbst allerdings Ressourcen bereit stellt, wäre sein Handeln zutreffender >Lehre< zu nennen. Ferner liegt auch beim Lernen Erwachsener die Verantwortung für das Gelingen oder Scheitern des Lernprozesses beim Lernenden selbst und kann durch diesen nicht an andere delegiert werden. Zwar ist der Berater verpflichtet, gewissenhaft zu beraten, er kann jedoch auch hier keine weitreichende Verantwortung für die Resultate seines Handelns übernehmen, weil es wiederum im Ermessen des Lernenden liegt, wie dieser mit dem Rat umgeht“ (Pätzold 2004, S.122).

Eine ähnliche Aufgabe wächst den Bildungsprofessionals – ob in Schule, Hochschule oder Weiterbildung – auch dadurch zu, dass sie sich verstärkt an den außerhalb von Institutionen, in Arbeits- oder Lebensweltkontexten erworbenen Kompetenzen werden orientieren müssen. Diese müssen zunehmend rehabilitiert bzw. sogar zertifiziert werden, wenn sie als selbstgesteuerte Phase im lebenslangen Lernprozess wirklich berücksichtigt und ernst genommen werden sollen. Dadurch greift dieses Element der zukünftigen Lernkulturentwicklung auf Erfahrungen aus dem Fernstudien- sowie dem Berufsbildungsbereich zurück, wo sich bereits frühe Bemühungen um eine Gleichbehandlung informeller – z.B. im Arbeitsprozess erworbener - sowie formeller Lernprozesse beobachten lassen. So gesehen scheinen sich die neuen Lernkulturen in vielen ihrer typischen Aspekte auch wieder auf das zurückzubedenken, was die Entstehungsphasen unseres Bildungswesens typisch war: Man lernte in der Lebenspraxis, durch selbstgesteuerten Mitvollzug der beobachteten Kompetenzanwendung – die entgrenzten Formen des Erwachsenenlernens kehren auf einem höheren und sich durchaus an formalisierten Angeboten anschließenden Form wieder in die Lebenspraxis der Lernenden zurück. Ein weiterer Aspekt ist die Erweiterung der interaktiven Möglichkeiten, welche das eLearning gegenüber dem Distance-Learning aufweist: Hier kehren zumindest ansatzweise dialogische und unmittelbarere Formen der Auseinandersetzung zurück, wie sie für das Präsenzlernen ursprünglich als typisch angesehen und „praktiziert“ wurden – „ursprünglich“, d.h. bevor z.B. das Präsenzlernen an Hochschulen und Universitäten zum hilflosen Ritual einer didaktisch letztlich wirkungsarmen und zeitlich überholten Distribuierung von Wissen in Massenveranstaltungen verkommen war.

### **Literatur:**

- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2005.
- Arnold, R.: Blended Learning in International Human Resource Development. On the features and the comparative didactic advantages of face-to-face learning, distance learning and e-learning. Nr. 22 der Pädagogischen Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 2004.
- Arnold, R./ Pätzold, H.: Zeit lassen. Bildung zwischen Gelassenheit und Getriebensein. In: Theodorff, A. (Hrsg.): Schon so spät? Zeit. Lehren. Lernen. Stuttgart 2004, S.99-108.
- Arnold, R./ Schüssler, I. (Hrsg.): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.

- Arnold, R. (Hrsg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003.
- Bourdieu, P./ Passeron, P.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Fuchs, P.: Intervention und Erfahrung. Frankfurt 1999.
- Bloh, B./ Lehmann, B.: Online-Pädagogik- der dritte Weg?. In: Diess. (Hrsg.): Online-Pädagogik. Baltmannsweiler 2002, S.11-128.
- Hof, C.: Entgrenzung ist nicht neu. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 12 (2005),1, S.46.
- Lenzen, D.: Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (1997), 6, S.949-967.
- Holzkamp, K.: Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt 1993.
- Huschke-Rhein, R.:Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. 2.Auflage. Weinheim u.a. 2003.
- Kade, J./ Seitter, W.: Stichwort „Entgrenzung“. In: DIE. Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 12 (2005), 1, S. 24-25.
- Kleber, E.W./ Stein, R.: Lernkultur am Ausgang der Moderne. Baltmannsweiler 2003.
- McGinn, C.: Wie kommt der Geist in die Materie. Das Rätsel des Bewusstseins. 2. Auflage. München 2004.
- Pätzold, H.: Lernberatung in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 2004.
- Peters, O.: Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Berlin 1997.
- Rauner, F./ Bremer, R.: Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004),2,S.149-161.
- Siebert, H.: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. München 2003.
- Spanier, M.: Pädagogische Schulentwicklung in der eigenen Schule –nach Klippert.In:PädForum, 32/23 (2004),6, S. 361-366.

## **Enquete 2006 Zentrum für Wissenschaft und Weiterbildung Schloss Hofen**



**\* Prof. Dr. Rolf Arnold**  
**Universität Kaiserslautern**

*Ausbildung: Studium an den Universitäten Berlin (Freie Universität), Mannheim und Landau. Abschlüsse Staatsexamen für das Lehramt (1977), Diplom-Pädagoge (1979). Danach 1983 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Heidelberg und 1987 Habilitation an der FernUniversität Hagen.*

*Berufliche Tätigkeit:*

*1979-1982 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Landau, 1983-1989 Pädagogischer Referent und Fachgruppenleiter der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE), seit 1990 Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik, insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern sowie Leiter des „Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung“ (ZFUW) und Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP). Mitglied zahlreicher bildungspolitischer Gremien (z.B. Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung sowie Mitglied des Innovationskreises Weiterbildung beim Bundesministerium für Bildung und Forschung*

*Arbeitsschwerpunkte:*

*Erwachsenendidaktik, Systemisch-Konstruktivistische Pädagogik, Kompetenzentwicklung (insbes. Entwicklung emotionaler Kompetenzen), Personalentwicklung sowie Bildung in Entwicklungsländern.*

*Kontakt: [rarnold@rhrk.uni-kl.de](mailto:rarnold@rhrk.uni-kl.de)*

### **Dr. Rolf Arnold: Entgrenzung des Lernens – vom Präsenzlernen über das Distance Learning zum Elearning**

Nimmt man die neuere Weiterbildungsdebatte in den Blick, so kann man feststellen, dass sämtliche neueren Ansätze in der beruflichen Weiterbildung dadurch gekennzeichnet sind, dass man die *Transferstrecke* – zwischen Lernort und Anwendungsort - verkürzt. So hat das „Lernen am Arbeitsplatz“ sowie die Qualifizierung in dezentralen Lernortkombinationen insbesondere in der betrieblichen Personalentwicklung in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Dehnbostel 1996; 2001a;b;

Hanft 1997; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). Parallel dazu schärfte die fernstudienpädagogische Diskussion um „das Verschwinden der Ferne im Fernstudium“ (Arnold 2000) den Blick dafür, dass der Distance-Learning-Mode nicht nur eine Form der Lernorganisation ist, in der die Transferstrecke prinzipiell kurz ist – die Lernenden verbleiben häufig in ihren beruflichen und sozialen Bezügen, oftmals werden diese Bezüge auch bewusst aufgegriffen (z.B. in Projekt- und Abschlussarbeiten) -, sondern dass das Distance-Learning durch die Einbeziehung von Chatrooms, Emailing etc. auch zunehmend weniger durch „Distance“ geprägt ist. Im Gegenteil: Die Möglichkeiten zur technologiegestützten Nachfrage und Kontaktaufnahme beim „Lernen“ ermöglicht eine *Individualisierung des Lernprozesses*, die weit über das hinausgeht, was die face-to-face-Kommunikation in Präsenzveranstaltungen zulässt. Nur am Rande sei zudem erwähnt, dass in so manchen Präsenzlern-Veranstaltungen (z.B. Massenvorlesung) die Distanz zu den Teilnehmenden größer ist als im Fernlehr- oder Fernstudienbereich. Zudem folgen diese dem didaktisch recht fragwürdigen Konzept eines „Lernens im Gleichschritt“ und einer Art „Einheitskost für alle“, die allenfalls zufällig den „Appetit des Einzelnen“ (= seinen Lernbedarf bzw. seine Lernbedürfnisse) trifft.

