

- Rousseau, J.-J. (1762): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart (Reclam) 1970.
- Rutschky, K. (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Bürgerlichen Erziehung. Frankfurt a. M./Berlin (Ullstein) 1988.
- Rutschky, K. (1983): Erziehungszeugen. Autobiographien als Quelle für eine Geschichte der Erziehung. In: Z.f.Päd. 4/1983. S. 499-518.
- Schaller, K. (1987): Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen - Erprobungen. Sankt Augustin (Academia Verlag).
- Schleiermacher, F. (1826): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften I. Hrsg. v. E. Weniger unter Mitwirkung von Th. Schulze. Frankfurt a.M. u.a. (Klett-Cotta).
- Schneider, I. K. (1998): Erziehung unter dem Einfluss konträrer Weltanschauungen. Dichte Biographische Beschreibung. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Schoenebeck, H. (1989): Antipädagogik im Dialog: eine Einführung in antipädagogisches Denken, 2. verb. u. erw. Auflage. Weinheim und Basel (Beltz).
- Tenorth, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München (Juventa).
- Thiersch, H. (1994): Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft. Reminiszenzen zu einer hoffentlich bald überflüssigen Diskussion. In: Krüger, H.-H.; Rauschenbach, Th. (Hrsg.) 1994. S. 131-146.
- Weber, E. (1970): Erziehungsstile. Lehrbuch für Studierende der Pädagogik. Donauwörth (Auer).
- Willmann, O. (1873): Allgemeine Pädagogik (Vorlesung 1873). In: Sämtliche Werke. Bd. 3. Aalen 1971.

4.7 Hilfe und Beratung

4.7.1 Hilfe

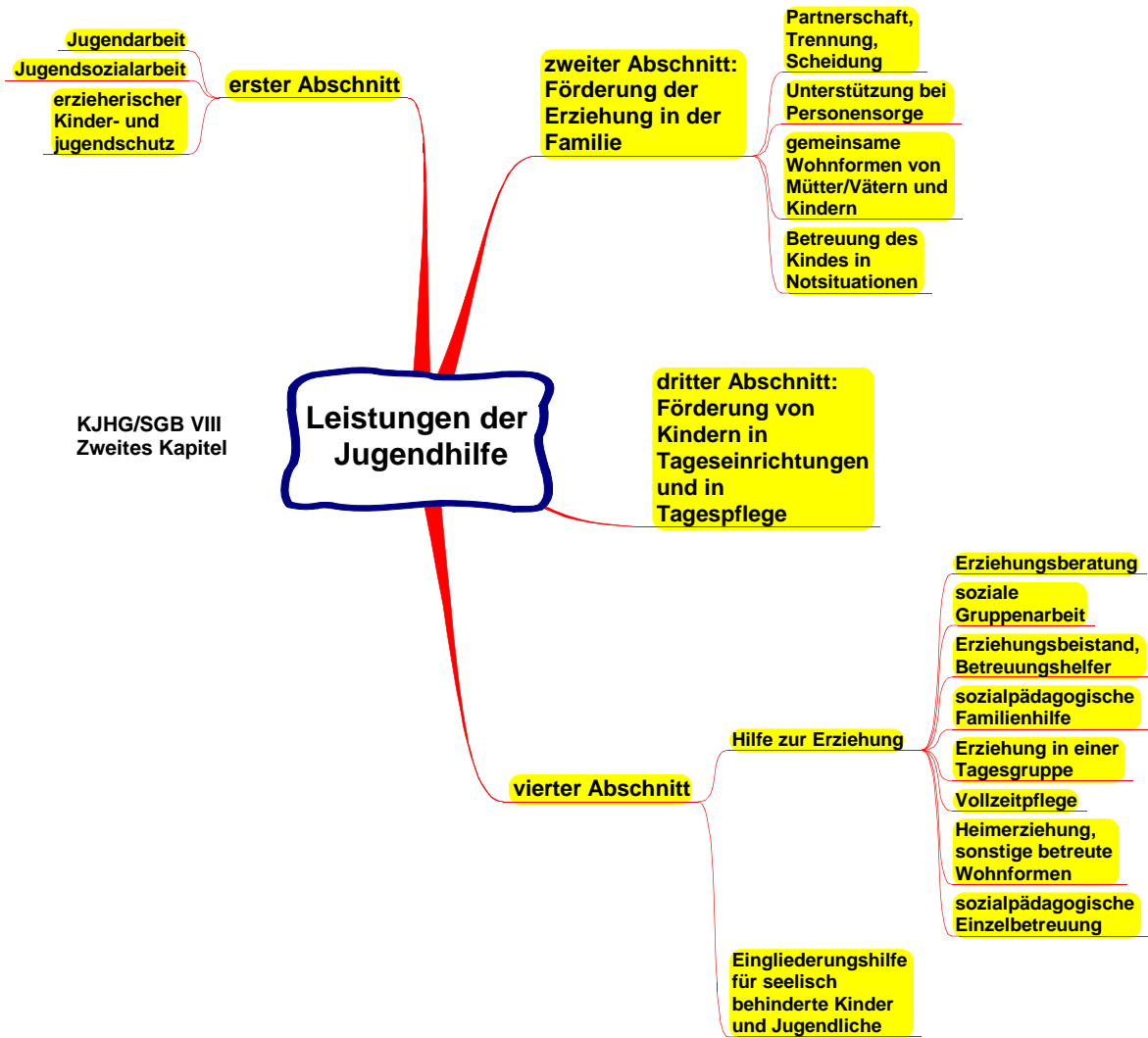
Der Begriff der Hilfe gehört ebenfalls zum Kernbestand pädagogischer Grundbegriffe und wird in einer sehr allgemeinen Form zur Bezeichnung des Gegenstandsbereichs der sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik verwendet. Schaut man näher hin, findet man den Begriff der Hilfe auf verschiedenen Ebenen angesiedelt: auf der Ebene der individuellen Einzelfallhilfe, auf der Ebene staatlicher Leistungen (Sozialhilfe) oder auch auf der Ebene politischer Programme (Entwicklungshilfe). Im Kontext der Expansion der Dienstleistungsbereiche der Gesellschaft in den 1980er und 90er Jahre etablierte sich ein elaboriertes System gesellschaftlicher Hilfeleistung, das wiederum zu einer Expandierung „helfender“ Berufe führte. Zinnecker (1997) unterscheidet grundlegend fünf Hilfebereiche: (1) Körperbezogenes System, (2) kognitives Wissenssystem, (3) Werte- und Normensystem, (4) psychisches System und (5) das System materieller Subsistenz (vgl. Zinnecker 1997, 205). Die dominanten Diskurse im Feld der Erziehungswissenschaft beziehen sich – so sieht es Zinnecker – auf den zweiten Bereich (Lernen/Lehren) und den dritten Bereich (Erziehung). Daneben habe sich in der letzten Zeit ein Diskurs der sozialen Hilfe etabliert, der sich in der Differenz Klient/Betreuer entfalte. „Innerhalb der Erziehungswissenschaft äußert sich dies in einer Kräfteverschiebung zwischen Allgemeiner Erziehungswissenschaft (pädagogischer Diskurs), Schulpädagogik (didaktischer Diskurs) und Sozialpädagogik (Diskurs der sozialen Hilfe) zugunsten letzterer.“ (Zinnecker 1997, 207) Unabhängig von der Frage, ob Zinnecker die Lage der erziehungswissenschaftlichen Dis-

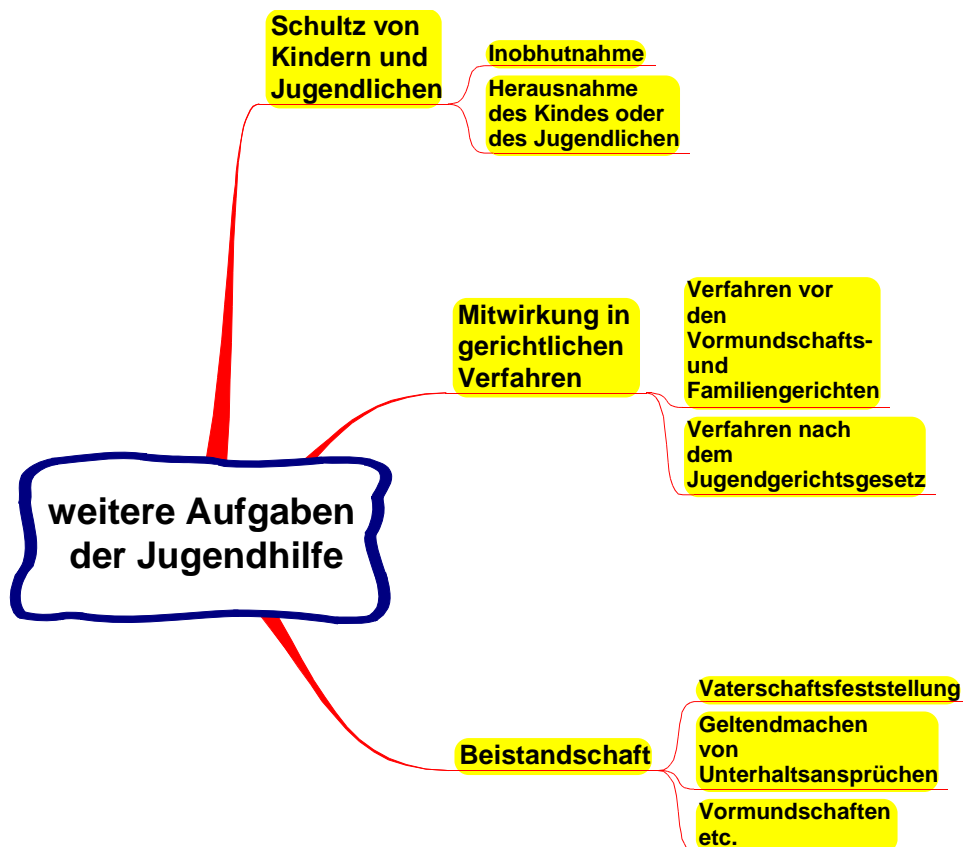
kurse zutreffend beschreibt oder nicht, belegt dieses Zitat aber immerhin doch die relative Dominanz des Hilfebegriffs in systematischer Perspektive.

Im Folgenden wollen wir Hilfe ausschließlich auf der Ebene psychosozialer Hilfe im Kontext der sozialen Arbeit bzw. der Sozialpädagogik betrachten. Psychosoziale Hilfe verstehen wir also als eine durchgängige Dimension sozialpädagogischen Handelns. Dabei konzentrieren wir uns auf die professionelle Hilfe (im Unterschied zur ehrenamtlichen). Unter professioneller Hilfe versteht man die Tätigkeiten von beruflichem Personal, das eigens dafür ausgebildet und qualifiziert ist (z.B. Sozialpädagogen oder Berater). Historisch gesehen hat es Hilfe schon immer gegeben, beispielsweise im Zusammenhang der Armen- oder der Jugendfürsorge (vgl. Gängler 2001), aber erst seit dem 20. Jahrhundert gibt es eine systematische, verrechtlichte, verberuflichte und institutionalisierte professionelle Form der Hilfe. In einem ausdifferenzierten sozialstaatlichen Hilfesystem bekommt man Hilfe nicht als Almosen, sondern dann, wenn ein rechtlich kodifizierter Anspruch auf Hilfeleistung besteht. Um einen ersten Überblick über das sozialstaatliche Hilfesystem zu erhalten, ist es für unsere Zwecke sinnvoll, exemplarisch einen Blick auf das Gebiet der Kinder- und Jugendhilfe zu werfen.

