

LIFT - Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren

**Eine Standortbestimmung
aus medienpädagogischer Sicht**

Herausgeber

Schulen ans Netz e.V.

LIFT – Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren

Bonner Talweg 100
D-53113 Bonn
Telefon +49(0)228 – 910 48-0
Telefax +49(0)228 – 910 48-267

Kommissarische Leitung LIFT: Dr. Martina Schumacher
www.lift-web.de

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei der jeweiligen Autorin/ dem jeweiligen Autor.

Redaktion und Konzeption:

Prof. Dr. Dorothee M. Meister; Anna-Maria Kamin; Bianca Meise
Medienpädagogik und empirische Medienforschung
Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
Dr. Martina Schumacher
Schulen ans Netz e.V. / LIFT

Gestaltung

Schulen ans Netz e.V.

1. Auflage Dezember 2007

Schulen ans Netz e.V. hat auf Inhalt von externen Links sowie deren Verknüpfungen keinen Einfluss. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung waren weder rechtswidrige noch anstößige Inhalte auf den Angeboten der zitierten Quellen bekannt. Der Verein distanziert sich daher ausdrücklich von problematischen Inhalten, die möglicherweise nach der Veröffentlichung dieser Publikation auf externen Links vorzufinden sind.

Inhalt

Vorwort	5
Dorothee M. Meister, Bianca Meise, Anna-Maria Kamin LIFT – Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren. Zur Konzeption des Readers.....	7
Gerhild Brüning Benachteiligung - ein Ergebnis verschiedener Faktoren.....	11
Paul Mecheril Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen.....	19
Michael Kerres, Claudia de Witt Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning	29
Fred Schell Interaktive Medien in Jugendkultur und Jugendarbeit.....	45
Stefan Welling, Herbert Kubicek Digitale Integration durch integrierte Angebote Motivierung und Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher.....	51
Dorothee M. Meister, Bianca Meise, Anna-Maria Kamin LIFT – Analyse und Reflexion der Lernplattform aus einer medienpädagogischen Perspektive	65
Anhang	77

Vorwort

Die politische Teilhabe und Partizipation sind die Grundfesten einer demokratischen Gesellschaft. Die Integration eines jeden Menschen in die Gesellschaft ist nicht zuletzt auch eine pädagogische Aufgabe – dies gilt insbesondere für Menschen, denen eine soziale Teilhabe in vielerlei Hinsicht verwehrt bleibt oder erschwert wird. Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren unterschiedliche Formen der Benachteiligung – die Benachteiligung in Sachen Bildung ist eine der häufigsten Formen. Bildung ist jedoch entscheidend für die gesellschaftliche Integration.

Schulen ans Netz e.V. hat es sich mit dem Projekt LIFT, das durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird, zur Aufgabe gemacht, Jugendliche mit Migrationshintergrund bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiographie zu unterstützen. Durch die webbasierte Förderung von Schlüsselkompetenzen trägt das Projekt dazu bei, dass Jugendliche grundlegende Fähigkeiten erwerben, die ihnen eine Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht. Der Verein Schulen ans Netz weist als Kompetenzzentrum für die Nutzung digitaler Medien eine langjährige Erfahrung in der Gestaltung von webbasierten Bildungsprozessen auf.

Das Projekt LIFT adressiert als Zielgruppe bildungsbenachteiligte Jugendliche ab 12 Jahren. Intention des Projektes ist es, den Kompetenzaufbau in den Bereichen Sprachförderung, interkulturelle Bildung sowie Medien- und Methodenkompetenz anzuregen und zu unterstützen. Dazu steht die Online-Kommunikations-, Produktions- und Lernplattform lift-web.de mit inhaltlich aufbereiteten Lernangeboten für schulische und außerschulische Einsatzszenarien bereit.

Die mediendidaktische Konzeption und Aufbereitung dieser Plattform basiert auf wissenschaftlichen Erkenntnissen unterschiedlicher Fachdisziplinen, wie beispielsweise der Medienpädagogik, der Lernpsychologie, der interkulturellen Forschung sowie der Jugendforschung. Die projektbegleitende Evaluation trägt dazu bei, dass die Verbindung von Theorie und Praxis ein kohärentes Gesamtgefüge bilden.

Für den Verein Schulen ans Netz ist der Austausch mit wissenschaftlichen Einrichtungen von großer Bedeutung. Denn dieser Austausch gewährleistet, dass Theorie und Praxis nicht in einer Dichotomie verbleiben, sondern eine Verknüpfung und ein Transfer stattfinden. Auf diese Weise können innovative Projekte entstehen, die theoretisch fundiert und praxisnah realisiert werden.

Ziel des vorliegenden Readers ist es deshalb, aktuelle wissenschaftliche Forschungserkenntnisse aus den relevanten Themenbereichen des Projektes LIFT zu bündeln und eine Standortbestimmung für das Projekt durchzuführen, um daraus wieder neue Erkenntnisse sammeln zu können. Wir würden uns freuen, wenn wir mit dieser Publikation einen Beitrag dafür leisten könnten, die Integrationspotenziale mediengestützter Lernangebote in die Breite zu tragen.

Michael Schopen
Geschäftsführender Vorstand
Schulen ans Netz e.V.

Dorothee M. Meister, Bianca Meise, Anna-Maria Kamin

LIFT – Lernen, Integrieren, Fördern, Trainieren. Zur Konzeption des Readers.

Die Initiative „Schulen ans Netz“ weist eine inzwischen schon 10jährige Geschichte auf, die sich seit ihren Anfängen als sehr ambitioniert zeigt. Obwohl in den ersten Jahren vor allem die technische Infrastruktur und Ausstattung der Schulen im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, stellten gesellschaftliche Herausforderungen und damit zusammenhängende pädagogische Konzepte das Fundament der Argumentation dar. Der damalige Leiter des Projektbüros von Nordrhein-Westfalen, Paul Eschbach, brachte dies wie folgt zum Ausdruck: „Mit Blick auf die nachwachsende Generation ist das Bildungswesen aufgerufen, die zukünftigen Herausforderungen anzunehmen und zu einem differenzierten, kritischen und konstruktiven Umgang mit Multimedia und Telekommunikation zu führen: Junge Menschen sollen in umfassendem Sinn medienkompetent gemacht werden“. Seit diesen Anfängen wurden zahlreiche Fördervorhaben und Initiativen unternommen, um das Lehren und Lernen mit digitalen Medien an den Schulen zu verankern. Trotz dieser Bemühungen gehört Deutschland, was die Ausstattung der Schulen wie auch die Integration digitaler Medien in den Unterricht anbelangt, nicht zur europäischen Spitzengruppe. Anhand von Vergleichsstudien wird jedoch deutlich, dass speziell für Bildungsbenachteiligte - in unserem Land vielfach Personen mit Migrationshintergrund – gerade die Schulen einen Ort darstellen, der ihnen die Gelegenheit gibt, Medienkompetenzen zu erwerben und darüber hinaus die Bildungsmöglichkeiten des Internets zu entdecken.

Diese Befunde bedeuteten dann auch Motivation genug, ein solch ambitioniertes Förderprogramm wie LIFT zu installieren, um eher bildungsfernen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in den verschiedensten Schultypen sowohl Medienkompetenzen als auch Lese- und Schreibkompetenzen zu vermitteln. Nach 15 Monaten Laufzeit jedoch wird dieses Förderprogramm Ende des Jahres 2007 bereits wieder beendet. Bevor das Förderprogramm LIFT im Jahr 2008 in einer modifizierten Form und unter einem anderen Namen für eine erweiterte Zielgruppe weitergeführt wird, soll an dieser Stelle die bisher geleistete Arbeit des Förderprogramms analysiert, reflektiert und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Analysen bewertet werden.

Bevor die Arbeit von LIFT im Weiteren in den Kontext der aktuellen wissenschaftlichen Debatten gestellt wird, soll es zunächst um die Vorstellung des Projektes gehen: Nach einer intensiven Planungs- und Vorbereitungsphase wurde der aktive Betrieb der Internetplattform am 20.09. 2006 aufgenommen. Nach 1¼ Jahren arbeiten nunmehr 2038 Lehrende, Schülerinnen und Schüler in ihrem Unterricht und von zu Hause aus mit dem webbasierten Lernangebot. Die Initiatoren des Programms legten von Anfang an sehr viel Wert auf den Anwendungsnutzen der Plattform sowie deren Inhalte und suchten deswegen kontinuierlich den Kontakt und Austausch mit Vertretern der pädagogischen Praxis, Schülerinnen und Schülern. Die Lernenden konnten sich von Beginn an dem Jugendbeirat von LIFT anschließen und so die Plattform partizipatorisch mitgestalten. Um den Austausch mit den Pädagoginnen und Pädagogen zu stärken, fanden Tagungen statt, die nicht nur die Interaktion zwischen Lehrenden und LIFT stärken sollten, sondern darüber hinaus auch Kommunikationsprozesse mit der pädagogischen Wissenschaft initiierten. Die Ergebnisse dieser Tagungen finden sich in den jeweiligen Dokumentationsreadern von LIFT.

So erschien im Februar 2007 die *Erste Tagungsdokumentation*, die sich entsprechend der Zielsetzungen von LIFT zwischen Mediennutzung, Lernstrategien und praktischer Medien-

arbeit verortet. Darin stellt Karin Renges die Lernplattform mit ihren vielseitigen Anwendungsmöglichkeiten und differenzierten Lernstrategien vor. Annette Treibel verknüpft die Mediennutzung von jungen Migrantinnen und Migranten mit ihren konkreten Lebensumständen. Sie argumentiert dabei gegen die Defizitdebatte, wendet sich aber auch gegen allzu positive Perspektiven im Hinblick auf die Mediennutzung der untersuchten Migrantinnen und Migranten. Dabei verweist sie auf die ökonomische Lage der Eltern, die vielfach dazu beiträgt, dass die Jugendlichen keinen Zugang zum Computer besitzen und über dementsprechend geringe Medienkompetenzen verfügen. Anders als vielfach angenommen wissen die Eltern der jungen Migrantinnen und Migranten um die Bedeutung von Medienkompetenzen und unterstützen und fördern die Entwicklung dieser Fähigkeiten. Michael Klebl weist auf die adäquat gewichtete Verwendung didaktischer Konzepte zur Lernförderung hin, die den Jugendlichen das Lernen des Lernens vor allem auf Basis positiver Lernerfahrungen, Eigenmotivation und optimistischen Selbstwirksamkeitserfahrungen erleichtern sollen. Horst Niesyto vertritt eine medienpraktische Perspektive und erklärt anhand der praktischen Medienarbeit die Potentiale zur Ausbildung von Medienkompetenz.

Die *Zweite Tagungsdokumentation* fokussiert stärker auf die schulpraktische Erfahrung mit der Lernplattform. Zur Eröffnung des Readers zeigt Franz Josef Röhl die Relevanz der individuellen Förderung für bildungsbenachteiligte Jugendliche auf. So plädiert er für die Orientierung an individuellen Lernstrategien der Jugendlichen sowie für die gewichtete Möglichkeit der Selbststeuerung des Lernprozesses, damit Jugendliche den Lernprozess als eigenmotiviert und zu ihnen gehörig interpretieren und so ein stärkeres Interesse sowie Engagement für das Lernen entwickeln. Wyrola Biedebach stellt in ihrem Beitrag ein Projekt zur sukzessiven Sprachförderung für Berufsschülerinnen und -schüler vor, die in diesem Bereich Defizite aufweisen. Erste Praxiserfahrungen mit der LIFT-Plattform stellen Cornelia Korn und Karin Ellies vor. Beide nutzten die Plattform im Unterricht und berichten über die gesteigerte Motivation der Jugendlichen, die positiven Effekte der Möglichkeiten zur Selbststeuerung sowie über die Möglichkeit zur Vermittlung von Fachkompetenzen.

Der *vorliegende Reader* vereint Perspektiven und Erkenntnisse der bisherigen LIFT-Veröffentlichungen und setzt darüber hinaus einen Schwerpunkt auf die Migrationspädagogik. Um den Terminus der Benachteiligung stärker zu konturieren, erklärt *Gerhild Brüning* diese Bezeichnung mit ihren vielen Facetten und Faktoren, die sie ausmachen, und zeichnet so ein konkretes Bild einer für uns relevanten Bildungsbenachteiligung. Mit dieser Begriffsbestimmung entsteht ein konkreteres Bild der Zielgruppe und ihrer Lebensumstände, ihrer Potentiale und Schwierigkeiten. So ist Bildungsbenachteiligung nicht mehr nur ein abstrakter Begriff einer Gruppe, mit dem zwar zahlreiche Assoziationen, aber keine konkreten Lebensumstände verknüpft sind. Mit Kenntnis der Zielgruppe ist es auch möglich, die Lernplattform an den Erfordernissen zur Unterstützung und Förderung dieser Klientel zu bewerten.

Darauf aufbauend folgt eine migrationspädagogische Verortung von LIFT. *Paul Mecheril* skizziert die Perspektiven der Migrationspädagogik und geht auf die Chancen und Schwierigkeiten eines reflexiven Umgangs mit Heterogenität ein. Über die Jahre hinweg haben sich verschiedene migrationspädagogische Perspektiven entwickelt, die unterschiedliche Maßstäbe und Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Heterogenität präferieren. Da wir es bei LIFT mit einer Lernplattform zu tun haben, ist es notwendig, die angewandte Lerntheorie und die verwendeten webbasierten Lernstrukturen sowie Lerninhalte bezüglich ihres lernfördernden und lernunterstützenden Potentials zu überprüfen. Die verschiedenen Sichtweisen unterschiedlicher Lerntheorien skizzieren *Michael Kerres* und *Claudia de Witt* unter besonderer Berücksichtigung der vertikalen Querverbindungen des Pragmatismus zur konstruktivistischen Lerntheorie. *Fred Schell* thematisiert die Potentiale der Ent-

wicklung von Medienkompetenz mit benachteiligten Jugendlichen. In diesem Zusammenhang wird Medienkompetenz nicht nur als reine Technikkompetenz verstanden, sondern als ein umfassendes Modell symbolisch vermittelter Kommunikation, das sich sowohl durch Technikkompetenz, Hintergrundwissen über Medien, eine kritische Reflexionskompetenz der medialen Angebote und Inhalte sowie mediale Produktionskenntnisse auszeichnet. Auch *Stefan Welling* und *Herbert Kubicek* widmen sich der Ausbildung von Medienkompetenz, doch liegt ihr Fokus auf der Vermittlung dieser Fähigkeiten im Kontext der Jugendarbeit. Damit werden angesichts der bevorstehenden Überführung von LIFT in die Jugendarbeit die Chancen und Risiken angesprochen, die aus einem weitgehend auf Freiwilligkeit basierenden Zusammenhang entstehen.

Abschließend werden diese rahmenden Erläuterungen zur Benachteiligung, zur Migrationspädagogik, zu webbasierten Lerntheorien sowie zur Medienkompetenz bei benachteiligten Jugendlichen und in der außerschulischen Jugendarbeit von *Dorothee M. Meister*, *Bianca Meise* und *Anna-Maria Kamin* auf die praktische Förderarbeit von LIFT bezogen. Die empirische Grundlage zur Nutzung von LIFT bildet eine Umfrage der Nutzerinnen und Nutzer, die LIFT im Sommer 2007 durchführte. Die Zielsetzungen und Ergebnisse des Projekts werden in Interaktion zwischen Theorie und Praxis analysiert, die so eine medienpädagogische Verortung der Internetplattform ermöglicht und eine abschließende Bewertung mit Empfehlungen erlaubt.

Gerhild Brüning Benachteiligung - ein Ergebnis verschiedener Faktoren

Benachteiligung hat verschiedene Gründe und wird durch unterschiedliche Faktoren, die auf der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene liegen, begünstigt. Ein jüngeres Phänomen im Zusammenhang mit Benachteiligung ist der fehlende Zugang zu neuen Medien. Welche Folgen eine Kumulation mehrerer Faktoren hat, wird an der Zielgruppe der Jugendlichen dargestellt. Abschließend werden Wege skizziert, wie präventiv gegen Benachteiligung vorgegangen werden kann.

Entstehung von Benachteiligung und präventive Maßnahmen

2005 wurde das 25-jährige Jubiläum des Programms der Benachteiligtenförderung gefeiert. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) hat aus diesem Anlass eine Fachtagung mit dem Thema „25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe“ durchgeführt. Die Teilnehmenden der Konferenz waren sich einig, dass trotz aller Verbesserungen und Fortschritte eine Weiterführung des Programms nicht nur notwendig ist, sondern dass die Erfahrungen aus diesem Programm in Regelmaßnahmen zu übernehmen sind. Besonders hervorgehoben wurden folgende Punkte, die als grundlegend für die Reduzierung von Benachteiligung anzusehen sind:

- Die berufliche Förderung von benachteiligten jungen Menschen (ist) eine Daueraufgabe und (hat) grundsätzlich ein eigenes Angebot der Berufsbildung (zu sein) – unabhängig von der Lage am Arbeitsmarkt.
- Die Zersplitterung der Förderinstrumente sowie die Unübersichtlichkeit der Angebote und Maßnahmen (muss) aufgehoben werden – der Einsatz der Finanzmittel (muss) regional und transparent gebündelt werden.
- Die Forschung in der Benachteiligtenförderung (ist) stärker zu verzahnen und zu systematisieren – die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (müssen) mehr in den Austausch treten.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2005, S. 6)

Aber was ist eigentlich unter Benachteiligung zu verstehen und wie entsteht sie? Der Begriff Benachteiligte ist facettenreich. Es gibt ihn in der Zusammensetzung von bildungsbenachteiligt, sozial benachteiligt, beruflich benachteiligt, marktbenachteiligt.

Benachteiligung muss immer darauf hin beurteilt werden, was als Zielsetzung bei der Verminderung oder Aufhebung von Benachteiligung postuliert wird. Zielsetzungen sind nicht feststehend. Sie verändern, erweitern, verengen sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Entwicklungen, politischen Wertorientierungen und beruflichen Anforderungen. Wertorientierungen bündeln die Erfahrungen der Vergangenheit. Zielperspektiven sind auf die Zukunft gerichtet. Da Gesellschaften sich in einem beständigen Wandlungsprozess befinden, unterliegen auch die Wertorientierungen und Zielperspektiven Veränderungen, die zwischen dem Einzelnen und der Gesellschaft ausgehandelt werden müssen. Klaffen die Wertorientierungen und Zielsetzungen des Einzelnen mit denen der Gesellschaft stark auseinander, so kann dies zu Rückzug des Einzelnen oder zu Ausgrenzung und Benachteiligung als gesellschaftliche Sanktion für den Einzelnen führen. Da Ausgrenzung als offiziell postuliertes gesellschaftliches Ziel politisch nicht akzeptabel ist, muss es Integrationsangebote geben. Unsere Gesellschaft ist stark auf Erwerbsarbeit ausgerichtet. Folglich konzentriert sich die Mehrzahl der Förderprogramme auf die Integration in den Arbeitsmarkt.

Die Begriffe ‚Benachteiligte‘, ‚benachteiligte Zielgruppen‘, ‚Benachteiligtenförderung‘ wurden aktuell, als es darum ging, die Personen beruflich zu fördern und zu qualifizieren, die mit den bis dahin vorhandenen Möglichkeiten und Instrumenten schwer oder gar nicht wieder auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen konnten. Vor diesem Hintergrund entstand 1980 das Programm der beruflichen Benachteiligtenförderung. Nach Nuißl/Sutter ist unter Benachteiligung zu verstehen „dass die Chancen eines einzelnen, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, aufgrund von Faktoren, die er nicht oder kaum beeinflussen kann, stark vermindert werden.“ (Nuißl/Sutter 1981, S. 3) Diese Begriffsverwendung erweitert den Wahrnehmungshorizont für die Faktoren, die außerhalb des Einzelnen liegen und die Entstehung von Benachteiligung in einem erheblichen Umfang beeinflussen. Die von außen vorgenommene ‚objektive‘ Zuschreibung ‚benachteiligt‘ muss nicht dem subjektiven Gefühl des bzw. der so Bezeichneten entsprechen. Der Blick auf die Einzelperson blendet zudem den sozialen Kontext aus, in dem jeder lebt, und der die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens beeinflusst, prägt, erweitert wie auch einschränkt. ‚Benachteiligt‘ wird zur individuellen Zuschreibung der Gesamtperson. Diese wird zudem meist von außen, in der Regel von Institutionen, vorgenommen. Damit geht eine normative Zuschreibung von Defiziten einher, die zu Stereotypisierung und zu Stigmatisierung führen kann.

Faktoren der Benachteiligung

Die Analyse einzelner Faktoren oder Rahmenbedingungen allein reicht zur Begriffsdefinition bzw. zur Beschreibung von Benachteiligung bei weitem nicht aus. Mehrperspektivität ist notwendig, die den Fokus auf das Zusammenwirken der strukturellen, politisch-systemischen und individuellen Bedingungen legt und die die unterschiedlichen Rationalitäten, Kulturen und das Alltagshandeln der verschiedenen Ebenen berücksichtigt. Erst das Zusammentreffen von ungünstigen Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene führt zu Benachteiligung, die bis zu sozialer Ausgrenzung gehen kann.

Der Rekurs auf Bildungsbeteiligung geht von der Prämisse aus, dass durch (Weiter-) Bildung Benachteiligung vermindert bzw. diese präventiv gegen Benachteiligung wirksam werden kann. Der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozialer Benachteiligung ist unbestritten. Ebenso unbestritten ist, dass es nicht möglich ist, soziale Benachteiligung allein durch Weiterbildung aufzuheben. Faktoren der Benachteiligung liegen auf der individuellen und der sozialen Ebene. Sie zeigen sich als Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtungen, der individuellen wie der geförderten Finanzierungsmöglichkeiten und der gesetzlichen Grundlagen. Zu den *individuellen* Faktoren zählen Alter, Geschlecht, Werthaltungen und Einstellungen zu (Weiter-) Bildung, Bildungsbiografie (Schul- und Berufsabschluss), Lernsozialisation (positive wie negative Lernerfahrungen), Lerninteresse und Verwertungsinteresse.

Die *sozialen* Faktoren, die Einfluss auf Benachteiligung wie auf (Weiter-) Bildungsbeteiligung haben, sind vor allem soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie, Erwerbstätigkeit bzw. Arbeitslosigkeit, beruflicher Status und Einkommen, Familienstand und Nationalität/Ethnizität. Die Schulbildung kanalisiert bereits den Weg der beruflichen Ausbildung, den beruflichen Status und auch den sozialen Status, auch wenn seit der Bildungsreform die Durchlässigkeit der Bildungssysteme größer geworden ist.

In der ersten PISA-Studie von 2001 wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das deutsche Bildungssystem stark nach dem sozialen Status segregiert. In keinem anderen OECD-Land ist die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft so groß. „Alle Studien der letzten Jahre weisen darauf hin, dass neben den unbefriedigenden schulischen Leistungen auch die damit verbundene soziale Frage, das heißt, die Überwindung der herkunftsabhängigen Unterschiede im deutschen Bildungssystem nicht wirklich gelöst wird.“ (BMFSFJ 2005, S. 56)

Aber auch Weiterbildung ist nicht ohne weiteres zugänglich. Stärker noch als bei der Schulbildung, deren Teilnahme verpflichtend ist, haben die *institutionellen* Bedingungen der Bildungsträger, die Organisationsstruktur der Angebote, die Qualität des pädagogischen Personals, die Organisationsformen des Lernens und die Vermittlungsformen der Lerninhalte sowie die Supportstrukturen einen wesentlichen Einfluss auf den Zugang zu Weiterbildung und die Motivation des Lernens. Unter anderem gehören dazu die Erreichbarkeit der Bildungsstätte, Möglichkeiten von Kinderbetreuung, die Zeitstruktur der Angebote (vormittags, nachmittags, abends; Vollzeit, Teilzeit; berufsbegleitend), der zeitliche und der finanzielle Umfang der Angebote, Orientierungsmöglichkeiten zum Beispiel durch Lernberatung und Lernbegleitung sowie sozialpädagogische Begleitung.

Als Zugangsbarrieren zu Bildung sind auch die *bildungs- wie ordnungspolitischen* Rahmenbedingungen, unter denen sie angeboten wird, zu sehen, da durch sie die Beteiligungsmöglichkeit an bzw. die Ausschließung aus (Weiter-)Bildung auf formaler Ebene erfolgt. Zu diesem Rahmen gehören das Bildungssystem, die gesetzlichen Grundlagen des Schul-, Aus- und Weiterbildungssystems und zusätzliche Förderprogramme.

Die Zusammenstellung der Faktoren ist unvollständig. Jeder Faktor beeinflusst den Erfolg des Lernens bzw. die Wirksamkeit von Bildung. Durch die Kumulation mit anderen Faktoren kann dies erhebliche Auswirkungen haben. Das Zusammenwirken einzelner Faktoren (individuelle, soziale) für soziale Benachteiligung und der Stellenwert der Barrieren (institutionelle und strukturelle) ist unzureichend erforscht. Zwar korreliert ein niedriger Bildungsabschluss mit einer geringen Teilnahme an Weiterbildung. Es gibt aber zu wenige Erkenntnisse darüber, ob und wie die schlechteren Ausgangsbedingungen kompensiert werden können oder ob einmal erlebte Benachteiligung sich wie ein roter Faden durch das ganze Leben zieht und gesellschaftliche Benachteiligung zementiert.

Jugendliche als benachteiligte Zielgruppe.

In der Vergangenheit und auch heute noch werden bestimmte Zielgruppen als besonders benachteiligt angesehen. Für sie sind auf Landes-, Bundes- und EU-Ebene besondere Förderprogramme aufgelegt worden. Die Benachteiligung bezieht sich auf den (Weiter-) Bildungsbereich, auf die Möglichkeiten der Integration in den Arbeitsmarkt sowie auf die gesellschaftliche Teilhabe. Die Veränderungen der gesellschaftlichen und familialen Strukturen haben sich noch wenig in einer veränderten Bildungslandschaft niedergeschlagen. Die Aufgaben der traditionellen Familie wurden in der Betreuung, Erziehung und Bildung gesehen. „Alle anderen Unterstützungsformen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien – allen voran eine ausgebaute Infrastruktur – haben demgegenüber stets nur eine marginale Rolle gespielt.“ (BMFSFJ 2005, S. 54) So sind insbesondere die Jugendlichen benachteiligt, die Lern- und Sozialisationschwierigkeiten bereits in der Schule haben. Nach Angaben des statistischen Bundesamtes brechen etwa elf Prozent der Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Schule vorzeitig ab. In der Aufschlüsselung betrifft dies zehn Prozent der deutschen und 20 Prozent der nicht-deutschen Schülerinnen und Schüler (Thewalt 2005).