Gleichzeitig werden Möglichkeiten der *Neuen Medien* in den letzten Jahren verstärkt als Hoffnungsträger für ein neues Erwachsenenlernen propagiert. Multimedia- und E-Learning<sup>7</sup>-Angebote werden vielfach als *das* Allheilmittel für die Weiterbildung, die Personalentwicklung oder das Bildungswesen im internationalen Wettbewerb angesehen. So ist z.B. in dem neusten Newsletter des Forschungsinstituts für betriebliche Bildung unter der Überschrift „Mit eLearning internationale Märkte erobern?“ zu lesen:

„Für die internationale Vermarktung scheint eLearning – mehr als jedes andere Produkt des Bildungssektors prädestiniert. Richtig vorbereitet, können netzgestützte Seminare für Bildungsträger den Eintritt ins grenzüberschreitende Geschäft bedeuten. (...) Für die internationale Vermarktung von eLearning spricht ein starkes betriebswirtschaftliches Argument: Die Vorschüsse weisen beim netzgestützten multimedialen Lernen eine für den Bildungssektor recht untypische Struktur auf. Vergleichsweise hohen Anfangsinvestitionen stehen – auch bei kontinuierlicher Aktualisierung der Inhalte – eher geringe laufende Kosten gegenüber“ (Severing/ Fietz 2003, S.3) -

eine Argumentation, die durch vielfache Erfahrungen bestätigt ist. Gleichwohl wird bisweilen der Betreuungsaufwand, der mit Distance-Learning- und E-Learning-Angeboten verbunden ist, erheblich unterschätzt. Die Nutzer solcher „distanten“ Angebotsformen suchen häufig viel stärker den Kontakt zur anbietenden Institution (via Telefon, Email etc.) als Nutzer von Präsenz-Bildungsangeboten, die ihren „Kontaktbedarf“ offensichtlich bereits durch das bloße Teilnahme-Erleben (und die face-to-face-Interaktionen) in erheblichem Maße decken können.

Die Rede ist auch zunehmend von „Blended Learning“ – eine Metapher, die eigentlich nur besagt, dass es um einen angemessenen „Verschnitt“ der unterschiedlichen For-

---

<sup>7</sup> *E-Learning* kann „als Oberbegriff für alle Varianten internetbasierter Lehr- und Lernangebote“ (Kerres 2001, S. 14) verstanden werden, d.h. als *Lernen in virtuellen Informations- und Kommunikationsnetzen*.

men der Lerninszenierung geht, weshalb die eigentliche Frage die nach den Kriterien ist, nach denen sich diese Angemessenheit bemessen lässt. Diese Kriterien sind in erster Linie didaktischer Art, sie helfen zu beurteilen, inwieweit eine Lerninszenierung nachhaltiges und kompetenzentwickelndes Lernen wirklich zu fördern vermag. Daneben gewinnen aber auch Kosten-Nutzen-Überlegungen sowie – gerade in der internationalen Personalentwicklung – Überlegungen zur weltweiten Accessibility an Bedeutung.

Ingesamt gilt jedoch die *These vom Primat der Didaktik*. Dies bedeutet, dass – nach allen Erfahrungen - der Nutzung „neuer Medien“ nicht automatisch eine höhere Relevanz und pädagogische Leistungsfähigkeit in Lehr-Lernprozessen zukommt, so dass die Rede einem „Bildungswert des Internet“ (Marotzki u.a. 2000) irreführend und unbewiesen ist. Es gilt die Feststellung des Kanadischen Fernstudienfachmanns Tony Bates:

„Good teaching may overcome a poor choice in the use of technology, but technology will never save bad teaching“ (Bates 1995; zit. nach: Lehmann/Bloh 2002, S.11).

Nicht das Medium oder die gewählte Technologie machen den Unterschied, sondern die Didaktik sowie die erwachsenen- oder berufspädagogische Konzeption! Dieser Aspekt wird oft übersehen, und man lässt sich von der Augenscheinlichkeit der rascheren und komfortableren Distribuierung blenden. Doch „gelernt“ wird nur, wenn das Lernsubjekt sich nachhaltig Kompetenzen aneignen konnte. Und dies sichert keineswegs bereits die leichtere Zugänglichkeit des „Content“, wie der Lerninhalt heute bisweilen genannt wird. Der Lerninhalt muss vielmehr auch von den Lernsubjekten „erschließbar“ sein. Und dies erfordert eine didaktische Analyse und Aufbereitung, die dem Lernenden hilfreiche und gangbare Wege der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aufzeigt und ihn zur selbstgesteuerten Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anregt. Nur durch „Anklicken“ und „Downloaden“ von „Content“ hat sich noch keine einzige Kompetenz entwickeln können. Deshalb hat die didaktische Konzeption Priorität vor allen Entscheidungen über die Lernorganisation und die Distribuierung.

So ist eine lehrerzentrierte Form des Präsenzlernens in ihrer kompetenzbildenden Wirkung genauso eingeschränkt, wie eine bloße Präsentation von Inhalten in einer multimedialen Lernumgebung. Entscheidend ist bei beiden lernorganisatorischen Modalitäten, dass sie – zumindest zu einem gewissen Teil – erschließungsorientiert aufbereitet sind. Konkret bedeutet dies, dass die Lernenden auch zur Selbsttätigkeit aufgefordert und angehalten werden müssen. Damit Lernende sich Wissen wirksam aneignen, ist es u.a. notwendig, dass sie Inhalte nicht nur memorieren, sondern kognitiv einwurzeln können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die eigene Versprachlichung (vgl. Müller 1999), d.h. die Wiedergabe des Gelernten mit eigenen Worten sowie die Anwendung auf andere Kontexte. Hier gilt der kognitionspsychologische Grundsatz, dass Lernen ein Denkhandeln bzw. – wie der Schweizer Kognitionspsychologe Hans Aebli sagte – ein „Ordnen des Tuns“ (Aebli 1980) ist.