4.7.2 Kinder- und Jugendhilfe

Im achten Buch des Sozialgesetzbuches finden wir die gesetzlichen Grundlagen der Kinder- und Jugendhilfe. Wir finden dort Aufgaben, Leistungen und Institutionen der Jugendhilfe geregelt.





4.7.3 Hilfe und Selbsthilfe

Selbsthilfegruppen im Netz

Auch virtuelle Welten werden zunehmend zu einem Ort, an dem Selbsthilfe organisiert wird. Ein Beispiel dafür ist die Seite „Das Psychiatrienetz“ (www.psychiatrie.de), über die über 30 Mailinglisten angeboten werden. Im Usenet gibt es unzählige Listen, in denen in semi- und teilweise durchaus auch in professioneller Weise Erfahrungen artikuliert und bearbeitet werden. Biographisierungsprozesse finden hier in Form von „harter“ biographischer Arbeit statt. In der Liste Psychose-Erfahrung (<http://de.groups.yahoo.com/group/Psychose-Erfahrung>) tauschen sich Menschen aus, die in der Regel Psychose-Erfahrungen hatten und nun versuchen, über biographische Arbeit Alltagsstabilitäten zu erlangen. Termine zirkulieren. Eine kursorische Analyse solcher Listen zeigt, wie sie in hohem Maße das dazu benötigte Fachwissen über die Entstehung von Psychosen, über deren Phänomenologie, über Therapien und andere Hilfestellungen der Krankheitsbewältigung aufarbeiten, bereit stellen und immer wieder kommunizieren. Dabei zeigt sich, daß die Teilnehmer immer wieder zwischen konkurrierenden Wissensbeständen vergleichen müssen und mit dem Sachverhalt leben müssen, daß das wissenschaftliche Feld der Psychosen umstritten ist und es verschiedene und durchaus umstrittene Ansätze gibt. Eine eindeutige Hilfestellung aus der Wissenschaft können sie nicht erwarten. Das verunsichert, öffnet aber auch den Weg für eigene Aktivitäten und Artikulationen. Letztlich geht es um Deliberationen eigener

Erfahrungen und Erfahrungen anderer Betroffener mit professionellen Wissensbeständen. Die Ergebnisse neuer wissenschaftlicher Untersuchungen sowie neue Bücher zu dem Themenbereich Psychose werden in der Regel unverzüglich rezipiert und diskutiert, neue Initiativen werden vorgestellt und wohlwollend, teilweise auch kritisch begleitet. Beispiel: Die Bayerische-Anti-STigma-Aktion BASTA als Teil des weltweiten Programms der World Psychiatric Association gegen die Diskriminierung psychisch kranker Menschen arbeitet zusammen mit Psychiatric-Erfahrenen, Angehörigen, Ärzten, Pflegekräften, Sozialarbeiter, Journalisten anderen Aktionsgruppen in Deutschland an verschiedenen Projekten, die alle unter dem Motto stehen: Stoppt die Diskriminierung psychisch kranker Menschen (vgl. <http://www.openthedoors.de/>)

Zusammenfassend muß deshalb gesagt werden, daß Selbsthilfegruppen heute über ein professionelles Wissensmanagement verfügen und einen excellenten Lernort darstellen. Die mit der These der Pädagogisierung der Lebenswelt oftmals verknüpfte Vorstellung der einseitigen Überformung der Betroffenen durch die Experten, die zu einer ehrfürchtigen Übernahme dieser Wissenbestände führt, läßt sich in Selbsthilfegruppen nicht nachweisen. Vielmehr finden wir eine Arena kritischer Auseinandersetzung und Deliberation, in der sehr differenziert Wissen geprüft, verändert und szenarienartig arrangiert wird. Zu einem ähnlichen Resultat kommt auch Kade 1992.

Der Topos der Entgrenzung des Pädagogischen meint eine Ortsveränderung des Lernens. Damit ist gemeint, daß neue Lernorte außerhalb der traditionellen Institutionen (wie Schule etc.) entstehen, die nicht zur klassischen Domäne der Pädagogik gehören (vgl. Kade 1993).

4.7.4 Beratung

Ähnlich wie der Hilfebegriff hat auch der Beratungsbegriff einen sehr großen Bedeutungsumfang. Ähnlich wie Hilfe ist auch er in der alltäglichen Kommunikation sehr verbreitet. Insofern ist auch hier eine Einschränkung notwendig. Beratung thematisieren wir im Folgenden als eine spezielle Form helfender professionalisierter Interaktion im psychosozialen Bereich. Dabei klammern wir also bewußt andere Beratungsformen, beispielsweise Organisationsberatung oder Beratung zwischen Verkäufer und Kunde, aus. Dieses geschieht ausschließlich aus Platzgründen. Bezogen auf die ratsuchende Person hat Beratung die Aufgabe, bei einem zu lösenden Problem in der Weise zu helfen, dass die Klientin oder der Klient in die Lage versetzt wird, an einer Lösungsherbeiführung besser zu arbeiten als vor der Beratung (vgl. Sickendiek/Engel/Nestmann 1999). Das heißt, es geht entgegen der alltagspraktischen Annahme nicht darum, Ratschläge zu erteilen, sondern es geht darum, die Problembewältigungskompetenz der Ratsuchenden zu stärken bzw. zu entwickeln.

Beratung haben wir in dieser Vorlesung bereits unter dem institutionellen Aspekt thematisiert (vgl. Kap. 2.4) und dabei bereits verschiedene institutionelle Bera-

tungsformen kennengelernt. Ich werde mich im Folgenden nicht so sehr auf die geschichtliche Entwicklung psychosozialer Beratung beziehen (vgl. dazu Nestmann/Sickendiek 2001), sondern mehr auf die theoretischen Schulen, die sich herausgebildet haben.

4.7.4.1 Verschiedene Beratungsschulen

Es gibt zwar keine einheitliche Beratungstheorie, dennoch ist es möglich, verschiedene Ansätze und Konzepte voneinander unterscheiden, indem die zugrundeliegenden Basistheorien thematisiert werden.

Verhaltenstheoretisch orientierte Beratung

Eine verhaltenstheoretisch orientierte Beratung basiert auf verhaltenstheoretischen Modellen, die wir bereits in dem Kapitel über *Lernen* (Kap. 4.5) kennengelernt haben. Die Grundüberlegung gesteht darin, dass gezeigtes Verhalten verlernt und ein neues gelernt werden kann. Wir haben schon darauf hingewiesen, dass solche Trainingsprogramme beispielsweise bei Flugangst oder bei einer Tunnelphobie durchaus erfolgreich sein können.

psychoanalytisch orientierte Beratung

Die hier zugrunde liegende Basistheorie der Psychoanalyse haben wir in dieser Vorlesung bereits an verschiedenen Stellen kennen gelernt. Hier interessiert sie als grundlegende Form von Beratung. Von der Grundlogik her arbeitet sie im Wesentlichen mit den Mechanismen des Bewußten, des Unbewußten und der Übertragung. Sie hat natürlich weitere „Mechanismen“ des Psychischen ausgearbeitet, die hier nicht weiter erwähnt werden müssen. Die Psychoanalyse ist eine überwiegend Langzeittherapie bzw. -beratung. Darunter ist nicht selten eine Dauer von 3 bis 5 Jahren zu verstehen.

systemisch orientierte Beratung

Der systemisch orientierten Beratung liegen systemische (Maturana/Varela) und systemtheoretische Annahmen (Luhmann) zugrunde. Sie gilt als Kurzzeittherapie bzw. -beratung und bezieht sich auf Systeme. Ein System kann ein Mensch sein oder in der Regel mehrere, z.B. ein Familiensystem oder ein Verwandtschaftssystem (vgl. de Shazer 1999)

andere Arten von Beratung

z.B. Gestalttherapie, Musiktherapie etc.

4.7.5 Literatur

- Steve de Shazer (1999): Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg (Auer) Sechste Auflage.
- Gängler, H. (2001): Hilfe. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. überarbeitete Auflage. Neuwied (Luchterhand) S. 772-786.
- Kade, J. (1993): Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Z.f.Päd. 3/1993. S. 391-408.
- Luhmann, N.; Lenzen, D. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M. (Suhrkamp).
- Nestmann, F.; Sickendiek, U. (2001): Beratung. In: Otto, H.-U.; Thiersch, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. überarbeitete Auflage. Neuwied (Luchterhand) S. 140-152.
- Sickendiek, U.; Engel, F.; Nestmann, F. (1999): Beratung - Eine Einführung in sozialpädagogische und psychosoziale Ansätze. Weinheim.
- Tohle, W.; Küster-Schapfl, E.-U. (1997): Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen (Leske+Budrich).
- Zinnecker, J. (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Luhmann/Lenzen (Hrsg.) 1997. S. 199-227.

4.8 Bildung

Zunächst gilt es festzuhalten, dass es Unterschiede im Bildungsverständnis gibt zwischen der Art, wie der Begriff in der Öffentlichkeit verwendet wird und der Art, wie er im Fach Erziehungswissenschaft verwendet wird. In der Öffentlichkeit wird der Begriff Bildung eigentlich gleichbedeutend mit Qualifikation verwendet. Wenn man von schlechter Bildung spricht, dann meint man, jemand wisse zu wenig, jemand habe zu wenig Kenntnis in den Grundlagen, beispielsweise habe er Lücken in Rechnen, Schreiben oder Lesen. Qualifikation, Allgemeinbildung und Lernen gehen in der Regel bunt durcheinander.

Davon ist die Verwendung im Fach Erziehungswissenschaft zu unterscheiden. Hier bezeichnet Bildung nicht ein Wissen oder Können, sondern das (reflektierte) Verhältnis, das Menschen zu sich und zur Welt entwickelt haben.

Bildung ist in der humanistischen Tradition definiert über den Grad der Reflexivität, den jemand erwirbt, und nicht durch faktische Wissensbestände. Bildung bezieht sich darauf, wie jemand sich selbst (Selbstbild) im Verhältnis zur Welt (Weltbezug) sieht. Wir nennen es das Verhältnis von Welt- und Weltbezug.

Der fachinterne Diskurs über Bildung wurde in den 90er Jahren bezeichnenderweise sehr stark durch die Modernisierungsdebatte in den Sozialwissenschaften geprägt. Dabei spielten die Ausführungen zur sogenannten reflexiven Moderne (vgl. Giddens 1996) eine besondere Rolle. Die Grundannahmen dieser Debatte besagen, dass die „Freisetzung“ des Menschen aus Traditionen und sozialen Einbettungen zu einer erhöhten Reflexivität geführt hat. Das bedeutet, dass Reflexion für den einzelnen Menschen dann an Bedeutung gewinnt, wenn vertraute soziale Kontexte immer weniger zur Verfügung stehen, wenn die Geschwindigkeit der so-

zialen und biographischen Veränderungen immer größer wird.