Wie viele die Schule als Analphabeten, die die Grundqualifikationen wie Lesen, Schreiben und Rechnen nicht beherrschen, verlassen, darüber gibt es in Deutschland keine detaillierten Zahlen. Die sie benachteiligenden Faktoren liegen in der Regel in schwierigen familiären Verhältnissen und in Lernproblemen bereits in den ersten Grundschuljahren, die nicht erkannt oder auf die nicht reagiert wird. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auf vielfältige Art und Weise bereits in der Schule benachteiligt. Häufig haben sie unzureichende deutsche Sprachkenntnisse. Ergänzender Förderunterricht, der auch auf die Schulsprache als Fachsprache eingeht, wird nicht ausreichend angeboten. Außerdem ist das Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem für sie und ihre Eltern unübersichtlich und kaum nachvollziehbar. In weiterführenden Schulen sind sie eher selten zu finden. Darüber

hinaus werden sie durch individuellen und strukturellen Rassismus und Diskriminierung benachteiligt.

Dadurch verringern sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erheblich. Ihre Startchancen in das Erwachsenen- und Berufsleben sind ausgesprochen ungünstig. Zwölf Prozent der Deutschen zwischen 20 und 29 Jahren haben keinen Berufsabschluss. Bei den Nicht-Deutschen sind es sogar 41 Prozent (a.a.O.). Die Wahrscheinlichkeit, dass sie als Unqualifizierte arbeitslos werden, ist sehr hoch. Sagte man früher, dass ein katholisches Mädchen aus einer ländlichen Region in Bayern besonders bildungsbenachteiligt ist, so muss diese Aussage inzwischen verändert werden. Heute gilt ein junger Mann mit Migrationshintergrund aus einer Großstadt als besonders benachteiligt.

Für diese jugendlichen Gruppierungen sind die Ausbildungsanforderungen gewachsen. Hauptschulabgängerinnen bzw. -abgänger befinden sich häufig in Konkurrenz um Ausbildungsplätze mit schulisch besser Gebildeten. Die Veränderungen in der Berufsausbildung in den letzten Jahren haben zu einer Unübersichtlichkeit der möglichen Wege geführt und die berufliche Orientierung der Jugendlichen erschwert. Die Unterstützung aus dem sozialen Umfeld ist nicht immer gegeben. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist eine sehr hohe Schwelle. Der Übergang in dieser einschneidenden Lebenssituation wird insgesamt wenig begleitet.

Weder Schule noch Familie kennen sich in den unterstützenden Förderprogrammen, die es durchaus gibt, ausreichend aus. Jugendliche sind häufig noch nicht berufsreif, wenn sie die Schule verlassen sollen. Lebenswünsche und reale Möglichkeiten der Lebensgestaltung fallen oft weit auseinander. Höhere Schulabschlüsse erleichtern die Berufsfindung: zum einen, weil die Jugendlichen dann älter sind, zum anderen weil ein höherer schulischer Abschluss bessere Ausbildungsmöglichkeiten eröffnet. Neue Förderprogramme haben insbesondere die Übergänge im Bildungssystem in den Blick genommen, da sie als Hürden im Lebensverlauf angesehen werden können. Zu diesen Barrieren gehören die Übergänge Kindergarten – Grundschule – weiterführende Schule – Berufsausbildung – Erwerbstätigkeit. Zur Überwindung dieser verschiedenen Schwellen bedarf es unterschiedlicher Vorgehensweisen und Instrumente. Als besonders einschneidend wird der Übergang von der Hauptschule in die Ausbildung erlebt.

Neue Benachteiligungen

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen wird es immer Formen von Benachteiligung geben, allerdings werden bestimmte benachteiligte Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität wahrgenommen. Als Gründe dafür können (neue) soziale Bewegungen genannt werden, aktuelle politische Diskussionen, Strukturkrisen von Wirtschaft und Gesellschaft, strukturelle und konjunkturelle Bedingungen des Arbeitsmarktes, wissenschaftliche Diskussionen.

Mit der Entwicklung zu einer Dienstleistungsgesellschaft, dem gesellschaftlichen und dem technologischen Wandel und der stärkeren Marktorientierung der Gesellschaft werden voraussichtlich neue benachteiligte Gruppen entstehen. Einen besonderen Stellenwert erhalten die neuen Technologien. Es ist zunehmend wichtiger geworden, sich in und mit den neuen Medien auszukennen, um mit der Entwicklung Schritt halten und erwerbsfähig bleiben zu können. Kenntnisse in den Informations- und Kommunikationstechnologien werden mittlerweile als vierte Kulturtechnik vorausgesetzt. Insbesondere das Internet hat sich zu einer multifunktionalen, digitalen Plattform entwickelt. Bewerbungen zum Beispiel werden vor allem bei Großunternehmen online abgewickelt. Ohne Zugang zur digitalen Welt droht auch in der realen Welt Ausschluss und Benachteiligung.

Benachteiligungen entstehen für die Personen, die keinen Zugang zu den neuen Medien erhalten, sei es wegen fehlender Kenntnisse, sei es wegen fehlender Hardware oder sei es

wegen fehlender öffentlicher Nutzungseinrichtungen. Der (N)Onliner Atlas 2007 hat in einer repräsentativen Umfrage festgestellt, dass die Internetnutzung zwar in den letzten Jahren ständig gestiegen ist und jetzt bei 60 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahren liegt (TNS Infratest, Initiative D21 2007, S. 10). Am häufigsten nutzen mit 91,6 Prozent Schüler und Schülerinnen das Internet (a.a.O., S. 14). Offliner sind vor allem unter Älteren (a.a.O., S. 12), nicht Berufstätigen mit 50,7 Prozent (a.a.O., S.16) sowie Personen mit niedrigem Bildungsgrad (Volksschule ohne Lehre 64 Prozent) (a.a.O., S. 14) zu finden. Je höher der Bildungsgrad, desto stärker ist auch die Internetnutzung. Internetnutzung ist trotz Flatrate auch eine Kostenfrage. Die technische Ausstattung veraltet aufgrund der technologischen Weiterentwicklung schnell und muss immer wieder ersetzt werden. Diese Erneuerung wie die damit verbundene notwendige Weiterbildung kann sich nur leisten, wer finanziell gut gestellt ist. Vor einigen Jahren hieß es, dass hauptsächlich diejenigen die neuen Medien nutzen, die jung, gebildet und männlich sind und gut verdienen. Durch die statistischen Erhebungen des (N)Onliner Atlas werden diese Aussagen immer noch gestützt. Mit steigendem Nettoeinkommen erhöhen sich die Online-Anteile. Onliner haben ein Durchschnittseinkommen von circa 2.312 Euro; Offliner dagegen von circa 1.589 Euro (a.a.O., S. 15). Die fehlende Möglichkeit, die neuen Medien zu nutzen, kann also als Faktor für Benachteiligung angesehen werden. Sie stellt eine potenzielle Gefahr im Hinblick auf eine digitale Spaltung der Gesellschaft dar.

Benachteiligt werden auch Bildungsferne sein, die Angst vor dem Lernen und vor Misserfolg haben. Neue Lernarrangements wie Lernen lernen, Telelearning, blended learning und selbstorganisiertes Lernen bereiten ihnen Schwierigkeiten. Ohne unterstützende Beratung und Begleitung der Lernenden und ohne entsprechende Professionalisierung der Lehrenden zum Beispiel als Lernbegleiter sind hier neue Segmentationslinien in der Weiterbildungsbeteiligung vorgezeichnet.

Benachteiligung und soziale Ausgrenzung

Benachteiligung ist noch keine Ausgrenzung, aber sie kann die Vorstufe dafür sein. Der Begriff Ausgrenzung meint in der Regel soziale Ausgrenzung. In der OECD-Veröffentlichung „Overcoming exclusion through Adult Learning“ (1999, S. 9f.) wird darauf verwiesen, dass soziale Ausgrenzung sich nicht allein auf die Einkommensebene und Bildungsebene beschränkt, sondern dass auch das soziale Zusammengehörigkeitsgefühl und der Gemeinschaftssinn fehlen. Kronauer (1997, S. 39f.) hat sechs zentrale Dimensionen zusammengestellt, in denen sich soziale Ausgrenzung manifestiert:

Ausgrenzung am Arbeitsmarkt liegt vor, wenn Rückkehr oder Eintritt in reguläre Erwerbsarbeit dauerhaft versperrt sind. Diese Personen werden zu den „Entbehrlichen der Arbeitsgesellschaft“. *Ökonomische Ausgrenzung* schlägt sich im Verlust der Fähigkeit nieder, innerhalb des regulären Erwerbssystems für den eigenen Lebensunterhalt oder den des gemeinsamen Haushalts aufzukommen und so in die finanzielle Abhängigkeit von Leistungen des Sozialstaats zu geraten. Die seit einiger Zeit geführten Diskussionen und Auseinandersetzungen um Mindestlöhne und staatliche Alimentierung basieren auf dieser Problemlage. *Kulturelle Ausgrenzung* bedeutet die fehlende Möglichkeit, den gesellschaftlich anerkannten Verhaltensmustern, Lebenszielen und Werten entsprechend zu leben und an diesen zu partizipieren. *Ausgrenzung durch gesellschaftliche Isolation* bezieht sich sowohl auf die Reichweite als auch auf die Qualität sozialer Beziehungen und somit wesentlich auf soziale Identität. Dabei kann soziale Isolierung in Richtung Vereinzelung wie auch von Gruppen- und Milieubildung gehen. *Räumliche Ausgrenzung* durch räumliche Konzentration auf bestimmte Stadtviertel zum Beispiel soziale Brennpunkte und Ghettoisierung und damit einhergehend ein verengter Bewegungsraum.

Institutionelle Ausgrenzung:

- Schule und Ausbildungseinrichtungen bereiten den Weg für Exklusion und Inklusion. Sie werden als Weichensteller für ein gelingendes Leben immer wichtiger. Zugleich tragen sie in einem besonderen Maße dazu bei, dass Jugendliche berufliches Scheitern als persönliches Versagen erleben.
- Arbeits- und Sozialämter als die Institutionen der Verwaltung von Arbeitslosigkeit und Armut unterliegen dem Paradoxon des „Einschließens“ und „Ausschließens“ zugleich. Je weniger sie in der Lage sind, aus Arbeitslosigkeit und Armut herauszuhelfen, umso stärker tragen sie zur Reproduktion des Status quo bei.
- Öffentliche und private Dienstleistungen ziehen sich aus der Versorgung der Ausgeschlossenen zurück.

Eine dieser Dimensionen allein führt nach Kronauer noch nicht zu sozialer Ausgrenzung. Wenn jedoch mehr als drei Dimensionen zusammentreffen, so ist Ausgrenzung wahrscheinlich. Große Bedeutung kommt in jedem Fall der ökonomischen Ausgrenzung und der Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt zu. „Wenn es richtig ist, dass der Erwerbssarbeit und der durch sie vermittelten Einbindung in kollektive Regelungen im Integrationsmodus der Bundesrepublik bislang die zentrale Rolle zukommt, steht mit der aktuellen Massenarbeitslosigkeit dieser integrative Kern in Frage.“ (a.a.O., S. 37)

Fazit

Förderprogramme für Jugendliche zum Einstieg in die Ausbildung gibt es schon lange. Daher stimmt es ausgesprochen nachdenklich, dass trotz vielfältiger Programme der Förderung Benachteiligung nicht nachhaltig reduziert werden konnte. Dabei muss unterschieden werden zwischen Benachteiligung als individuellem Phänomen und Benachteiligung, die durch die Rahmenbedingungen und den gesellschaftsstrukturellen Kontext entsteht. Die Förderprogramme waren insofern effektiv, als sie für die meisten Teilnehmenden einen mehr oder weniger sichtbaren Nutzen gebracht haben. Sie haben jedoch viel zu selten Auswirkungen auf nachhaltige Veränderungen der Rahmenbedingungen gehabt.

Die Evaluation der vielfältigen Projekte und Förderprogramme zur Reduzierung der Benachteiligung von Jugendlichen hat zu Empfehlungen geführt, von denen ich einige bereits am Anfang angeführt habe. Es bleiben weitere zu benennen, die unter präventiven Gesichtspunkten eine große Rolle spielen. Sowohl bei der Schul- wie bei der Weiterbildung sollte von einem subjektorientierten pädagogischen Ansatz ausgegangen werden, der sich an der Lernbiografie, dem Lebenszusammenhang und den Kompetenzen der Lernenden orientiert. Bei einer sinkenden Halbwertszeit des Wissens ist Schulbildung schnell veraltet. Unter dem Paradigma des lebenslangen Lernens müssen auch Instrumente und Methoden bereitgestellt werden, die Lernen lernen und selbstorganisiertes Lernen unterstützen. Wenn Wissen und Kompetenzen stets aktualisiert werden müssen, relativiert sich das, was inhaltlich in Schule und Ausbildung einmal gelernt wurde. Weiterbildung in vielfältigster Form erhält einen deutlich wichtigeren Stellenwert (Forum Bildung 2001, S. 90).

In den letzten Jahren sind Chancengleichheit und ihre Herstellung, Benachteiligung und ihre Reduzierung, Inklusion und Exklusion als Themen der gesellschaftlichen Auseinandersetzung und in der praktischen Umsetzung wieder aktueller geworden. Dabei stehen nicht so sehr die Benachteiligten und deren Defizite im Vordergrund, sondern die Diskussionen richten sich auf die strukturellen Ursachen von Ausgrenzung und auf verbesserte Möglichkeiten von Schulbildung, qualifizierter Berufsausbildung für alle, die auch Chancen für die Zukunft bieten sowie niedrigschwellige Weiterbildungsangebote, die auch Bildungsferne erreichen. Zudem wird der Kooperation und Vernetzung von allgemein bildenden und be-

rufflichen Schulen, Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Verbänden durch ein koordiniertes Übergangsmanagement ein größeres Gewicht beigemessen.

Literaturangaben

- Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2005): 25 Jahre berufliche Benachteiligtenförderung – vom Modellprogramm zur Daueraufgabe. Dokumentation der Fachtagung vom 27./28. September 2005. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2005): Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (Kurzfassung). www.bmas.de (Zugriff 09.09.07).
- BMFSFJ (2005): 12. Kinder- und Jugendbericht.
http://www.bmfsfj.de/doku/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (Zugriff 13.09.2007).
- Friebel, H./Epskamp, H./Knobloch, B./Toth, St. (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittuntersuchung über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der ‚Moderne‘. Opladen.
- Forum Bildung (2001): Lernen, ein Leben lang. Bonn.
- Kronauer, M. (1997): „Soziale Ausgrenzung“ und „Underclass“: Über neue Formen der gesellschaftlichen Spaltung. *Leviathan* 1/1997, S.28-49.
- Nuissl, E./Sutter, H. (1981): Bildungsbenachteiligte Personengruppen in Nordrhein-Westfalen. Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung. Heidelberg.
- OECD (1999): *Overcoming Exclusion through Adult Learning*. Paris.
- Oehmichen, E. (2007): Die neue MedienNutzerTypologie MNT 2.0. *Media Perspektiven* 5/2007, S. 226-234.
- Riehm U./Kriings B.-J. (2006): Abschied vom „Internet für alle“? Der „blinde Fleck“ in der Diskussion zur digitalen Spaltung. *Medien & Kommunikationswissenschaft* 54. Jg. 2006/1, S.76-104.
- TNS Infratest, Initiative D21 (2007): (N)Onliner Atlas 2007. Nutzung und Nichtnutzung des Internets. Strukturen und regionale Verteilung. <http://www.nonliner-atlas.de> (Zugriff 07.09.2007).
- Thewalt, A. (2005): Schulabbrecher werden zum Problem. *Hamburger Abendblatt* 29.12.2005. <http://www.arge.schule-hamburg.de/Archiv/STISchulabbrecher.html> (Zugriff 13.09.07).

Dieser Beitrag wurde bereits veröffentlicht in:

Brüning, Gerhild (2007). Benachteiligung - Ein Ergebnis verschiedener Faktoren. In: merz 2007 – 5, S. 7-14

Paul Mecheril

Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen

Die nachfolgenden Überlegungen beziehen sich auf die Kritik an einem naiven Gebrauch der Kulturkategorie in der Interkulturellen Pädagogik.

Ich will zunächst kurz den theoretischen Hintergrund beleuchten, vor dem verständlich wird, warum und mit welchem Anliegen die Interkulturelle Pädagogik sich affirmativ auf kulturelle Differenz bezieht. In einem zweiten Schritt werde ich auf Probleme aufmerksam machen, die sich mit der Differenzaffirmation verbinden und will in einem letzten Schritt zwei Aspekte ansprechen, die meines Erachtens aus der Kritik an Kulturalisierungsprozessen für interkulturelles professionelles Handeln folgen.

1. Anerkennung von Differenz

Wenn wir uns die theoretischen Grundkonzepte ansehen, die dem pädagogischen Umgang mit kultureller und ethnischer Differenz zugrunde liegen, dann können drei Hauptkonzepte idealtypisch unterschieden werden.

Das erste Konzept (Betonung der Assimilationserfordernis) kennzeichnet die sogenannte Ausländerpädagogik; die Konkurrenz zwischen den beiden weiteren Konzepten (Anwendung universeller Gerechtigkeitsmaßstäbe); (Anerkennung von Identitäten und Differenzen) kennzeichnet bedeutsame Debatten in der Interkulturellen Pädagogik.

Zunächst zum Konzept, das die Erfordernis der Assimilation, der Angleichung der Fremden betont. Der Assimilationismus ist das dominante Paradigma der frühen, in den 1960er Jahren einsetzenden Beschäftigung der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft mit den Themen „Migration“ und „Interkulturalität“ - prägnant und programmatisch als „Ausländerproblem“ identifiziert und behandelt.

Das Problem der sogenannten Ausländerpädagogik sind die Ausländerkinder, die (noch) nicht in der Lage sind, so zu sein wie „wir“; sie weichen ab und fallen durch ihr Verhalten auf, das durch entsprechende Förderung verändert werden kann. Der Blick der Ausländerpädagogik ist defizitorientiert, die Beziehung, die sie zwischen Ausländerkindern und Pädagogen als gesellschaftlichen Repräsentanten und Mittlern kennt, ist die der vereinnahmenden und entmündigenden Fürsorge. Dies ist in den kritischen Selbstreflexionen der Disziplin hinreichend herausgestellt worden (etwa Auernheimer 1996; Czock 1993; Kiesel 1996).

Dem zweiten Konzept geht es um die Herstellung von Gerechtigkeit. Es betont die Notwendigkeit, universelle, also für alle gleichermaßen gültige Gerechtigkeitsmaßstäbe anzuwenden. Das Engagement für die Herstellung von Gerechtigkeit wird von der Einsicht und dem Motiv getragen, dass wir gleiche Rechte, gleiche Partizipationschancen und gleiche Möglichkeiten der Selbstdarstellung für alle schaffen müssen.

Das dritte Grundkonzept teilt mit den zweiten Ansatz die Vorstellung, dass es um Gerechtigkeit gehen muss; allerdings wird hier Gerechtigkeit anders verstanden, nämlich als etwas, was nicht allein durch gleiche Rechte und Möglichkeiten hergestellt werden kann, sondern Unterschiede beachten und diesen Unterschieden entsprechen muss. Angemessen, so sagt das dritte Konzept, sind Ansätze, die Differenzen wahrnehmen und achten, anders ausgedrückt: die Unterschiede anerkennen.

Die Forderung nach Sensibilität für kulturelle Differenzen, die Position, dass es wichtig sei, unterschiedliche kulturelle Identitäten in der pädagogischen Arbeit zu respektieren, ist ei-

ne der wichtigsten Grundhaltungen der Interkulturellen Pädagogik. Die Interkulturelle Pädagogik, das macht schon ihr Name deutlich, beschäftigt sich mit kulturellen Differenzen und das tut sie im Wesentlichen, indem sie Unterschiede bejaht. Insofern kann sie auch als ein Ansatz verstanden werden, dem eine Anerkennungstheoretische Grundausrichtung zugrunde liegt.

Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. (An)Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Und jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.

Auf der Ebene sowohl der Identifikation als auch der Achtung kann nun das Verhältnis von Selbst(an)erkennung und (An)Erkennung durch Andere betrachtet werden: Selbsterkennung und Fremderkennung, Selbstanerkennung und Fremdanerkennung sind zwei Dimensionen sozialer Anerkennung. Hierbei ist davon auszugehen, dass Selbst-Anerkennung sich letztlich nur in Strukturen der Anerkennung durch Andere entwickeln kann. Die Anerkennung durch Andere ist der Selbst-Anerkennung vorgelagert. Missachtungsformen wie Vergewaltigung oder Misshandlung als Gegenteil emotionaler Zuwendung, Entrechtung und Ausschließung als Gegenteil kognitiver Achtung sowie Entwürdigung und Beleidigung als Gegenteil sozialer Wertschätzung (Honneth, 1994; insbes. S. 148ff) verhindern die Ausbildung respektvoller Selbstbeziehungen. Die Identifikation und Achtung, die Anerkennung von Individuen als einem bestimmten sozial-kulturellen Kontext zugehörig, ist nun ein zentraler und wichtiger Ansatz in der Interkulturellen Pädagogik.

Menschen sind soziale Wesen. Im Rahmen sozialer Kontexte entwickeln sie Selbstverständnisse und Praxen der Selbstdarstellung. Die Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Gemeinschaften ist der Hintergrund, vor dem Individuen das werden, was sie sind. Wer im Rahmen eines sozialen Zusammenhangs eine Sprache erlernt, Vorlieben entwickelt oder normative Verständnisse ausbildet, ist darauf angewiesen, will er oder sie diese Sprache, Vorlieben und Verständnisse pflegen, auf diesen Rahmen zurückzugreifen zu können. Unter einer Anerkennungstheoretischen Perspektive ist es somit erforderlich, für differenzsensible Strukturen einzutreten, in denen es Individuen möglich ist, ihren sozial-kulturellen Subjektstatus leben zu können.

Wir sehen hier bereits, dass der Anerkennungsansatz in seinem Bezug auf Differenz ambivalent ist: einerseits ermöglicht er die Berücksichtigung und Respektierung kultureller Unterschiede, andererseits schreibt er Differenzen und Identitäten fest.

Diese Fixierung kultureller Differenz will ich nun etwas genauer beleuchten, indem ich exemplarisch auf das Zauberwort „interkulturelle Kompetenz“ eingehe, um dann über einige Konsequenzen nachzudenken, die sich aus dieser Kritik ergeben.

2. Kulturalisierung

In einem Text von Harald Grosch und Wolf Reiner Leenen findet sich ein Beispiel, das ganz gut das Problem der Kulturalisierung illustriert.

Als Methode, sogenannten Kulturstandards, eigenen wie fremden, auf die Schliche zu kommen, wird die „Analyse kritischer Ereignisse“ eingesetzt. Solche konstruierten, vermeintlich alltagsnahen „kritischen Ereignisse“ werden, so Leenen und Grosch 1998 in einem Beitrag zu „Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung“, unter anderem mit dem Ziel eingesetzt, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ihre „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“. Schauen wir uns exemplarisch an, wie diese Bewusstmachung konkret aussieht.

Die Episode „Hassan schreibt ab“ soll dem Anliegen der Autoren des Trainings nach ein Beispiel für ein „Kritisches Ereignis“ in einer sogenannten kulturellen Überschneidungssituation zum Ausdruck bringen. Für die an der „interkulturellen Fortbildung“ teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern soll die Reflexion dieses Ereignisses zu einem Stück „Identifikation eigener und fremder Kulturstandards“ beitragen und Ideen zu einem konstruktiven Umgang in kulturellen Überschneidungssituationen anregen.

„Hassan schreibt ab!“¹

Frau Dr. Kamphausen: „Hassan hat während des Tests dauernd auf Dein Heft gesehen!“

Abdullah: „Wirklich?“

Frau Dr. Kamphausen: „Ja und er hat tatsächlich einige Deiner Antworten wörtlich abgeschrieben.“

Abdullah: „Vielleicht wusste er die Antwort nicht.“

Frau Dr. Kamphausen: „In der Tat. Er hat selbst offenbar nicht viel zu den Test-Fragen sagen können.“

Abdullah: „Dann hat er Glück gehabt, neben mir zu sitzen.“

Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer in der Fortbildung würde nun darin bestehen, sich über in dieser Episode relevante Kulturstandards zu verständigen und die „kulturell determinierten Interpretationen und Erklärungen des Verhaltens Anderer bewusst zu machen“.

Was passiert hier? Frau Dr. Kamphausen, eine mit kulturellem Kapital ausgestattete und über pädagogische Autorität verfügende Frau, wendet sich an jemanden, den wir als Adressat des pädagogischen Tuns identifizieren. Ihre feststellende Mitteilung hat das Verhalten eines Dritten, Hassan, zum Gegenstand. Sie stellt einen Sachverhalt fest, und unterstellt, dass der Adressat der Feststellung, Abdullah, den Sachverhalt nicht in gebührendem Maße zur Kenntnis genommen hat. Angesichts der sozialen Asymmetrie, die zwischen Lehrerin und Schüler gilt, können wir davon ausgehen, dass die Feststellung mit einer Aufforderung zu einer bestimmten Handlung und/oder einer Sanktion verbunden ist. Zugleich handelt es sich bei der Mitteilung der Pädagogin um eine Vertraulichkeit, um ein Insvertrauenziehen, das jedoch um den Preis der Denunziation des Dritten erkaufte wird. Für Abdullah ergibt sich eine paradoxe Situation: Einerseits wird er für die Unangemessenheit seiner Wahrnehmung und seines Handelns gemäßregelt, andererseits wird ihm von einer statushöheren Person eine Vertraulichkeitsofferte gemacht. Was soll er tun?