Nicht zu unterschätzen ist allerdings der Sachverhalt, dass die Nutzung von Distance-Learning und E-Learning die Angebotsebene transparenter macht. Wer Fernlehreangebote entwickelt, macht seine Inhalte sichtbar und überprüfbar. Ähnliches gilt für



das E-Learning.<sup>8</sup> Folgende Übersicht zeigt, dass die Kriterien eines nachhaltigen lebenslangen Lernens (nach Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001) keineswegs nur mit einem Modus korrespondieren: Alle Lern- und Distribuierungsformen lassen sich prinzipiell nachhaltig realisieren, und sie verfügen über spezifische Varianten der „Einlösung“ der Nachhaltigkeitskriterien. Die Vorzüge von Distance-Learning und E-Learning ergeben sich dabei keineswegs zwangsläufig, d.h. sie sind auch überwiegend anderen als didaktischen Ursprungs, wie noch zu zeigen sein wird.

<b>Kriterien der Nachhaltigkeit der Kompetenzentwicklung</b>	<b>Präsenz-Lehre</b>	<b>Distance-Learning</b>	<b>E-Learning</b>
„aktiv“	Der Lernende kann seine eigenen Ziele und „Lernprojekte“, d.h. Anliegen, Fragen etc., „einbringen“ und er übernimmt eine aktive, d.h. nicht bloß empfangend-reproduzierende Rolle im Lernprozess	Der Fernstudierende verfügt über eigene Lern- und Bearbeitungsstrategien zur Bearbeitung der Inhalte, muss selbstständig Einsendeaufgaben „lösen“ und in Kontakt mit der betreuenden Einrichtung bleiben	Der Lernende muss – wie beim Distance-Learning – über Grundkompetenzen der aktiven Gestaltung seiner Lernerrolle verfügen unter Nutzung der Möglichkeiten der Lernumgebung verfügen
„selbstgesteuert“	Der Lehrende gibt Raum für Selbsterschließung und zieht sich selbst mehr und mehr auf die Funktion eines Lernbegleiters, Facilitators oder Coaches zurück	Es ist ein hohes Mass an Selbstorganisation notwendig, zudem muss der eigene Lernprozess und teilweise die Intensität und Tiefe der Bearbeitung einzelner Module selbstgesteuert gestaltet werden	Insbesondere hypertextuale Aufbereitungen erlauben eine bisweilen weitgehende Individualisierung des Lernprozesses, die selbstgesteuert genutzt werden können

<sup>8</sup> So betrachtet kann die Nutzung dieser Modes auch Auslöser für eine Qualitätsverbesserung des Gesamtcurriculums eines Anbieters sein. Dieser Effekt wird mehrfach in der Literatur beschrieben und deckt sich auch mit den Kaiserslauterern Erfahrungen: Ein Kollege, der seine Vorlesung als didaktisiertes Fernstudienmaterial aufbereitet hat, hat sich selbst und anderen gegenüber kaum noch ein Argument dafür, warum er dieses Material nicht auch seinen Präsenzstudierenden geben sollte. Entscheidet er sich für diesen Schritt, so ist die nächste Frage bereits vorprogrammiert: Warum müssen diese noch in seine Vorlesung kommen, während die Fernstudierenden doch den Schein durch selbsttätig Bearbeitung des Studienmateriale erhalten.

„konstruktiv“	Lernende erarbeiten selbst Ergebnisse, d.h. konstruieren – orientiert durch Arbeitsfragen oder Leittexte – den Lerngegenstand	Zwar werden vorgefertigte Materialien („Contents“) bearbeitet, doch muss der Lernende sich den Gegenstand selbst (in seiner Kognition) erschaffen und auch die Anwendungen und Lösungen selbst konstruieren	
„situativ“	Lernen in der Lebenswelt, z.B. am Arbeitsplatz (im Dualen System) mit der Möglichkeit unmittelbaren Erfahrungslernens	Der Lernende verbleibt in seiner Lebens- und Berufswelt und ist somit häufig „näher“ an den Anwendungssituationen (Ausnahme: z.B. Universitäre Erstausbildung – „Fernstudium Jura“ -zur Berufsvorbereitung, ohne bereits in Anwendungssituationen zu stehen)	
„sozial“	Möglichkeiten der face-to-face-Interaktion und life-Kooperation (Projekt- oder lebendiges, handlungsorientiertes Lernen	Es gibt zumeist auch Präsenzphasen sowie dezentrale betreuende Angebote, zudem organisieren sich Fernstudierende in selbstorganisierten regionalen Studiengruppen, deren Entstehung institutionell „initiiert“ werden kann	Chatrooms, Videoconferencing sowie Email ermöglichen einen zeitlich unmittelbaren Austausch, der in vielem der direkten sozialen Interaktion nahekommt, aber auch eine ganz eigene „Güte“ hat

Abb.1: Nachhaltiges Lernen in der Präsenzlehre, dem Distance-Learning und dem E-Learning

Präsenzlernen, Distance Learning und E-Learning sind Formen der Lernorganisation sowie der Distribuierung von Inhalten, die sich zwar idealtypisch voneinander abgrenzen und mit ihren je spezifischen Profilen voneinander unterscheiden lassen, doch kann gleichwohl nicht übersehen werden, dass sich in der Realität bereits zahlreiche Mixed-Modes herausgebildet haben. So beschreibt Rolf Schulmeister z.B. „eine Reihe von Mischformen, die sich nach dem relativen Anteil der virtuellen Komponenten skalieren lassen“, wobei er folgende Formen unterscheidet: „Präsenzseminar plus WWW-Skript – Präsenzseminar (plus Skript) plus Kommunikationsplattform – Präsenzseminar im Wechsel mit virtuellem Tutorium oder virtuellem Seminar – rein virtuelles Seminar bzw. komplettes Selbststudium“ (Schulmeister 2002, S.130).

Es gilt aber auch ein weiteres: Die Bezeichnungen Präsenzlernen, Distance-Learning und E-Learning bezeichnen selbst jeweils eine Fülle unterschiedlicher Inszenierungen, die sich voneinander stark unterscheiden können. So kann „Präsenzlernen“ sowohl eine frontalunterrichtliche Vorlesung meinen, als auch ein interaktives und kooperatives Seminar, das sich nicht nur an den Inputs des Lehrenden, sondern auch an den Erfahrungen oder gar den Gefühlen und Problemen der TeilnehmerInnen arbeitet. Gleichwohl kann nicht übersehen werden, dass noch immer große Teile der Präsenzlehre für frontalunterrichtliche Wissenpräsentation genutzt werden – ganz so, als hätte sich in den letzten Jahrzehnten oder gar Jahrhunderten nichts verändert und als gäbe es heute nicht andere, didaktisch komfortablere Formen der Wissenspräsentation. Fragen, die noch kaum wirklich in den Blick genommen sind, sind:

- Müssen Lerner wirklich zusammenkommen, um sich wirksam neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen?
- Welche Kompetenzen kann man ohne „face-to-face“-Interaktion entwickeln bzw. mit einer reduzierten Form von Classroom-Teaching?
- Welche Kompetenzen lassen sich nur in einer „face-to-face“-Form entwickeln? Welche Nachteile bringt diese Form mit sich?