Es wird somit angesichts der Fortschritte in den Bereichen der Gen- und der Informationstechnologie als den entscheidenden Motoren für Modernisierungsprozesse eine neue Qualität in den Bildungsprozessen gesehen, mit denen sich Menschen, und vor allem die heranwachsende Generation auseinandersetzen haben. Diese neue Qualität besteht darin, dass alle elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden und durch soziale Kontexte und Gemeinschaften nur noch bedingt aufgefangen und getragen werden.

Steigerung von Reflexivität und Biographizität sind also zwei Kernmerkmale von Bildung in der Informationsgesellschaft. Ein drittes Merkmal wird in einer Flexibilitätssteigerung gesehen. Damit ist gemeint, dass Menschen nicht mehr nur auf eine Selbst- und Welthaltung festgelegt sind, sondern ihre Teilidentitäten relativ unabhängig voneinander agieren können. Im Sinne Wilhelm Diltheys (1833 - 1911) wird der moderne Mensch dadurch gleichsam zum Weltenwanderer. Diese Eigenschaft wird in einer Gesellschaft hoch geschätzt, die sich sowohl nach außen (Globalisierung) als auch nach innen (Multikulturalismus) mit anderen, oftmals fremden Kulturen auseinandersetzen muss.

Der Selbst- und Weltbezug legt dann auch die Art und Weise fest, wie Menschen lernen. Wenn ich viel neues Wissen aufnehme (z.B. wenn ich für eine Mathematikprüfung pauke), dann erhöhe ich also dadurch nicht notwendigerweise meine Bildung. Denn es kann sein, dass ich mich im Verhältnis zur Welt auch nach Absolvierung der Prüfung noch genauso sehe. Andererseits kann es sein, dass ich tatsächlich mein Selbst- und damit auch mein Weltbild ändere, wenn ich mich mit einem Roman von Albert Camus auseinandersetze. Ich nehme dann nicht unbedingt Wissen auf. Dadurch dass sich meine Haltung beispielsweise dem Fremden gegenüber geändert hat, hat Bildung stattgefunden. Bei Bildung ist durchaus oftmals Wissen oder auch Können im Spiel, es ist immer irgendwie mitbeteiligt; aber es ist nicht so, dass sich die Bildung automatisch erhöht, wenn ich mein Wissen und mein Können erweitere. Bildung ist eben mehr und ereignet sich nicht zwangsläufig, kann in diesem Sinne dann auch nicht didaktisiert werden. Lernprozesse haben also immer auch Bildungsprozesse im Gepäck. Beispielsweise hat die Universität einen Qualifizierungsauftrag und einen Bildungsauftrag. Je nach gewähltem Studiengang sind die Gewichtungen verschieden. Der Grad der erworbenen Reflexivität muß wesentlich höher im Hauptfach Erziehungswissenschaft (Magister) sein als beispielsweise im Fach Humanmedizin.

4.8.1 Klassiker

4.8.1.1 Wilhelm von Humboldt

Humboldt wurde 1809 auf Empfehlung des Freiherrn. vom u. zum Stein Leiter des Kultus- u. Unterrichtswesens; er begründete die Berliner Universität und das neuhumanistische Gymnasium in Preußen. 1810 ging er als Gesandter nach Öster-

reich und vertrat Preußen auf verschiedenen Kongressen, besonders 1814/15 auf dem Wiener Kongreß. Seit dem Rückzug aus dem politischen Leben 1819 lebte ganz für die Wissenschaft und verfaßte sprachwissenschaftliche Arbeiten.

Folgende Gesichtspunkte sind aus Humboldts Werk für eine Theorie der Bildung wichtig:

1. Bildung bezieht sich immer auf den einzelnen Menschen und wendet sich gegen dessen Funktionalisierung. Mindestens für den klassischen Bildungsbegriff gilt, dass er in Opposition zu einer aufklärerischen Vorstellung konzipiert wurde, die den Menschen zum brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollte. Humboldt betont gerade diesen Aspekt der Individualität jedes einzelnen Menschen. Die Formulierung, in der Humboldts Bildungsgedanken seinen prägnantesten und wohl auch bekanntesten Ausdruck gefunden hat, stammt bereits aus seinen frühen staatspolitischen Schriften: "Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (Humboldt 1792, 64). Eine solche umfassende Entfaltung der Kräfte eines einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende "Wechselwirkung" dieses Individuums mit der "Welt" angewiesen. Damit finden wir bei ihm die oben ausgeführte Grundlogik des Bildungsbegriffs wieder, nämlich das elementare individuelle Selbst- und Weltverhältnis.

2. Eine Flexibilität des Selbst- und Weltverhältnisses gewinnt der Mensch dadurch,

- ◆ dass eine möglichst allseitige Betätigung der Kräfte des Verstandes (Rationalität), der Einbildungskraft (Phantasie) und der sinnlichen Anschauungskraft ausgebildet wird. Alle drei sind gleichrangig und gleichwertig
- ◆ dass eine Vielzahl von Sprachen, und damit von anderen Weltansichten studiert wird.

In der letzten Zeit ist der Sprachtheorie Humboldts verstärkt Aufmerksamkeit gezollt worden. Insbesondere Hans-Christoph Koller hat den Zusammenhang von Hermeneutik, Sprach- und Bildungstheorie bei Humboldt einsichtig und prägnant herausgearbeitet (vgl. Koller 1997; 2003). Humboldts Beschäftigung mit der Sprache ist von Anfang an von der Überzeugung bestimmt, dass alle verschiedenen Einzelsprachen prinzipiell gleichberechtigt sind und dass es zwischen ihnen prinzipielle Differenzen gibt. Die Verschiedenheit der Sprachen gilt ihm als "Bildungsmittel der Nationen", indem sie eine Verbindung unterschiedlicher Nationen unter wechselseitiger Anerkennung ihrer jeweiligen Individualität ermöglicht. Da jede Sprache eine besondere Weltansicht darstellt, erweitert und bereichert die Verschiedenheit der Sprachen die bildende Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt und sich selbst (Welt- und Selbstbezug). Nicht nur neue Erkenntnisse und Ideen, sondern auch neue Empfindungen erschließen sich dem Menschen durch die Begegnung mit fremden Sprachen. Das Erlernen einer fremden Sprache ist für Humboldt daher weit mehr als eine technische Angelegenheit: es be-

deutet, wie es an anderer Stelle heißt, „die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht“ (Humboldt 1827-1829, 225). Die Verschiedenheit der Sprachen betrifft für Humboldt ja nicht nur die nationalen, sondern auch die regionalen, sozialen und sogar individuellen Unterschiede: in gewisser Weise spricht für ihn "wirklich jeder Mensch seine eigene" Sprache (Humboldt 1827-1829, 228). In diesem Sinn ist jedes Sprechen zumindest der Möglichkeit nach das Erlernen einer fremden Sprache, d.h. mit einer Metapher Humboldts: das Sich-hinein-Spinnen in eine fremde Weltansicht (vgl. Humboldt 1827-1829, 224). In Kollers Humboldttauslegung ist die Sprache „das entscheidende Medium dieser bildenden 'Wechselwirkung' zwischen Ich und Welt“ (Koller 2003, 528): Humboldt betont die Bedeutung der Sprachenvielfalt, also die Mannigfaltigkeit, für den Bildungsprozeß. Immer wieder betont Humboldt, dass der Mensch für die Mannigfaltigkeit und Pluralität der Welt offen sein solle. "Der Mensch kann wohl vielleicht in einzelnen Fällen und Perioden seines Lebens, nie aber im Ganzen Stoff genug sammeln. Je mehr Stoff er in Form, je mehr Mannigfaltigkeit in Einheit verwandelt, desto reicher, lebendiger, kraftvoller, fruchtbarer ist er. Eine solche Mannigfaltigkeit aber gibt ihm der Einfluss vielfältiger Verhältnisse. Je mehr er sich demselben öffnet, desto mehr neue Seiten werden in ihm angespielt, desto reger muß seine innere Tätigkeit sein, dieselben einzeln auszubilden und zusammen zu einem Ganzen zu verbinden." (Humboldt 1796, 346) Würde man sich der Pluralität anderer Weltansichten nicht öffnen, würde die Gefahr bestehen, ein "plumper National- und Familiencharakter" zu werden. Das Sichaussetzen einer solchen Pluralität von sprachlich konstituierten Weltansichten ist von Koller zu Recht mit dem Problem interkultureller Bildung in Beziehung gesetzt worden (Koller 2003, 528ff.) und es ist die Grundlage, weshalb wir weiter unten von Medien*bildung* und nicht von Medien*kompetenz* sprechen wollen.

4.8.1.2 Wolfgang Klafki

Als zweite klassische Position wähle ich eine gegenwärtige aus. Bildung ist für den Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki als übergreifendes Konzept unverzichtbar. Es stellt für ihn den großen Rahmen für alle pädagogischen Aktivitäten dar. Begründungen für Handlungen, Lernarrangements oder andere pädagogischen Einzelaktivitäten haben in diesem Rahmen zu erfolgen. Klafki knüpft dabei an die großen bildungstheoretischen Positionen der Deutschen Klassik (also Kant, Hegel, Humboldt, um nur einige zu nennen) an und sieht die entscheidende Aufgabe darin, "die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken" (Klafki 1985, 16). Klafki nennt drei zentrale Fähigkeiten, die Bildung ausmachen würden: Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit.

„Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser

Art“ (Klafki 1985, 17)

"Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat" (Klafki 1985, 17)

"Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen sich solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden" (Klafki 1985, 17).

Wenn man über Bildung in diesem Sinne spricht, dann meint man meistens Allgemeinbildung. Allgemeinbildung hat nach Klafki drei Bestimmungsmomente:

1. Allgemein bedeutet zunächst den Anspruch aller Menschen auf Bildung. Für Klafki führt die konsequente Verwirklichung dieses Aspektes von Allgemeinbildung zur Idee der integrierten Gesamtschule. Es komme darauf an, konsequent gesellschaftliche Chancengleichheit für alle soziale Schichten zu realisieren.

2. Allgemein bedeutet die Beschäftigung mit dem, was allgemein für Menschen gilt, insofern sie soziale Wesen sind. Dahinter verbirgt sich das pädagogisch zentrale Problem des Kanons. Gemeint ist damit eine Liste von Kulturgütern, über die, wenn man sie studiert, man sich einen Kulturkreis erschließen kann. Beispielsweise müssen amerikanische Studenten sich mit den Grundlagen der abendländischen Kultur im Verlaufe ihres Studiums bekanntmachen. Dafür gibt es eine Literaturliste, die aus den 35 zentralen Büchern der westlichen Kultur besteht, also von der griechischen Antike, über römische Schriftsteller, die Bibel, bis hin zu Gegenwartsautoren und -künstlern. Sie können sich vorstellen, dass es einen permanenten Streit darüber gibt, welche Bücher dazugehören sollen. Das ist das Grundproblem eines Kanons. Genau dasselbe gilt auch für die Schulfächer. Klafki geht nicht diesen Weg, einen Wissensbestand als Kanon zu fixieren, sondern er geht den Weg einen Bestand an Problembewußtsein als Kanon vorzugeben. Er spricht in diesem Zusammenhang von Schlüsselproblemen unserer Gegenwart.

Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet, in der hier angesprochenen Perspektive, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen zu haben, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung teilzuhaben. Klafki ist der Meinung, dass sich über solche Zentralprobleme, sogenannte Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft, auf der Ebene der Gestalter von Richtlinien, Lehrplänen, Curricula, aber auch auf der Ebene des konkreten Unterrichts unter Mitbestimmung von Eltern und Schülern, bei offener Diskussion ein jeweils hinreichender Konsens herstellen lassen müßte, eine Übereinstim-

mung die freilich immer wieder - gemäß sich wandelnden historischen Verhältnissen - zur Diskussion gestellt und neu gewonnen werden muß. Klafki unterstellt nicht die Erreichbarkeit eines völligen Konsenses über die Lösungen solcher Schlüsselprobleme unserer Zeit und auch nicht über die Wege zur etwaigen Lösung. Er unterstellt nur die Möglichkeit, hinsichtlich der Problemstellungen zu einer hinreichenden Übereinstimmung zu kommen. Dabei denkt er an Probleme folgender Art:

- ◆ die Friedensfrage und das Ost-West-Verhältnis
- ◆ die Umweltfrage
- ◆ Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
- ◆ sogenannte entwickelte Länder und Entwicklungsländer sowie das Nord-Süd-Gefälle
- ◆ soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen
- ◆ Demokratisierung als generelles Orientierungsprinzip der Gestaltung unserer gemeinsamen Angelegenheiten, also z.B. auch der Wirtschaft oder Begrenzung auf Teilbereiche?
- ◆ Arbeit und Arbeitslosigkeit in ihrer ökonomisch-gesellschaftlichpolitischen Bedeutung und in ihrer Bedeutung für die individuelle und soziale Identität des einzelnen
- ◆ Arbeit und Freizeit - sind wir wirklich auf dem Wege zu einer Freizeitgesellschaft?
- ◆ Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der großen Organisationen und Bürokratien andererseits
- ◆ das Verhältnis der Generationen zueinander
- ◆ die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander
- ◆ traditionelle und alternative Lebensformen
- ◆ individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit
- ◆ Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung angesichts der Unabdingbarkeit universaler Verantwortung
- ◆ Deutsche und Ausländer in Deutschland
- ◆ Behinderte und Nichtbehinderte
- ◆ Möglichkeiten und Problematik der Massenmedien und ihre Wirkung
- ◆ die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sogenannte Verwissenschaftlichung der modernen Welt und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit.

Je nachdem auf welcher Schulstufe man sich befindet, sollten Schüler und/ oder Erwachsenen exemplarisch in einige dieser Problemkreise eingedrungen sein. Es geht darum, ein differenziertes Problembewußtsein zu erlangen. Bildung besteht "in der im Durcharbeiten einiger solcher Zentralprobleme gewonnenen Fähigkeit,

für eigene begründbare Überzeugungen sich einzusetzen und argumentativ zu werben und sie doch für Kritik offenzuhalten, die Freiheit zu eigenen Wertungen und Entscheidungen individuell und kollektiv durchzusetzen und gleichzeitig die Möglichkeit von Alternativen zur eigenen Position nicht manipulativ oder durch offenen oder versteckten Einsatz von Gewalt ausschalten zu wollen" (Klafki 1985, 22)

3. Allgemeine Bildung bedeutet soviel wie Ganzheit, Allseitigkeit und Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung. Damit wird das klassische Motiv von Bildung aufgenommen, wie es seit der Aufklärung immer wieder formuliert worden ist. Es geht dabei um kognitive, emotionale Komponenten, um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und politisch-moralische Kompetenzen.

Zusammenfassung

Klafki vertritt also die Auffassung, dass ein Allgemeinbildungskonzept heute nur durch die Konzentration auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft gewonnen werden kann. Damit steht - und das sollte ihnen in dieser Vorlesung verdeutlicht werden - die Qualität des Lernens zur Debatte. Die Art und Weise, wie Menschen lernen, in der Schule, im Betrieb, zu Hause, in der Freizeit, in sozialpädagogischen Handlungsfelder, wird sich in den nächsten Jahren entscheidend ändern.

4.8.2 Beispiele für Bildungsdimensionen

4.8.2.1 Orientierungsarbeit I: Identität ausbilden

Diachrone Identität: Woher komme ich?

Unter einem diachronen Reflexionsformat verstehe ich die Initiierung historischer Sinnbildungsprozesse. Menschen haben eine individuelle und kollektive Geschichte.

In dem Buch des Husserlschülers Wilhelm Schapp mit dem Titel *In Geschichten verstrickt* trägt das sechste Kapitel die Überschrift *Die Geschichte steht für den Mann*. Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu. Ich und die Geschichte, die ich für mein Leben halte, sind nicht zu trennen. Identität ist eine geschichtenförmige Konstruktion, die als Selbsterzählung einer Person präsentiert wird. Der menschliche Entwurf hat die Struktur narrativer Integrationsmechanismen.

Deshalb interessieren uns in der Biographieforschung Geschichten. Was machen wir beispielsweise, wenn wir einen neuen Partner kennenlernen? Biographietheoretiker sagen: Wir setzen Prozesse der Biographisierung frei. Sie meinen damit: Wir erzählen uns gegenseitig Geschichten; viele Geschichten, die vielleicht alle –

als Patchwork – die Geschichte unseres Lebens darstellen. Wir werden von der geheimen Hoffnung getrieben, unsere Geschichten mit denen unseres (künftigen) Partners zu synchronisieren, um auf diese Weise zu erproben, ob sich auch unsere Lebenswege synchronisieren lassen. Umgekehrt argumentiert: Wenn uns unsere Lebensgeschichte abhanden kommt (z.B. durch Gedächtnisverlust) kommen wir uns gleichsam selbst abhanden, wie man eindrucksvoll bei Psychiatriepatienten studieren kann (Marotzki 1991d). Und was passiert, wenn Menschen gleichsam ohne individuelle und kollektive Geschichte erzeugt werden, wie im Falle künstlich erzeugter Lebewesen?

Der Vollständigkeit halber will ich erwähnen, dass zur Diachronizität nicht nur die individuelle Geschichte gehört, also jene, durch die ich mich von allen anderen Menschen unterscheide, sondern auch jene, die sich auf Gruppen, Gemeinschaften und Kollektive bezieht, also jene, durch die ich in diese Sozialstrukturen und historische Gebilde eingebettet bin. Modernisierung scheint auch hier Pluralisierungseffekte zu zeitigen, die unter dem Stichwort der Enttraditionalisierung diskutiert werden (Giddens 1996). Eine Vergewisserung der gemeinschaftlichen Wurzeln wird in gesellschaftlichen Krisenzeiten, in Zeiten gesellschaftlicher Übergänge eine zentrale Rolle spielen. Die individuelle und kollektive Seite von Diachronizität will ich hier nur andeuten und zusammenfassen: Wenn Menschen im diachronen Reflexionsformat keine erinnernden Zusammenhänge entwerfen können, können sie die entscheidenden Fragen Woher komme ich? Wohin gehe ich? Wer bin ich? nicht für sich beantworten. Sie sind dann existentiell entwurzelt.

Synchrone Identität: Auf der Suche nach Anerkennung

Die Moderne setzt die Distribution von Subjektivität in Einzelsubjekte als unhintergebares Faktum, und zwar in der Weise, dass diese Einzelsubjekte sich nicht mehr in einem Einheitssubjekt (Gott, Weltgeist) aufgehoben fühlen können. Die Debatte zu Fragen von Modernisierungsschüben in den letzten Jahrzehnten hat dafür verschiedene Begriffe verwendet: z.B. Zerschneiden des Sinnkosmos, Verlust einer übergeordneten Einheit, Dekonstruktion der großen Erzählungen oder wie auch immer. Menschen sind auf sich selbst zurückgeworfen. Sie können sich immer weniger auf übergeordnete Zusammenhänge in ihren Entscheidungs- und Sinnfindungsprozessen stützen. Das scheint die Grammatik der Moderne und Postmoderne zu sein, die sich natürlich auch auf die diachrone Ebene auswirkt.

Und das ist die eigentliche Kränkung, die den Menschen widerfährt. Eigentlich müsste man von der vierten Kränkung des Menschen sprechen, wenn nach S. Freud die erste, die kopernikanische, darin besteht, dass die Erde nicht Mittelpunkt der Schöpfung ist, und die zweite, die darwinsche, darin, dass der Mensch sich aus der Tierreihe entwickelt hat, also sich nicht dem Schöpfungsakt Gottes verdankt, und die dritte, die psychoanalytische, dass das Ich nicht Herr im eigenen Haus ist, vielmehr unbewusste und triebhafte Energien im Menschen angenom-

men werden müssen, aus denen sich das Ich entwickelt habe und die es weiterhin stark beeinflussen. Die Radikalität dieser vierten Kränkung wird in der modernen Ethik-Debatte, wie sie seit einigen Jahren geführt wird, deutlich. Der Gegensatz von Ich- und Du-Subjektivität kann nicht mehr in einem Dritten als aufgehoben gedacht werden. Wenn Subjektivität prinzipiell im Modus der Geworfenheit, der Kontingenz diversifiziert ist und wenn das tertium comparationes für Intersubjektivität nicht mehr gegeben ist, sondern selbst der Kontingenz unterliegt, dann muß auch das, was Intersubjektivität bedeutet, neu gedacht werden. Symmetrieannahmen entbehren dann jeder Plausibilität. Vielmehr ist man gut beraten, wenn man einen Symmetriebruch annimmt. Diese Art einer ontologischen Vorgängigkeit kommt meiner Meinung nach in den Debatten zum Ausdruck, die in Anschluß an Levinas unter der Thematik des Anderen geführt worden sind (vgl. von Wolzogen 1997): Bevor ich dem anderen die Tür öffne, ist er schon als ungeladener Gast eingetreten, so ein schönes Bild von Levinas. Aus dieser Perspektive steht Bildung a priori in Beziehung zum Anderen. Bildung, in diesem Sinne verstanden, wäre dann das Antworten auf die Infragestellung meiner selbst durch den Anderen, die Ausbildung einer „responsiblen Vernunft“ (von Wohlzogen 1997). Das ist der Kern des synchronen Reflexionsformats: der Kampf um Anerkennung, um einen Buchtitel von Axel Honneth (1992) zu verwenden. Menschen brauchen nicht nur eine Geschichte, die sie fort- und umschreiben können, sie brauchen auch Anerkennung im Hier und Jetzt.