Zunächst erwirkt er einen Entscheidungsaufschub („Wirklich?“), bietet dann eine Erklärung für das Ereignis an („Vielleicht wusste er die Antwort nicht“), um in einer Art Solidaritätsbekundung die unentschiedene Situation zugunsten einer Art Verbrüderung mit dem Statusgleichen und implizit gegen die Statushöhere aufzuheben.

Ist das nun ein Kulturkonflikt?

Wohl eher eine nicht unübliche Lehrerinnen-Schüler-Interaktion. Aber genau diese Lesart, dass die Interaktion den durch den sozialen Kontext nahegelegten Rollenvorgaben entspricht, wird durch den Kontext der „interkulturellen“ Fortbildungssituation nicht nahegelegt, sie wird vielmehr erschwert durch ethnifizierende oder kulturalisierende Markierungen.

Die Autoren verstehen die Hassan-Episode als Beispiel für etwas, das sie Kulturdialog nennen, ein Dialog, in dem kulturelle Differenzen aufeinanderstoßen, ohne dass dies den Dialogteilnehmern bewusst sein muss. Und auf die Differenz von Lern- und Lehrstilen, die

¹ Aus: Leenen & Grosch (1998, S. 331)

vermeintlich kulturell geprägt sind, soll - so die Autoren - die beschriebene Episode aufmerksam machen.

„Diese Darstellungsform von kritischen Ereignissen bezeichnen wir als ‚Kulturdialog‘: Kulturdialoge sind kurze Gespräche zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen, in denen unterschiedliche Auffassungen, Annahmen oder Wertvorstellungen aufeinanderstoßen. Dass ein solcher ‚Kulturzusammenstoß‘ vorliegt, kann der Aufmerksamkeit der Dialogpartnerinnen und Dialogpartner völlig entgehen oder ihnen nur am Rande bewusst sein. Mit Kulturdialogen werden typischerweise Missverständnisse und Irritationen abgebildet, bei denen die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner ihre kulturelle Sicht völlig selbstverständlich und aus sich heraus einleuchtend finden und der Dissens im Hintergrund lauert. ‚Hassan schreibt ab‘ lässt sich z. B. gut als Einstieg in das Thema ‚kulturspezifische Lehr- und Lernstile‘ einsetzen“ (Leenen & Grosch 1998, S. 332).

Wir haben es hier – so suggerieren die Fremdheit indizierenden Markierungen Abdullah und Hassan – mit einer interkulturellen Kommunikationssituation und einem interkulturellen Kommunikationsproblem zu tun, möglicherweise sogar mit den Anfängen eines ethnischen und eben nicht eines Lehrerinnen-Schüler Konfliktes. Die Dynamik der Interaktionssituation wird vermeintlich durch die Diskrepanz zwischen den relevanten, sogenannten Kulturstandards aufgeklärt. Andere Erklärungsansätze und Lesarten werden behindert.

Der Bezug auf „kulturelle Differenz“ ist gefährdet – so könnte die Kommentierung der Episode „Hassan schreibt ab“ heuristisch verallgemeinert werden – eine Kulturalisierung der Verhältnisse zwischen sozialer Mehrheit und Minderheiten vorzunehmen.

Insgesamt ist es bei kulturalisierenden Tendenzen so, dass sie um so vordergründiger werden, je handlungsbezogener und konkreter die Ausführungen zu interkultureller Kompetenz werden.

Je handlungsbezogener die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz wird, desto eher finden sich Stereotype, den und die „Andere“ erzeugende, ethnifizierende und kulturalisierende Tendenz. Vier Aspekte will ich hervorheben.

„Essentialisierung und Reduktion“

In den Publikationen zu interkultureller Kompetenz finden sich fast durchgängig Hinweise auf die Unklarheit und Schwierigkeit der - wie es zumeist heißt - „Definition“ von Kultur. Kultur sei heterogen und dürfe nicht als Phänomen individueller Determinierung verstanden werden. Sobald aber die Auseinandersetzung sich konkreter auf interkulturelles Handeln und deren Reflexion bezieht, besteht die Tendenz, „Kultur“ zu einer sich reproduzierenden Einheit zu stilisieren.

Der Bezug auf kulturelle Differenz bewirkt mithin eine Binnenhomogenisierung und das Herausstellen von Unterschieden auf der Ebene des Interkulturellen. Er geht mit der Gefahr einher, das Schema zu intensivieren, das zwischen Identität und Nicht-Identität in einer Weise unterscheidet, die Identität als Phänomen des Innen denkt, und Nicht-Identität Außen verortet.

Ein Zitat aus dem 1999 erschienen Buch *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz* von Sigrid Luchtenberg illustriert diese Tendenz: „Kommunikative Akte“, schreibt sie, „sind eingebettet in Situationen, für die jeweils von einer kulturellen Gruppe *festgelegte* Verhaltensmuster gelten“. (Hervorhebung von P.M.)

Die Verengung auf „kulturelle Differenz“ tendiert dazu, diesen Differenzaspekt zu überbetonen. Die Komplexität der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Raumes, in dem Einzelne sich verorten und verortet werden, wird simplifiziert.

Mit Blick auf etwas, was als mehrdimensionaler Raum gesellschaftlicher Ungleichheit bezeichnet werden könnte, in dem sich in wechselnden Formationen Identität konstituiert,

stellt die politische Philosophin und Sozialtheoretikerin Nancy Fraser (1995, S. 91) heraus, dass gender, race, class und sexuality als Achsen der Ungerechtigkeit das Interesse und die Identität einer jeden Person berühren. Diese multiaxiale Konstitution des Raumes gesellschaftlicher Gleichheit und Ungleichheit bleibt in den Ansätzen zu „Interkulturellem Handeln“ oft unterbelichtet. Dadurch schafft die Verwendung des Ausdrucks „kulturelle Differenz“ ein einseitiges Bild und leistet dem Eindruck Vorschub, „Kultur“ könne alle Unterschiede aufklären.

„Kulturelle Differenz“ lenkt dann von strukturellen Bedingungen der Ungleichheit ab, wenn mit dem Blick auf sozusagen horizontale Differenzen sich das Absehen von der vertikalen Dimension, von Verhältnissen der Diskriminierung, verbindet.

„Schleichende Gleichsetzung mit national-ethnischer Zugehörigkeit“

Obschon in den einführenden Worten zu Konzepten interkultureller Kompetenz häufig davon die Rede ist, dass Kultur nicht umstandslos mit Nation und Ethnizität assoziiert werden darf, findet sich in den meisten Konzepten ausnahmslos eine Auseinandersetzung mit internationalen und interethnischen Situationen. Je handlungsrelevanter die Ausführungen werden, desto eher wird der Kulturbegriff in einer unmittelbaren Verknüpfung mit Nationalität und Ethnizität gebraucht. Kulturelle Zugehörigkeit wird über national-ethnische Zugehörigkeit definiert, wodurch die Problematik der kulturalistischen Reduktion besonders virulent wird.

Mit dem Gebrauch ethnischer und nationaler Bezeichnungen, mit dem Bezug auf Nationalität und Ethnizität findet häufig eine Fokussierung der so genannten Herkunftskultur von Menschen mit Migrationshintergrund statt. Herkunftskultur wird zum Mittelpunkt ihrer „anderen“ Kultur. Hier kehrt letztlich in nunmehr landeskulturell informierterer Weise und dadurch maskiert die Rede von Ausländerinnen und Ausländern zurück. Türken kommen aus der Türkei und nicht aus Kreuzberg oder aus Detmold, und diese Herkunft, so suggeriert die Bezeichnung, bestimme ihre Identität.

„Fest-Stellung des und der Anderen“

Der Andere wird damit in Konzepten interkultureller Kompetenz tendenziell als ethnisch-national Anderer festgelegt. Diese Festlegung des und der Anderen stiftet eine doppelte (vermeintliche) Klarheit. Erstens: In einer interkulturellen Situation ist zunächst eindeutig, wer die je Anderen sind, es sind jeweils die, die nicht zu meiner national-ethnischen "Kultur" gehören, die Türkinnen und Türken, Italienerinnen und Italiener, Algerierinnen und Algerier usw. Phänomene der Fremdheit und Andersheit innerhalb der eigenen Kultur werden eher nicht beachtet. Zweitens: Bei den Anderen, die im Rahmen von interkulturellen Kompetenzangeboten zum Thema werden, handelt es sich fast ausnahmslos um Minderheitenangehörige. Nahezu alle Konzepte interkultureller Kompetenz wenden sich nicht nur ausschließlich an Mehrheitsangehörige, sie scheinen auch keinen Anlass zu sehen, diese der Egalitätshypothese widersprechende Nicht-Berücksichtigung zu thematisieren und zu reproduzieren, letztlich die aus den ausländerpädagogischen Ansätzen bekannte Beziehungsfigur, in der Minderheitenangehörige lediglich als Objekte des Handelns von Nicht-Ausländern zugelassen sind.

„Der Ort des Handelns bleibt außerhalb des Blickes“

Eine Tendenz vieler Ansätze zu interkulturellem Handeln ist es, vor dem Hintergrund einer instrumentellen Beschränkung auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationsprobleme, Eigenschaften des Kontextes interkulturellen Handelns unberücksichtigt zu lassen. Die gesellschaftliche, institutionelle und auch interaktive Rahmung und Hervorbringung der interkulturellen Situation bleibt in interkulturellen Trainings weitgehend unthematisiert. Dies korrespondiert mit dem implizit universalistischen, kontextunspezifischen Vor-

gehen vieler Ansätze: Es interessiert nicht so sehr, wie in einem bestimmten sozialen Raum vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, institutioneller und kultureller Vorgaben „kulturelle Differenz“ interaktiv erzeugt wird, sondern Differenz ist als gleichsam immer schon vorhandene von Interesse. Differenz gilt abgelöst von kontextspezifischen Bedingungen seiner Produktion als – um einen terminologisch klärenden Vorschlag aus der Geschlechterforschung aufzugreifen, als Unterschied und nicht als Unterscheidungsleistung sozialer Akteure.

Zugleich findet im Zuge dieser Ausblendung häufig eine versteckte Überhöhung und Aufblähung der Möglichkeiten „interkulturell kompetent“ Handelnder statt. Indem die für interkulturelles Handeln zum Teil restriktiven gesellschaftlichen, institutionellen und kulturellen Bedingungen nicht oder nur am Rande in den Blick kommen, entfaltet sich die technologische Suggestionskraft interkultureller Kompetenz. Sie verspricht implizit eine Handlungsfähigkeit, die an Voraussetzungen gebunden ist, welche in den Fort- und Weiterbildungen aber nicht systematisch zum Thema werden.

Soweit in gebotener Kürze die Skizze einiger kritischer Einwände zu einigen problematischen Tendenzen interkultureller Kompetenz.

Eine naheliegende Konsequenz könnte nun darin bestehen, nicht nur auf Konzepte interkultureller Kompetenz, sondern auf den Kulturbegriff überhaupt zu verzichten. Ich denke aber, dass der Verzicht auf die Kulturkategorie überzogen wäre, weil man sozusagen das Kind mit dem Bade ausschütten würde.

„Kultur“ ist nicht nur - unter bestimmten terminologischen und theoretischen Klärungen - eine fruchtbare Analysedimension. Es ist zudem auch so, dass wenn wir von dem Begriff "Kultur" absehen, wir zugleich auch eine wesentliche Dimension des Selbstverständnisses und der Erfahrungen derer ignorieren, die an pädagogischen Handlungssituationen beteiligt sind.

Das Wissen um die Schwierigkeiten von Differenzkategorien sollte meines Erachtens somit den Kontext kennzeichnen, in dem das Nachdenken über „kulturelle Differenz“ stattfindet. Ein insofern reflexives oder wir könnten auch sagen: kulturskeptisches Verständnis von „Kultur“ und „Inter-Kultur“ verstehe ich bereits als Grundlage einer Handlungsbefähigung in Zusammenhängen, in denen „kulturelle Differenz“ vermeintlich eine Rolle spielt.

3. Konsequenzen

Beobachtung des Gebrauchs von „Kultur“

Eine der zentralen Aufgaben professionellen, interkulturellen Handelns besteht in der Beobachtung von Kultur. Wenn wir im Zuge eines gewissermaßen konstruktivistischen und essentialismuskritischen Verständnisses von „Kultur“ „Kultur“ als Deutungs- und Interpretationsmuster verstehen, die spezifische Handlungen nahe legen und soziale Wirkungen haben, dann betrachten wir „Kultur“ als eine soziale Praktik. Diese Praktik findet sich sowohl in Selbst- und Fremdbeschreibungen alltagsweltlicher Handlungssubjekte und in denen der professionellen interkulturellen Pädagogik als auch in wissenschaftlichen Erklärungsangeboten. Unter einer Perspektive, die Kultur als wissenschaftliche, alltagsweltliche und professionelle Konstruktion versteht, wird es möglich, über die Angemessenheit dieser Perspektive, die Angemessenheit ihrer Wirkungen und Funktionen in gesellschaftlich und institutionell gerahmten Interaktionssituationen nachzudenken. „Kultur“ ist ein theoretisches Werkzeug, das den Blick auf soziale Zusammenhänge in spezifischer Weise präformiert. Wo dieser instrumentelle Charakter von Begrifflichkeiten unbeachtet bleibt, droht die Reinfizierung sozialer Strukturen und Verhältnisse. Wenn wir uns nicht klarmachen, dass die Begriffe, die wir benutzen, Werkzeuge des Begreifens sind, dann verwechseln wir unsere Beschreibungen von Wirklichkeit mit „der Wirklichkeit“ selbst. (Selb-

st) Beobachtungskompetenz für Begriffsverwendung ist hier als professionelles Vermögen gefragt. Es geht darum, zum Thema zu machen, unter welchen Bedingungen die Praktik „Kultur“ zum Einsatz kommt.

Die entscheidende Frage heißt also nicht: Gibt es kulturelle Unterschiede? Die bedeutsamere Frage lautet vielmehr: Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen „Kultur“?

Professionelles Handeln unter interkultureller Hinsicht, so es nicht ein naiv realistisches Verständnis von „Kultur“ zum Ausgangspunkt wählt, umfasst das Vermögen, sich reflexiv und beobachtend auf die im professionellen Feld anzutreffende Weise zu beziehen, in der von Klientinnen und Klienten, von Kolleginnen und Kollegen, der Beratungsinstitution und nicht zuletzt von der professionell handelnden Person selbst die Kategorie „Kultur“ gebraucht wird. Hierbei geht es nicht um die Kontrolle des „richtigen“ Gebrauchs von Kultur, sondern um eine reflexive Haltung, die auch eine Abschätzung der Folgen des pädagogischen Handelns möglich macht. Etwa: Unter welchen Bedingungen greifen Alltagssubjekte auf das pädagogisch und sozialwissenschaftlich zur Verfügung gestellte Deutungsangebot des „Kulturkonfliktes“ zur Beschreibung von intra- und interpersonellen Phänomenen in interkulturellen Zusammenhängen zurück? Reflexive Vorgehensweisen können zwar nicht dominante Differenzschemata abschaffen, aber sie tragen über Inhalte, vor allem aber über Interaktionsformen zur Pluralisierung und Diversifizierung von Selbst- und Fremdverständnissen bei.

Wichtig ist hierbei, dass die Frage nach den Bedingungen, unter denen wer mit welchen Wirkungen „Kultur“ benutzt, nicht als normatives Instrument eines kulturkritisch belehrten Ansatzes daherkommt. Es geht hier nicht um ein Beobachtungsvermögen, das dem Gebrauch von „Kultur“ eine falsche, naive oder schwärmerische Verwendungsweise nachweisen und ihn insofern kontrollieren will. Wenn beobachtet wird, wo wer die Kulturkategorie wie einsetzt, dann unterstellt die Beobachtung, dass es in dieser Verwendungssituation aus der Perspektive des Akteurs oder der Akteure sinnvoll ist, „Kultur“ zu verwenden. Die entscheidende Frage lautet mithin: Welchen Sinn macht es für wen auf die Kulturkategorie zurückzugreifen? Wenn beispielsweise Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Fortbildungs- oder Supervisionsangeboten „Information über die andere Kultur“ als notwendig für kompetentes Handeln erachten, schreibt Annita Kalpaka (1998, S. 37), „und diese als Lerninhalt von Fortbildungsmaßnahmen einklagen, kann man anhand der Analyse ihres konkreten Handelns an die Frage heran kommen, was die konkrete Person genau meint, aus welchem Bedürfnis und welcher Interpretation der Situation heraus dies als fehlende Kompetenz definiert wird. In einer allgemeinen Diskussion darüber ist es oft dagegen so, dass solche Forderungen z. B. nach Landeskunde und Kultur der Herkunftsländer als Kulturalisierung entlarvt und somit zwar soziologisch eingeordnet werden können, aber man weiß nicht viel über die Bedeutung für denjenigen, der sich davon eine Erweiterung seiner Kompetenz verspricht.“

Als Konsequenz aus dieser Perspektive, die den Kulturgebrauch nicht deshalb untersagt, weil er sich sozialwissenschaftlich als „unhaltbar“ erwiesen hat, geht es hier also um ein Verständnis von interkultureller Kompetenz, in dem das Vermögen im Zentrum steht, den jeweiligen Sinn kontextspezifischer Gebrauchsweisen der „Kultur“-Praktik zu erkennen.

Dominanzsensibilität

So es in dem je konkreten Fall Hinweise gibt, dass die „kulturelle“ Eingebundenheit in normative, ästhetische, symbolische oder praktische Orientierungssysteme bedeutsam für das Verständnis eines Problems, einer Schwierigkeit, eines Konfliktes etc. ist, dann spricht nicht nur nichts dagegen, sondern ist es erforderlich, dass Professionelle sich Wissen über die bedeutsamen Orientierungssysteme aneignen. Eine tentative und dialogische Aneig-

nung von Wissen über "kulturelle Eingebundenheiten" scheint mir hierbei die geeignetste Form des Wissenserwerbs zu sein.

Gegenüber diesen Wissensinhalten will ich hier aber einen anderen Inhalt in den Vordergrund stellen, der Lebenssituationen in interkulturellen Kontexten als solche versteht, die durch Macht-, Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet sind. Migranten und Migrantinnen erscheinen unter dieser Perspektive in erster Linie nicht als „die Anderen“ und „die Fremden“, die aufgrund eines Wissens um „Andersheit“ behandelt werden, sondern vielmehr als Individuen, denen in spezifischer Weise Partizipation und Handlungsfähigkeit verwehrt wird und die sich in diesen Strukturen der Dominanz als Subjekt entwerfen.

Angesichts der Kulturalisierungsgefahr im Rahmen interkultureller Arbeit scheint es bedeutsam, eine alltagsweltliche Dimension der Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund in den Vordergrund zu rücken, nämlich den Umstand, dass diese Lebenssituationen in Strukturen der Dominanz hervorgebracht werden. Dominanzstrukturen sind im Rahmen interkultureller Professionalität auf drei analytisch unterscheidbaren Ebenen bedeutsam. Zunächst auf der Ebene der Erfahrungsrealität der Klientinnen und Klienten (formelle und informelle Diskriminierung; institutionelle und alltagsweltliche Diskriminierung), zweitens auf der Ebene der pädagogischen Institution und drittens der professionellen Beziehung.

Mit Birgit Rommelspacher (1995) können wir das in der Bundesrepublik Deutschland geltende Verhältnis zwischen national-kultureller Mehrheit und Minderheiten als eines verstehen, welches von einer Kultur der Dominanz geprägt ist. Dominanzkultur „bedeutet, daß unsere ganze Lebensweise, unsere Selbstinterpretationen sowie die Bilder, die wir von anderen entwerfen, in Kategorien der Über- und Unterordnung gefaßt sind“ (Rommelspacher, 1995, S. 22).

Konzepte und Praxen der Über- und Unterordnung sind Kennzeichen des Alltags der Klienten und zugleich Kennzeichen der professionellen Interaktionssituation selbst. Interkulturelle Professionalität gründet nun in einem Wissen um die eigenen - kontextabhängigen - Positionen im Feld der "Kategorien der Über- und Unterordnung" welches das Vermögen fördert, diese und ihnen komplementäre Positionen in der professionellen Handlungssituation, aber auch in Supervision und kollegialer Beratung zu thematisieren.

Dominanzsensibilität verweist also auf ein Wissen, das Erfahrung und Habitus der Klientinnen und Klienten als ein in Strukturen der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen entwickeltes Phänomen versteht und zugleich auch die eigene Position und das eigene Handeln als in solchen Strukturen profiliertes und solche Strukturen aktualisierendes begreift.

Literaturangaben

Auernheimer, Georg (1996): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus-Verlag.

Czock, Heidrun (1993): Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag.

Fraser, Nancy (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a „Post-Socialist“ Age. *New left Review*, (212), 68-93.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Kalpaka Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes (sozial-) pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. *iza, Migration und soziale Arbeit*, (3-4), 77-79.
- Kiesel, Doreen (1996): Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag.
- Leenen, Wolf-Rainer; Grosch Harald (1998): Interkulturelles Lernen in der Lehrerfortbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (HG.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung (pp. 317-340). Bonn.
- Luchternberg, Sigrid (1999): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: VS-Verlag.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Texte zur Fremdheit und Macht. Berlin: Orlander-Frauenverlag.

Dieser Beitrag wurde bereits veröffentlicht in:

Mecheril, Paul (2003). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen 2003- 4, S.10-16

Michael Kerres, Claudia de Witt Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von eLearning

1. Einleitung

Von Heranwachsenden und Erwachsenen wird erwartet, dass sie mit den zahlreichen durch elektronische Medien präsentierten Informationen umgehen und ihre Bedeutung beurteilen können, sie zu nutzen wissen und damit für „Bildung als lebenslangen Prozess“ zunehmend selbst Verantwortung übernehmen können. Den Lernenden im und durch den Umgang mit digitalen Medien bei der selbstständigen Planung, Organisation und Durchführung von Entscheidungen im Umgang mit Information und Wissen und damit bei ihrem individuellen Wissensmanagement zu unterstützen, ist ein wesentliches Ziel von Bildungsangeboten – gerade mediengestützter Varianten. Bei der Konzeption von eLearning geht es aus dieser Sicht nicht nur darum, Wissen aufzubereiten und in medialer Form zur individuellen „Aneignung“ anzubieten, sondern Individuen anzuleiten Wissen in ihrer Lebenswelt handelnd anzuwenden und somit an der Wissensgesellschaft gestaltend teilzuhaben.

Dabei scheint eine am Pragmatismus orientierte didaktische Konzeption von Lernangeboten besonders geeignet, um solche Anforderungen von Wissensgesellschaft einzulösen. Dahinter steht die Vorstellung einer Lehr- und Lernkultur, der es nicht allein auf den „Erwerb“ von Wissen ankommt, sondern die darauf abzielt, Erfahrungen in didaktischen Arrangements zu ermöglichen und Wissen in situationsbezogenes Handeln transformieren zu können.

Der Ansatz des (pädagogischen) Pragmatismus wurde bislang in der Mediendidaktik nur rudimentär aufgegriffen und zum Teil – fälschlicherweise – lediglich als „Vorläufer“ einer konstruktivistischen Didaktik rezipiert. Wir sehen den Pragmatismus dagegen als eine eigenständige Position, die zwar vielfältige Bezüge zum Konstruktivismus aufweist, jedoch einen eigenständigen Kern aufweist, der sich bei der Konzeption von (mediengestützten) Bildungsangeboten als ein überaus leistungsfähiges „Werkzeug“ erweist.

Im Folgenden wird zunächst ein allgemeines Rahmenmodell zur Beschreibung von eLearning-Angeboten erläutert, mit dem sich die didaktischen Implikationen der vorliegenden theoretischen Ansätze einordnen und vergleichen lassen. Die Auseinandersetzung mit der theoretischen Diskussion in der Mediendidaktik soll danach deutlich machen, dass die vorliegenden Modelle für die Didaktik nicht den Status von „Paradigmen“ aufweisen, sondern als „Werkzeuge“ für die Konzeption von Bildungsangeboten betrachtet werden können. Die Nützlichkeit dieser Werkzeuge wird in der Anwendung sichtbar: Entscheidend ist, ob es ihnen gelingt, zur Lösung bestimmter Bildungsanliegen bzw. -probleme beizutragen.

Damit beziehen wir uns auf den Pragmatismus nach John Dewey.¹ Um die Denkweise des Pragmatismus verständlich zu machen, wird dessen erkenntnistheoretischer Hintergrund skizziert und im Anschluss daran mit der Beschreibung des Inquiry-Prozesses die Bedeutung der pragmatisch-experimentellen Methode verdeutlicht. Abschließend werden didaktische Prinzipien vorgestellt, die auf einer pragmatistischen Handlungs- und Erfahrungstheorie basieren, und die Differenz zwischen konstruktivistischen und pragmatistischen Ansätzen erörtert.

¹ Ausgehend von den Ursprüngen des Pragmatismus bei Peirce, James und Dewey gibt es mittlerweile eine Reihe von Ausdifferenzierungen, die z.B. als NeoPragmatismus und in Typologien wie normativer, semantischer und methodologischer Pragmatismus beschrieben werden. (vgl. dazu auch Sandbothe 2000; Lehmann-Rommel 2000)

2. Konzeption von eLearning

Mit dem Begriff eLearning sind alle Varianten von Lehr- und Lernaktivitäten gemeint, die das Internet für Information oder Kommunikation nutzen. Das Internet ermöglicht eine flexible Lernorganisation in hybriden (gemischten offline- und online-) Arrangements, die Aufbereitung, Präsentation, Recherche, Bearbeitung von Wissensobjekten, aber auch die Kommunikation und Kooperation zwischen Lernenden und Lehrenden. Einige der Potenziale des eLearning sind: die höhere Aktualität von Lerninhalten, die engere Verzahnung von Lernen mit Arbeitsprozessen, neue Kommunikations- und Kooperationsmuster, Flexibilisierung von Bildungsangeboten durch Trennung von Lernort und Lehrort sowie Lehr- und Lernzeit (vgl. Euler 2001). Damit lassen sich Lernmaterialien und die Betreuung individueller an die Bedürfnisse des Lernenden anpassen, gerade auch im Hinblick auf lebenslanges und arbeitsplatznahes Lernen.