Ein oft übersehenes Problem des Präsenzlernens kann darin gesehen werden, dass die „face-to-face“-Interaktion immer auch nur unmittelbare Interaktion mit einem oder wenigen Lernern sein kann, während der Rest der Gruppe (Klasse, Seminarteilnehmer) in einer Zuhörerrolle verharren muss. Classroom-Teaching ist deshalb auch eher selten ein kooperatives Lernen, sieht man einmal von den handlungsorientierten Ansätzen der neueren Berufsbildung ab. Die kanadische Fernstudien-Expertin Linda Harasim stellt deshalb in ihren vergleichenden Überlegungen fest:

„In typical face-to-face classroom communication, participation rates are unequal. Firstly, the instructor takes up most of the available class time. Class discussion, if and when this occurs, is often characterised by one or two students dominating the discussion with the majority remaining silent. In the on-line-courses at OISE, however, generally most students are participating and within each group the volume of contribution is relatively equally spread“ (Harasim 1990, S.57).

Es spricht demnach wenig für die dem Präsenzlernen zugrundeliegende Hypothese, die beste Art Lernen zu initiieren, sei die Lehre, sowie die damit einhergehende Erwartung, dass etwas, das gelehrt werde, auch gelernt werden könne. Nur ein Bruchteil dessen, was der Lehrende „anspricht“, wird von den Lernenden auch tatsächlich nachhaltig angeeignet. Bei einer vergleichenden Betrachtung und Beurteilung der Lernmoden Präsenzlernen (bzw. „face-to-face-teaching“), Distance-Learning und E-Learning dürfen die erwähnten Einsichten in die begrenzte Wirksamkeit sowie die ungewollten Bildungseffekte der uns vertrauten Formen des Präsenzlernens nicht in Vergessenheit geraten. Auch die Bemühungen, Distance-Learning und E-Learning-Angebote zu entwickeln, stehen grundsätzlich in der Gefahr, der Lehr-Lern-Illusion „aufzusitzen“, d.h. der Annahme, Lehren sei ein unverzichtbarer und geeigneter Weg, Lernen zu initiieren. Die Erfahrungen mit handlungsorientierten und selbstge-

steuerten Lernarrangements müssen auch und gerade bei der Nutzung solcher neuer Formen des Lehrens und Lernens berücksichtigt werden.

Distance-Learning hat bereits – auch international - eine *lange Tradition*. Und diese Tradition ist stets durch das Bemühen gekennzeichnet gewesen, „the tyranny of distance“ (Northcott 1984) zu überwinden. Distanz wurde als ein Defizit betrachtet, welches man überwinden zu müssen glaubte. Das Hauptanliegen war die Klärung der Frage: „Was muss getan werden, damit beim Fernstudium aus der Distanz wieder Nähe wird? Oder konkreter: Welche Kunstgriffe können dieses bewirken?“ (Peters 1997, S.36) Die Geschichte des Fernstudiums ist eine Geschichte dieser Kunstgriffe. Die eigentliche „Ferne“ des Fernstudiums ergibt sich erst bei der Durchführung des Angebotes. Hier ist der Fernstudent eindeutig in einer anderen Situation als der Präsenzstudent, ohne dass damit gesagt werden soll, dass diese Situation „schlechter“ oder sonst wie negativ im Hinblick auf ihre Lernrelevanz bewertet werden soll. Eher im Gegenteil. Fernstudierende sind in stärkerem Maße auf sich selbst verwiesen, da das Lernen im Fernstudium nicht vom Lehren her, sondern stärker auch von der Aneignung des einzelnen her gestaltet ist, wie die oben geschilderten Modelle zeigen. Für eine erfolgreiche Aneignung des Lerngegenstandes müssen die Fernstudierenden allerdings Erschließungskompetenzen und Lernstrategien entwickeln, bei denen es sich - nebenbei bemerkt - um Subjektqualitäten handelt, die in neuerer Zeit auf den Arbeitsmärkten immer stärker gewichtet werden, während der Präsenzstudent zunächst Schwierigkeiten - und vielleicht auch nicht immer ausreichende Gelegenheiten hat -, solche übergreifenden Kompetenzen bzw. „Schlüsselqualifikationen“ entwickeln zu können. Gleichwohl hat der Präsenzstudent die Möglichkeit zum Dialog und zur direkten Kontaktaufnahme mit dem Dozenten. Diese Chance zur Lernzielpartizipation und zur Mitsteuerung der Lernprozesse wird allgemein als unabdingbares Element von Angeboten angesehen, die nicht nur die Wissensvermittlung, sondern auch die wissenschaftliche Bildung zum Ziel haben.

Doch vollziehen sich Bildung und Kompetenzentwicklung wirklich nur im Kontext raum-zeitlich unmittelbarer Interaktion? Vollzieht sie sich nicht *auch und vielleicht viel nachdrücklicher bei einer solchen Studienorganisation, die den Lerner zunächst in den Besitz von Methoden (Erschließungs-, Präsentations-, Dokumentations- und Lernmethoden) bringt bzw. bringen muß und dabei das leistet, was die Bildungstheorie „formale Bildung“ nennt?* Und sind solche, die geistige Selbstdisziplinierung des Lerners fordernde Lernstudienangebote damit nicht letztlich vielleicht doch wiederum „näher“, d. h. näher am Lernsubjekt und der Entwicklung seiner Problemlösungskompetenzen, wenn man als „nah“ nicht nur die raum-zeitliche Nähe, sondern auch die Unmittelbarkeit der Bildungswirkung versteht? So betrachtet müssen wir unsere Erste-Blick-Analyse der Nähe-und-Fernebezüge von Fern- und Präsenzstudium auf den zweiten Blick ändern, zumal wir doch bereits erkannt haben, dass die Möglichkeit zur unmittelbaren Interaktion im Studium kein Selbstzweck ist und häufig auch das Präsenzstudium überhaupt nicht die Interaktionschancen „hält“, die es verspricht. Die Permanenz der Interaktionschance hatte zweifelsohne dereinst ihre historische Funktionalität (im Zeitalter der Knappheit von Speichermöglichkeiten). Wir können aber nicht aus nostalgischen Motiven heraus an den verbreiteten Formen raum-zeitlich-integrierten Lehrens und Lernens festhalten, sondern allenfalls aus Gründen ihrer neu erwiesenen Funktionalität. Ein solcher Nachweis steht allerdings noch aus. Zwar folgt auch das Fernstudium in vielfacher Hinsicht dem Muster des

Lehr-Lernens, doch „schont“ es - um eine Formulierung von Bernd Weidenmann aufzugreifen - deutlich „den Arbeitsspeicher“ der Studierenden und gibt ihnen so - anders als beim Präsenzstudium - Raum, sich in eigenem Tempo und mit eigenen Vertiefungs- und Verweilpausen den Lehrstoff anzueignen. Weidenmann schreibt:

„Gesprochene und gehörte Sprache ist flüchtig. Anders eine Buchseite oder eine Abbildung; ich kann sie betrachten so lange und so oft ich möchte. Als Zuhörer bin ich also permanent auf mein Kurzzeitgedächtnis angewiesen, um das Neue mit dem Vorhergegangenen und Gegegenwärtigen in Verbindung zu halten. Da ich mir nicht alles zugleich merken kann, muss ich fortlaufend entscheiden, was unwichtig und was wichtig sein könnte. Vielleicht bleibe ich einige Momente an der Entschlüsselung einer Aussage hängen oder mache mir meine eigenen Gedanken dazu. Dann bin ich eine Zeitlang für den Vortrag blockiert, weil die Kapazität meines Arbeitsspeichers nicht mehr ausreicht, gleichzeitig Neues aufzunehmen. Möglicherweise habe ich dann den Anschluss verloren. Ich wende also wieder Kapazität auf, um zu erschließen, was während meiner >Auszeit< gesagt wurde. Folge: Ich bin wieder eine Zeitlang nicht richtig dabei. Wohlgemerkt, all dies ist kein pädagogischer Unfall, sondern die normale Folge der Begrenztheit des menschlichen Arbeitsspeichers“ (Weidenmann 1995, S.56f).