Video: Sinti und Roma.
Auf der Suche nach Anerkennung

4.8.2.2 Orientierungsarbeit II: wissen, handeln, glauben

Zur Dimensionierung des Bildungsbegriffs bediene ich mich einer Strukturierung, die Immanuel Kant in seiner Logik-Vorlesung aus dem Jahre 1800 verwendet. Er formuliert dort vier Fragen, die für ihn das Feld der Philosophie sondieren: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch? (Kant 1800, 448). Die erste Frage bezieht sich auf das Feld der Metaphysik, die zweite auf die Moral, die dritte auf die Religion und die vierte auf die Anthropologie.

Was kann ich wissen?

Diese Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens (Metaphysik). Die Fragen, woher das Wissen kommt und wie verlässlich es ist, ob man im Vertrauen auf die Seriosität der Quellen davon Gebrauch machen kann und wer eigentlich für die Richtigkeit einsteht, sind in einer Gesellschaft, die sich auf dem Weg in eine Informationsgesellschaft befindet, zentral. In jedem Lernprozess muss die Frage, was wichtig und was nicht so wichtig

ist, beantwortet werden; das war schon immer so. Aber gerade angesichts der Informationsflut, die durch das Internet über uns hereinbricht, scheint ein Informations- und Wissensmanagement gleichsam überlebensnotwendig zu werden. Insbesondere handelt es sich um zwei Arten der Ordnungsleistung, die immer stärker gefordert werden:

(1) Zu einer logisch-intellektuellen Ordnungsleistung gehört neben der Fähigkeit der Wahrnehmung und der Erinnerung hauptsächlich die Fähigkeit des analytischen, rationalen, begrifflich orientierten Denkens. Der Umgang mit großen Wissensbeständen und Informationsmengen ist nur möglich bei einer klaren und konsistenten Problemorientierung.

(2) Wir vollziehen eine wertende Ordnungsleistung. Menschen, Dinge und Informationen sind uns in unterschiedlichem Maße bedeutsam; wir entwickeln zwangsläufig eine gewisse nach Werten abgestufte Bedeutungszuschreibung aus dem Kontext unseres Lebenszusammenhanges. Das bedeutet: Wir stellen eine bewertende Rangordnung für uns her, die darüber Auskunft gibt, was für uns wichtig und bedeutsam und was nicht so wichtig und bedeutsam ist. Die Ordnungsleistung, die hier vollzogen wird, ist also eine Strukturierung nach subjektiven Relevanzen, die zu einer Werthierarchie führt und dem Einzelnen eine Orientierung ermöglicht.

Diese beiden Ordnungsleistungen ermöglichen nun das, was spezifisch für menschliche Existenz angesehen werden kann, nämlich die Konstitution von Sinn und Bedeutung. Sinn wird für Wilhelm Dilthey mit Hilfe des Mechanismus der Zusammenhangsbildung hervorgebracht. Die Zusammenhangsbildung ist eine Gesamtordnungsleistung, durch die Beziehungen zwischen Teilen und einem Ganzen beständig hergestellt und in neuen biographischen Situationen überprüft bzw. modifiziert werden. Diese Form der bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes wird Biographisierung genannt. Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Informationen, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, Informationen in konsistente Wissenszusammenhänge zu überführen; und zwar Wissenszusammenhänge über uns selbst wie auch über die Welt. Die Hauptarbeit des Lebens besteht für Wilhelm Dilthey darin, dass jeder Mensch für sich erkundet, was für ihn wertvoll ist, welches für sein Leben die maßgeblichen Lebenswerte darstellen. Diesen Such- und Erprobungsprozeß nennt Dilthey Lebenserfahrung (vgl. Dilthey 1907, S. 374). Bewerten heißt Bedeutung verleihen und auf diese Weise Zusammenhänge herstellen, die auf eine bestimmte Haltung und Auffassung, die der einzelne sich selbst wie auch der Welt gegenüber einnimmt (Selbst- und Weltreferenz), verweisen. Die Frage, um welche subjektiven Relevanzen es sich jeweils handelt, ist eine empirische Frage; eine Zentralfrage der bildungstheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Diese Frage kann nicht normativ entschieden werden, son-

dern nur normativ enthaltsam in einem deskriptiven Zugang.

Was soll ich tun?

Diese Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung des Umfangs des möglichen und nützlichen Gebrauchs des Wissens (Moral). Da Wissen und Handeln nicht identisch sind, entsteht das Problem, ob ich auch alles machen soll, was ich machen kann. Die Frage zielt auf das Verhältnis von generellen zu konkreten, für mich angemessenen Handlungsoptionen. Die Realisierung konkreter Handlungsoptionen zieht innerhalb bestimmter Kontexte Folgen und ggf. auch Nebenfolgen nach sich, die intendiert sein können oder nicht, für die der Handelnde jedoch verantwortlich gemacht wird.

Die Geschichte des Bildungsbegriffs zeigt eine große Variationsbreite von Bedeutungen. Hier ist nicht der Ort, diese vielschichtige Traditionslinie nachzuzeichnen (vgl. Dohmen 1964; Rauhut/Schaarschmidt 1965; Ballauff 1989; Hansmann/Marotzki 1989). Verallgemeinernd kann man jedoch sagen, dass Bildung eine Haltung des Menschen zu sich, zu anderen und zur Natur bezeichnet, die grundsätzlich Verantwortung beinhaltet. Erich Weniger beispielsweise erklärt Verantwortungsbereitschaft geradezu zum entscheidenden Kriterium für Bildung, wenn er sagt: „Bildung ist der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann“ (Weniger 1958, S. 138). Auch Wolfgang Klafki hat 1962 in seiner berühmten dritten Studie: Engagement und Reflexionen im Bildungsprozeß (In: Klafki 1975) das Problem der Verantwortung in bezug auf den Bildungsprozeß erörtert. Er fragt nach pädagogischen Bedingungen für eine Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft in der Gegenwart. Klafki kommt zu dem Resultat, dass die Schule Erziehung zur Verantwortung ernstnehmen und aus einem relativ geschlossenen Schonraum herauskommen und sich gesellschaftlicher Wirklichkeit öffnen müsse. Sie müsse Engagement und Reflexion integrieren.

Wenn also im Hinblick auf die Frage Was soll ich tun? Verantwortungsbereitschaft in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerät, dann ist damit auch das Verhältnis des einzelnen zu anderen bzw. zur Gemeinschaft berührt, denn verantwortlich bin ich in der Regel einem anderen, wenn man von dem Spezialfall, dass man sich selbst gegenüber Verantwortung trägt und tragen kann, absieht. Ähnlich wie bei der Bearbeitung der ersten Frage, kann es auch hier nicht um eine Entscheidung gehen, welche Verantwortung und wieviel und wem gegenüber Menschen eingehen sollten, sondern es geht auch hier um eine Beschreibung, wie Menschen mehr oder minder verantwortungsvolle Bindungen mit anderen oder einer Gemeinschaft eingehen, wie sie die Relationen von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren. Es geht hier also beispielsweise nicht um die Beurteilung von Weltanschauungen, sondern darum, zu studieren, welche handelnde Kraft sie entfalten bzw. nicht entfalten.

Exkurs: Zur ethischen Dimension von Bildungsprozessen

Wir können in der letzten Zeit verschiedene Diskussionszusammenhänge beobachten, in denen die Frage nach dem Statut des wissenschaftlichen Wissens in hochkomplexen Gesellschaften gestellt wird. Für mich waren stets die Überlegungen von Jürgen Mittelstraß wichtig, der bereits in seinen frühen Schriften (Wissenschaft als Lebensform [1982] aber auch jetzt in *Der Flug der Eule* [1989]) versucht hat, den Sachverhalt zu reflektieren, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen einem Verfügungswissen (= Faktenwissen) und einem Orientierungswissen wachse. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Faktenwissen und schwach in der Ausbildung von Orientierungswissen. Es liegt auf der Hand, dass gerade mit einem noch näher zu entwickelnden Bildungsbegriff, der auf die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre zu reagieren in der Lage ist, eine erziehungswissenschaftlich begründbare Verbindung von Verfügungs- und Orientierungswissen gefunden werden kann. Fragt man sich nämlich, was Orientierungswissen im Unterschied zu Verfügungswissen eigentlich genau bedeuten soll, so stößt man sehr schnell auf das Problem der Werte. In der bereits herangezogenen Studie des Club of Rome heißt es, dass die eigentlichen Fermente für Lernprozesse in Werten bestehen würden. Die Autoren kommen zu dem Resultat:

"Die gegenwärtigen Bildungskriterien müssen überprüft und durch eine ethische Dimension vervollständigt werden." (Club of Rome 1979, 127)

Und an anderer Stelle heißt es:

"Im innovativen Lernmuster liegt der Hauptakzent auf den Werten oder der ethischen Dimension der Bildung." (Club of Rome 1979, 127)

Wir wissen viel aufgrund gängiger Studien über Wertorientierungen bei Jugendlichen und Erwachsenen. Aber Wertorientierungen und ethische Dimensionen von Bildungsprozessen sind doch noch zwei verschiedene Dinge, wie die in den letzten Jahren aufflammende Ethik- und Moralitätsdebatte in der Philosophie gezeigt haben. Ich meine jene Diskussionen, die um eine neue Verantwortungsethik geführt werden. Autoren, die diese Debatte sehr bestimmt haben, wären aus meiner Sicht etwa Hans Jonas (*Das Prinzip Verantwortung* 1979), R. Spaemann, Dieter Birnbacher (*Oekologie und Ethik* 1980; *Verantwortung für zukünftige Generationen* 1988), Meyer-Abich (*Wege zum Frieden mit der Natur* 1984), aber auch Peter Singers *Praktische Ethik* wäre zu nennen. Diese Diskussionen sind eingebettet in eine eigentliche Renaissance einer Moralphilosophie und Theorie neuer Sittlichkeit, die vielfach auf eine neue Theorie der Gerechtigkeit hinausläuft (z.B. bei John Rawls oder auch bei Lyotard).

Wenn ich die Ausarbeitung der ethischen Dimension als ein Arbeitsfeld auszeichne, rede ich damit keineswegs einer neuen Ethik- oder Werteerziehung das Wort, wie sie etwa von Maria Böhm an konservativer Pädagogik immer wieder angeprangert worden ist. Der Streit um neue Konzepte der Moralerziehung im Unterricht ist ja im vollen Gange (vgl. hierzu etwa den Überblick von Terhart [1989]; Mo-

rallerziehung in der Schule. In: Neue Sammlung 3/89, S. 376 - 391). Ich meine vielmehr, dass Lern- und Bildungsprozesse ohne die Fermente der Werte prinzipiell nicht denkbar sind. Der Ort der Erziehungswissenschaft innerhalb dieses Streites kann aber m.E. nur darin liegen, sich auf die Analyse wirklicher Lern- und Bildungsprozesse zu beziehen, auf die Kritik unexplizierter Handlungs- und Verhaltensvoraussetzungen „sowie schließlich - in einem selbstreflexiven Akt - auf die Einsicht in ihre eigenen Grenzen. Nur so kann sie dann als Wissenschaft fundiert und begründet Einfluß ausüben“ (Terhart 1989, 391).