Lernende können Lernprozesse in höherem Maße auch selbst organisieren. Damit stellt eLearning hohe Anforderungen an die individuellen Metakompetenzen im Umgang mit Lernangeboten. Deshalb sind eLearning-Arrangements nur dann lernwirksam, wenn sie mit einer gut durchdachten didaktischen Konzeption einhergehen, die an den Voraussetzungen der Zielgruppen und den Rahmenbedingungen des didaktischen Feldes ansetzen. Es ist also notwendig, neue Medien und didaktische Konzeptionen „integrativ zu verzahnen“ (vgl. Seufert/ Mayr 2002, S. 47).

Ein eLearning-Angebot kann beschrieben werden als ein Arrangement, das aus folgenden drei Komponenten besteht:

- Die Content-Komponente stellt Materialien für den Lernenden zur Verfügung und soll die erforderlichen kognitiven und motivational/emotionalen Prozesse beim Lernenden anregen.
- Die Konstruktions-Komponente unterstützt sowohl individuelle als auch kooperative Lernaktivitäten. Diese Lernaktivitäten sind dadurch charakterisiert, dass sie zu einem gegenständlichen Ergebnis führen, wie z.B. eine schriftliche Lösung als Ergebnis der Bearbeitung einer Lernaufgabe.
- Die Kommunikations-Komponente bezieht sich auf den persönlichen Austausch zwischen Lernenden, Tutoren oder Lehrenden.

Anders als auf den ersten Blick ähnliche Modelle (wie etwa Schneider et al., 2002) ist das 3C-Komponenten Modell deskriptiv angelegt und macht absichtlich keine Aussagen über die „richtige“ Konzeption dieser Elemente. Content, Konstruktion und Kommunikation stehen in einem relationalen Verhältnis und müssen nicht notwendigerweise in allen eLearning-Arrangements in gleichem Maße und in gleicher Form vorkommen. Es hängt vielmehr von Randbedingungen des didaktischen Feldes ab, wie und in welchem Umfang die Komponenten in einem konkreten Angebot einzulösen sind. So benötigen learning communities keine didaktisch strukturierte Lernmaterialien, während die Content-Komponente ein wichtiger Bestandteil von Lernarrangements darstellt, bei denen Wissen über bestimmte Sachverhalte eine Voraussetzung für andere kommunikative oder konstruktive Lernaktivitäten darstellt (vgl. Kerres und de Witt 2003).

Für einen Lernerfolg kommt es darauf an, den „richtigen“ Mix dieser Komponenten zu finden. Notwendig sind dafür mediendidaktische Konzeptionen, die auf dem Hintergrund von theoretischen Ansätzen begründet werden können. Bisher haben bei der Entwicklung von medialen Arrangements die „einflussreichsten Theoriesysteme der letzten Jahrzehnte – Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus“ Eingang gefunden (Baumgartner 2003, S. 3).

Der Behaviorismus fokussiert insbesondere die Content-Komponente und damit das Lernmaterial. Er fordert eine Aufbereitung der Lernmaterialien in möglichst kleinschrittige Lerneinheiten, damit der Lernfortschritt des Lernenden jederzeit möglichst präzise geprüft werden kann. Anders als oft behauptet, setzt der Behaviorismus sehr wohl einen aktiven Lerner voraus: Nur durch Lernaktivitäten und die Bearbeitung von Lernaufgaben ist es möglich, die Performanz des Lernenden zu erfassen, d.h. der Lernfortschritt ist nur aus dem Verhalten des Lernenden im Umgang mit dem Lerninhalt zu erkennen.

Eine Reduktion eines eLearning-Angebotes auf die Content-Komponente schließt ein behavioristischer Ansatz damit aus, es sind immer konstruierende Aktivitäten des Lerner – in kleinen Lernschritten – vorzusehen. Zutreffend ist dagegen, dass die konstruierenden Aktivitäten des Lernenden im behavioristischen Ansatz – absichtlich – vergleichsweise eng ausgelegt sind: Skinner selbst forderte Freitextaufgaben, die der Lernende nach Fertigstellung selbst auf Richtigkeit prüfen sollte. Zunehmend setzten sich jedoch Tests mit Auswahlverfahren durch, schlicht weil diese mit dem Computer wesentlich einfacher auszuwerten sind. Die Bearbeitung von ganzen Fällen oder komplexen Problemen wird im behavioristischen Ansatz dagegen – vor allem für Anfänger – als wenig günstig betrachtet, weil diese in der Regel „zu umfangreich“ sind, als dass Rückmeldungen über die Bearbeitung vom Lerner angemessen verarbeitet werden können. Grundsätzlich wird eine analytische Zergliederung des Lernstoffs für sinnvoll erachtet, der erst sukzessiv zu größeren Sinneinheiten zusammengeführt werden sollte.

Die kommunikative Komponente spielt im Behaviorismus eine untergeordnete Rolle, soweit personale Kommunikation gemeint ist. Die Rückmeldung zu den Lernschritten sollte durch das interaktive Computersystem erfolgen, die zuverlässig, „emotionslos“ und beliebig oft wiederholt abrufbar ist, und damit persönliche Kommunikation nicht zwingend erforderlich ist. Will man diejenigen Ansätze, die dem Label Konstruktivismus zugeordnet werden, zu den Komponenten zuordnen, ergibt sich eine größere Bandbreite. So betont der cognitive flexibility Ansatz (Spiro et al., 1991), dass Lerninhalte unterschiedliche Sichtweisen präsentieren sollen, damit das Wissen in unterschiedlichen Aufgabenkontexten und Anwendungssituationen flexibel eingebracht werden kann (zur Kritik s. Schulmeister, 1997, S. 159). Auch der Ansatz der *anchored instruction* (Bransford et al., 1990) bezieht sich auf die Inhaltskomponente: Es sollen Ankerreize gesetzt werden, die authentische Problemsituationen beinhalten und den Lernenden dazu anregen, sich mit einem Problem intensiv auseinanderzusetzen. Dabei sollen die Probleme in zusammenhängende Geschichten eingebettet werden. Die Gestaltung der kommunikativen Komponente wird dabei wenig ausgearbeitet: „Es überrascht, dass nur so wenige Vertreter des Konstruktivismus, die alle die Relevanz der ‘negotiation of meaning’ betonen, sich intensiver um den Akt des kommunikativen Aushandelns von Bedeutungen selbst kümmern.“ (Schulmeister, 1996, S. 78) Anders der Ansatz der *cognitive apprenticeship* (Brown et al., 1989) und vor allem der *communities of practice* (Lave und Wenger, 1991), der sich primär auf die Kommunikationskomponente bezieht, und Lernen als Partizipation an der Kommunikation einer Gemeinschaft von ExpertInnen beschreibt.

Insgesamt betonen alle diese Ansätze die Notwendigkeit eigenständiger konstruktiver Aktivitäten. Das 3CKomponentenmodell unterscheidet allerdings zwischen rein kognitiv-konstruierenden Aktivitäten im Umgang mit Lernmaterial (die der Contentkomponente zugeordnet werden), und solchen konstruierenden Aktivitäten, bei denen durch individuelles oder kooperatives Handeln etwas Gegenständliches „hergestellt“ wird: ein Text, ein Bild. Am ehesten ist damit der Ansatz des *Konstruktionismus sensu* Papert (vgl. Harel und Papert, 1990) dieser Komponente zuzuordnen, da er die gegenständlich konstruierende Aktivität des Lernenden betont.

Ganz allgemein kann für konstruktivistische Ansätze als charakteristisch gelten, dass der Bearbeitung von Fällen, Problemen und Projekten, sei es individuell oder in Gruppenarbeit, eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Reinmann-Rothmeier und Mandl 2001). Um konstruierende Aktivitäten der Lernenden anzuregen, sollen möglichst authentische Situationen und komplexe Problemfälle vorgegeben werden. Aus didaktischer Sicht scheinen diese konstruktivistischen Ansätze insgesamt weniger eine bestimmte Erkenntnistheorie oder gar ein bestimmtes Menschenbild, sondern zunächst vor allem eine bestimmte *Granularität des bevorzugten Lernschrittes* zu sein, die sie von behavioristischen Ansätzen unterscheiden. Sie beziehen sich alle auf größere Lerneinheiten als die kleinen Lernschritte, in die der Lernstoff beim Behaviorismus „atomisiert“ wird, und kommen damit Erkenntnissen der Kognitionspsychologie nach, wonach sinnhaftes Lernen sich nur in größeren Einheiten vollziehen kann, in denen der Lernende ein grundlegendes Verständnis der sachlichen Zusammenhänge entwickeln kann. Hieraus ergibt sich, dass auch für die konstruierenden Aktivitäten vor allem komplexere Arbeitsvarianten vorgeschlagen werden als im behavioristischen Ansatz, wenn es um Fälle, Probleme und Projekte geht.

3. Zur theoretischen Diskussion in der Mediendidaktik

Als am meisten verbreiteter theoretischer Ansatz der mediendidaktischen Diskussion am Ende des 20. Jahrhunderts kann die Position des „gemäßigten Konstruktivismus“ gelten (vgl. Baumgartner 2003; s.a. die Kritik hieran bei Kerres und de Witt, 2002). Ausgangspunkt war das bekannte pädagogische Problem des so genannten „trägen Wissens“, das in Bildungsinstitutionen erworben wird, in anderen Kontexten aber schwer oder kaum anwendbar ist.

Mit dem Begriff des Konstruktivismus hat sich ein Label entwickelt, das zu einer zunehmend vagen Floskel wurde für etwas Neues, Positives, das sich von etwas Altem, Überkommenem (dem „Behaviorismus“) absetzt, und sich für nahezu alle gängigen Modelle strapazieren lässt (s.a. Terhart, 1999). Mit dem „gemäßigten“ Konstruktivismus wird anerkannt, dass „rein“ konstruktivistische Ansätze - ohne jede instruktionelle Komponente - wenig problemadäquat sind, insbesondere weil sie der gesellschaftlichen Funktion von Bildung nicht gerecht werden.

Der Konstruktivismus hat die theoretische Debatte der letzten Jahrzehnte in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen geprägt. Kein anderer Begriff ist gerade in der Mediendidaktik so präsent wie dieser. Konstruktivismus wurde zur Chiffre für die Abkehr von Modellen des computergestützten Lernens, bei der die optimale Steuerung und Regelung des Lernprozesses seitens eines technischen Systems angestrebt wird. Es rückten Ansätze in den Vordergrund, die komplexere individuelle und soziale Lernaktivitäten betonen.

Doch die damit einhergehende Vorstellung einer „paradigmatischen Überwindung“ des Behaviorismus durch den Konstruktivismus muss aus Sicht der Mediendidaktik infrage gestellt werden. Der Mediendidaktik muss es um die Konzeption von Lernangeboten gehen, ihr muss daran gelegen sein, über ein möglichst breites Repertoire an methodischen Varianten in Abhängigkeit von Parametern des didaktischen Feldes zu verfügen. Die Vorstellung, dass es den einen besten Unterricht gibt, ist in der Allgemeinen Didaktik und Lehr-Lernforschung längst überwunden (vgl. Terhart, 1997).

Aus Sicht der Mediendidaktik erscheint die Suche nach dem einen richtigen Paradigma überraschend fragwürdig, ja obsolet. Die Konstellationen, in denen mit Medien gelernt wird, sind so vielfältig, dass didaktische Prinzipien wie authentische Einbettung, Kooperation beim Lernen oder Lernen durch Lehren genauso wie *positive oder negative Verstärkung* und *shaping* mögliche, aber nicht prinzipiell vorteilhafte Methoden darstellen.

Bei einer theoretischen Fundierung von Mediendidaktik kann es nicht darum gehen, das eine, richtige Paradigma des Lernens oder Lehrens zu identifizieren. Die zentrale Frage der

Mediendidaktik lautet vielmehr, unter welchen Bedingungen Menschen wie mit Medien erfolgreich lernen können. Es geht darum, den Prozess zu beschreiben, wie Lernmedien gestaltet werden können, um bestimmte Zielhorizonte zu erreichen. In der Beschreibung der Prozesse werden die vielfältigen Entscheidungsdimensionen sichtbar, die sich in einem solchen Gestaltungsproblem stellen („Didaktisches Design“).

Die Suche nach dem einen überlegenen, paradigmatischen Ansatz für das Lernen und Lehren hat die theoretische Weiterentwicklung der Mediendidaktik mehr blockiert als befördert. Es müsste vielmehr darum gehen, die Komplexität sozialer Realität anzuerkennen, und damit auch anzuerkennen, dass die Suche nach dem „one best way“ für die Frage der Gestaltung von Lernangeboten irreführend ist. Diese Sicht entspricht der Position des Pragmatismus, der damit perspektivisch eine Basis für eine alternative theoretische Fundierung von Mediendidaktik bietet.

Aus Sicht des Pragmatismus kann es nicht um den Nachweis gehen, dass es bestimmte „überlegene“ didaktische Modelle für die Gestaltung von Lernangeboten gibt. Der Pragmatismus betont zum einen die Vorläufigkeit aller Erkenntnis und zum anderen die Nützlichkeit als Kriterium zur Bewertung von Theorien und Modelle. Der Pragmatismus ist keine neu zu entdeckende Modeströmung, die die bisherigen Paradigmen um eine neue Variante bereichert oder gar in Konkurrenz zu den bisherigen Ansätzen, etwa des Behaviorismus oder Konstruktivismus, tritt. Es handelt sich eher um einen Ansatz, der „quer“ zu bisherigen Konzepten liegt. Er bewertet die anderen Ansätze nicht als solches positiv oder negativ, sondern fragt jeweils in einer und für eine Situation, welches Konzept welchen Beitrag für eine Problemlösung liefert, und dabei die Perspektiven menschlichen Handelns und die Handlungsfähigkeit von Menschen erweitert.

Reinmann-Rothmeier und Mandl (2001) stellen eine Nähe der konstruktivistischen Position zum Pragmatismus Deweys her: Sie bezeichnen ihn als einen

„vielzitierten Vorläufer der Konstruktivisten, (...) der sich als Vertreter des amerikanischen Pragmatismus für eine Unterrichtsgestaltung einsetzt, die ‚verständiges Lernen‘ und darüber hinaus demokratisches Zusammenleben fördert. Nach Dewey (1981) lassen sich Lernprozesse nicht vom soziokulturellen und historischen Kontext trennen, weshalb handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden wie das Lernen am Projekt besonders wichtig sind.“

So wird Dewey auch als der wichtigste Vertreter des situierten Lernens gesehen (vgl. Duffy und Cunningham 2001; Hung 2002).

Die Vorstellungen des Lernens aus Sicht des pädagogischen Pragmatismus sind u.E. bislang im Kontext der Diskussion über eLearning nicht systematisch aufgegriffen und gearbeitet worden. Der Pragmatismus ist einerseits ein „altes“ Konzept, das seine Wurzel im 19. Jahrhundert hat, aber mit seinem Denken in Relationen und der Anerkennung der situativen Kontingenzen als Grundlage von bildenden Erfahrungsprozessen durchweg als innovativ zu bezeichnen ist, und er bietet wichtige Impulse für die theoretische Weiterentwicklung der Mediendidaktik, jenseits der drei die Diskussion beherrschenden „Paradigmen“ von Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus.

Dem Pragmatismus wurde teilweise eine „Nähe“ zum Behaviorismus nachgesagt, was als Widerspruch zur Affinität zu konstruktivistischen Überlegungen interpretiert wurde. Tatsächlich besteht im Hinblick auf die erkenntnistheoretische Position eine weit reichende Affinität zwischen Konstruktivismus und Pragmatismus, wie bereits dargestellt wurde. Zur Frage der Ziele von Unterricht und Erziehung hat Dewey, etwa in einem seiner Hauptwerke „Demokratie und Erziehung“, eine eigenständige pädagogische Position jenseits des Behaviorismus entwickelt. Allerdings betrachtet der Pragmatismus die Konzepte und Methoden, die Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus und andere hervorgebracht haben, eben als einen gedanklichen „Steinbruch“ für die Gestaltung von Bildungsangebo-

ten: Theorien sind, wie John Dewey dies prägnant formulierte, „Werkzeuge“ (Dewey 1989, 190). „Wie im Falle aller Werkzeuge liegt ihr Wert nicht in ihnen selbst, sondern in ihrer Fähigkeit zu arbeiten, die sich in den Konsequenzen ihres Gebrauchs zeigt“ (Gerstenmeier 2002, S. 165).

4. Pädagogischer Pragmatismus und Didaktik

Die Philosophie des Pragmatismus entwickelte sich in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts in den USA vor allem durch die Arbeiten von Charles Peirce, William James, George H. Mead und John Dewey. Das Aufkommen des Pragmatismus korrespondiert mit gesellschaftlichen Umwälzungen infolge der herausziehenden Industriegesellschaft. Dies ging einher mit der Forderung an Wissenschaft, praktisch umsetzbare Problemlösungen für die vielen gesellschaftlichen Herausforderungen der Zeit zu entwickeln. Ein Begründer des amerikanischen Pragmatismus, Williams James, verlangte eine Orientierung von Wissenschaft und Erkenntnis an Nützlichkeit, Wert und Erfolg und definierte diese als Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens: „Wahr ist das, was sich durch seine praktischen Konsequenzen bewährt“ (Störig, 1992, S. 596).

John Dewey (1859-1952) hat diese Denkrichtung in pädagogische Zusammenhänge eingebracht. Als Gegenposition zum philosophischen Idealismus rückten mit dem Pragmatismus (vom griech. „pragma“: das Getane; aber auch das, was zu tun ist; das Handeln; das Tun, die Tätigkeit) Handlungen in das Zentrum der Betrachtung. Angesichts der vielfachen gesellschaftlichen Verwertungen wird die mit dem Idealismus verbundene „Suche nach Gewissheit“ aufgegeben zugunsten einer nüchterneren Auffassung von Wissenschaft als Prozess und Werkzeug (Dewey 1929, vgl. Sandbothe 2000; Lehmann-Rommel 2000).

Damit wird auch eine gänzlich andere Auffassung von Wissenschaft sichtbar und in der damit zusammenhängenden Forderung nach einem klaren Theorie-Praxis-Bezug. Statt Wahrheitsfindung geht es dem Pragmatismus auch in der Wissenschaft in einem auf die Lebenswelt ausgerichteten Handeln um „experimentelle Erkenntnis“, das sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Erstens verlangt sie keine kontemplative Stille, sondern offenes Handeln und bewusstes Verändern.
- Zweitens werden diese Verfahren von Ideen gesteuert, die zugleich erprobt werden.
- Drittens ist das Ergebnis der Forschung – die experimentelle Erkenntnis – weder etwas Eigenständiges noch etwas Kontemplatives, sondern es ist die praktische Beherrschung kontingenter, externer, instrumenteller Verhältnisse, durch die sich Veränderungen vorwegnehmen und Erfahrungen regulieren lassen. (vgl. Allen 2000, S. 196)

Ebenso wie der Behaviorismus lehnt der Pragmatismus es ab, den Menschen in erster Linie als ein „in sich“ operierendes Wesen zu betrachten. Das Ich wird immer als ein sich in der Welt verhaltendes Ich gesehen. Allerdings reduziert der Pragmatismus in Abgrenzung zum Behaviorismus den Menschen nicht allein auf dessen beobachtbares Verhalten, sondern er versteht Handeln als Ausgangspunkt und gleichsam als Resultat von denkender Erfahrung. Nicht beobachtbares Verhalten interessiert ihn, und wie Denken, Fühlen, Wollen und Handeln kontinuierlich Erfahrungen begründen. Es geht bei dem Wirkungszusammenhang von Reiz und Reaktion nicht um eine unidirektionale Wirkungskette, sondern vielmehr um einen „komplexen Funktionskreis (‘circuit‘), in dem die Reaktion auf den Reiz nicht als passiv induziertes Produkt gesehen wird sondern (...) selbst, aktiv, auf den Reiz zurück (...) wirkt“ (Nagl 1998, S. 118)

4.1 Zum Verhältnis von Wissen, Denken und Handeln

Für die Didaktik ist die Frage zentral, in welchem Verhältnis Wissen und Handeln stehen. Resultiert Wissen aus Handeln oder folgt Handeln dem Wissen zeitlich nach? Handlungstheorien gehen davon aus, dass der Mensch primär ein Handelnder ist und die Lebenswelt durch Handlungen konstituiert wird.

Mit Konsequenz hat diese Position nach Kyrö (2000) keine der bisherigen Lernparadigmen ernsthaft verfolgt. Am ehesten tue dies noch der Konstruktivismus, aber er kategorisiere sich selbst als Nachfolger des kognitiven Paradigmas und gehe nicht in die Tiefen des Pragmatismus, sondern bleibe am „kognitivistischen Rand“ stehen. Außerdem würde der Lernende in dem konstruktivistischen Paradigma als „Konstrukteur von Wissen“ gesehen und nicht primär als handelndes Subjekt:

„Kein Zeichen von gefühlvoller oder handelnder Ganzheit oder menschlicher Einzigartigkeit kann in den bisherigen Paradigmen gefunden werden. Die Konstruktivisten haben jedoch versucht die Einzigartigkeit zu erreichen, indem sie behaupten, dass jedes Individuum verschieden ist, seit er oder sie Wissen entsprechend seiner oder ihrer individuellen Vergangenheit konstruiert. Für die Pragmatisten, Dewey z.B., sind Emotionen selbstverständlich. Für ihn werden Bedeutung, Gefühle und Interessen in der Konfrontation mit Dingen in dem Interaktionsprozess geboren.“ (Kyrö 2000, S. 8 - eigene Übersetzung)

Deshalb schlägt Kyrö vor, die Grundlagen für Wissen in der Philosophie des Pragmatismus zu suchen, der von Handlung – und nicht von Wahrnehmung – als essentieller Kategorie ausgeht. Der Pragmatismus sei noch nicht konsequent als Grundlage für eine Theorie des Lernens und Lehrens identifiziert worden, auch wenn er häufig in diesem Kontext zitiert wird. Für den Pragmatismus entsteht Wissen durch Handlung und wird evaluiert durch und für Handlung. Handlung ist Voraussetzung und Ziel jedes Erkennens. Und was Handlung und Evaluation leitet, sind sozial vereinbarte Bedeutungen und subjektive Interessen. Damit wird der Mensch ein außergewöhnlicher, Risiken übernehmender, kreativer, freier und verantwortlich Handelnder (vgl. Kyrö 2000).

Auch Denken ist nicht Selbstzweck, sondern nach Dewey „ein Mittel, um das Verhalten weise zu ordnen. Es wird zu praktischen Zwecken benutzt, hat aber auch ein eigenes Ziel. Das ist Wissen.“ (Blanshard 1994, S. 19). Denken hat also sowohl ein theoretisches als auch ein praktisches Ziel. Wir lernen aber nicht von den Dingen an sich, sondern durch den Gebrauch der Dinge. Und Denken ist ein Instrument zur Hervorbringung von Neuem im Gegensatz zur Vorstellung von ontologisch (Vor)Gegebenem, das im Denken nur rezipiert wird.

4.2 Rekonstruktion von Erfahrung

Erfahrung ist das „Herzstück“ einer am Pragmatismus ausgerichteten Pädagogik und besteht aus den Prinzipien der Kontinuität und der Interaktion (Dewey 1938b). Das Prinzip der Kontinuität bedeutet, dass Menschen durch Lernerfahrungen verändert werden und diese Veränderungen ihrerseits die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst. Damit wird ein Lernprozess als Entwicklungsprozess beschrieben, der nur dann Wachstum bedeutet, wenn diese Entwicklung zu weiterem Wachstum anregt. So sollte jede Erfahrung als Motivation wirken, Interesse wecken und Initiative und Ziele entstehen lassen.

Mit dem Prinzip der Interaktion wird das Wechselspiel von gegenständlichen und zuständlichen Bedingungen bezeichnet. Zusammen bilden sie die Situation. Es findet also immer eine Wechselwirkung zwischen Individuum und Umgebung statt. Die beiden Prinzipien der Kontinuität und Interaktion sind nicht voneinander zu trennen. Sie markieren den Längs und den Querschnitt der Erfahrung. Verschiedene Situationen folgen aufeinander, aber durch das Prinzip der Kontinuität wird jeweils etwas von der früheren Situation auf die nachfolgende übertragen. Was ein Individuum an Wissen und Fertigkeiten in einer be-

stimmten Situation erworben hat, wird zum Instrument für ein wirksames Verstehen und Behandeln der nachfolgenden Situation (vgl. Dewey 1938b).

Wesentlich dabei ist, dass damit ein zeitlich organisierter, fortlaufender Lernprozess anvisiert ist. In Lernsituationen werden vergangene, gegenwärtige und zukünftige Erfahrungen in Verbindung gebracht:

„Erkenntnis und Wissen sind nicht Selbstzweck, sondern Teil einer zweckgerichteten Handlung; Erfahrung ist ein Ausschnitt der Handlungspraxis. Der Mensch ist nicht unbeteiligter Zuschauer sondern ein Handelnder, der in einem Erfahrungsprozess die Welt experimentierend gestaltet und zu diesem Zweck erkennt. Erfahrung steht dabei für den Vollzug des kognitivreflexiven Selbstbezugs, der durch das kontrollierte, experimentelle Handeln ermöglicht wird. In der Erfahrung kommen das Erfahrene und die Erfahrung des Erfahrenden in einer Einheit vor. Den Prozesscharakter von Erfahrung beschreibt Dewey mit der pragmatisch-experimentellen Methode (inquiry).“ (Gimmler 2002, S. 276)

Dieses fortlaufende Lernen ist immer auf bestimmte Situationen bezogen, und in diesen Situationen konstituiert sich eine Relation von vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Handeln: Gegenwärtiges Handeln kann nur dann beurteilt und sein Sinn abgeschätzt werden, wenn die Vergangenheit und die Zukunft mit gedacht werden. Das heißt aber z.B. nicht, dass die Zukunft gegenüber dem gegenwärtigen Handeln den Vorrang erhält. Dies bedeutet nämlich eine gleichwertige Anerkennung der Zufälligkeiten und relationalen Zusammenhänge, unter denen das gegenwärtige Handeln stattfindet. „An Zukunft zu denken ist die einzige Weise, Gegenwart zu beurteilen und ihren Sinn abzuschätzen. (...) Freiheit liegt darin, die Möglichkeiten der Gegenwart für das eigene Zielverfolgen auszuschöpfen.“ (Lehmann-Rommel 2001, S. 149)

Es ist die Fähigkeit zu unterscheiden zwischen unmittelbaren Bedürfnissen und der Reflexion von Bedingungen und möglichen Konsequenzen des jeweiligen Handelns. Damit geht es um das situationsbezogene Einschätzen von zukünftigen Konsequenzen für die eigenen Ziele.