Diese detailliert-kleinschrittige Beschreibung des synchronen Charakters eines Präsenz-Lehrlernens veranschaulicht deutlich dessen strukturellen Beschränkungen sowie nachhaltigkeitsbeeinträchtigenden Besonderheiten. Diese sind in erster Linie darauf zurückzuführen, dass Menschen im Lernprozess offensichtlich kaum eine kontinuierliche Aufmerksamkeitsspannung durchhalten können, sie lernen vielmehr *diskontinuierlich*, weshalb eine Studienmodalität, die diskontinuierliche Aneignung ermöglicht, auch - zumindest vom Ansatz her - ein nachhaltigeres Lernen zu gewährleisten vermag. Diese Einschätzung erscheint auch deshalb gerechtfertigt, weil wir schon seit langem wissen, dass Nachhaltigkeit von Lernen i.S. von Behalten) mit dem Grad der Aktivität des Lerners deutlich ansteigt.

Nimmt man die bislang skizzierten qualitativen und didaktischen Vorzüge eines studienmaterialunterstützten Lernens in den Blick sowie auch seine Erwachsenengemäßheit, so wird die These von der Modellwirkung des Fernstudiums für das Präsenzstudium unmittelbar deutlich. Insbesondere gilt dies für die Vermutung, dass das selbstgesteuerte Lernen im Fernstudium durchaus Wirkungen in Richtung auf die Entfaltung umfassender Kompetenzen zu haben scheint. Gleichwohl scheint umgekehrt der Geist des Expositorischen und des Monokontextualen dem Fernstudium möglicherweise sogar noch stärker inhärent zu sein als dem Präsenzstudium, werden doch hier Informationen, Fakten und Ideen in einer zum Skriptum geronnenen Form dokumentiert, die gerade nicht den Charakter der Multiperspektivität und Flüchtigkeit, durch die unser Wissen zunehmend gekennzeichnet ist.

Der zentrale Vorzug des E-Learning liegt auch in seiner Orts- und Zeitunabhängigkeit, wodurch Nutzer diese Lernmöglichkeiten recht flexibel und individualisiert in Anspruch nehmen können. Diesen Vorteil hat E-Learning mit dem Distance Learning gemeinsam, weshalb man auch die These vertreten kann, dass E-Learning die Fortsetzung des Fernstudiums sei.

Ein Problempunkt des Einsatzes Neuer Medien resultiert u.E. daraus, dass viel multimediale Angebote sich an einer Nachbildung traditioneller Lehr- bzw. Lernformen orientieren. Sie bilden mit multimedialen Mitteln das Lernen aus Büchern oder den von Lehrenden determinierten Unterricht nach. Lernmedien für ein erwachsenengerechtes Lernen müssen jedoch in grundlegender Weise anders gestaltet sein. Ein wesentliches Potenzial der Neuen Medien liegt in der Option „für ein *anderes* Lernen“ (Kerres/ Petschenka 2002, S. 241); eine bloße mediale Abbildung traditioneller Lernprozesse ist nicht ausreichend<sup>9</sup>.

### *Literatur:*

- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980.
- Arnold, R.: Will Distance Disappear in Distance Studies? Preliminary Considerations on the Didactic Relevance of Proximity and Distance. In: Journal of Distance Education, 14(2000), 2, S. 1-9.
- Arnold, R./ Müller, H.-J. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Baltmannsweiler 1999.
- Bates, T.: Technology, open learning and distance education. New York 1995.
- Bloh, E./ Lehmann, B.: Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN). In: B. Lehmann/ E. Bloh (Hrsg.) (Hrsg.): Online-Pädagogik. Baltmannsweiler 2002, S.11-128.
- Dehnbostel, P. u.a. (Hrsg.): Neue Lernorte und Lernortkombinationen – Erfahrungen und Erkenntnisse aus dezentralen Berufsbildungskonzepten. Bielefeld 1996.
- Dehnbostel, P. u.a.: Mitten im Arbeitsprozess: Lerninseln. Hintergründe – Konzeption – Handlungsanleitung. Bielefeld 2001b.
- Dehnbostel, P.: Erfahrungslernen im Kontext beruflich-betrieblicher Kompetenzentwicklung und lebensbegleitenden Lernens. In: Lebenslanges Lernen (Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen. Bd.44. Berlin 2001, S.251-267.
- Hanft, A.: Lernen in Netzwerkstrukturen. Tendenzen einer Neupositionierung der betrieblichen und beruflichen Bildung. In: Arbeit, 3(1997), 6, S.282-303.
- Harasim, L.: On-line Education: A new Domain. In: Jank, W./ Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt 1994. Mason, R./ Kaye, A. (Ed.): Mindweave. Communication, Computers and Distance Education. Oxford et.al.1990, p.50-62.
- Kerres, M./ Petschenka, A.: Didaktische Konzeption des Online-Lernens für die Weiterbildung. In: B. Lehmann/ E. Bloh (Hrsg.): Online Pädagogik. Baltmannsweiler 2002, S. 240-256.
- Kerres, M.: Multimediale und telemediale Lernumgebungen - Konzeption und Entwicklung. 2., vollständig überarbeitete Auflage. München, Wien 2001.

---

<sup>9</sup> Auf das „didaktische Defizit“ bei der Planung und Implementierung von E-Learning wird zu recht immer wieder hingewiesen. Allerdings betrifft dies multimediale Angebote ebenso wie Angebote der Präsenzlehre. Lernangebote mit Neuen Medien werden hier manchmal an Maßstäben gemessen, die für traditionelle Lehrformen stillschweigend übergangen werden (z. B. Lernwirksamkeit, Effizienz, ...).

- Kraft, S.: Blended Learning – ein Weg zur Integration von E-Learning und Präsenzlernen. In: In: Schiersmann, C. (Hrsg.): Erfahrungen mit neuen Medien. Report. 2/2003. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld 2003, S. 43-52.
- Marotzki, W./ Meister, D.M./ Sander, U. (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen 2000.
- Müller, H.-J.: Erschließen durch Versprachlichen. Zur Didaktik von Schlüsselqualifikationen im Kontext handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens: In: Arnold/Müller 1999, S.87-135.
- Northcott, P.: The tyranny of Distance and Proximity. In: Smith, K. (Ed.): Diversity down under in distance education. Toowoomba 1984.
- Peters, O.: Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied 1997.
- Reinmann-Rothmeier, G./ Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp/ B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 603-648.
- Schulmeister, R.: Virtuelles Lehren und Lernen: Didaktische Szenarien und virtuelle Seminare. In: B. Lehmann/ E. Bloh (Hrsg.) (Hrsg.): Online-Pädagogik. Baltmannsweiler 2002, S.129-145.
- Weidenmann, B.: Erfolgreiche Kurse und Seminare. Professionelles Lernen mit Erwachsenen. Weinheim und Basel 1996.