Es ist so, wie Heydorn sagte:

"Bildung des Bewußtseins, die den Menschen zum wissenden Handeln im verwundbaren Gewebe seiner Bedingung befähigt, gewinnt eine Bedeutung wie nie zuvor." (Heydorn 1980, 294)

Was darf ich hoffen?

Diese Frage bezieht sich bei Kant auf eine Abschätzung der Grenzen der Vernunft (Religion). Diese Frage zielt traditionell, indem sie die Grenzen von Rationalität und damit auch Wissenschaft thematisiert, auf die Frage von letzten Gewißheiten. Grenzen, das erörterte bereits Hegel in seiner Seinslogik, grenzen ein und – indem sie dies tun – auch aus. Das, was eingegrenzt wird, enthält in sich bereits den Bezug zu dem eigenen Gegenteil: Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft, das Eigene auf das Fremde. Die Reflexion auf solche Grenzen bildet eine weitere Grundstruktur von Bildungsprozessen. Vielleicht kann man sagen: Bildung enthält in sich als Selbst- und Weltorientierung einen Bezug zur Transzendenz, der beispielsweise in Form von Religionen, Mythen oder magischen Gehalten zur Geltung kommen kann, aber auch durch andere Formen. Sei es, dass wir – wie Max Frisch in dem Roman *Stiller* – vom Geheimnis des Menschen sprechen, auf das jeder ein Anrecht hat, eine Region gleichsam, die zu betreten für andere verboten ist, oder dass wir – um Auschwitz zu verstehen – den Anderen und das Fremde als radikal Anderes neu denken müssen, wie es Emmanuel Levinas vorgeschlagen hat; sei es, dass wir uns eingestehen müssen, dass die Grenze, wo Leben beginnt, nicht wissenschaftlich beantwortbar ist. Das Umgehen mit solchen Grenzen ist traditionell eine Grundstruktur von Bildung. Die Reflexion auf solche Grenzen, seien es die zwischen Leben und Tod oder die zwischen dem Handeln und den Folgen unter der Perspektive der Verantwortung ist per definitionem Bildungsarbeit. Auch hier wiederum – zum dritten – geht es nicht darum, zu deduzieren, wie Menschen mit Grenzen umgehen sollen, sondern es geht um sensible Beschreibungen, wie Menschen mit Grenzerfahrungen und Grenzziehungen umgehen, wie flexibel oder restriktiv solche Grenzen gezogen werden, ob sie Grenzen als Herausforderungen erleben oder eher als unüberwindbare Schranken, ob sie sie akzeptieren oder ablehnen. Die Expansion von Komplexität einerseits und die Endlichkeit der Mittel, sie zu begreifen, andererseits zwingt zu einer Anerkennung von Grenzen. Aber wie Menschen diese Grenzen ziehen, ist zunächst eine empirische Frage, eine Frage der erziehungswissenschaftlichen

Biographieforschung.

Was ist der Mensch?

Diese Frage bezieht sich bei Kant auf die Abschätzung der anthropologischen Gegebenheitsweise des Menschen (Anthropologie). Alle drei bisher bearbeiteten Fragen laufen nach Kant auf die vierte hinaus: „Im Grunde könnte man (...) alles dieses zur Anthropologie rechnen, weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen.“ (Kant 1800, S. 448)

Meine Neubearbeitung der ersten Frage lief darauf hinaus, subjektive Relevanzen von Menschen zu studieren; bei der zweiten Frage, die Qualität der Bindungen, die Menschen zu sich, zu anderen und zur Gemeinschaft eingehen zu analysieren und bei der dritten Frage, die Art der Grenzziehungen, die Menschen vornehmen zu explorieren. Wenn man Anthropologie nicht als Wissenschaft versteht, die universale Eigenschaften des Menschen zum Thema hat, sondern einräumt, dass Historizität und Kulturrelativität entscheidende Größen darstellen, dann kann man den Beitrag allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung auch als einen anthropologischen verstehen; das gilt mindestens für die Version, die ich hier vertrete, wenn ich Bildung als existentiellen Reflexionsmodus verstehe. Aus biographieanalytischer Sicht sind es diese zentralen Fragen Woher komme ich? Wohin gehe ich? und Wer bin ich?, mit denen Menschen umgehen und auf die sie – wie auch immer – eine Antwort für sich gefunden haben. Jeder Biographisierungsprozeß kann als eine implizite oder explizite Antwort auf diese Frage ausgelegt werden. In solchen Bildungsprozess greifen zwei Reflexionsformate ineinander, denen ich mich jetzt zuwenden möchte: Zum einen handelt es sich um ein diachrones Reflexionsformat und zum anderen um ein synchrones.

4.8.3 Beispiel für das Verhältnis von Lernen und Bildung.

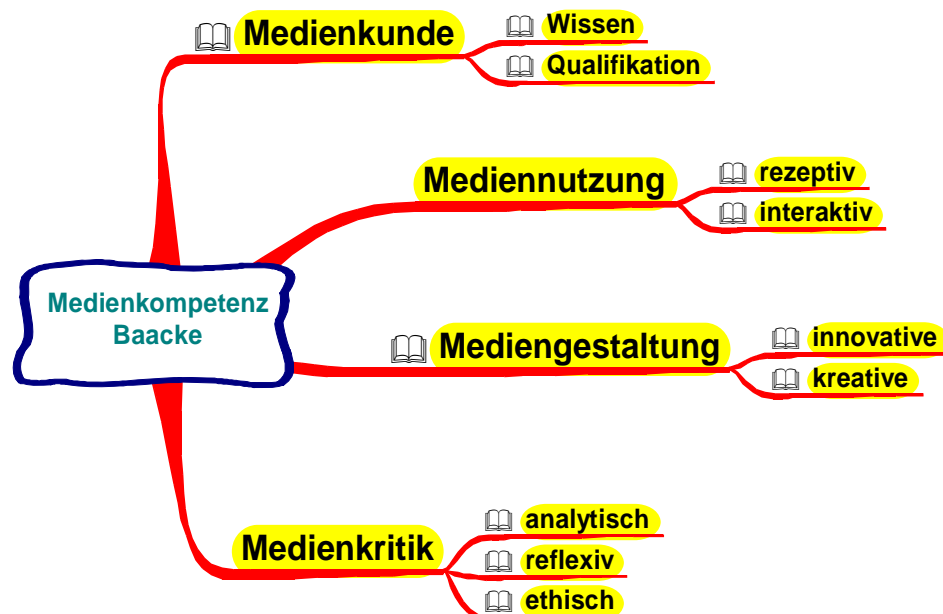
Der Übergang von der Medienkompetenz zur Medienbildung

Jürgen Mittelstraß hat bereits in seinen frühen Schriften versucht, den Sachverhalt zu reflektieren, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen einem Verfügungswissen (= Faktenwissen) und einem Orientierungswissen wachse. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Faktenwissen und schwach in der Ausbildung von Orientierungswissen. Das Verhältnis von Verfügungs- und Orientierungswissen wird traditionell über den Bildungsbegriff thematisiert. Da moderne Informationstechnologien einen entscheidenden Motor gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse darstellen, beziehe ich mich exemplarisch auf diesen Bereich, und zwar überwiegend auf das Internet.

4.8.3.1 Medienkompetenz

Der Kompetenzbegriff wurde in den siebziger Jahren aus der Linguistik übernommen und bedeutet allgemein, dass der Mensch fähig sei, sich auf vielfältige Weise in verschiedenen Symbolsystemen zu bewegen, sich diese zunutze zu machen

und sich in ihnen auszudrücken. Unter Medienkompetenz versteht man - vereinfacht ausgedrückt - ein komplexes Bündel aus verschiedenen Fähigkeiten, die die Mediennutzer befähigen sollen, mit Medien und deren Inhalten eigenverantwortlich und kritisch umzugehen. Die Herstellung von Medienkompetenz ist zu Recht immer wieder als pädagogisches Handlungsfeld markiert worden, denn es gilt, dass das "medienkompetente Subjekt (...) der pädagogischen Anstrengung (bedarf); es entsteht nicht von selbst und auch nicht aus sich selbst heraus und erst recht nicht aus der bloßen Rezeption und Nutzung von Medien und ihren Produkten" (Theunert 1999, S. 54). Die Debatte um Medienkompetenz, wie sie z.B. sehr schön in dem Band von Schell u.a. (Hrsg.) 1999 (Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln) dokumentiert ist (vgl. auch: von Rein [Hrsg.] [1996]), orientiert sich überwiegend an den klassischen Massenmedien, nämlich Zeitungen, Radio, Fotografie, Film, Video und Fernsehen. In fast allen Medienkompetenzmodellen wird aber auch behauptet, dass sie ebenfalls für die neuen Informationstechnologien Gültigkeit hätten.



Das Unbehagen am Medienkompetenzmodell

In der Regel wird auf der einen Seite Medienkompetenz und Medienbildung synonym verstanden (vgl. beispielsweise Glotz 2001, 24). Auf der anderen Seite ist aber immer wieder die Beschränktheit des Medienkompetenzbegriffs hervorgehoben worden. Aufenanger (2000) hält beispielsweise aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsprozesse (Marsch in die Informations- u. Wissensgesellschaft) eine Aufwertung des Bildungsbegriffs für richtig. Der Begriff der Medienkompetenz sei sehr eingeschränkt und sollte aus seiner Sicht besser durch "Medienbildung" zu ersetzt werden (Ähnlich argumentieren auch de Witt 2000, Bachmeier und Mikos 1999). Aufenanger sagt:

„Genau darin ist auch die Zukunft der Medienpädagogik zu sehen: sich zu lösen von der in letzter Zeit und auch mit dem Begriff der Wissensgesellschaft häufig verbundene Beschränkung ihrer Zielsetzung auf einen medienkompetenten Umgang mit den neuen Medien. Diese sozialtechnologische und affirmative Variante des Begriffs der Medienkompetenz, die dieser auch sehr schnell nahe legt, muss überwunden und durch die grundlegenden Aspekte von Erziehung und Bildung ergänzt werden.“ (Aufenanger 2000)

Durch die Hinwendung zum Bildungsbegriff erhofft man sich die Überwindung des instrumentellen Charakters, der oftmals dem Kompetenz-Begriff anhaftet, und damit einen Zugewinn an Reflexion, an Reflexivität und an Kritikfähigkeit.

„Eine gelungene Medienbildung umfasst also beides: den kompetenten Umgang mit den Medien, die Reflexion über sie sowie die Fähigkeit, sich auf unbekannte Mediensituationen angemessen einstellen zu können.“ (Aufenanger 2000)

Was Aufenanger „den kompetenten Umgang mit den Medien“ nennt, wäre in meiner Begrifflichkeit „Verfügungswissen“, die drei Strukturelemente Reflexion, Reflexivität und kritische Urteilsbildung würden dann das bezeichnen, was ich „Orientierungswissen“ nennen, und beides, Verfügungswissen und Orientierungswissen wäre dann Medienbildung.