Hierbei hilft ein „temporaler Perspektivwechsel“, mit dem das eigene Handeln von einer anderen Perspektive wahrgenommen wird, und der letztlich zur „Rekonstruktion von Erfahrung“ führt. Erst durch das Erkennen, wie eigene Erfahrungen entstanden sind, wird ein „bildender Prozess“ möglich, der Implikationen für Handeln in der Zukunft eröffnet.

4.3 Inquiry als pragmatisch-experimentelle Methode des Lernens

In der Didaktik wurde der Pragmatismus vor allem durch die Methode des Projektunterrichts bekannt (vgl. Boutemard 1997; Meyer 1999, aber auch Bittner, 2001). Mit der Projektmethode sind die didaktischen Prinzipien der Selbsttätigkeit, Lebensnähe, Ganzheitlichkeit und Verantwortlichkeit verbunden. Es geht dabei nicht nur um eine sinnhafte Erfassung der Bedeutung von Gegenständen, sondern Erkenntnis fordert neben dem theoretischen Gehalt immer auch eine „Nützlichkeit“ von Tätigkeiten und Gegenständen, aber auch die Einbeziehung sozialer Werte.

Inhalt und Methode stehen dabei also in einem engen Verhältnis. Die Methode impliziert das Arrangement der Inhalte. Niemals besteht die Methode als etwas außerhalb des Materials. Und es geht auch nicht darum, ein fest strukturiertes Kanonwissen zu vermitteln, sondern Erkenntnis gewinnt der Lernende, in dem er sich mit der Welt auseinandersetzt und Erfahrungen macht. Erfahrung machen ist dabei kein gedankenloses Tun, sondern immer ein geistiger, kreativer Prozess in Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (vgl. Dewey 1916/2000).

Es geht Dewey „um die Auseinandersetzung mit Problemen und die Erarbeitung möglicher Lösungsvorschläge, die immer hypothetischen Charakter besitzen und Teil eines fortlaufenden Prozesses der Weiterentwicklung sein sollen.“ (Speth 1997, 20f) Deweys Lernziel

orientiert sich an der Prozesshaftigkeit und Situationsgebundenheit von Ereignissen. „Eine spezialisierte ursprüngliche Fähigkeit sichert zwar unmittelbar Erfolge, aber sie ist wie ein Fahrschein, der nur für eine bestimmte Strecke gilt.“ (Dewey 1916/2000, S. 69)

Wenn aber beim Erlernen einer Handlung „Methoden entwickelt werden, die in anderen Situationen verwertbar sind, eröffnet (dies) die Möglichkeit dauernden Fortschreitens. Wichtiger noch ist die Tatsache, dass das menschliche Wesen die Gewohnheit zu lernen erwirbt: es lernt zu lernen.“ (Dewey 1916/2000, S. 69)

Das Grundprinzip der experimentellen Methode erläutert Dewey 1916 in „Demokratie und Erziehung“ (S. 170):

„Die charakteristischen Merkmale der Methode sind identisch mit den charakteristischen Merkmalen des Denkens. Es sind folgende: Erstens, dass der Schüler mit wirklicher, situativer Erfahrung zu tun hat, dass eine kontinuierliche Aktivität vorhanden ist, an der er wirklich interessiert ist; zweitens dass sich in dieser Situation ein wirkliches Problem entwickelt, das zum Nachdenken anregt; drittens dass er die Informationen besitzt und Beobachtungen macht, die notwendig sind, um das Problem zu bewältigen; viertens dass er mögliche Lösungen oder Hypothesen in geordneter Weise entwickelt, für die er verantwortlich ist; fünftens dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Ideen oder Hypothesen durch praktische Anwendung zu testen, ihre Bedeutung zu klären und ihren Wert selbstständig zu *entdecken*.“

Die pragmatisch-experimentelle Methode („inquiry“) hat ein allgemeines Muster. Dewey beschreibt die Strukturmuster der experimentellen Methode und Merkmale der Erfahrung in fünf Phasen (Dewey 1938a):

1. Phase Die unbestimmte Situation.
Verwunderung, Konfusion, Zweifel; Qualitäten der Situation sind noch unbestimmt.
2. Phase Institution eines Problems.
Vermutende Antizipation: vorläufige Interpretation der gegebenen Situationselemente, denen das Bewirken gewisser Konsequenzen zugeschrieben wird
3. Phase Konkretisierung einer Problemlösung.
Sorgfältiger Überblick: Untersuchung, Inspektion, Exploration, Analyse zur Definition und Klärung des anstehenden Problems.
4. Phase Vernünftiges Begründen.
Konsequente Ausarbeitung einer vorläufigen Hypothese, wird mit einer größeren Menge an Tatsachen in Einklang gebracht.
5. Phase Bewährung der Problemlösung.
Gestaltung der ausgelegten Hypothesen als einen Handlungsplan und Anwendung auf den bestehenden Zustand der Situationsverhältnisse, um antizipiertes Ergebnis zu erreichen; Testen der Hypothese.

5. Pragmatismus als theoretische Grundlage der Mediendidaktik

Im Sinne des „gemäßigten“ Konstruktivismus wird Lernen als ein selbst gesteuerter, aktiv-konstruktiver, situativer und sozialer Prozess aufgefasst, der unterschiedlicher Formen und Intensitäten der Anleitung oder Instruktion bedarf (vgl. ReinmannRothmeier und Mandl 2001). In der Auffassung des gemäßigten Konstruktivismus mit seiner Balance von Instruktion und Konstruktion finden sich verschiedene Prinzipien für die Gestaltung von Lernum-

gebungen. Diese Prinzipien gelten im Wesentlichen auch für Lernangebote, die sich am Pragmatismus orientieren. Es ergeben sich jedoch teilweise andere Nuancierungen bzw. Begründungen, die im Folgenden erläutert werden.

Beim Konstruktivismus wird der Lernende mit einem komplexen Ausgangsproblem konfrontiert. Dies entspricht der Forderung des Pragmatismus, dass Lernangebote Probleme beinhalten sollen, die „Erfahrungen“ ermöglichen, und dies ist mehr als der alltägliche Gebrauch des Begriffs vermuten lässt. „Erfahrungen“ verknüpfen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des Menschen, nach einer „Erfahrung“ ist der Mensch ein anderer als zuvor. Bildung ist Ergebnis solcher Erfahrungsprozesse, die in Interaktion mit der Umwelt und anderen Personen möglich werden und kontinuierlich - lebenslang - und damit immer in einer Zeitperspektive angelegt sind. Dewey hat mit den Phasen des Inquiry-Prozesses Hinweise gegeben, wie solche Erfahrungen ermöglicht werden können.

Während in der Literatur nahezu jede Lernaufgabe, die einen Situations- oder Fallbezug hat, als „problembasiert“ bezeichnet wird, ist damit bei Dewey etwas sehr viel spezielleres gemeint (s.a. Koschmann 2001). Dewey beschränkt dies auf Situationen, in denen Lernende selbst eine Unsicherheit, Störung, Irritation etc. erleben können (Dewey, 1938a, S. 113), wie dies auch in der Darstellung des Inquiry-Prozesses beschrieben wird.

Die Forderung nach „Authentizität“ von Lernangeboten ist in der konstruktivistischen Didaktik umstritten, da es schwierig zu entscheiden ist, woran „Authentizität“ festgemacht werden soll: Wären damit alle schulischen Lernsituationen und alle für Lernzwecke aufbereiteten Medien „nicht authentisch“? Eindeutiger ist die Forderung des Pragmatismus, dass ein Lernangebot einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen sollte, wobei sich dies auch auf zukünftige Situationen beziehen kann.

Das Prinzip „Multiple Perspektiven“ wird aus Sicht des Pragmatismus durchaus positiv gewertet, allerdings ist für die „Rekonstruktion von Erfahrungen“ der eigene Perspektivwechsel des Lernenden in der Interaktion mit seiner Umwelt wichtiger als die Präsentation unterschiedlicher Sichtweisen durch Andere.

Zu dem Prinzip der Artikulation und Reflexion liefert der Pragmatismus mit den Phasen des Inquiry-Prozesses eine Präzisierung, wie eine solche Reflexion in Handlungskontexten anzulegen ist, um sie pädagogisch – und damit für zukünftiges Handeln - wertvoll zu machen. Damit werden Hinweise gegeben, wie solche Erfahrungen angeleitet werden können.

Die Forderung nach Lernen im sozialen Austausch hat im Pragmatismus einen besonderen Stellenwert. Der Pragmatismus zeigt – anders als konstruktivistische Ansätze – jedoch deutlicher auf, wozu das Lernen in Gemeinschaften sinnvoll ist: Er beschreibt Ziele, die über den Lerngegenstand im engeren Sinne hinausgeht.

Im Konstruktivismus wurde Lernen als ein selbst gesteuerter, aktivkonstruktiver, situativer und sozialer Prozess beschrieben. Eine Position, die sich auf den Pragmatismus beruft, würde Lernen entsprechend als eine *Handlung* definieren, die *bildende Erfahrungen* ermöglicht, die immer an die konkrete *Situation und Lebenswelt* des Lernenden gebunden ist, und damit an einen bestimmten *zeitlichen und sozialen Kontext*.

Im Folgenden wollen wir Unterschiede zwischen Konstruktivismus und Pragmatismus in der Mediendidaktik noch einmal genauer herausarbeiten. Diese sind nicht fundamental oder „paradigmatisch“, sie zeigen aber wichtige Nuancierungen, die u.E. für die zukünftige theoretische Diskussion in der Mediendidaktik bedeutsam sein könnten (vgl. zur Charakterisierung des Pragmatismus auch Tolsby, 2002).

5.1 Primat der Handlung statt Wahrnehmung

Im Mittelpunkt des Kognitivismus steht die Idee, dass Handeln ein Resultat komplexer Prozesse kognitiver Informationsverarbeitung darstellt. Am Anfang der geistigen Entwicklung steht der Erwerb von „Begriffen“, mit denen Umwelt sprachlich erfasst werden kann, dann entwickeln Menschen immer komplexer werdende kognitive Schemata über Umwelt, die sie schließlich zu zielgerichtetem Handeln befähigen.

In der Betonung des Primats des Handelns – noch vor dem Wahrnehmen – im Pragmatismus wird eine Differenz nicht nur zum Kognitivismus, sondern auch zu verschiedenen Ansätzen konstruktivistischer Didaktik sichtbar. In dieser Tradition, die auch in den Arbeiten Piagets und Aebli aber auch bei Wygotski und Leontjew sichtbar ist, wird betont, dass menschliche Erkenntnis stets auf dem Hintergrund handelnden Umgangs von Menschen in ihrer Lebenswelt stattfindet und nicht alleine Ergebnis von Prozessen der Wahrnehmung des menschlichen Sinnesapparates ist.

Das Primat des Handelns vor der Kognition hat weit reichende Implikationen: Denn das was ich wahrnehme, ist dann Ergebnis von Handeln; es ist z.B. Ergebnis der Position, die ich einnehme, um etwas wahrzunehmen. Durch mein handelndes Wahrnehmen verändere und erzeuge ich im Akt der Perzeption auch den Gegenstand der Wahrnehmung. Dies geschieht aber auch nur dadurch, dass ebenfalls der Gegenstand auf mich einwirkt und zu einer Veränderung meiner Wahrnehmung beiträgt.

Dies ist auch ein Grund, warum der handelnden Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in der Position der pragmatistischen Didaktik ein besonderer Stellenwert zukommt. Mit dem Pragmatismus wird einerseits eine einseitige Theorieorientierung ohne lebensweltlichen Handlungsbezug wie andererseits eine Ausrichtung an beliebigen Forderungen der Praxis nach möglichst praktisch verwertbaren Kompetenzen vermieden.

5.2 Erfahrung statt Kognition

Erfahrung basiert auf Sinneseindrücken, dennoch ist damit bei Dewey etwas anderes gemeint als wenn in der Kognitionspsychologie über Wahrnehmung als Resultat von kognitiver Informationsverarbeitung gesprochen wird. Erfahrung entsteht nicht als Ergebnis der Aktivität von Sinnesorganen und der Verarbeitung von Informationen über Nervenzellen und Synapsen, sondern als Ergebnis von handelnder Interaktion des Individuums in Relation zu seiner Umgebung und seiner Geschichte.

Aus Sicht des Pragmatismus reicht es nicht aus, Lernende zur eigenständigen oder kooperativen (Re- oder Ko-) Konstruktion anzuregen. Es bleibt „ohne Bedeutung“ für den Lerner. Entscheidend ist, dass die Lernaktivitäten Bedeutung für den Lernenden erlangen. Bedeutungen können nicht von dem Lernangebot, dem Thema oder der lehrenden Instanz erzeugt werden, sondern dies ist es, was die Lernenden selbst entwickeln müssen und dies mache Engagement in der Thematik erforderlich. Erfahrungen entstehen, wenn Menschen einem Erlebnis Bedeutung zumessen und genau dies wäre ein Kriterium, das an ein Lernangebot zu stellen wäre. Gleichwohl wird auch deutlich, dass sich die Leistung eines Lernangebotes, solche Erfahrungen zu eröffnen, nicht a priori und unabhängig von der konkreten Lernsituation bestimmt werden kann. Sie ergibt sich erst, wenn sich eine Person dem Lernangebot in einer bestimmten Weise zuwendet.

5.3 Rekonstruktion von Erfahrung statt Metakognition

Im Kognitivismus ebenso wie im Konstruktivismus wird ganz wesentlich das methodische Element beim Lernen betont, d.h. wesentlich für den nachhaltigen Lernerfolg ist der Aufbau von Kompetenzen beim Umgang mit Lernmaterialien. Weinert (2000) spricht von deklarativen und prozeduralen Metakompetenzen, die für erfolgreiches Lernen wesentlich sind.

Für Dewey ist Bildung eng mit dem Begriff der Erfahrung verknüpft, ganz wesentlich ist jedoch die Forderung nach der „Rekonstruktion“ von Erfahrungen. Damit ist gemeint, dass Erfahrungen, wie sie etwa in der Projektarbeit gewonnen werden, nur dann für zukünftiges Handeln einen angemessenen Stellenwert erlangen, wenn die gemachten Erfahrungen reflektiert werden, d.h. auf bisherige Erfahrungen und zukünftige Situationen bezogen werden.

Es geht dem Pragmatismus letztlich nicht um Vermittlung und auch nicht nur um Konstruktion von Wissen, sondern um den Erwerb einer Methode der Wissensentwicklung, -formulierung und -generierung. Die „experimentelle“ Methode des Umgangs mit Wissen fordert Metakognitionen wie Prüfen, Urteilen, Konsequenzen abschätzen usw. Bei dem planenden Handeln werden Unsicherheiten antizipiert und mit einbezogen.

Auf den ersten Blick konvergiert der Pragmatismus hier mit kognitionspsychologisch ausgerichteten Überlegungen zu Metakompetenzen (Weinert 2000). Allerdings wird doch eine Nuance sichtbar, die die pädagogische Orientierung des Pragmatismus kenntlich macht: In der Rekonstruktion von Erfahrung geht es immer um Erfahrungen einer Person, d.h. Dewey beschreibt keine abstrakten Strategien eines Wissensmanagements, die Lernende erwerben sollten. Es geht vielmehr immer darum, einen Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden herzustellen und einen Bezug zu zukünftigem Handeln zu eröffnen.

5. 4 Lernende Gemeinschaft statt Lernen in der Gemeinschaft

Lange Zeit blendeten Lernarrangements, die nach „konstruktivistischen“ Lernprinzipien entwickelt worden sind, soziale Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden aus. Bei dem Ansatz der *anchored instruction* sollen z.B. durch authentische Problemsituationen Ankerreize gesetzt werden, die dazu anregen, sich mit Problemen intensiv auseinander zu setzen. Für die Bearbeitung eines Problems werden zusammenhängende Geschichten verwendet, die möglichst multimedial aufbereitet werden. Erst mit der intensiveren Nutzung des Internet als Kommunikationsmedium wurde die persönliche Interaktion in der Gruppe der Lernenden und die Betreuung durch Tutor/innen über das Netz von konstruktivistischen Ansätzen „entdeckt“ und in verschiedenen Ansätzen zum *computer supported cooperative learning* (CSCL) aufgegriffen (Haake, Schwabe und Wessner 2004).

Dabei kann die Bedeutung von sozialer Interaktion für das Lernen ganz unterschiedlich konzeptualisiert werden: In den meisten CSCL-Ansätzen bleibt die soziale Interaktion funktional dem Ziel verhaftet, das Lernergebnis des individuellen Lerners zu sichern, d.h. das Lernen in der Gruppe dient dazu, dass die Gruppenmitglieder als einzelne Individuen jeder für sich einen Lernzuwachs erzielen. Genau dies ist auch ein wesentlicher Grund, dass Gruppenarbeit oft nicht den erhofften Nutzen für das Lernen bringt, nämlich wenn die einzelnen Individuen in der Gruppenarbeit den Vorteil für die Erreichung ihres individuellen Lernzieles nicht zuverlässig wahrnehmen.

Dem Lernen „in“ der Gemeinschaft stellt der Pragmatismus die „lernende Gemeinschaft“ entgegen. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass der Gruppe als Ganzes ein Lernpotenzial zugeschrieben wird und nicht nur dem Individuum als Mitglied der Gruppe. Auch wenn in der CSCL-Literatur zunehmend von *learning communities* gesprochen wird, impliziert dies nicht unbedingt die hier skizzierte Differenz. Wenn Dewey jedoch von Zielen zwischenmenschlicher Interaktion und Erziehung spricht, dann weist dies über den „Wissenszuwachs“ Einzelner hinaus und bezieht sich auf Perspektiven für das Zusammenleben von Menschen und der Gesellschaft. Dewey geht es letztlich um die Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen in einer Gemeinschaft (vgl. Dewey 1927).

Lerngruppen können damit durchaus funktional als unterstützendes Element des Wissenserwerbs für Individuen „genutzt“ werden, aus Sicht des Pragmatismus kommt der In-

teraktion beim Lernen jedoch eine wesentlich weiter reichende Perspektive zu, die jedoch durch die Gestaltung entsprechender Arrangements eingelöst werden muss.

6. Zusammenfassung

Lernen ist im Sinne des Pragmatismus eine Handlung, die bildende Erfahrungen ermöglicht, die immer an die konkrete Situation und Lebenswelt des Lernenden gebunden ist, und damit an einen bestimmten zeitlichen und sozialen Kontext. Erkenntnistheoretisch besteht eine Affinität zur Philosophie des Konstruktivismus, es werden allerdings folgende Konzepte akzentuiert:

- Primat der Handlung statt Wahrnehmung
- Erfahrung statt Kognition
- Rekonstruktion von Erfahrung statt Metakognition
- Lernende Gemeinschaft statt Lernen in der Gemeinschaft

Damit kommen wir auf das allgemeine 3C-Komponentenmodell zurück, das – unabhängig von einer theoretischen Position – die Konzeption eines eLearning-Angebots zu beschreiben erlaubt. Es wären folgende Aussagen aus Sicht des Pragmatismus zu den einzelnen Komponenten ableitbar:

(1) Ein Lernangebot, das nur aus einer Lernmaterial-Komponente besteht, ist als defizitär zu werten. Es stellt nicht sicher, dass die Lernenden tatsächlich „Erfahrungen“ machen, und nicht lediglich vorgefertigtes Wissen nachvollziehen. Gleichzeitig betont Dewey, dass verfügbares Wissen, z.B. in medialisierter Form, eine wichtige Ressource für eigene Lernaktivitäten sein kann: als Grundlage für Erfahrungen.

(2) Ein besonderes Gewicht legt der Pragmatismus auf kommunikative und konstruktive Lernaktivitäten, durch die Lerninhalte für den Einzelnen Bedeutung gewinnen können und Erfahrungen entstehen. Mit der Beschreibung des Inquiry-Prozesses ist ein Modell für problembasiertes Lernen beschrieben, das relativ hohe Ansprüche sowohl an die Lehrenden/didaktischen Designer von Lernangeboten als auch an die Lernenden und die Rahmenbedingungen des Lernens stellt.

(3) Für die Rekonstruktion und damit auch Dekonstruktion von Erfahrungen ist die Kommunikation mit Anderen wesentlich, da in ihr und mit dem temporalen Perspektivwechsel Einsichten über das eigene Handeln gewonnen werden können.

Im Weiteren wäre zu klären, ob und unter welchen Bedingungen diese Forderungen des Pragmatismus umsetzbar sind. Insbesondere sind der Kontext des Lernens, die individuellen Lernziele und die Lehrinhalte zu berücksichtigen. Im Hochschulkontext finden sich beispielsweise eher selten Ansatzpunkte, wo sich der beschriebene Inquiry-Prozess *in Gänze* umsetzen lässt. Auch die Ermöglichung von Lernerfahrungen, die für den Einzelnen „Bedeutung“ gewinnen, und Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden finden, ist – so wie Hochschullehre in der Regel organisiert ist – nicht grundsätzlich und einfach einlösbar.

Insofern wird auch hier deutlich, dass der Pragmatismus nicht als grundlegend überlegenes „Paradigma“ für die Konzeption von Lernangeboten aufgefasst werden kann. Aus Sicht des Pragmatismus sind die Konzepte, die im Kontext von Behaviorismus, Kognitivismus oder auch Konstruktivismus entwickelt worden sind, als „Werkzeuge“ zu betrachten, deren Tauglichkeit in der Anwendung – bei der Konzeption von Lernarrangements – mit konkreten situativen Bezügen sichtbar wird. Es ist zentrales Forschungsanliegen der *gestaltungsorientierten Mediendidaktik* (Kerres, 2004) die Tragweite und Reichweite dieser didaktischen Implikationen solcher theoretischen Modelle bei der Lösung bestimmter Bildungsanliegen und -probleme zu eruieren.

Literaturangaben

- Allen, B. (2000): Ist das Pragmatismus? Rorty und die amerikanische Tradition. In: Sandbothe, M. (Hrsg.): Die Renaissance des Pragmatismus. Weilerswist, S. 193212.
- Blanshard, B. (1994): Brand Blanshards Erinnerung an Dewey. In: Suhr, M.: John Dewey zur Einführung. Hamburg 1994, S. 1728.
- Baumgartner, P. (2003): ELearning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. In: ÖZB 302/03 (http://www.welisa.at/magazine/oezb/pdf/3a_02_03.pdf, Stand: 24. September 2003).
- Bittner, S. (2001): Learning by Dewey? John Dewey und die Deutsche Pädagogik 1900 2000. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bransford, J. D., Sherwood, R. D., Hasselbring, T. S., Kinzer, C. K., & Williams, S. M. (1990): Anchored Instruction: Why we need it and how technology can help. In: D. Nix & R. Spiro (Eds.), Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology (pp. 115141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. Educational researcher, 18, 3242.
- Dewey, J. (1927): The Public and its problems. Carbondale In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925---1953, Vol. 2. Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1929): The Quest for Certainty. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925---1953, Vol. 4. Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1938a): Logic: the Theory of Inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925 - 1953, Vol. 12. Carbondale, IL: SIU Press.
- Dewey, J. (1938b): Experience and Education. In: J. A. Boydston (Ed.), John Dewey: The later works, 1925--- 1953, Vol. 13. Carbondale, IL: SIU Press.).
- Dewey, J. (2000/ 1916): Demokratie und Erziehung/Democracy and Education. Weinheim (hrsg. von Oelkers, J.).
- Duffy, T. und Cunningham, D. (2001): Implications for the design and delivery of instruction. In: Jonasson, D.H. (Hrsg.): Handbook of Research for Educational Communications and Technology. Euler, D. (2001): Selbstgesteuertes Lernen mit Multimedia und Telekommunikation gestalten. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hrsg.): Handbuch ELearning. Köln, Kap. 4.1, S. 1-19.
- Gerstenmeier, J. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 155168.
- Gimmler, A. (2000): Pragmatische Aspekte im Denken Hegels. In: Sandbothe, M. (Hrsg.): Die Renaissance des Pragmatismus. Weilerswist, S. 270-291.
- Haake, J., Schwabe G. und M. Wessner (2004) (Hrsg.): CSCL-Kompendium. München.
- Harel, I. und S. Papert (1990) (Hrsg.), Constructionist learning. Cambridge, CA: MIT Press.
- Hung, D. (2002): Situated 'Cognition and Problem-Based Learning: Implications for Learning and Instruction with Technology. Journal of Interactive Learning Research, 13 (4), S. 393414.
- Kerres, M. (2004): Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In B. Dieckmann & P. Stadtfeld (Eds.), Allgemeine Didaktik im Wandel. Heilbrunn.
- Kerres, M. und de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zeitschrift Medien-Pädagogik, 202.