*Prof. Dr. Rolf Arnold, Lehrstuhl für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) sowie Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung (ZFUW) an der Universität Kaiserslautern und Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP)*

## ***Dr. Reto Eugster: Die Mythen des Internets Soziale und technologische Entwicklungen als Einheit denken***



**\* Prof. Dr. Reto Eugster**  
**FHS St. Gallen, Hochschule für Angewandte Wissen-  
schaften**

*Ausbildung:*

*Studium der Sozialarbeit*

*Studium der Erziehungswissenschaft*

*Ausbildung in Webpublishing*

*Berufliche Tätigkeit:*

*Professor an der FHS St. Gallen, Hochschule für Angewandte  
Wissenschaften; Mitglied der Institutsleitung, Institut für Soziale  
Arbeit*

*Arbeitsschwerpunkte:*

- Medienwissenschaft, Medienpädagogik und Soziotechnik*
- Konflikttheorie/Methoden der Konfliktvermittlung*

*Kontakt: reto.eugster@fhsg.ch*

Notiz zum Impulsreferat/Workshop, Reto Eugster, 22.9.2006

1. Das Internet ist zu einem Massenphänomen geworden, das die unterschiedlichen Alltagsbereiche durchdringt und als Instrument gelingender Alltagsbewältigung wichtig wird. Dies bedeutet beispielsweise: Immer mehr Informationen, Dienstleistungen und Waren sind ausschliesslich oder kostengünstiger über das Internet zu haben. Wer über keinen Internet-Zugang verfügt oder wem es an Internet-Kompetenz mangelt, ist sozial relevant benachteiligt. Dies ist der Grund, weshalb Initiativen wie digitale-chancen.de entstanden sind.
2. Einige Stichworte sollen das quantitative Ausmass der Internet-Entwicklung aufzeigen: In Schweden verfügen 82 Prozent der Bevölkerung über einen Internetzugang. Europäisch gesehen ist Schweden damit Spitzenreiter. In den deutschsprachigen Ländern sind es bis zu zwei Drittel der Bevölkerung, die über einen Zugang verfügen.



Der Frauenanteil bei der Internet-Nutzung steigt stark an, wobei ein Nord-Süd-Gefälle besteht. In den skandinavischen Ländern sind die Frauen leicht in der Mehrheit, im europäischen Süden teilweise klar in der Minderheit.

Immer mehr ältere Menschen finden den Weg in das Internet. In diesen Alterssegmenten steigt die User-Zahl zwar nicht sprunghaft, jedoch kontinuierlich an. (Stichwort: Computera-Bewegung in der Eurogio-Bodensee)

Weltweit gesehen haben nur gerade 14 Prozent der Menschen Zugang zum Internet.

3. Es gibt Anzeichen, die darauf hindeuten, dass die Potenziale des Internets (technologisch und sozial) bei weitem nicht ausgeschöpft sind. Beispielsweise sind es technologisch bedingte Hemmnisse, Hemmnisse bei den Nutzungseinstellungen oder ökonomische Barrieren, welche Potenziale untergraben.
4. Vor allem partizipative Nutzungsformen des Internets gewinnen an Bedeutung, die Rede ist von Social Web oder Web 2.0. Stichworte dazu sind: Weblog-Bewegung, Foto-Sharing, Web-Communities (z. B. MySpace), Kontaktplattformen usw. (Zahlen: MySpace zählt rund 60 Millionen Mitglieder, bei Technorati sind rund 55 Millionen Weblogs verzeichnet, 1.9 Millionen machen bei Parship mit usw.).
5. Technologische und soziale Entwicklungen sollten als Einheit gesehen, bzw. aufeinander bezogen werden. Beispiele:

Die Entwicklung ausgeklügelter Suchmaschinenlogiken führte und führt zu einer teilweisen Neuorganisation des gesellschaftlichen Wissenskorporus.

Die Entwicklung von Foto-Sharing-Services verändert die Vorstellungen von Privatheit. Die Fotos werden nicht mehr im persönlich-privaten Fotoalbum aufbewahrt, sie werden mit anderen „geteilt“. Zudem führt die Digitalisierung der Fotografie zu deren Neubewertung. Veränderte Formen der „Bildlichkeit“ entstehen, das kulturelle Text-Bild-Verhältnis verändert sich.

Die Entwicklung von Content Management Systemen „für das Volk“ (z. B. Wordpress), die einfach zu bedienen und günstig oder kostenlos zu erwerben sind, führen zu einer Massenamateurerisierung des Publizierens. Nicht nur jeder Verein, jeder Club oder jede Initiative kann mit einem eigenen Journal im Web präsent sein, auch jede Person ist in der Lage, Texte, Fotos, Audiodateien, Videos usw. beizusteuern. Es erwacht das Interesse am Alltag und es entsteht eine neue Textsorte. Von Micro Content ist zuweilen die Rede: von kurzen, notizartigen Beiträgen, die höchst „subjektiv“ und unmittelbar entstehen, verweisungsintensiv sind und niederschwellig publiziert werden können. Allein bei der Suchmaschine technorati.com sind zurzeit rund 55 Millionen Weblogs (Internet-Journale, Tagebücher usw.) registriert.

Kontakte zu knüpfen, ist sozial anspruchsvoll und riskant. Oft ist dieses Geschehen an die Einschränkungen der direkten Kommunikation gebunden. Die

Entwicklung von Kontaktplattformen ermöglicht neue Formen des Erstkontaktes, die in mancherlei Hinsicht risikofreier sind bzw. die Beschränkungen des Face-to-Face-Kontaktes relativieren. Jedenfalls verändert die Möglichkeit der Virtualisierung des Erstkontaktes die Voraussetzungen für den sozialen Austausch tiefergehend, als auf den ersten Blick angenommen werden könnte.

6. Vor dem Hintergrund der aktuellen Entwicklungen müssen die typischerweise alltagslogisch begründeten Annahmen der folgenden Art relativiert werden:

**Jeder kann Aufmerksamkeit im Web beanspruchen.**

Revidiert: Jeder kann Aufmerksamkeit im Web beanspruchen, sofern er den spezifischen Logiken der Aufmerksamkeitsgenerierung im Web folgt.



**Das Internet ist ein „Jugendmedium“.**

Revidiert: Das Internet *war* ein „Jugendmedium“

**Netzaktivisten sind Einzelgänger.**

Revidiert: Netzaktivität fördert in der Regel auch das Bedürfnis nach direkter Kommunikation.

**Das Internet führt automatisch zu einer (Medien-)Demokratisierung.**

Revidiert: Das Internet verändert die Ausgangsbedingungen für andere Medien.

**Was im Internet an Information angeboten wird, muss in pädagogischen Kontexten gefiltert werden.**

Revidiert: „Filterpädagogiken“ entstammen – mediengeschichtlich betrachtet – einer früheren, internetfernen Phase. Sie sind mindestens wenig wirkungsvoll.