Im folgenden möchte ich einige Argumente anführen, die plausibilisieren sollen, warum der Begriff der Medienkompetenz als Aufbau von Verfügungswissen lediglich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Medienbildung ist. Der Begriff der Medienkompetenz springt sozusagen zu kurz, auch wenn der den Kritikaspekt beinhaltet. Was fehlt, ist eine kulturtheoretische Grundlegung.

4.8.3.2 Digitale Kultur

Die Aktivitäten auf EU-Ebene

Auf der europäischen Ebene hat es in den letzten 10 Jahren eine Fülle von Aktivitäten gegeben, die sich auf die Bewältigung und Gestaltung der Herausforderungen beziehen, die mit der Globalisierung und mit der Herausbildung einer „wissensbasierten Gesellschaft“ zusammenhängen.

Beispiele:

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel. Verfügbar: <http://europa.eu.int/comm/education/lb.de.pdf> (05.01.2003).

Europäische Kommission (1996): Grünbuch "Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch". <http://europa.eu.int/comm/employmentsocial/socdial/infosoc/green/greende.pdf>.

Europäische Kommission (2000): E-Learning – Gedanken zur Bildung von Morgen. Brüssel. Verfügbar: <http://www.europa.eu.int/comm/elearning> (4.1.2003).

Der Übergang in eine Informations- bzw. Wissensgesellschaft müsse gestaltet werden. In der kürzlich veröffentlichten Mitteilung der Kommission „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ (Europäische Kommission 2001) sowie in der Diskussion über die Integration in die Wissensgesellschaft (E-Inclusion) wird E-Learning als ein wichtiges Mittel zu deren Umsetzung herausgestellt. E-Learning gilt als ein wichtiger Faktor bei der Erwachsenenbildung, wobei dem informellen und nichtformellen Lernen zunehmende Bedeutung zukommt.

In dem Maße, wie die Technologie die gemeinsame Nutzung von Ressourcen sowie den Aufbau von Gemeinschaften des Lernens und Übens ermöglicht, würden sich neue Chancen ergeben. Studiert man die Dokumente, die unter dem Stichwort des E-Learning verabschiedet worden sind (vgl. Europäische Kommission 1995; 1996; 2000) , genauer, bemerkt man jedoch sehr schnell, dass der Leitgedanke beim E-Learning nicht so sehr eine andere Art des Lernens darstellt, sondern der Gedanke einer digitalen Kultur im Zentrum steht.

„So wie die Industriegesellschaften sich das Ziel gesetzt hatten, sämtlichen Bürgern die Grundfertigkeiten des Schreibens, Lesens und Rechnens zu vermitteln, so setzt die heraufkommende Wissensgesellschaft voraus, daß alle Bürger über eine „digitale Kultur“ verfügen sowie über die Grundfähigkeiten, um in einer Welt, in der digitale Operationen immer zahlreicher werden, ein Mehr an Chancengleichheit zu erreichen. Es handelt sich hier um eine unerläßliche Voraussetzung, will man neue soziale Zersplitterungen vermeiden und ganz im Gegenteil den Zusammenhalt in unseren Gesellschaften und die Beschäftigungsfähigkeit verstärken.“ (Europäische Kommission 2000, S. 4)

Zu den "Zielsetzungen hinsichtlich der Erhöhung des Wissenstands der Bevölkerung" heisst es: "der gesamten Bevölkerung die Möglichkeit verschaffen, Zugang zur digitalen Kultur zu finden" (Europäischen Kommission 2000). Und zu den "Zielsetzungen bei der Anpassung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung an die Wissensgesellschaft" heisst es: "allen Schülern bis Ende 2003 eine umfassende ‚digitale Kultur‘ vermitteln"

Was ist digitale Kultur?

Aber was bedeutet digitale Kultur? Nähern wir uns dem Problem von einer anderen Seite. Unter Kultur verstehe ich – und da folge ich einer wissenssoziologischen Perspektive - eine hinreichend klar abgrenzbare Praxis der routinemäßigen Signifikation, eine spezifische Praxis der Bedeutungserzeugung. Kultur ist das jeweils selbstgesponnene Bedeutungsgewebe, in dem Menschen sich selbst entwerfen, ihre Handlungen koordinieren und sich über Prozesse der Symbolisierung, Ritualisierung, Metaphorisierung und Allegorisierung konstituieren. Primärsozialisation verläuft in allen Kulturen zu großen Teilen als Enkulturationsprozess, also als ein Prozess, in dessen Verlauf der einzelne lernt, an den jeweils spezifischen kulturellen Praktiken teilzuhaben (Metexis).

Im folgenden führe ich drei Beispiele an, anhand deren ich die These vom Kultur-

raum Internet plausibilisieren möchte.

Erstens: Seit der europäischen Konferenz im Oktober 1997 in Amsterdam unter dem Titel „Towards a European Media Culture“ darf die Sichtweise des Internet als neuer Kulturraum offiziell als eingeführt gelten. Die Teilnehmer von 22 politischen Organisationen aus 12 europäischen Ländern einigten sich auf die sogenannte Amsterdamer Agenda: „The Amsterdam Agenda - fostering emergent practice in Europe's media culture“, so der Titel. In diesem Dokument werden nicht nur programmatisch jene Kulturbereiche abgehandelt, die durch die neuen Informationstechnologien mit großer Wahrscheinlichkeit grundlegend verändert werden. Vielmehr wird ein Schwerpunkt darauf gelegt, dass unser Verständnis vom Menschen sich verändern wird. Wenn neue Kulturräume entstehen, habe der Mensch auch differenziertere Möglichkeiten, ein Verhältnis zu sich und zur Welt aufzubauen. Weil sich Selbst- und Weltreferenzen der Menschen ändern, ist dieser Kulturraum auch ein neuer Bildungsraum.

Zweitens: Als Andy Müller-Maguhn im Jahre 2000 als deutscher Vertreter in die ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers) gewählt wurde, gab er am 16. Oktober 2000 eine sogenannte „Regierungserklärung“ ab. Darin heißt es:

„Die Wirklichkeit in den Köpfen der Menschen wird derzeit in einem zunehmendem Umfang von Medieninhalten geprägt, die durch elektronische Netze zugänglich sind. Das Internet ist nicht nur ein solches Netz, basierend auf Protokollen, Standards, Adressierungen und Regeln. Es ist vor allem ein Kulturraum, dessen Teilnehmer vom Prinzip her nicht festgelegt sind, ob sie Sender oder Empfänger sind. So wird die Netz-Wirklichkeit von den Nutzern gemacht.“ (vgl. <http://www.datenreisen.de/Aktuell/> [28.10.2000])

Drittens: Kunst kann auch die Übergänge zwischen Online und Offline gestalten und erhält dadurch gleichsam die Charakteristika der Benjaminschen „Passagen“ (vgl. Seelinger 2000). Diese durch technologische Entwicklungen provozierten Entgrenzungsprozesse zwischen Kunst, Arbeit, Alltag und Leben sind genau genommen nicht neu. Schon seit Beginn des 19. Jahrhundert haben die bildenden Künste solche Entgrenzungen reflektiert und sich mit den jeweils neuesten Medien und technologischen Entwicklungen auseinandergesetzt. Beispiele können aus den Bereichen der Fotografie, des Films und des Videos herangezogen werden. In Form von experimentellen Versuchsanordnungen und entsprechenden ästhetischen Konzeptionen versuchten diese KünstlerInnen, die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen der fortgeschrittensten Technologien der Zeit im sozialen Kontext auszureizen. Unter technologischen Bedingungen wird die Differenz zwischen rein technischer, rein ästhetischer und rein sozialer Praxis tendenziell aufgehoben. Vielfach handelt es sich um Hybridformen aus Technik, Natur, menschlichem Körper, Medien und Materialitäten:

„Hybridkultur bedeutet eine Verbindung von ursprünglich getrennten Kontexten

und Bereichen zu einem Neuen, das gerade nicht eine Auflösung der Elemente in einem synästhetisch geschlossenen Gesamtkunstwerk bewirkt, sondern die in ihren Trennmomenten noch erkennbare Anordnung das Dispositiv einer Montage darstellt, die von ihrem Effekt her nicht mehr in ihre Teile zerlegt werden kann.“ (Reck 1997, 91)

KünstlerInnen haben in diesem Sinne schon früh das Internet als neuen Experimentierraum entdeckt. Sie experimentieren mit veränderten Wahrnehmungsformen, um dem Rezipienten das Einnehmen einer Distanz zu sich und zur Welt zu ermöglichen, um auf diese Weise das So-Sein der Selbst- und Weltreferenzen zu dekonstruieren. Fast könnte man sagen, es handele sich um einen Verfremdungseffekt im Sinne des V-Effektes Berthold Brechts. Aus dieser Perspektive wird klar, wie der Einsatz neuer Informationstechnologie eine Fortsetzung des Projektes der Bildung mit anderen Mitteln ist.

Alle drei Beispiele, die Position der Amsterdamer Agenda, die von Müller-Maguhn und jene, die als „KünstlerInnen im Netz“ bezeichnet werden könnte, dienen lediglich als Plausibilisierung der These, dass es durchaus Sinn macht, das Internet als Kultur- und Bildungsraum anzusehen.

4.8.3.3 Medienbildung

Medienbildung, so unsere bisherige Bilanz, beinhaltet also zum einen Verfügungswissen und zum anderen Wissen und Fähigkeiten, die Orientierungsleistungen ermöglichen (Orientierungswissen).

Schauen wir uns beide Bereiche am Beispiel des Internet genauer an.

Verfügungswissen

Verfügungswissen vermittelt Einsicht in die Beschaffenheit der Dinge. Es ist unbestritten und gilt für alle spezialisierten Lebensbereiche, dass ein Grundwissen über die spezifischen Fakten vorhanden sein muss. Nur wenn Dinge und Sachverhalte beim Namen genannt werden können, können sie auch unterschieden werden.