- Kerres, M. und de Witt, C. (2003): A didactical framework for the design of blended learning arrangements. In: Journal of Educational Media. Special Themed Issue: Blended Learning, 28, 101113.
- Koschmann, T. (2001): Dewey's contribution to a standard of Problem-Based- Learning. In: Dillenbourg, P.; Eurelings, A.; Hakkarainen, K. (2001): European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning.
- Kyrö, P. (2000): Virtual learnig environment and methodological studies. In: The Quest for the Future. Methodology Seminar in Future Studies. Türkei 1315 Juni 2000, 115.
- Lave, J., & Wenger, F. (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press.
- Lehmann-Rommel, R. (2000): The Renewal of Dewey - Trends in the Nineties. In: Oelkers, J. and Rhyh, H. (eds.): Dewey and European Education. Dordrecht, 187-218.
- Lehmann-Rommel, R. (2001): Deweys Aufhebung der dualistischen Denkform. Konsequenzen für den Umgang mit Zielen in der Pädagogik. In: Schreier, H. (Hrsg.): Rekonstruktion der Schule. Stuttgart, 137-167.
- Meyer, M. A. (1999): Problemlösendes Lernen in der Pädagogik John Deweys. In: Pädagogik 10/99, S. 29-32.
- Nagl, L. (1998): Pragmatismus. Frankfurt .
- Reinmann-Rothmeier, G. & H. Mandl (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A & B. Weidenmann. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601-646.
- Sandbothe, M.: Einleitung. In: Sandbothe, M. (Hrsg.) (2000): Die Renaissance des Pragmatismus. Weilerswist, S. 728 .
- Schulmeister, R. (1997): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. München.
- Schneider, R., D., Synteta, P., & C. Frété (2002): Community, Content and Collaboration Management Systems. In: Education: A new chance for socioconstructivist scenarios? Paper presented at the 3rd Congress on 'Information and Communication Technologies in Education', Rhodes, Greece.
- Seufert, S./Mayr, P. (2002): Fachlexikon elearning. Bonn.
- Speth, M. (1997): John Dewey und die Projektmethode. In: Bastian, J. u.a. (Hrsg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg, S. 19-37.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobsen, M. J., & Coulson, R. L. (1991): Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in illstructured domains. Educational Technology, 31, 24-33.
- Störing, H. J. (1992): Kleine Weltgeschichte der Philosophie (erw. Neuauflage). Frankfurt/M.: Fischer.
- Terhart, E. (1997): Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen (2 Aufl.). Weinheim.
- Terhart, E. (1999): Zum Konstruktivismus als alternatives Paradigma der Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik, 5, 629-647.
- Tolsby, H (2002): The Digital Workbook, Students constructing their Curriculum. <http://newmedia.colorado.edu/cscl/239.html>.
- Weinert, F. E. (2000): Lernen des Lehrens. In Forum Bildung (Ed.), Materialien des Forum Bildung, 3,S. 96 100). Berlin.

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die gekürzte Fassung von:

Kerres, Michael; de Witt, Claudia. (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von E-Learning. In: Mayer, Horst O.; Treichel, Dietmar(Hrsg). Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele. München und Wien: R. Oldenbourg, S. 77-99

Fred Schell

Interaktive Medien in Jugendkultur und Jugendarbeit

Der Medienmarkt hält für Jugendliche vielfältige Angebote bereit. Computerspiele können alleine oder mit anderen am PC offline, in lokalen Netzwerken z.B. auf LAN-Parties oder im Internet gespielt werden. Chatrooms, Instant-Messenger, Foren und Weblogs bieten im Internet die Möglichkeit, sich selbst zu interessanten Themen zu äußern und mit anderen orts- und zeitunabhängig oder auch in Realzeit zu kommunizieren. Die Gestaltung einer eigenen Homepage, das Erstellen und Verbreiten von Textdateien über Wikis oder von Audio- und Videodateien über Podcasts im Netz ermöglichen eine vielseitige Selbstdarstellung, einen kreativen Umgang mit Themen der Lebenswelt, die Erprobung von Identitäten und gesellschaftliche Partizipation. Multimediale Repräsentationen unterschiedlicher Musikszenen oder Starkulte, der Welt des Kinos oder politischer, sozialer und ökologischer Themen ermöglichen anschauliche Informationsbeschaffung und eröffnen interaktive Zugänge, um sich die Lebenswelt anzueignen. Das Handy, das sich zunehmend zum multifunktionalen mobilen Endgerät entwickelt, bietet jederzeitige Kommunikation über SMS, MMS oder Telefon, aber auch Zugang zu allen Internetdiensten sowie zu Fernsehen und Hörfunk und die Möglichkeit, selbst zu fotografieren und zu videografieren. Demjenigen, der zu speziellen Themen wie Computerspiele, Film, Sport o.Ä. umfassende Informationen und Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch sucht, eröffnet der Medienmarkt über viele Medien hinweg entsprechende Angebote.

Wer die beschriebenen und viele weitere Angebote des Medienmarktes nutzen will, muss Zugang zu multifunktionalen Medien haben und mit ihnen umgehen können. Multifunktionale Medien erlauben verschiedenartige Medientätigkeiten und sie eröffnen den Nutzenden neben rezeptiven auch interaktive Tätigkeiten. Aktuell haben für Jugendliche Computer, Internet und Handy zentrale Bedeutung. Darüber hinaus offeriert der Medienmarkt mit vielfältigen Verzahnungen zwischen den Einzelmedien eine konvergente Medienwelt, die im Medienalltag von Jugendlichen einen hohen Stellenwert hat. Wenn wir hier den Begriff „interaktive Medien“ verwenden, unterstreichen wir damit, dass es uns besonders um die Perspektive der Jugendlichen auf die Medienwelt geht.

Wie sieht es nun in der Jugendgeneration mit der Nutzung multifunktionaler Medien aus? Welche Gruppen wenden sich diesen Medien intensiv zu, welche zeigen sich eher zurückhaltend? Ein kurzer Blick in aktuelle Nutzungsdaten (alle Daten nach JIM 2005) gibt schnell Aufschluss über den zentralen Diskriminierungsfaktor, den Bildungshintergrund: So nutzen 80% der Gymnasiasten den Computer intensiv, während es bei den Hauptschülern mit 68% deutlich weniger sind. Einen eigenen Computer besitzen 62% der Gymnasiasten, aber nur 43% der Hauptschüler. Die Internetnutzung von Gymnasiasten ist 2005 weiter gestiegen, und zwar auf 94%, während sie bei Hauptschülern um 4 %-Punkte gegenüber dem Vorjahr auf 71% gefallen ist. Bei den insgesamt häufigsten kommunikativ orientierten Nutzungen des Internet, E-Mail und Instant-Messaging, liegen Gymnasiasten in der Nutzungsintensität mit 63% bzw. 47% weit vor den Hauptschülern mit 34% bzw. 31%. Bei der Informationssuche (nicht Schule) und bei der Nutzung von Nachrichten/Aktuelles im Internet liegen die Gymnasiasten mit 42% bzw. 41% ebenfalls weit vor den Hauptschülern mit 28% bzw. 23%.

Der Bildungshintergrund konturiert eine Trennlinie, die die Jugendgeneration – im Grunde die Bevölkerung insgesamt – in Bezug auf ihr gesamtes Medienverhalten in zwei Lager teilt. Das schlägt durch auf die Nutzungsstrukturen, Vorlieben und Tätigkeitsschwerpunkte sowie auf die Integration medialer Angebote und Tätigkeiten in die Lebenswelt und

die Bedeutung, die sie für die individuelle Lebensführung erlangen. Bevor pädagogische Handlungsmöglichkeiten reflektiert werden, wird im Folgenden skizziert, wie sich diese Trennlinie in unterschiedlichen medienbezogenen Kontexten bemerkbar macht. Der Schwerpunkt liegt auf den interaktiven Medien, andere für Jugendliche bedeutsame Medien, wie z.B. das Fernsehen, werden jedoch teilweise ebenfalls berücksichtigt.

1. Medien verschärfen die Situation der Bildungsverlierer

Die Medienaneignung, d.h. Nutzung der Medien sowie die Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung ihrer Botschaften und Handlungsoptionen, war schon immer in hohem Maße von sozialer Herkunft und Bildungshintergrund abhängig. Die interaktiven Medien sowie die konvergente Medienwelt verschärfen die Unterschiede zwischen den Bildungsmilieus noch erheblich. Zu konstatieren ist eine systematische Ungleichverteilung der Chancen, aus den Medien Nutzen für eine souveräne Lebensführung zu ziehen, und der Gefahren, den Risiken, die Medien vorhalten, zu erliegen. Jeweils kumulieren dabei im Umgang mit Medien vorhandene Vorteile bzw. Benachteiligungen, die über die Bildungsvoraussetzungen im sozialen Herkunftsmilieu und über die von den Jugendlichen selbst eingeschlagenen Bildungswege bereits wirksam sind. An zwei Beispielen, dem informellen Lernen und der medienbezogenen Jugendkultur, soll dies verdeutlicht werden:

Medien sind Orte informellen Lernens

Der weitaus größte Teil menschlichen Lernens erfolgt außerhalb von Bildungsinstitutionen eingebunden in die alltäglichen Lebensvollzüge, als informelles Lernen bezeichnet. Es erfolgt entweder nebenher als Mitnahmeeffekt bei anderen Alltagsaktivitäten oder absichtsvoll in autonomer Gestaltung und aufgrund eigener Planung. Medien generell sind für Jugendliche in den Alltag integrierte Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsräume. Entsprechend hoch ist ihr Stellenwert im Prozess des informellen Lernens. In diesem Prozess haben Medien im Wesentlichen drei Funktionen, wobei der Bildungshintergrund im Herkunftsmilieu und der eigene Bildungsweg bei allen Funktionen entscheidend dafür sind, auf welche medialen Angebote und Handlungsoptionen in den genannten Bereichen zugegriffen wird, d.h. wer aus den Medien Gewinn zieht und wer sich irreleiten lässt (vgl. Theunert 2005).

a) Jugendliche nutzen Medien zur Orientierung für eigene Persönlichkeits- und Lebenskonzepte:

Bei ihrer Suche nach Hilfreichem für die Alltagsbewältigung, z.B. für die Gestaltung sozialer Beziehungen und für Strategien des Konfliktlösungsverhaltens nehmen Jugendliche v.a. Unterhaltungsangebote in Anspruch, wobei Fernsehen und Computerspiele hier eine dominante Rolle spielen, aber auch der Hörfunk und das Internet herangezogen werden. Bildungsbenachteiligte Jugendliche greifen dabei vorwiegend auf Real-Life-Formate des Fernsehens (Talkshows, „Big Brother“ u.Ä.) zurück und weisen ihnen Ratgeberfunktion zu. Sie laufen damit Gefahr, die dort präsentierten Muster sozialer Verhaltensweisen für die Gestaltung der eigenen Realität in Erwägung zu ziehen. Auch die in gewalthaltigen Computerspielen präsentierten Konfliktlösungsstrategien (z.B. „Im Dienste des Guten ist jedes Mittel recht“ oder „Gewalt führt zu Erfolg“) können langfristig eigene Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen. Auch bildungsbevorzugte Jugendliche kommen mit zweifelhaften Vorstellungen vom Zusammenleben in Talk-Shows und Daily Soaps und mit gewalthaltigen Konfliktlösungsmustern in Computerspielen (sog. Ego-Shooter, in denen Waffengewalt und militaristische Szenarien die Regel sind, erfahren wegen ihrer hohen strategischen Anforderungen große Beliebtheit bei Gymnasiasten und Studenten) in Berührung. Sie gehen jedoch aufgrund ihres Bildungshintergrundes mit Distanz an die Angebote heran. Dadurch, dass sie die gesamte Bandbreite medialer Angebote zur Ori-

entierung nutzen, bieten sich mehr Chancen zur Relativierung, so dass sie wesentlich weniger Gefahr laufen, sich von zweifelhaften medialen Inhalten irreleiten zu lassen.

b) Jugendliche nutzen Medien als Wissens- und Informationsquellen:

Ausschlaggebend hierfür sind ihre Interessen. Bildungsbenachteiligte Jugendliche haben weniger Interesse an politisch und gesellschaftlich relevanten Informationen. Sie bevorzugen Informationen aus ihrem Nahraum bzw. solche die mit ihrer Lebenswelt (scheinbar) verbunden sind, z.B. zu Themen wie Mode, Musikstars, Filmstars oder Computerspiele. Deshalb greifen sie eher auf Infotainment und Boulevard-Magazine zurück und weisen zum Teil selbst Talkshows Informationswert zu. Fernsehen hat für sie die größte Bedeutung und die höchste Glaubwürdigkeit bei der Informationsbeschaffung, gefolgt von der Boulevardpresse. Aber auch das Internet wird zunehmend für die Aneignung von Information und Wissen über die genannten Interessengebiete genutzt und genießt hohe Glaubwürdigkeit. Insgesamt lässt sich konstatieren, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche weniger in der Lage sind, einen reflexiven Umgang mit medialen Informationswelten zu entwickeln, d.h. mediale Information auf ihre Glaubwürdigkeit und auf ihre Relevanz für die eigenen Lebensvollzüge hin einzuordnen. Bildungsbevorzugte Jugendliche haben wesentlich mehr Interesse am politischen und gesellschaftlichen Geschehen über den Nahraum hinaus und wenden sich anspruchsvollen Wissensgebieten wie z.B. Natur, Kunst oder Musik zu. Sie nutzen dafür entsprechend eher die klassischen Informationsangebote wie Nachrichten des öffentlich-rechtlichen Fernsehens, Wissensmagazine, seriöse Tageszeitungen und zunehmend das Internet. Nach den Daten der JIM-Studie 2005 vertrauen Gymnasiasten der Berichterstattung der Tageszeitung fast doppelt so stark wie Hauptschüler, der des Fernsehens wesentlich weniger und der des Internets nur halb so viel. Die Informations- und Wissensangebote der interaktiven Medien und der konvergenten Medienwelt und die diskrepanten Fähigkeiten, sich diese zu erschließen, führen dazu, dass die Informations- und Wissenskluft zwischen Bildungsbenachteiligten und Bildungsbevorzugten immer größer wird.

c) Jugendliche nutzen Medien zur Ausformung von (Medien-)Kompetenz:

Im Umgang mit medialen Angeboten und Medientechniken entfalten Jugendliche zunehmend Komponenten von Medienkompetenz. Bildungsbenachteiligte Jugendliche, die sich weitgehend den konsum- und rezeptionsorientierten Angeboten der Medien zuwenden, z.B. dem Herunterladen von Handy-Klingeltönen aus dem Internet, können nur wenige Kompetenzen entfalten. Bildungsbevorzugte Jugendliche dagegen erweitern durch ihren vielfältigen und interaktiven Umgang mit Medien ihr Medienwissen (z.B. Erfassen der Strukturen der Internetnavigation etc.) ebenso wie medienspezifische technische Kenntnisse (z.B. Handhabungs- und Gestaltungsfähigkeiten für interaktive Medien). Über diese Komponenten von Medienkompetenz hinaus erwerben sie durch die intensivere kommunikative Nutzung von Medien und durch den gemeinsamen kreativen jugendkulturellen Mediengebrauch auch medientranszendierende soziale und kommunikative Fähigkeiten. Dies bedeutet, dass die durch den Bildungshintergrund diskriminierte Mediennutzung insbesondere der interaktiven Medien auch die Kluft bei der Entfaltung von Medienkompetenz vergrößert.

Medien schaffen Jugendkulturen

Medien wie das Kino waren jugendkulturell schon immer von großem Interesse. Heute sind insbesondere multifunktionale Medien für die Ausformung von und Zuordnung zu Jugendkulturen von Bedeutung. Auch hier entscheiden der Bildungshintergrund des sozialen Milieus, insbesondere der Familie und der Peergroup, und der eigene Bildungsweg darüber, wer sich welchen Jugendkulturen anschließt und wie er/sie dort agiert. Bildungsbenachteiligte Jugendliche schließen sich eher konsumorientierten Fankulturen an

und nutzen hierfür die in den Medien vorgegebenen Möglichkeiten. Fußballfans bewegen sich, soweit sie interaktive Medien nutzen, weitgehend auf den vorgegebenen Fanseiten ihrer Vereine und diskutieren in den dort vorfindbaren Foren und Chats. Fans von Actionhelden oder -filmen, z.B. die Star-Wars-Fans, durchforsten alle Medien nach Repräsentationen ihrer Action-Kultur und nach Zusatzinformationen und Kaufangeboten rund um diese. Sie klinken sich ein in die Foren und Chats der Fangemeinde und nutzen die angebotenen Accessoires, um ihre Zugehörigkeit zur Fankultur zu demonstrieren. Bildungsbevorzugte Jugendliche sind wesentlich stärker in der Lage, aus der Zuordnung zu Fankulturen gemeinsam mit Gleichgesinnten Neues zu entwickeln und eigene Netzwerke zu schaffen. So entwickeln Netzwerkspieler neue Gesellschaftsformen wie LAN-Parties, die sie zu einem wesentlichen Teil selbst organisieren, deren Ablauf sie durch ein eigenes Regelwerk selbst bestimmen; darüber hinaus schaffen sie für den Erfahrungsaustausch eigene Kommunikationsstrukturen im Internet. Jugendliche mit Interesse an politischen und gesellschaftlichen Themen schaffen sich eigene virtuelle und reale Netzwerke, über die sie kommunizieren und gemeinsame Aktivitäten planen und organisieren. Computerfreaks tauschen im Netz Erfahrungen aus oder arbeiten gemeinsam an kreativen Lösungen für selbst gesetzte Ziele.

2. Jugendarbeit als Erfahrungs- und Handlungsraum

Informelles Lernen und jugendkulturelle Praktiken entziehen sich dem intentionalen pädagogischen Handeln. Gleichzeitig steht die (Medien-)Pädagogik in der Pflicht, problematische Mediennutzungen zu thematisieren und der Reflexion zugänglich zu machen und die Entwicklung von Kompetenzen, insbesondere von Medienkompetenz, zu unterstützen, da diese Voraussetzung für eine souveräne, das Leben bereichernde und gesellschaftliche Partizipation ermöglichende Medienaneignung ist. Die Jugendarbeit, deren Angebote freiwillig genutzt werden, kann nur autonome Erfahrungsräume bereitstellen, in denen Jugendliche medienbezogene Erfahrungen machen und mediale Handlungsoptionen erproben können. Ausgangspunkt ist immer das konkrete mediale Handeln der jeweiligen Jugendlichen. Medienpädagogik muss dieses Handeln analysieren und Ansatzpunkte für eine Unterstützung eruieren. Eine moralische Bewertung oder gar Verurteilung jugendlichen Medienhandelns oder gut gemeinte pädagogische Ratschläge verbieten sich und werden ohnehin von den Jugendlichen nicht akzeptiert. Alle bisherigen Erfahrungen offener, medienpädagogisch ambitionierter Handlungsräume in der Jugendarbeit zeigen, dass der einzige Weg, über den bildungsbevorzugte und bildungsbenachteiligte Jugendliche gleichermaßen erreicht werden können, die aktive Medienarbeit ist, also die Möglichkeit, mit Medien Themen zu bearbeiten, Medien selbst kreativ zu gestalten, sich bzw. seine Anliegen und Interessen mit Hilfe von Medien öffentlich zu präsentieren, sich mit Medien in die gesellschaftliche Diskussion einzumischen. Drei Beispiele sollen dies veranschaulichen:

Eine Counter-Strike-Spielerin, die, um in der Männerwelt der Ego-Shooter Anerkennung zu finden, sich mit viel Ehrgeiz auf ein hohes Level vorgearbeitet hat, ist nicht über die Problematisierung der gewalthaltigen Spielinhalte zu erreichen, auch wenn sie dabei ist, sich gerade darin zu verstricken. Sie hat durch ihren Erfolg in dieser jugendkulturellen Szene Selbstbewusstsein und Komponenten von Medienkompetenz erworben, also auch Nutzen aus dem problematischen Medienhandeln gezogen. Medienpädagogik kann an diesen Aspekten ansetzen und Handlungsräume eröffnen, in denen die erworbenen Kompetenzen für eine gewinnbringende Mediennutzung erprobt werden können.

Für Jugendliche, die sich für viel Geld ständig neue Klingeltöne aus dem Internet auf ihr Handy herunterladen, ist dies Bestandteil ihrer Identitätsbildung. Die persönliche Note ihres Klingeltons verschafft ihnen Individualität und demonstriert Zugehörigkeit zur

Peergroup oder Jugendszene. Dies kann Medienpädagogik aufgreifen und Möglichkeiten bieten, selbst kreativ zu werden und mit Hilfe einfacher Programme Klingeltöne zu produzieren oder andere produktive Formen der Handynutzung zu erproben (z.B. www.ohrenblick.de).

Jugendliche, die sich politisch oder gesellschaftlich bereits engagieren oder dies tun wollen, kann Medienpädagogik thematische oder zielgruppenspezifische Internetplattformen bereitstellen. So bietet beispielsweise die Plattform www.d-a-s-h.org jungen Menschen, die gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Antisemitismus aktiv sein wollen, vielfältige Möglichkeiten der Information, des Erfahrungsaustausches, der Präsentation eigener Aktivitäten und der Planung gemeinsamer Aktivitäten. Die Plattform www.lizzynet.de hält für Mädchen vielfältige Informationen sowie offene und geschützte Räume für kommunikative Zwecke bereit. Auf der Plattform www.netzcheckers.de finden Jugendliche neben vielen Informationen und Kommunikationsmöglichkeiten auch einfache Programme (Wikis, Weblogs, Podcasts etc.), um selbst Texte, Bilder, Audio- und Videodateien zu gestalten und ins Netz zu stellen.

Allerdings ist nicht zu bestreiten, dass ein Teil der Jugendlichen auch darüber nur schwer zu erreichen ist. So bewegen sich jugendliche Computerspiel-Fans in ihrer eigenen Jugendkultur und interessieren sich kaum für seitens der Medienpädagogik zur Verfügung gestellte autonome Räume. Hier müssen neue Formen pädagogischer Unterstützung überlegt und erprobt werden.

3. Handlungsbedarf

Für die Realisierung flächendeckender Angebote handlungsorientierter Medienpädagogik in der Jugendarbeit gibt es noch einen erheblichen Handlungsbedarf:

- Die strukturellen Rahmenbedingungen, insbesondere Räume und Medientechnik (Medienzentren o.Ä.) sind, v.a. in ländlichen Gebieten, noch unzureichend bzw. fehlen ganz. Sie müssen erheblich verbessert werden.
- Qualifiziertes Personal ist zu wenig vorhanden, weil die Studienmöglichkeiten für Medienpädagogik zu wenig ausgebaut sind. Medienpädagogik muss fester Bestandteil der Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen werden, egal für welches Feld von Bildung und Erziehung sie qualifiziert werden. Darüber hinaus müssen mehr Lehrstühle für Medienpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen eingerichtet werden. Die finanziellen Ressourcen der Medienpädagogik entsprechen bei weitem nicht der Bedeutung, die ihr in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion zugemessen wird. Medienpädagogik ist gesellschaftliche Pflichtaufgabe und entsprechend mit öffentlichen Mitteln auszustatten.

Literaturangaben

Anfang, G./Demmler, K./Lutz, K. (Hrsg.) (2001): Erlebniswelt Multimedia. Computerprojekte mit Kindern und Jugendlichen. München.

Anfang, G. (Hrsg.) (2003): Mit Medien gegen Gewalt. Beispiele, Anregungen und Ideen aus der Praxis. München.

Barsch, A./Zinnecker, J. (2004): Jugend, Jugendszenen und Medien. Merkmale heutiger Jugendkulturen. In: Hans-Dieter Kübler/Ellmar Elling (Hrsg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen, S. 553-576.

mpfs [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest] (2005): JIM 2005. Jugend, Information (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart Theunert, H. (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München, S. 175-300.

Wagner, U./Theunert, H. (Hrsg.) (2006): Neue Wege durch die konvergente Medienwelt. Schriftenreihe der BLM. München.

Dieser Beitrag wurde bereits veröffentlicht in:

Schell, Fred (2007). Interaktive Medien in Jugendkultur und Jugendarbeit In: Herzig, Bardo; Grafe, Silke (Hrsg.). Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland. Bonn: Deutsche Telekom-AG, S. 145-151

Online verfügbar unter:

http://www.jff.de/dateien/Interaktive_Medien_in_Jugendkultur_und_Jugendarbeit.pdf

Stefan Welling, Herbert Kubicek **Digitale Integration durch integrierte Angebote** **Motivierung und Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher**

1. Offline- ein Generationsproblem?

Auf dem Weg in die so genannte Informations- oder Wissensgesellschaft gilt das Problem der Digitalen Spaltung bzw. des Digital Divide als eine wichtige Herausforderung zur Verbesserung der Chancengleichheit und zur Verhinderung neuer Benachteiligungen (Kubicek/Welling 2000 und Kubicek 2001). Die Antwort auf den Digital Divide heißt Digital Inclusion bzw. auf die Digitale Spaltung Digitale Integration. Dabei hat sich inzwischen ein differenziertes Vorgehen bei unterschiedlichen Ziel- bzw. Problemgruppen als sinnvoll erwiesen.

Schlagwörter wie *Netkids* oder *Generation@* suggerieren, dass die Nichtnutzung des Internets vor allem ein Problem der älteren Generation ist, während die Gruppe der Jugendlichen die digitalen Medien scheinbar ganz selbstverständlich nutzt. Die Daten der vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest erstellten JIM Studie 2002, wonach 83 % der 12- bis 19-Jährigen das Internet 2002 zumindest selten genutzt haben, scheinen die obige Annahme zu bestätigen (Feierabend/Klingler 2003: 27). Auf den ersten Blick scheint es hier keine Probleme zu geben, von einer digitalen Spaltung keine Spur. Sogar rund 76 % der Alleinerziehenden mit Kindern, die allgemein als besonders betroffen von der digitalen Spaltung gelten, verfügten Anfang 2001 laut dem Statistischen Bundesamt zumindest über einen Computer, im Gegensatz zu 34 % der Einpersonenhaushalte ohne Kinder und 88 % bei Paaren mit zwei Kindern.

Leider liegen kaum aktuelle und differenzierte statistische Untersuchungen zur Computer- und Internetnutzung durch Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Milieus, Einkommens- und Bildungsschichten vor. Vor dem Hintergrund einer Teilauswertung der aktuellen ARD/ZDF-Onlinestudie kommt Birgit van Eimeren zu dem Schluss, dass Jugendliche für die Medienzukunft bestens gerüstet sind, da die Medien inzwischen ein selbstverständlicher Bestandteil der jugendlichen Erlebniswelt sind. Dabei spielen individuelle Zugangsbeschränkungen, wie wir sie bei den traditionellen Medien finden, keine Rolle mehr. Auch die Verteilung der jugendlichen Internetnutzern auf die verschiedenen Schultypen entspricht danach der generellen Schülerverteilung (Eimeren 2003: 67f).