7. Beim Umgang mit dem Internet lassen sich im Kontext der Pädagogik drei „Paradigmen“ (oder vielleicht bescheidener: *Herangehensweisen*) erkennen:

a) Schutzraum-Paradigma: Die Kindheit wird als Schutzzone verstanden und Kinder sollen vor „Auswüchsen“ im Internet geschützt werden.

b) Die Möglichkeiten der Selbstselektion sollen bei Kindern gefördert werden. Letztlich, so wird bei diesem Paradigma unterstellt, gibt es dazu keine Alternative: Letztlich erweisen sich äussere „Filtermechanismen“ als wenig effizient. (Dies zeigt allein schon die Tatsache, dass Zensurbestrebungen von staatlichen Organen in einigen Ländern insgesamt versagen.)

c) Medienereignisse werden als Anlässe für pädagogisches Handeln und Inter-

venieren verstanden. Es werden pädagogisch motivierte, offen-direkte Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen geführt, bei denen es um den Umgang mit „bedenklichen“ Inhalten geht.

Als Quelle wurde vor allem das Weblog [medienpraxis.ch](http://medienpraxis.ch) genutzt.

*Prof. Dr. Reto Eugster*  
*[retoeugster.ch](http://retoeugster.ch)*

# **Protokoll des Workshops**

## **Biographie und Kompetenz in der Moderne: Welche Auswirkungen haben die neuen Medien auf Lebenslauf und Lebenswelt der Erwachsenen?**

Workshopleitung: Mag. Josef Kittinger

Erwachsenenbildner sind gefordert:

- neue Modelle,
- neue Perspektiven durchdenken,
- Chanceneröffnung,
- der Lernende / das Individuum im Mittelpunkt;

WB-Seminar im Rahmen der ARGE, „Nachhaltige Erwachsenenbildung“

Lebenswelt einbeziehen

mehr LernbegleiterIn werden als LehrendeR;

Lernen nicht zertifikats- und zeugnisorientiert

Lehren und Lernen gehören zusammen (Geben + Nehmen)

-> Tauschgeschäft

# Workshop Biografische Gestaltungskompetenz: Welche Auswirkungen ergeben sich für das Lernen im Lebenslauf?

Workshopleitung: Mag. Maria Fiel

1. Formale vs. informelle Bildung:

Der Arbeitsmarkt verlangt Abschlüsse:  
Wie verträgt sich dies mit ihren Ausführungen?

Antwort Dr. Arnold: Sieht dies nicht so. Er bringt Beispiele, wo Kompetenzen erworben werden, aber eben nicht nur durch Zertifikate nachgewiesen werden.



2. „Ich –Kräfte stärken“: Wo würden Sie in der EB ansetzen?

Antwort Dr. Arnold: Kreativkurse in der EB können dem sicher gerecht werden, sind jedoch nur ein kleiner Bereich, um Kompetenzen zu erweitern und zu erwerben.

3. Biographische Gestaltungskompetenz:

Freiheit oder Fluch? Wie kann man damit umgehen?

Antwort Dr. Arnold: Das ist so; in einer individualisierten Gesellschaft entscheidet sich der einzelne, wie er die Chancen und Möglichkeiten nutzt.

# Workshop Erwachsenenbildung und eLearning: Welche Folgerungen ergeben sich für die Erwach- senenbildungseinrichtungen und die in diesen tä- tigen Professionals?

Workshopleitung: Dr. Ruth Jochum Gasser

## Blitzlichter:

Es gibt seit drei Jahren eine landesweite elearning-Gruppe. Die Info darüber sollte im nächsten ARGE-Seminar erfolgen.

Es wird immer Seminare geben, die ein persönliches Vor-Ort-Sein bedürfen, das sind kommunikationsorientierte Seminare, Verhaltenstrainings, wo die körperliche Anwesenheit erforderlich ist. Selbst diese können aber durch elearning *ergänzt* werden.

Die einzelnen Institutionen, die sehr unterschiedliche Zielgruppen haben, werden elearning an ihre Erfordernisse anpassen müssen. Kleinere oder grössere Angebote aus dem elearning sind fast überall einsetzbar.

## Voraussetzung für die Einführung und erfolgreiche Durchführung von e-learning:

- Ausgezeichnete Betreuung
- Ausgezeichnete Aufbereitung der Unterlagen
- Funktionierende technische Implementierung
- Entsprechende Qualifizierung der Referenten

## Marketing-Fragen:

Was ist der Mehrwert des elearning für Anbieter und Nachfrager?

Wie kann der Markt angesprochen werden?

Für welche Zielgruppen wäre elearning geeignet?

## Vorschlag:

- ARGE-weite Information über geeignete technische Plattform
- Schulung und Qualifizierung für Referenten der ARGE

# Workshop Welche "sozialen" Folgen von Internet-Entwicklungen stehen zurzeit für die Teilnehmerinnen/Teilnehmer im Vordergrund?

Workshopleitung: Mag. Christoph Schindegger

Ergebnisse in Form von Thesen

1. Abgrenzbarkeit von Kindheit und Erwachsenenwelt wird durch das Internet immer schwieriger.
2. Die Internettechnologie hat (auch für sozial Schwächere) sowohl zu Verbesserungen wie auch zu Verschlechterungen geführt. Es kommt genau auf den Bereich an, worauf man seinen Focus richtet.
3. Im Umgang mit den (pädagogischen) Herausforderungen durch das Internet empfiehlt sich ein Mix aus drei Strategien:
  - a. Es braucht Regeln und Mindeststandards im Umgang mit dem Internet (Stichwort Gewalt und Pornographie). Auch wenn die Einhaltung nicht überschätzt werden sollte.
  - b. Es braucht Selbstbeschränkung, Selbstdisziplin und Ich-Stärkung, um mit den vielfältigen Angeboten des Internets (sinnvoll) umgehen zu können.
  - c. Herausforderungen durch das Internet können als (pädagogische) Chance gesehen werden, wichtige Themen offensiv aufzugreifen und zu diskutieren.
4. Internet ist für die meisten Menschen ein Gebrauchsgegenstand geworden, dessen Bedeutung einem erst dann bewusst wird, wenn er einmal nicht funktioniert. Internet gehört in Zukunft zur Grundversorgung wie die Ausstattung mit Strom, Wasser, etc.)



# Workshop Partizipative Nutzungsarten des Internets: Neue Chancen für die Entwicklung sozialer Nahräume bzw. sozialer Netzwerke?

Workshopleitung: Mag. Christian Kopf

- Spannungsfeld ‚Bildung als Kräfteschulung‘ und Nutzung des Internets, das dafür nur sehr begrenzt nutzbar ist. Sinnvolle und begrenzte Nutzung ist unbestritten und ausbaufähig.
- Pfiffikus hat sich bereits zu einer sehr sinnvollen und genutzten Plattform entwickelt.
- Die persönliche Begegnung und Begleitung ist weiterhin eine wesentliche Aufgabe, zu beachten ist, dass Fragestellungen tlw. spezifischer und persönlicher werden (Vgl. Erfahrungen im BIFO). Event. Aufwertung der persönlichen Kontakte als Folge.
- Schlanke und unkomplizierte technische Zugänge sind wichtig (sowohl im Blick auf Institutionen/Anbieter wie auf NutzerInnen).
- Chatrooms mit Zugangscodes für angemeldete KursteilnehmerInnen könnten ‚Peer group‘-Funktion im Vorfeld und in der Nacharbeit bekommen. Bildungsprozesse wie soziale Vernetzung sind damit zu fördern.
- Internetcafes als soziale Netzwerke.
- Frage der ‚digitalen Armut‘ und der damit verbundenen sozialen Ausgrenzung!
- Interessant ist, dass Banken den Kundenservice von Angesicht zu Angesicht und die persönliche Beratung nach IT-Boom wieder forcieren!!!
- Technische Komplexität hat hohe Geschwindigkeit – wer kann und will da längerfristig mithalten.
- Manche erleben Internet bereits als Bedrohung (vgl. Fülle von Mails, Newslettern,...)
- Internet-hotlines für Interessierte.