Das gilt natürlich auch für das Internet, das schneller in die Haushalte gekommen ist als das Fernsehen in den fünfziger Jahren. Welches aber das notwendige Wissen ist, um Einsicht in die mit dem Internet verbundenen „Dinge“ zu erhalten, darüber lässt sich natürlich streiten, und darüber werden Informatiker andere Auffassungen haben als Handwerker oder Köche. Unabhängig von den Fragen, in welchem Unterrichtsfach und in welcher Jahrgangsstufe der Stoff vermittelt werden soll, kristallisieren sich doch einige Basics heraus:

Faktisches Wissen

Zugang zum Internet: Systemvoraussetzungen, Provider, Standleitungen, Gebührenmodelle, Call by Call Zugänge

Internetadressen: Domainnamen, E-Mail-Adressen, einschlägige Institutionen (W3W-Consortium, ICANN)

Dateiformate: gängige Textverarbeitungs- und Graphikformate, gepackte Dateien (z.B. Winzip), Acrobat-Reader (pdf-Dateien), html-Dateien, Ton- und Bilddateiformate

Computerliteracy

Prozedurales Wissen und Können

Das prozedurale Wissen und Können orientiert sich am Erfolg des eigenen Gestaltens und Handelns. Es ist ein Spezifikum vieler Sachverhalte, und das trifft in hohem Maße auch für neue Informationstechnologien zu, dass die Einsicht in die Faktizität der Dinge noch nicht dazu führt, dass gehandelt werden kann. Gerade die teilweise auch experimentelle Erfahrung spielt eine wichtige Rolle. Es kommt darauf an, einiges auch selbst gemacht zu haben, um den Gestaltungsaspekt des Umgangs mit neuen Medien auch realisieren zu können. Dazu könnten aus meiner Sicht folgende Bereiche gezählt werden:

Orientierungswissen: Kritischer Reflexionshorizont

Hinreichende Bedingung von Medienbildung ist Medienkritik (Reflexion der digitalen Selbst und Weltordnung). Das bloße Informiertsein und Bescheidwissen, wie es geht, muß überführt werden in eine kritische Reflexion (vgl. Pongratz 1988, 296). Natürlich ist Reflexion immer auch Bestandteil der ersten beiden Ebenen. Trotzdem ist kritische Reflexion in besonderer Weise gefordert, wenn es um die Risikostrukturen moderner Technologien geht und wenn die Frage nach den möglichen Folgen thematisiert wird.

(1) Geschichte des Internet

(2) Verwendungszusammenhänge. Zum dritten Segment, nämlich zur Reflexion der digitalen Selbst- und Weltordnung, gehört auch ein Explorieren der möglichen Anwendungsgebiete. Diese kann ich hier nicht ausführen und möchte es deshalb bei einer Aufzählung belassen: Internet als Forschungsraum (Wissenschaft), Lernraum (Schule- und Weiterbildung), öffentlicher Raum (Politik, Verwaltung), kultureller Raum (Kunst und Communities), wirtschaftlicher Raum, E- bzw. M-Commerce) und privater Raum (Livestyle).

(3) Risikolagen. Das entscheidende Argument, weshalb der bildungstheoretische Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung (vgl. Marotzki in Schäfer) über-

wiegend bei neuen Informationstechnologien Sinn macht, ist der Sachverhalt, dass der Nutzer nicht nur Informationen auswählt und aufnimmt, sondern er gibt auch Informationen von sich preis, und dies oftmals ohne dass er es weiß. Wenn aber Informationen, die über den Nutzer im Umlauf sind, nicht mehr von ihm selbst kontrollieren können, wenn der einzelne also nicht mehr bestimmen kann, was er von sich preisgibt und was nicht, ist ein fundamentaler Grundsatz des allgemeinen Persönlichkeitsrechts verletzt. Diese Gefahr gibt es bei konventionellen Medien nur begrenzt, bei den neuen Medien jedoch hochgradig. Nur wenn diese Risikolagen einbezogen werden, können sich Menschen in ein reflexives Verhältnis zu sich und zur Welt setzen. Unter dieser Perspektive ist der bildungstheoretische Grundsatz der informationellen Selbstbestimmung ein Kernbestandteil neuzeitlicher Bildung (vgl. auch Marotzki 2000; Marotzki u.a. [Hrsg.] 2000).

(4) Zensur

Sich in der kritischen Reflexion orientieren

Allgemeiner Kritikbegriff

Spätestens an dieser Stelle erinnert man sich, dass es eine der vornehmsten Definitionen von Kritik ist, Reichweiten und Grenzen abzustecken und Sachverhalte zu überprüfen, es ist das Projekt einer prüfenden und musternden Untersuchung. Die berühmten drei Kritiken Kants – Kritik der reinen Vernunft, Kritik der praktischen Vernunft und Kritik der Urteilskraft – haben ja die Funktion, durch Kritik Schranken und Grenzen aufzuweisen. Kritik ist also einerseits Abschätzung von Reichweiten, von Vermögen, andererseits aber auch die Kunst der Beurteilung des Gegebenen. Folgt man diesem Programm, dann bedeutet das, dass zu den klassischen Komponenten der Internet-Literacy (Faktenwissen sowie prozedurales Wissen und Können) eine Reflexion über die Grenzen des Internet sowie eine Beurteilung der Konstitutionsmomente des Internet hinzutreten müssen.

Netzkritik

Zwischen einer uninformierten Ablehnung des Internet in einer bewahrpädagogischen Tradition, die sich oftmals einer kulturkritischen Perspektive bedient, und einer unkritischen Euphorie im Sinne einer Technologieaffirmation kann das Projekt einer Internetkritik systematisch angesiedelt werden, wie sie beispielsweise von Gert Lovink und Pit Schultz konzipiert worden ist (vgl. z.B. Lovink/Schultz 1997). Es handelt sich um den Typus der immanenten Kritik, die – und das ist die Pointe – auf der Höhe der technologischen Entwicklung und der Internet-Literacy artikuliert wird. Insofern sagen Lovink und Schultz: „Viel eher als um eine Distanzierung vom Netz geht es um eine Entfaltung einer Distanz im Netz.“ (Lovink/Schultz 1997, 342) Beide, Lovink und Schultz, gehören zur Gruppe Nettime, die sich im Juni 1995 in Venedig gründete.

Es geht ihnen darum, das Internet nicht nur im Hinblick auf technische Perspektiven zu sehen, sondern es geht um Historisierung und um soziale Situierung. Infor-

mationstechnologien werden nicht nur als technische Medien definiert, sondern auch als soziale, gesellschaftliche und vor allem kulturelle Medien. Die durch das Internet gebotene Möglichkeit, virtuelle Welten zu gestalten, wird in der Reflexion systematisch auf die historisch-soziale Situiertheit des Menschen bezogen und auf diese Weise eine Praxis der sozialen Anschlüsse ermöglicht. Netzkritik fragt somit nach den Grenzen der Erzeugung virtueller Welten und virtueller Geschöpfe und danach, wie sie unsere soziale und gesellschaftliche Welt verändern.

Der Duktus dieser Reflexion schließt dabei durchaus an dem Gedanken der klassischen Ideologiekritik an, wie sie in den siebziger Jahren im Kontext der emanzipatorischen Pädagogik entwickelt wurde (z.B. Mollenhauer 1968): „Zentral für eine Kritik der Netze sind darum die Erzählungen, Mythen und ideologischen Muster, die eine unsichtbare Herrschaftsrethorik reproduzieren, die Machtverhältnisse die in den Programmen der heutigen Medien eingeschrieben sind.“ (Loving/Schultz 1997) Insofern kann gesagt werden, dass sich das Projekt der Internetkritik in eine Neuauflage Kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. Sünker/Krüger [Hrsg.] 1999) einreihet. Dabei ist diese Position nicht mißzuverstehen als eine Kritik am Neoliberalismus, die verstärkt staatliche Kontrolle der Netze fordert. Vielmehr wird von der Gruppe Nettime durchaus gesehen, dass eine solche Kontrolle letztlich auf nationalstaatliche Lösungen bauen würde, die den Tendenzen der globalen Vernetzung nicht gerecht werde. Netzkritik kann nicht als kulturpessimistische Position verstanden werden, sondern fordert im Gegenteil eine weltweite Vernetzung. „Nicht die Klagen über amerikanischen Kulturimperialismus samt ihrer medienökologischen Variante, sondern die Internationalisierung autonomer Netzpraxis sind gefragt.“ (Lovink/Schultz 1997)

Neue Informationstechnologien führen zum einen das Versprechen mit sich, eine stärkere Transparenz in den public affairs herbeizuführen und damit der Idee von Basisdemokratie zu dienen (Utopie), und zum anderen wecken Sie Begehrlichkeiten von Gruppen, diese öffentliche Plattform für ihre Zwecke zu nutzen und sich somit im öffentlichen Raum auf Kosten anderer durchzusetzen (Herrschaft). Wenn Kritik auf die Abschätzung von Reichweiten und Begrenzungen zielt, dann ist eine Reflexion von Utopie und Herrschaft unabdingbar.

4.8.3.4 Zusammenfassung

Medienbildung hat die Aufgabe, Verfügungs- und Orientierungswissen aufzubauen. In einer Welt, in der neue Technologien immer riskantere Gefahren mit sich führen, ist ein kritischer Bildungshorizont dringlicher denn je.

Es hat sich im Kontext der Modernedebatte eingebürgert, die Entwicklung moderner Gesellschaften nicht nur, aber auch unter dem Fokus von Risiken zu betrachten. Die moderne Gesellschaft erzeugen ein Arsenal von Problemen, die einzuholen und rational und vernünftig zu durchdringen sie nicht zeitgleich in der Lage ist. Sie wälzt sozusagen ständig Problemmaterialien vor sich her, für die sie im Augenblick der Entstehung noch keine Regeln besitzt, um sie gleichsam kleinzurech-

nen. Ständig werden neue wissenschaftliche und technische Möglichkeiten realisiert, die Fakten schaffen (z.B. das Klonen von Erbmaterial) und die die Notwendigkeit nach sich ziehen, rechtliche und politische Rahmenbedingungen zu schaffen. Die Gesellschaft hinkt gleichsam in der Erschließung und in der rationalen Bearbeitung der neu eröffneten Dimensionen hinterher, sie kommt im Hegelschen Sinne immer zu spät: Die Eule der Minerva beginnt eben erst bei einbrechender Dämmerung ihren Flug. Die moderne Gesellschaft scheint hier eine Art von Sisyphusarbeit leisten zu müssen. Diese Sisyphusarbeit besteht zum einen darin, den immer täglich neu geschaffenen Faktizitäten überhaupt noch folgen und sie ggf. nutzenbringend in das eigene Alltagsleben integrieren zu können und zum anderen darin, sich klar zu machen, wohin diese Entwicklungen eigentlich laufen, was das im einzelnen für die Gesellschaft und für mich selbst bedeutet.

Das ist der Kern der Bildung, deshalb abschließend nochmals die Definition, die oben schon angeführt wurde:

„Bildung ist eine Geistesverfassung, Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur.“ (Hartmut von Hentig)

4.8.4 Literatur

- Humboldt, W. v. (1792): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. In: Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart (J. G. Cotta'sche Buchhandlung). 3. Aufl. 1980. Bd. 1. S. 56-233.
- Humboldt, W. v. (1796): Plan einer vergleichenden Anthropologie. In: Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart (J. G. Cotta'sche Buchhandlung). 3. Aufl. 1980. Bd. 1. S. 337-375.
- Humboldt, W. v. (1827-1829): Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus. In: Humboldt, Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner und K. Giel. Stuttgart (J. G. Cotta'sche Buchhandlung). 3. Aufl. 1980. Bd. 3. S. 144- 367.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u. Basel (Beltz).
- Koller, H.-Ch. (1997): Zur Aktualität Humboldts für die bildungstheoretische Diskussion unter den Bedingungen der (Post-)Moderne. In: Koch, L.; Marotzki, W.; Schäfer, A. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Koller, H.-Ch. (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne. München (Fink).
- Koller, H.-Ch. (2003): "Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen". Wilhelm Humboldts Beitrag zur Hermeneutik und seine Bedeutung für eine Theorie interkultureller Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 4/2003. S. 515-531.