Der aktuellen JIM Studie zufolge nutzten 2002 immerhin rund 84 % der Hauptschüler zumindest einmal pro Monat den Computer, während dies 93 % der Realschüler und 97 % der Gymnasiasten taten (Feierabend, Klingler 2003: 27). Bei der Frage nach einer auch nur selten praktizierten Internetnutzung fallen die Abstände deutlicher aus: 69 % der Hauptschüler stehen hier 80 % der Realschüler und 92 % der Gymnasiasten gegenüber, wobei für alle drei Gruppen Zuwachsraten von ca. 20 Prozentpunkten gegenüber 2001 zu verzeichnen sind. Das heißt, die Abstände zwischen den Gruppen sind stabil geblieben (Feierabend, Klingler 2003: 43).

Daher ist festzustellen, dass rund ein Drittel der Hauptschüler offline ist und damit im harten Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze doppelt benachteiligt ist. Dies gilt auch für die etwa 10 % Schulabbrecher eines Jahrgangs. Realschüler und Gymnasiasten verfügen nicht nur über einen höher geschätzten Schulabschluss, sondern überwiegend auch noch mit ihren Internetkenntnissen über eine Zusatzqualifikation, die Arbeitgeber positiv bewerten. Inzwischen wird in fast allen Büroberufen die Internetnutzung ebenso wichtig wie die Benutzung eines PC für die Textverarbeitung. Diejenigen in einem Kreis

von Bewerbern, die über diese Kenntnisse nicht verfügen, werden kaum in die engere Wahl gelangen.¹

2. Politische Reaktion: Schulen und Jugendzentren ans Netz

Politik hat schon früh die Bedeutung des Erwerbs von Internetkenntnissen für Jugendliche erkannt und sich dabei naheliegend auf die Schulen als Lernort konzentriert. Mit der Initiative Schulen ans Netz wurde bundesweit ein Prozess in Gang gesetzt, auf den die Bundesländer und viele Schulträger mit ähnlichen Ausstattungsprogrammen reagieren mussten und inzwischen auch reagiert haben. Heute sind Computerausstattung und Netzanschluss der Schulen in Deutschland relativ weit fortgeschritten und liegen im internationalen Vergleich im oberen Drittel. Allerdings gibt es noch deutliche Unterschiede zwischen den Schulstufen (BMBF 2002).

2.1 Fortschritte bei der Integration neuer Medien in den Schulunterricht

Im Zuge der technischen Ausstattung mit Computern und Internetanschlüssen ist allerdings auch deutlich geworden, dass damit selbst noch keine Medienkompetenz vermittelt wird. Dies erfordert vielmehr geeignete Lernmaterialien und eine entsprechende Qualifikation der Lehrenden und, was oft übersehen wird, eine professionelle Wartung der Computer und Netzwerke. Denn Medienkompetenz wird nicht in erster Linie in einem separaten Fach Internet/Informatik vermittelt, sondern durch die Integration der Nutzung einzelner Dienste in inhaltliche Fachgebiete bzw. inhaltlich definierte Projekte aus nahezu jedem anderen Fachgebiet, von Geographie und Biologie über Sprachen bis hin zu Religion. Dort kann an inhaltlichen Fragestellungen erfahren und gelernt werden, in welcher Hinsicht ein Informationsangebot im World Wide Web besser oder schlechter ist als ein Abschnitt in einem Lehrbuch, ein Eintrag in einem Lexikon, ein Bericht im Fernsehen oder ein Artikel in einer Zeitung. Im Englisch- oder Französischunterricht kann per E-Mail oder Videokonferenz ein Kontakt zu Gesprächspartnern oder Schulklassen in anderen Ländern aufgenommen und die Sprachpraxis verbessert werden. Dazu müssen allerdings die jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrer selbst diese neuen Mediendienste kompetent nutzen und diese Nutzung vergleichend beurteilen können. Und sie sollten sich auf die angemessene Integration in ihren Unterricht konzentrieren können und sich nicht um die Herstellung und Erhaltung der Funktionsfähigkeit der Technik kümmern müssen, das Netz verwalten etc. Dies muss wie in einem Unternehmen durch einen professionellen technischen Support gewährleistet werden (Breiter 2000).

Dies alles wird im Schulbereich inzwischen erkannt. Programme zur Lehrerfortbildung sind ebenso angelaufen wie die Einführung unterschiedlicher Supportkonzepte und die Entwicklung pädagogisch geeigneter Unterrichtsmaterialien und Anleitungen. Bis dies flächendeckend umgesetzt ist, wird noch einige Zeit vergehen, aber die Integration der neuen Medien in den Schulunterricht ist auf einem guten Weg.

2.2 Die Bedeutung der Familie für die Mediensozialisation

Es hat sich allerdings auch gezeigt, dass der Einsatz in den Schulen nicht ausreicht, um wirklich allen Jugendlichen diese Kompetenzen zu vermitteln und das eingangs beschriebene Drittel der ‚Offliner‘ unter den Hauptschülern zu verringern. Die Schulabbrecher werden so ohnehin nicht erreicht. Der Vorsprung der Gymnasiasten und Realschüler besteht zudem regelmäßig auch darin, dass diese ihre Nutzungserfahrungen in der Schule

¹ So gaben im Frühjahr 2000 im Rahmen einer Unternehmensbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung 76 % der über 1.000 interviewten Unternehmen an, dass sie u. a. Grundkenntnisse im Umgang mit PC und Internet bei Neueinstellenden voraussetzen (Kendzia/Thau 2000: 178).

nachmittags mit dem eigenen PC und Internetzugang zu Hause verfestigen und vertiefen können.

Bei der Mediensozialisation spielt die Familie eine zentrale Rolle. Das gilt auch für die Aneignung von Computer und Internet. Die Familien von Hauptschülern und Schulabbrechern gehören zu den Haushalten mit unterdurchschnittlicher Computer- und Internetausstattung. Eine wichtige Einflussgröße ist dabei das Einkommen der jeweiligen Haushalte. Während Anfang 2000, so das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung, bereits ca. 60 % der wohlhabenden Haushalte über mindestens einen PC verfügten und rund 37 % von ihnen das Internet nutzten, besaßen nur ca. 35 % der einkommensschwachen und nur 25 % der Sozialhilfe beziehenden Haushalte einen Computer. Lediglich 10 % dieser Haushalte nutzten auch das Internet.²

Neben einer unzureichenden Erwerbssituation hängen die Hauptursachen für ein erhöhtes Armutsrisiko u. a. mit dem Bildungsstatus und der Familiensituation zusammen. Besonders betroffen sind vor allem Arbeitslose, Geringqualifizierte, Alleinerziehende, Paare mit drei oder mehr Kindern, sowie Menschen mit Migrationshintergrund (Bundesregierung 2001: 110). Armut geht regelmäßig einher mit kritischen ökonomischen und sozialen Lebensverhältnissen des Haushalts. Gerade bei Heranwachsenden können sich diese objektiv und subjektiv kritischen Lebensereignisse u. a. negativ auf ihr Bildungsverhalten auswirken (Baumert/Schümer 2001: 332).

2.3 Jugendeinrichtungen als Lernorte für Medienkompetenz

Auf den Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Computer- und Internetnutzung ihrer Kinder weisen die Resultate einer Studie des Marktforschungsinstituts Iconkids & Youths hin.³ Während danach rund 37 % der Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren von Eltern mit einem Haupt- oder Realschulabschluss zu den Internetnutzern gehören, sind es bei den Kindern von Akademikern ca. 52 %. Die Abstände vergrößern sich weiter, wenn man die Möglichkeiten der häuslichen Internetnutzung in Betracht zieht. Der Anteil von Kindern, die von dort ins Netz können, ist bei formal höher Gebildeten mit 49 % fast doppelt so hoch, wie bei den anderen Familien (26 %). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch eine US-amerikanische Untersuchung der Annie E. Casey Foundation, die die Annahme unterstreicht, dass es sich hierbei um ein generelles Phänomen zu handeln scheint (Wilhelm et al 2002). Dabei wird auch deutlich, dass sich das Nutzungsverhalten der verschiedenen Bildungsgruppen erheblich voneinander unterscheidet. Gerade Kinder und Jugendliche aus einkommensschwachen Haushalten scheinen den Computer regelmäßig fast ausschließlich als Spielgerät zu nutzen. Die Nutzung im Kontext stärker qualifizierender nutzbarer Medienpraxen scheint dabei kaum eine Rolle zu spielen, eine Beobachtung, die wir regelmäßig auch im Rahmen unserer eigenen Untersuchungen machen.

Es stellt sich die Frage, wie man die Möglichkeiten zum Erwerb von Medienkompetenz und auch die entsprechende Motivation für in sozial benachteiligten Verhältnissen lebende Kinder und Jugendliche verbessern kann, um ihnen so weiterreichende Möglichkeiten anbieten zu können, ihre eigene Lebenssituation dauerhaft zu verbessern. Eine in jüngster Zeit verstärkt verfolgte Strategie besteht darin, neben den Schulen nun auch Jugendeinrichtungen als Lernorte für Medienkompetenz auszustatten. Die Bundesregierung hat beschlossen bis 2005 10.000 Jugendzentren ans Netz zu bringen. Diese Ausstat-

² Als ‚arm‘ gilt ein Haushalt, der über weniger als die Hälfte des durchschnittlichen Äquivalenzeinkommens verfügt, während wohlhabenden Haushalte über wenigstens 150 % des durchschnittlichen Äquivalenzeinkommens verfügen. Der gesamte DIW-Wochenbericht 40/01 kann unter <http://www.diw.de/deutsch/publikationen/wochenberichte/jahrgang01/> eingesehen werden.

³ Vgl. <http://www.heise.de/newsticker/data/anw-07.08.02-003/>.

tungsinitiative ist Teil der vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderten Bundesinitiative Jugend ans Netz (<http://www.jugend.info>). Im Rahmen der Initiative wird außerdem ein Bildungsportal für Jugendliche aufgebaut. Darüber werden neben vielfältigen für Jugendliche interessante Informationen auch Möglichkeiten zur Mitarbeit an dem Portal für die jungen Nutzer geschaffen. Ein Onlineberatungsangebot rundet das Angebot ab.⁴ Zur Umsetzung dieser Ziele kooperiert die Initiative mit verschiedensten Partnern.

Mehrere Bundesländer haben ergänzend eigene Landesprogramme gestartet, aber auch einzelne Städte wie z. B. Köln bemühen sich um die Etablierung der Jugendeinrichtungen als ‚multimediale‘ Lernorte. Wie zu Beginn der Aktion „Schulen ans Netz“ überwiegt allerdings in vielen Programmen der investive, auf die reine Computererstaussstattung konzentrierte Teil. Häufig sind nur geringe Mittel vorgesehen für die Entwicklung geeigneter Lernmaterialien und die Qualifizierung des Personals der Jugendeinrichtungen sowie für einen professionellen Support der dort eingesetzten Technik. Dabei stellt sich u.a. die Frage, ob ein solcher Support auf lokaler Ebene nicht gleich mit dem für die Schulen und vielleicht auch für die öffentlichen Bibliotheken gemeinsam organisiert werden kann (Kubicek 2002).

Im Folgenden wollen wir uns jedoch nicht mit der technischen Infrastruktur befassen, sondern auf die Frage nach den angemessenen Inhalten von Bildungsangeboten und Vorgehensweisen in außerschulischen Jugendeinrichtungen konzentrieren. Dabei gehen wir davon aus, dass diese spätestens seit den achtziger Jahren vielerorts gern frequentierte Geselligkeitsorte für Jugendliche aus benachteiligenden Verhältnissen sind und sie einen geeigneten Handlungsrahmen für die Entwicklung entsprechender Aktivitäten bieten. Allerdings ist es zunächst wirklich nur ein Rahmen, der angemessen gefüllt werden muss. Und dies kann nicht durch eine Übernahme von Unterrichtsmaterialien aus der Schule oder durch einen Internetführerschein-Kurs geschehen.

3. Die Bedeutung des sozialen Umfeldes für die Entwicklung von Medienpraxen: Die Familie und die Peer-Group Gleichaltriger

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Mediensozialisation keine rein individuelle Erfahrung ist, sondern sehr stark vom sozialen Umfeld abhängt. Die Bedeutung der verschiedenen gesellschaftlichen Orte und Sphären für die (Medien)Sozialisation ist u. a. altersabhängig geprägt und permanenten (gesamtgesellschaftlichen) Veränderungen ausgesetzt. Entsprechend differieren die Einschätzungen über den Einfluss der verschiedenen sozialen Zusammenhänge Jugendlicher auf deren (Medien-)Sozialisation aus.⁵ Es ist z. B. nach wie vor offen, inwieweit die Familie und die Schule an Einfluss auf die Prägung des Medienumgangs von Jugendlichen verloren haben und welchen Einflusszuwachs im Gegenzug andere Instanzen wie die Peer-Group erlangt haben.

Man kann davon ausgehen, dass die Familie immer noch einen wesentlichen und nachhaltigen Einfluss auf die (Medien-)Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat, auch wenn ihr Einfluss zurückgegangen ist und durch andere Institutionen ergänzt wird. Daneben rücken wir die Peer-Group in das Zentrum unserer Betrachtung und untersu-

⁴ Vgl. zu dem in Deutschland noch recht neuen Bereich der Online-Beratung insbesondere das Angebot der Kids-Hotline (<http://www.kids-hotline.de>). Über öffentliche Foren und persönliche Beratung per E-Mail erhalten Jugendliche Unterstützung bei adoleszenztypischen Problemen. Rund 250.000 Besucher pro Monat, über 7.000 registrierte Nutzer und 300 E-Mail Anfragen pro Monat unterstreichen das Interesse an diesem Angebot.

⁵ Sozialisation wird in diesem Zusammenhang „als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt und mit sich selbst“ verstanden (Böhnisch 1998: 35).

chen, welche Chancen und Anforderungen sich für computerunterstützte Angebote in der Jugendarbeit ergeben.

3.1 Die Familie als Ausgangspunkt und Basis der Mediensozialisation

Immer noch scheint die aus zwei Generationen (Eltern und Kinder) bestehende Familie den populärsten Entwurf des gemeinsamen Zusammenlebens in einem Haushalt zu bilden.⁶ Bernd Schorb zufolge ist die eigene Herkunftsfamilie der zentrale Ort der Sozialisation von Kindern. Dementsprechend wird auch die Mediennutzung nachhaltig von den Eltern geprägt (Schorb 1999: 403f).⁷ Eine besondere Bedeutung kommt dabei der ausreichenden Verfügbarkeit kulturellen und sozialen Kapitals zu (Bourdieu 1997 (1983)). Das kulturelle Kapital umfasst zum einen das so genannte inkorporierte Kulturkapital, das aus dem gesamten Wissens- und Erfahrungsschatz eines Individuums besteht. Ein Teil dieses Kapitals ist i. d. R. in Form von erworbenen Titeln und Abschlüssen (z. B. Schulabschlüssen) institutionalisiert. Pierre Bourdieu zu Folge wird die Fähigkeit zur langfristigen Aneignung kulturellen Kapitals vor allem von der eigenen Herkunftsfamilie geprägt (Bourdieu 1997 (1983): 57-59).

Die ungleiche Verteilung institutionalisierten Kulturkapitals steht außer Frage. Besonders betroffen davon sind Jugendliche mit Migrationshintergrund. Während z. B. 1998 rund 40 % der einheimischen Jugendlichen ein Gymnasium besuchten, waren es nur 9,4 % der jungen Migranten. 67,7 % dieser Gruppe besuchten Hauptschulen, während es bei den deutschstämmigen Jugendlichen nur 20 % waren (Bundesregierung 2001: 122). Vor allem türkisch-stämmige Jugendliche, die, so der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung, zu der im Bildungssystem am ungünstigsten platzierten Gruppe gehören, verlassen das Schulsystem überdurchschnittlich oft ganz ohne Bildungsabschluss (Bundesregierung 2001: 105).⁸

Die Aneignung kulturellen Kapitals wird durch die ausreichende Verfügbarkeit sozialen Kapitals begünstigt. Angesprochen sind damit die in ein dauerhaftes Netzwerk eingebundenen Ressourcen, die sich aus der Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen ergeben. Dazu gehören vor allem die Familie, aber auch Verwandtschafts- und Nachbarschaftsgruppen, ethnische Gruppen, sowie Vereine und Betriebe (Coleman 1996: 99; Bourdieu 1997 (1983): 63; Baumert/Schümer 2001: 330). Aus dieser Struktur gemeinschaftlicher sozialer Beziehungen entsteht „ein Netz aus wechselseitigen Erwartungen und Verpflichtungen“.

⁶ 1998 lebten in rund 13 Millionen Haushalten Kinder. Insgesamt gehörten zu diesen Haushalten rund 46 Millionen Menschen, sodass rund 56 % der Bevölkerung mit Familienangehörigen zusammen lebten (Bundesregierung 2001: 97). „Mehr als drei Viertel (78%) der Haushalte von Familien des Jahres 1998 waren verheiratete Paare mit ihren Kindern, fast ein Fünftel (rund 18%) waren allein Erziehende und bei 4% handelt es sich um nichteheliche Lebensgemeinschaften mit Kindern“ (Bundesregierung 2001: 97).

⁷ Einer auf der Befragung älterer Kohorten (Jahrgang ca. 1890-1915) basierende Untersuchung zur Technikakzeptanz von Meyer und Schulze (1989: 31) zufolge, werden die Einstellungen von Kindern gegenüber Technik stark beeinflusst „durch die Technikakzeptanz ihrer Eltern und deren Art des Umgangs mit technischen Geräten. Diese erlernten Grunddispositionen blieben im Leben der Befragten langfristig wirksam und prägten auch noch im Erwachsenenalter ihren Umgang mit Technik. Inwieweit diese Beobachtung auch für die jüngeren Kohorten gilt, bzw. deren Technikakzeptanz im Lebens- und Familienzyklus stärkeren Veränderungsprozessen ausgesetzt ist, bedarf der Klärung“.

⁸ Baumert und Schümer führen die Benachteiligungen bei der Bildungsbeteiligung insbesondere auf nicht ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau zurück. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass von den nahezu 50 % der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, die im PiSA-Test nicht einmal die Lesekompetenzstufe 1 erreicht haben, über 70 % das deutsche Schulsystem vollständig durchlaufen haben (Baumert/Schümer 2001: 379). „Das Erreichen der Stufe 1 garantiert ausschließlich das Verstehen einfachster Texte. Die Stufe 1 entspricht weder den Erwartungen, die in den Standards für den mittleren Abschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zum Ausdruck kommen, noch den Lehrplangvorgaben für die 9. Jahrgangsstufe an Hauptschulen“ (Baumert/Schümer 2001: 363f).

tungen [...] das Vertrauen bildet und Zusammenarbeit ermöglicht. In diesen Netzen werden Informationen getauscht, Normen gebildet und Normverletzungen geahndet“ (Baumert/Schümer 2001: 330). James S. Coleman verweist auf die besondere Bedeutung sozialen Kapitals für die Bildung kulturellen Kapitals der jeweils in der Familie heranwachsenden Generation (Coleman 1988: 109-116). Dabei zielt er vor allem auf die Beziehungen zwischen den Eltern und ihren Kindern und erläutert dies anhand der Bemühungen der Eltern, ihre Kinder beim Erwerb kulturellen Kapitals zu unterstützen. Somit muss das soziale Kapital generationsübergreifend wirksam werden, wobei hier neben den leiblichen Eltern auch andere Erwachsene zum Zuge kommen können, um die Entwicklung der Jugendlichen zu fördern (Coleman 1988: 101). Die Folgen nicht vorhandenen sozialen Kapitals lassen sich am häufig fehlenden Platzierungsverhalten insbesondere der Eltern junger Migranten verdeutlichen (Leenen et al. 1990). Zwar besteht hier regelmäßig der Wunsch nach beruflichem Erfolg der Kinder und einer Statusverbesserung gegenüber der eigenen Position. Es fehlt jedoch häufig an entsprechenden Netzwerken und Beziehungen, bzw. innerhalb der eigenen ethnischen Gemeinschaft geteilten Vorgehensweisen und auch an kulturellem Kapital, um die Kinder bei ihrer Ausbildung adäquat zu unterstützen.

Anders gewendet werden über die familiären Lebensverhältnisse, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, wichtige kulturelle und soziale Ressourcen bereitgestellt, „die Bildungswege nicht vom Kindergarten an festlegen, wohl aber mehr oder weniger anbahnen können. Soziale Lebensverhältnisse kovariieren mit Bildungsaspirationen, Bildungsbeteiligung, den erbrachten Schulleistungen, Bildungsabschlüssen und schließlich auch mit Lebensplänen und Lebenschancen“ (Baumert/Schümer 2001: 351).

Einschränkend ist jedoch festzustellen, dass verschiedene Entwicklungen auf einen anhaltenden Einflussverlust der Familie bzw. der Eltern auf die (Medi-en)Sozialisation der Jugendlichen hindeuten. Die Einbindung der Jugendlichen in ihre Herkunftsfamilie wird lockerer (Münchmeier 2001: 104). Laut Wilfried Ferchhoff (Ferchhoff 1999: 207) führt u. a. die Verschiebung traditioneller Autoritätsstrukturen (z.B. sinkender Einfluss des erziehenden Vaters) zu einem Verlust von Erziehungs- und Kontrollfunktionen in der Familie. Die teilweise erheblichen Wissensvorsprünge vieler Jugendlicher gegenüber ihren Eltern gerade in den Bereichen Technik und Medien verstärken diese Entwicklung (Lenz 1998: 59f). Es gibt aber auch gegenläufige Tendenzen, die eine erneute Anbindung an die Herkunftsfamilie verstärken könnten. Dabei ist besonders auf die weitreichenden Veränderungen in der Berufsausbildung und Arbeit hinzuweisen. Arbeitslosigkeit und Lehrstellenmangel entzieht vielen Jugendlichen die materielle Basis eigener Unabhängigkeit und binden sie wieder stärker an die Familie (Hedrich/Voß-Fertmann 1999: 190).

3.2 Die Bedeutung der Peer-Group Gleichaltriger

Die zeitliche Ausdehnung und Intensivierung der Jugendphase hat dazu geführt, dass die Jugendlichen immer mehr und längere Zeit in der Gleichaltrigengruppe (Peer-Group) verbringen.⁹ Die Jugend ist scheinbar zu ihrer eigenen und wichtigsten Bezugsgruppe geworden, die für die Lebensbewältigung und Persönlichkeitsentwicklung der meisten Jugendlichen von herausragender Bedeutung ist (Lenz 1998: 60, Ferchhoff 1999: 208f, Hedrich/Voß-Fertmann 1999: 190). Unter Bezugnahme auf die Mediennutzung wird in diesem Zusammenhang auch von einer informellen Instanz der Mediensozialisation gesprochen, auf die etablierte Sozialisationsinstanzen wie die Familie, die Schule oder Aus-

⁹ 1962 waren rund 40 % der 16- bis 18-jährigen erwerbstätig, weitere 40 % absolvierten eine Ausbildung und lediglich 20 % gingen noch zur Schule. Ende der neunziger Jahre waren nur noch 4 % der 16- bis 20-jährigen erwerbstätig, ein Drittel befand sich in Ausbildung und 50 % waren Schüler (Münchmeier 2001: 106).

bildungsstätten wenig direkten Einfluss haben (Hedrich/Voß-Fertmann 1999: 196). Innerhalb der Peer-Groups hat die Entwicklung von Medienpraxen unterschiedliche, altersabhängige Bedeutungen. So bietet z. B. für jüngere Jugendliche das Reden über Medien in der Gruppe eine attraktive Möglichkeit, sich „hinter Filminhalten, Musikstücken und Stars gleichsam zu verstecken, um einfach einmal auszuprobieren, wie bestimmte Gefühle und Kommentare von den anderen aufgenommen werden“ (Sander 1999: 226). Die Medien werden dabei für die Jugendlichen zu einem wichtigen Instrument um ihre „oft sehr ambivalenten, extrem unterschiedlichen Stimmungen, Gefühle und Gedanken“ (Sander 1999: 226) auszudrücken. Diese Schwankungen gehen u. a. einher mit dem Einsetzen der Pubertät. Dabei gelangen Themen wie die Ablösung von der Familie, die Entwicklung von Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, die Findung der eigenen sexuellen Identität, der Aufbau eigener Wert- und Moralsysteme, der Ausbau von Freundschaften sowie die berufliche Orientierung zunehmend in den Vordergrund der jugendlichen Erlebniswelt (Pöttinger 1999: 330).

Die Peer-Group erweist sich also, wie auch eine Vielzahl von Forschungsprojekten zur Adoleszenzentwicklung von Jugendlichen in unterschiedlichen Milieus anschaulich demonstriert, als der zentrale Ort einer adoleszenztypischen Suche nach Lebensorientierungen (Bohnsack 1989; Bohnsack et al 1995; Nohl 1996; Schäffer 1996; Nohl 2001). Auch für die Aneignung von Medienkompetenz spielt die Peer-Group eine wichtige Rolle. Burkhard Schäffer kommt in seiner Untersuchung zum Erwerb medientechnischen Wissens u. a. zu dem Schluss, dass die Zeit des Jugend- und frühen Erwachsenenalters als entscheidend für grundlegende Lern- und Aneignungsprozesse anzusehen ist. Dabei wird die Peer-Group zum zentralen Handlungsort (Schäffer 2001: 261).

Eine weitere wichtige Rolle spielt die Peer-Group bei der Bewältigung adoleszenztypischer Krisenerfahrungen. Gerade bei Jugendlichen mit formal niedrigem Bildungshintergrund ist regelmäßig zu beobachten, wie der (versuchte) Eintritt in den Arbeitsmarkt in eine Enttäuschungsphase mündet, die schnell in eine Negationsphase übergeht, häufig verbunden mit der rigorosen Ablehnung gesellschaftlicher Normalitätserwartungen und delinquentem Verhalten. Im Verlauf dieser Adoleszenzkrise setzt bei den allermeisten Jugendlichen früher oder später eine Reorientierungs- und Sinnfindungsphase ein, bei der die Peer-Group als „Zusammenschluss jener Gleichaltrigen, die in ähnlicher Weise von kultur- bzw. milieuspezifischer Desintegration und biografischen Diskontinuitäten betroffen sind“ (Bohnsack/Nohl 1998: 266f) eine zentrale Bedeutung zukommt. Im Zuge dieser Phase entwickeln die Jugendlichen vor allem auf dem Wege des Aktionismus biografische Orientierungen, die ihrem Leben neue Bedeutungen verleihen (Nohl 2001: 258). Auch an dieser Stelle sehen wir einen Anknüpfungspunkt computerunterstützter Angebote.