## Teilnehmerliste

Titel	Vorname	Name	Einrichtung	Adresse	PLZ	Ort	e-mail
Prof. Dr.	Rolf	Arnold	Universität Kaiserslautern		D-67655	Kaiserslautern	rarnold@rhrk.uni-kl.de
Prof. Dr.	Reto	Eugster	Hochschule für Technik, Wirtschaft und soziale Arbeit		CH-9401	Rorschach	reto.eugster@fhsg.ch
Mag.	Wolfgang	Türtscher	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
Mag.	Christoph	Schindegger	Kathi Lampert Schule Götzis	VWP	6840	Götzis	christoph.schindegger@kathi-lampert.schule.at
Mag.	Stefan	Fischnaller	Volkshochschule Götzis	Römerstraße 55	6912	Hörbranz	stefan.fischnaller@vol.at
Mag.	Maria	Fiel	Lebenshilfe Vorarlberg	Gartenstraße 2	6840	Götzis	maria-fiel@lhv.or.at
Mag. Abt. Vorstand	Gabriela	Dür	Vorarlberger Landesregierung	Römerstraße 15	6900	Bregenz	Gabriela.Duer@vorarlberg.at
	Ingrid	Heingärtner	Vorarlberger Landesregierung, Abt. II b	Römerstrasse 15	6900	Bregenz	ingrid.heingaertner@vorarlberg.at
Mag. MA.	Ira	Stüttler	Vorarlberger Landesregierung, Abt. II b	Römerstrasse 15	6900	Bregenz	ira.stuettler@vorarlberg.at
	Barbara	Fink	Vorarlberger Familienverband	Bergmannstr. 14	6900	Bregenz	barbara.fink@familie.or.at
Dr.	Elisabeth	Schwald	Volkshochschule Bludenz	Zuercherstr.48	6700	Bludenz	info@vhs-bludenz.at
	Isolde	Pfefferkorn	Volkshochschule Bludenz	Zuercherstr.48	6700	Bludenz	info@vhs-bludenz.at
Betr.oec.	Elisabeth	Mahner	Volkshochschule Bludenz	Zuercherstr.48	6700	Bludenz	info@vhs-bludenz.at
	Lisbeth	Nussbaumer	IfS-Kreisel	Frühlingstr.11	6850	Dornbirn	nussbaumer.elisabeth@ifs.at
	Gerlinde	Lechner	IfS Familienarbeit GmbH	Schießstätte 14	6800	Feldkirch	lechner.gerlinde@ifs.at
Mag.	Josef	Kittinger	Bildungshaus St. Arbogast	Montfortstraße 88	6840	Götzis	iosef.kittinger@kath-kirche-vorarlberg.at
Mag.	Hansjörg	Gruber	Landesregierung, Abt. IIb	Römerstraße 24	6900	Bregenz	hansjoerg.gruber@vorarlberg.at
	Elmar	Mayer	SPÖ Club	Hanenberg 4	6833	Weiler	direktion@blattur@vol.at
	Monika	Seif	Schloss Hofen - Kapuzinerkloster Bregenz	Kirchstraße 38	6900	Bregenz	Soziales@schlosshofen.at
Dr.	Nora	Bösch	Katholisches BW Vorarlberg	Bahnhofstrasse 13	6800	Feldkirch	nora.boesch@kath-kirche-vorarlberg.at
	Evelyn	Pfanner	Katholisches BW Vorarlberg	Bahnhofstrasse 13	6800	Feldkirch	evelyn.pfanner-pruenster@kath-kirche-vorarlberg.at
Dr.	Hans A.	Rapp	Katholisches BW Vorarlberg	Bahnhofstrasse 13	6800	Feldkirch	hans.rapp@kath-kirche-vorarlberg.at

Mag.	Christine	Burtscher	Katholisches BW Vorarlberg	Bahnhofstrasse 13	6800	Feldkirch	christine.burtscher@kath-kirche-vorarlberg.at
Dir.	Armin	Brunner	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Ulrike	Rainer	Bildungshaus St. Arbogast	Montfortstraße 88	6840	Götzis	
	Elisabeth	Maurer	Kath. Arbeitnehmer/innen Bewegung	Dr. Alfons Heinzle Str. 25	6840	Götzis	
	Michaela	Sohm	Eltern-Kind-Zentrum Alberschwende	Brugg 133	6861	Alberschwende	michaela.sohm@gmx.at
	Monika	Veigl	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Jasmine	Kaufmann	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Bettina	Strobl	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Marlene	Nussbaumer	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Andrea	Häfele	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
Dr.	Ingrid	Gaber	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
Dr.	Stefan	Veigl	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
	Hildegard	Röthlin	Verein Tagesbetreuung	Feldrain 8	6923	Lauterach	
Mag.	Gabriele	Köb	Haus Gutenberg	Bildung / Seminare	9496	Balzers	
	Edith	Hämmerle	Katholisches Bildungswerk Lustenau	Rotkreuzstraße 39 b	6890	Lustenau	
Mag.	Cornelia	Fischnaller	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	cornelia.fischnaller@vol.at
Mag.	Christian	Kopf	Bildungshaus Batschuns	Kapf 1	6832	Zwischenwasser	christian.kopf@bhba.at
Dr.	Herbert	Klauser	Volkshochschule Bregenz	Römerstraße 9	6900	Bregenz	vhs_bregenz@schulen.vol.at
Dipl. KW	Gudrun	Kratzer	Eurostudienzentrum Bregenz	Belruptstraße 10	6900	Bregenz	gudrun.kratzer@jku.at
BA	Erika	Kicker	Volkshochschule Rankweil	Postfach 26	6830	Rankweil	schlosserhus@gmx.at
	Claudia	Hammerer	BIFO	Marktstraße 12a	6850	Dornbirn	claudia.hammerer@bifo.at
	Hanno	Metzler	BIFO	Marktstraße 12a	6850	Dornbirn	hanno.metzler@bifo.at
Dr.	Ruth	Jochum-Gasser	Grundtvig Projektkoordinatorin Vorarlberg	Haltestellenweg 4b	6833	Klaus	ruth.jochum-gasser@uibk.ac.at
RR	Agnes	Jäger	Volkshochschule Hohenems	Franz-Michael-Felder-Straße 6	6845	Hohenems	agnes.jaeger@aon.at
Mag.	Brigitte	Achatz	Bildungshaus Batschuns	Kapf 1	6832	Zwischenwasser	
Mag.	Reingard	Seyr-Leiler	Organisation Enquete	Wallstraße 27	6971	Hard	reingard.seyr-leiler@gmx.at
	DI Kurt	Hämmerle	Energieinstitut Vorarlberg	Stadtstraße 33	6850	Dornbirn	kurt.haemmerle@energieinstitut.at
Dr.	Bernadette	Mennel	ÖVP	Heldendankstrasse 28	6900	Bregenz	bernadette.mennel@landtag.cnv.at