Aus zurückliegenden Untersuchungen (z. B. Bohnsack 1989: 232) und unseren eigenen Beobachtungen im Rahmen eines Forschungsprojektes (Welling 2002) wird deutlich, dass Jugendliche in ihrer Peer-Group, zumindest so lange sie nicht motorisiert sind, stark an das sozial-räumliche Milieu der Nachbarschaft gebunden sind. Vor dem Hintergrund der regelmäßigen Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt sowie speziell bei jungen Migranten, auch aus der örtlichen Öffentlichkeit und häufig auch der Familie, sind für die betroffenen Gruppen jugendspezifische Räume wie das Jugendzentrum sehr wichtig, stellen sie doch einen geeigneten Rückzugs- und Aufenthaltsort dar (Nohl 2001: 95).

4. Möglichkeiten und Herausforderungen der offenen Jugendarbeit

Jugendeinrichtungen werden heute noch nicht allgemein als Lernorte begriffen oder gar offiziell als Weiterbildungseinrichtungen anerkannt, bzw. finden keine Erwähnung, wenn es um das Lernen von Jugendlichen geht. Sowohl in dem von der AOLTime Warner Foun-

dation zusammen mit der Bertelsmann Stiftung vorgelegten White Paper zum Thema Bildung (AOL Time Warner Foundation/Bertelsmann Stiftung 2002) als auch in der allgemeinen Fachliteratur (vgl. z. B. Hansmann 1995) kommen Jugendeinrichtungen regelmäßig gar nicht vor. Im Zusammenhang mit dem häufig betonten Erfordernis eines lebenslangen Lernens und der Bedeutung informellen Lernens kann es jedoch keinen Zweifel daran geben, dass Jugendeinrichtungen wichtige Lernorte werden können und sollen. Allerdings unterscheidet sich das Lernen dort von dem in der Schule grundlegend. Die Angebote der außerschulischen Jugendarbeit sind in der Regel offen, die Teilnahme freiwillig. Darum spricht man auch von der offenen Jugendarbeit. Deren zentrale Strukturmerkmale gilt es auch im Zuge der Bemühungen um die Vermittlung von Medienkompetenz bzw. um die pädagogischen Angebote unter Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie zu verbessern, zu berücksichtigen. Beispielsweise würde ein auf mehrere Zeitpunkte verteilter durchstrukturierter Kurs für einen Internetführerschein nicht in diese Umgebung passen und würde dort auch zumeist nicht akzeptiert. Vor dem Hintergrund der Strukturmerkmale der offenen Jugendarbeit stellen wir Beispiele vor, die geeignete Wege der computerunterstützten Jugendarbeit beispielhaft aufzeigen.

4.1 Die Strukturmerkmale der offenen Jugendarbeit

Wie der Name schon andeutet, steht die Teilnahme an den Aktivitäten der offenen Jugendarbeit prinzipiell allen Jugendlichen offen. Um in diesem Kontext erfolgreiche Angebote machen zu können, die von den Jugendlichen angenommen werden und die die mit ihnen verfolgten pädagogischen Ziele erreichen, ist ein profundes Wissen über die zentralen Strukturmerkmale dieses Arbeitsbereichs unerlässlich. In Anlehnung an (Bozenhardt 1999) sind drei zentrale Aspekte hervorzuheben:

1. Die Teilnahme an allen Angeboten der offenen Jugendarbeit ist freiwillig. Daraus ergibt sich im Umkehrschluss die Notwendigkeit, Aktivitäten stets vor dem Hintergrund der Interessen, Erfahrungen und emotionalen Befindlichkeiten der Jugendlichen zu entwickeln.
2. Teilnahmeverweigerung und ‚schlechte‘ Leistungen werden nicht negativ sanktioniert. Im Gegensatz zur Schule hat die Verweigerung einzelner Angebote keine nachteiligen Konsequenzen. Es besteht genügend Freiraum, um Dinge auszuprobieren und fallen zu lassen, wenn sie nicht gefallen.
3. Die offene Jugendarbeit bietet breiten Raum für persönliche Unterstützung und Aussprache. Aufgrund der nicht bestehenden Bindung an die Vermittlung eines bestimmten Curriculums, können sich die Mitarbeiter der Einrichtungen viel mehr Zeit für die Beratung von und Aussprache mit den Jugendlichen nehmen, als das in der Schule der Fall ist. In diesem Zusammenhang sei auf sich in den achtziger Jahren verstärkende, durch tiefgreifende gesellschaftliche Strukturveränderungen geprägte Tendenzen der „Deinstitutionalisierung des Lebenslaufs“ (Lenz 1998: 58) verwiesen, die für viele Jugendlichen zu erheblichen Verunsicherungen und Belastungen geführt haben. Der eigene Werdegang wird immer unvorhersehbarer, und traditionelle Lebensbezüge wie die Familie verlieren sukzessive an Bedeutung, sodass an dieser Stelle erhöhter Beratungs- und Unterstützungsbedarf entsteht.

Aufgrund dieser, gerade im Vergleich zur Schule ganz verschiedenen Strukturmerkmale eignen sich die Jugendeinrichtungen u. U. besonders, um der steigenden Zahl der Schulabbrecher attraktive Angebote zu machen, die sie eventuell wieder für die Frage

nach ihrer eigenen Ausbildung sensibilisieren.¹⁰ Dabei handelt es sich regelmäßig auch um Jugendliche, die aus benachteiligenden Verhältnissen stammen und für die die Jugendeinrichtungen ein gern genutzter Gesellungsorort sind. Deren Handlungsorientierungen sind regelmäßig insbesondere von situativen und körperlichen Aktionismen geprägt. Darunter fallen z. B. sportliche Aktivitäten wie das Fußballspielen oder, wie häufig bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beobachten, Breakdance (Bohnsack/Nohl 2001; Gaffer 2001). Folgerichtig sollten computerunterstützte Angebote kreatives und praktisches Tun in den Vordergrund stellen, um angenommen zu werden (Stolzenburg/Bahl 1999: 135). Aufgrund der relativen Bildungsferne und der häufig negativen Schulerfahrung dieser Jugendlichen ist zudem darauf zu achten, dass computerunterstützte Angebote den Jugendlichen nicht primär qualifizierend erscheinen, was rasch zur deren Ablehnung führen kann (Hedrich/Voß-Fertmann 1999: 197).

Allerdings stößt die Umsetzung dieser Empfehlung auf eine heterogene und häufig schwierige Personalsituation der meisten Jugendeinrichtungen. Aufgrund der angespannten finanziellen Situation der allermeisten Kommunen müssen immer mehr Einrichtungen mit einem sinkenden Anteil hauptamtlicher und fest angestellter Mitarbeiter auskommen. Häufig versucht man, mit wechselndem Erfolg, bestehende Lücken durch Honorarkräfte, Dozenten, Praktikanten im Anerkennungsjahr oder befristet beschäftigte Mitarbeiter zu schließen. Bisher mangelt es regelmäßig an geeigneten Wegen der Qualifizierung, die u. a. geeignet sind, auch kurzfristig neue Mitarbeiter in die computerunterstützte Projektarbeit einzubinden. Darüber hinaus wird im Kontext der andauernden Professionalisierungsdebatte im pädagogischen Bereich nach wie vor die Frage nach dem Umfang und der Ausrichtung medienpädagogischer Qualifikationen für pädagogische Mitarbeiter geführt (Hugger 2001).

4.2 Projektorientiertes Lernen

Als angemessene und erfolgreiche Vorgehensweise zur Vermittlung von Medienkompetenz für diese Zielgruppe, setzt sich zunehmend das projektorientierte Lernen durch. Das in den USA speziell zur Vermittlung von Medienkompetenz an Jugendliche aus benachteiligenden Verhältnissen errichtete Youth Learn Net (<http://www.youthlearn.org>) bietet Materialien in Form von Handbüchern und Leitfäden für Mitarbeiter von Jugendeinrichtungen an, die diese Methode erklären und Beispiele für konkrete Projekte zur Vermittlung von Medienkompetenz beinhalten.

In Deutschland führt die Stiftung Digitale Chancen gemeinsam mit ihrem Zustifter, dem Management- und Technologie-Dienstleister Accenture eine bundesweite Schulungsreihe für pädagogische Mitarbeiter von Jugendeinrichtungen der freien Wohlfahrtsverbände durch. In eintägigen Workshops erarbeiten sich die Pädagogen Methoden, Techniken und Ideen zur Initiierung von Freizeit-Projekten mit Jugendlichen unter Einbeziehung des Internet.

Da diese Jugendlichen, wie zuvor bereits erwähnt, von traditionellen Lernangeboten kaum erreicht werden, wird mittels des Projektlernens versucht, sie durch an ihren Interessen orientierte Projekte zum Lernen zu motivieren. Vielen pädagogischen Mitarbeitern in der offenen Jugendarbeit ist die Methode längst bekannt. Neu ist allerdings, auf diesem Wege Medienkompetenz und Internetkenntnisse zu vermitteln. Im Rahmen der Workshops lernen die Pädagogen neue Wege kennen, das Internet in bereits bestehende Projekte einzubeziehen oder aber neue Projekte zu entwickeln, die sich des Internet bedienen. Über die Website der Stiftung kann unter <http://www.digitale-chancen.de> von

¹⁰ Nach Informationen des Instituts der deutschen Wirtschaft lag die Zahl der Schulabbrecher, die die Schule ohne jeden Abschluss verlassen bei rund 86.0000, was einem Anteil von 9,2 % aller Schulabgänger entspricht (k.A. 2002).

den Teilnehmern der Workshops eine Projektbörse genutzt werden, um interessante Ideen auszutauschen. Einer lässt sich durch seine Faszination für Fußball überzeugen, eine andere kann auf der Website der geliebten Musikgruppe ins Schwärmen kommen. Und über die Recherche nach Lieblingsverein oder -band lernen die Jugendlichen die Suchmaschinen und Angebote des Internet kennen, die sie später z. B. auch für die Jobsuche nutzen können.

Neben Basiswissen zur Internet-Nutzungssituation der Zielgruppe Jugendliche werden in den Workshops verschiedene Lern- und Kreativitätstechniken zur Projektarbeit vermittelt, die zur Umsetzung in der Jugendarbeit geeignet sind. Zur Unterstützung der Arbeit in den Jugendeinrichtungen wird den Teilnehmern ein digitaler Werkzeugkoffer über die Website der Stiftung zur Verfügung gestellt. Die nachhaltige Verbreitung der Schulungsinhalte wird durch die integrierte Ausbildung von Co-Trainern aus dem Verband garantiert, die später eigene Trainings für Pädagogen anbieten.

5. Möglichkeiten der Integration des familiären Umfeldes

Wo die Peer-Group gleichaltriger Jugendlicher die wichtigste Bezugsgruppe darstellt, kann dem in Jugendeinrichtungen durch geeignete Projekte Rechnung getragen werden. Es ist jedoch nach wie vor davon auszugehen, dass zwar in unterschiedlichem Maße, aber stets zu einem gewissen Anteil auch die Familie die Entwicklung von Medienkompetenz und Medienpraxen und vor allem die dafür notwendige Beherrschung der allgemeinen Kulturtechniken stark beeinflusst. Die Unterstützung, die Gymnasiasten in der Regel von ihren Eltern erfahren, bei der Motivation und Fähigkeit zum Lesen und Schreiben ebenso wie durch die Bereitstellung eines Computers und Internet zu Hause, können Jugendeinrichtungen auch durch noch so gute Projekte nicht kompensieren. Wenn Eltern diese Unterstützung nicht geben können oder wollen, bleiben die Wirkungen der Projekte begrenzt.

Zum Teil liegt die mangelnde Unterstützung durch die Eltern aber auch daran, dass diese selbst die deutsche Sprache nicht beherrschen, die Bedeutung von Kulturtechniken und speziell von Medienkompetenz für die Entwicklungschancen ihrer Kinder nicht einschätzen können und auch selbst im Beruf das Internet nicht nutzen können müssen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Durch allgemeine medientheoretische Überlegungen und konkrete Beispiele wurde die These untermauert, dass die Jugendlichen, die heute das Internet noch nicht nutzen (können), zumeist als bildungsfern gelten können, Lernschwierigkeiten haben und in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind. Daher werden sie von Angeboten für Internetführerschein in Weiterbildungskursen in der Regel nicht erreicht. Erfolgreicher sind Projektangebote in Jugendeinrichtungen, die sich auf unmittelbar attraktive Themen für die Jugendlichen beziehen und dabei das Internet nutzen. Solche Projekte können Interesse an der Technik und ihrer Beherrschung wecken, das jedoch durch dauerhafte Nutzung gefestigt und weiterentwickelt werden muss. Dies geschieht zu einem erheblichen Teil im Elternhaus. Im Vergleich zu der Förderung, die Gymnasiasten in dieser Hinsicht erhalten, sind die hier betrachteten Jugendlichen ebenfalls im Nachteil, weil ihre Eltern entweder nicht das Geld oder nicht die Einsicht in die Vorteile einer häuslichen Computer- und Internetnutzung haben.

In solchen Fällen sollte ein Weg gefunden werden, flankierend zu Angeboten für die Jugendlichen darauf abgestimmte Angebote für die Eltern zu entwickeln. Das können auch Jugendeinrichtungen machen. Soweit es um Familien mit Migrationshintergrund geht, sind vielleicht Einrichtungen auf diesem Feld besser geeignet. Wünschenswert wären auch abgestimmte Angebote zwischen verschiedenen Einrichtungen in einem Stadtteil.

Nach unseren Kenntnissen gibt es dafür jedoch bisher kaum publizierte Beispiele.¹¹ Wenn man das Problem der digitalen Spaltung gerade bei Jugendlichen jedoch ernst nimmt und vermeiden will, dass die Verstärkung ohnehin gegebener Benachteiligungen, die Perspektivlosigkeit in Bezug auf Ausbildungs- und Arbeitsplätze noch erhöht und wenn man den direkten Einstieg in die Abhängigkeit von staatlichen Transferleistungen vermeiden will, dann müssen Projekte zur Vermittlung von Medienkompetenz in einen Ansatz zum Aufbau von kulturellem und sozialen Kapital durch doppelte Integration entwickelt und umgesetzt werden. Denn zum einen muss die Vermittlung von Medienkompetenz mit der Vermittlung von allgemeinen Kulturtechniken integriert werden, und zum anderen müssen, wie gezeigt, die an die Jugendlichen gerichteten Maßnahmen mit entsprechenden Angeboten für die Eltern verbunden werden.

Literaturangaben

- AOL Time Warner Foundation; Bertelsmann Stiftung 2002: 21st Century Literacy Summit. White Paper. 7. - 8. März 2002 Berlin. Deutsche Version.
- Baumert, J.; Schümer, G., 2001: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich. S. 323-397.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung), (Hrsg.) 2002: IT-Ausstattung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme von Mai 2002. http://www.bmbf.de/pub/it-ausstattung_der_schulen_2002.pdf [03.04.03]. Berlin: Eigendruck.
- Böhnisch, L., 1998: Der andere Blick auf die Geschichte: Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration. In: Böhnisch, Lothar; Martin Rudolph; Barbara Wolf (Hrsg.), Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim, München: Juventa. S. 19-38.
- Bohnsack, R., 1989: Generation, Milieu und Geschlecht - Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R., 1998: "Milieubildung" - Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, Lothar; Martin Rudolph; Barbara Wolf (Hrsg.), Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim, München: Juventa. S. 95-112.
- Bohnsack, R.; Loos, P., Schäffer, B., Städtler, K., Wild, B., 1995: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe - Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen: Leske und Budrich.
- Bohnsack, R.; Nohl, A.-M., 1998: Adoleszenz und Migration - Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, Ralf; Winfried Marotzki (Hrsg.), Biographieforschung und Kulturanalyse - Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen: Leske und Budrich. S. 260-282.
- Bohnsack, R.; Nohl, A.-M., 2001: Jugendkulturen und Aktionismus. Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Merken, Hans; Jürgen Zinnecker (Hrsg.), Jahrbuch Jugendforschung Band 1. Opladen.

¹¹ Vgl. Regiestelle E&C der Stiftung SPI/Berlin (2003) für eine Zusammenfassung gegenwärtiger Ansätze im Kontext einer integrierten sozialräumlichen Planung, die ansatzweise auch die von uns favorisierten Kooperationsformen zwischen unterschiedlichen Akteuren beinhalten.

- Bourdieu, P., 1997 (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Steinrück, Margareta (Hrsg.), Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VAS-Verlag Hamburg. S. 49-80.
- Bozenhardt, I., 1999: Förderung von Medienkompetenz im Handlungsfeld Jugendarbeit. In: Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 166-179.
- Breiter, A., 2000: Informationsmanagement in Schulen. Pädagogische Hintergründe, Planung, Finanzierung und Betreuung des Informationstechnikeinsatzes. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Bundesregierung (2001): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin. Bundesregierung.
- Coleman, J. S., 1988: Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology 94: Supplement S95-S120. S. 95-120.
- Coleman, J. S., 1996: Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. Zeitschrift für Pädagogik Beiheft 34: . S. 99-105.
- Eimeren, B. v., 2003: Internetnutzung Jugendlicher. Erlebniswert des Internets beruht wesentlich auf Kommunikation und Unterhaltung. Media Perspektiven: 2/03. S. 67-75.
- Feierabend, S.; Klingler, W. 2003: JIM 2002. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland. Herausgegeben vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest. Baden-Baden. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Ferchhoff, W., 1999: Aufwachsen heute: Veränderte Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule, Beruf, Freizeit und Gleichaltrigengruppe. In: Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 200-220.
- Gaffer, Y., 2001: Aktionismus in der Adoleszenz. Theoretische und empirische Analysen am Beispiel von Breakdance Gruppen. Berlin: Logos.
- Hansmann, O., 1995: Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne: ein Lese-, Arbeits- und Studienbuch. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hedrich, A.; Voß-Fertmann, T., 1999: Medienkompetenz im Jugendalter: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Stellenwert der Medien und medienpädagogische Handlungsfelder. In: Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 188-200.
- Hugger, K.-U., 2001: Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München: KoPäd Verlag.
- k.A., 2002: Klassenziel nicht erreicht. Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd) 28: 11.04.02. S. 1.
- Kenzia, M.; Thau, W., 2000: Medienkompetenz für benachteiligte Jugendliche. Jugend, Beruf, Gesellschaft 51: 04/00. S. 178-183.
- Kubicek, H., 2001: Gibt es eine Digitale Spaltung? Kann und soll man etwas dagegen tun? In: Kubicek, Herbert; Dieter Klumpp; Gerhard Fuchs; Alexander Roßnagel (Hrsg.), Internet@Future. Jahrbuch Telekommunikation und Gesellschaft 2001. Bd. 9/2001. Heidelberg: Hüthig. S. 371-377.

- Kubicek, H., 2002: Ausbruch aus dem Kästchen. Begleitendes Lernen durch instituti-
onsübergreifendes IT-Management. In: Bizer, Johann; Bernd Lutterbeck; Joa-
chim Rieß (Hrsg.), Umbruch von Regelungssystemen in der Informationsgesell-
schaft. Stuttgart: Steinkopf. S. 77-86.
- Kubicek, H.; Welling, S., 2000: Von einer digitalen Spaltung in Deutschland? Annäh-
rung an ein verdecktes Problem von wirtschafts- und gesellschaftspolitischer Bri-
sanz. Medien und Kommunikationswissenschaft 48: 4. S. 497-517.
- Leenen, W. R.; Grosch, H.; Kreidt, U., 1990: Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und
Generationskonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik
36: 5/2000. S. 730-771.
- Lenz, K., 1998: Zur Biografisierung der Jugend. Befunde und Konsequenzen. In: Böhnisch,
Lothar; Martin Rudolph; Barbara Wolf (Hrsg.), Jugendarbeit als Lebensort.
Weinheim, München: Juventa. S. 51-74.
- Meyer, S.; Schulze, E., 1989: Technik und Familie vor 1945. Berlin.
- Münchmeier, R., 2001: Strukturwandel der Jugendphase. In: Fülbier, Paul; Richard Münch-
meier (Hrsg.), Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Kon-
zepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 1. Münster: Votum Verlag. S. 101-
113.
- Nohl, A.-M., 1996: Jugend in der Migration - Türkische Banden und Cliques in empirischer
Analyse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Nohl, A.-M., 2001: Bildung und Migration. Eine empirische Untersuchung zu bil-
dungserfolgreichen Jugendlichen aus Einwanderungsfamilien. In: Gesemann,
Frank (Hrsg.), Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen
und politische Perspektiven. Opladen: Leske und Budrich. S. 293-312.
- Pöttinger, I., 1999: Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur gesellschaftlichen Teil-
habe: Anforderungen an die außerschulische Jugendarbeit. In: Schell, Fred;
Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und
pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 327-335.
- Regiestelle E&C der Stiftung SPI; Berlin, S. I., (Hrsg.) 2003: 4. Regionalkonferenz der Region
Ost - Integrierte sozialräumlich Planung. Berlin.
http://www.eundc.de/download/reko-ost_04.pdf [25.03.03].
- Sander, E., 1999: Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familie und Peergroup. In:
Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz.
Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 220-236.
- Schäffer, B., 1996: Die Band - Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen: Leske
und Budrich.
- Schäffer, B., 2001: Generation, neue Medien und handlungspraktisches Wissen. Zur empi-
rischen Rekonstruktion generationsspezifischer Medienpraxiskulturen und in-
tergenerationaler Bildungsprozesse (Unveröffentlichte Habilitationsschrift).
Magdeburg.
- Schorb, B., 1999: Die Lernorte und die erwerbbaaren Fähigkeiten, mit Medien kompetent
umzugehen. In: Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Me-
dienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd
Verlag. S. 390-413.

- Stolzenburg, E.; Bahl, A., 1999: Medienkompetenz bei 11- bis 15jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung. In: Schell, Fred; Elke Stolzenberg; Helga Theunert (Hrsg.), Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München: KoPäd Verlag. S. 128-136.
- Welling, S. (2002): PowerUP im Jugendfreizeitheim Neustadt. Ein Werkstattbericht. Beitrag im Rahmen der Konferenz. "Neue Medien in der Stadtteilarbeit", 04.-06.09.2002, Hannover. <http://www.stadtteilarbeit.de> [02.03.2003].
- Wilhelm, T.; Carmen, D.; Reynolds, M. (2002): Connecting Kids to Technology: Challenges and Opportunities. Im Internet: http://www.aecf.org/publications/pdfs/snapshot_june2002.pdf [09.07.02].

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die gekürzte Version von:

Kubicek, Herbert; Welling, Stefan. (2004). Digitale Integration durch digitale Angebote. In: Otto, Hans-Uwe, Kutscher, Nadja (Hrsg.). Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 57-79

Dorothee M. Meister, Bianca Meise, Anna-Maria Kamin

LIFT – Analyse und Reflexion der Lernplattform aus einer medienpädagogischen Perspektive

Die Lernplattform LIFT wendet sich mit ihrem Förderangebot zunächst an Lehrende unterschiedlicher Schulformen, die mit ihren Schülerinnen und Schülern webbasiert vor allem Aufgaben zur Sprachförderung, Medienkompetenz und zur Förderung des Lernens mit digitalen Medien erarbeiten. Nach 15 Monaten aktiver, webbasierter Unterstützung des Lernprojektes LIFT wird die bisherige Konzeption der Internetplattform nun in eine neue Förderungsarchitektur überführt. In Zukunft sind die Inhalte über ein neues Portal erreichbar, das sich neben Schulen insbesondere an Einrichtungen der freien Jugendarbeit richtet und der Förderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher mit und ohne Migrationshintergrund widmet. Bevor nun die nächste Phase des Projekts in Kraft tritt, gilt es, die bisherigen Aktivitäten und Entwicklungen von LIFT zu reflektieren und letztlich zu bewerten. Da sich das Projekt dezidiert an benachteiligte Jugendliche wendet, wird zunächst der Gesamtzusammenhang mit dem Begriff ‚Benachteiligung‘ hergestellt, der keineswegs so eindeutig ist, wie er auf den ersten Blick zu sein scheint.

Was ist Bildungsbenachteiligung?

Das bildungsfördernde Angebot von LIFT richtet sich vor allem an bildungsbenachteiligte Jugendliche. Doch was bedeutet Bildungsbenachteiligung in diesem Kontext überhaupt? Der Beitrag von Gerhild Brüning in diesem Reader vermittelt eindringlich, dass Benachteiligung ein Begriff mit vielen Dimensionen ist. Benachteiligung entsteht nicht nur aus einer einzelnen Komponente, sondern stellt das komplexe Zusammenspiel verschiedener Faktoren dar, die im Verbund eine spezifische Benachteiligung ergeben (Brüning im Band). Jugendliche stehen traditionell besonders im Fokus der Bildungsbenachteiligungsdebatte. Ziel ist es, ihnen den Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit zu erleichtern sowie die Möglichkeit auf gesellschaftliche Partizipation zu gewährleisten. Diese Grundsätze bilden auch die Grundpfeiler der Werthaltungen in Deutschland, die darauf ausgerichtet sind, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und so als produktiver Teil der Gesellschaft zu gelten, was wiederum die gesellschaftliche Teilhabe legitimiert. Brüning verweist mit Recht darauf, dass vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig von Bildungsbenachteiligung betroffen seien, was sich durch deren hohe Schulabbrecherquote sowie in der hohen Anzahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne Berufsabschluss manifestiere. Im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund fallen die Prozentsätze bei denjenigen mit Migrationshintergrund in beiden Fällen doppelt so hoch aus.

Benachteiligung kann einerseits bedeuten, dass den Benachteiligten bei der Realisation von Chancen und Zielen Faktoren entgegenstehen, die von den Betroffenen kaum oder gar nicht beeinflusst werden können. Andererseits ist es auch möglich, dass die Benachteiligung subjektiv überhaupt nicht als solche erlebt wird. Mit Kenntnis dieser Zusammenhänge sollte Benachteiligung nicht als Wesenszuschreibung verwendet werden, denn dies führt zu einer vereinfachenden Sichtweise, die den Einzelnen diskriminiert und stigmatisiert. Vielmehr muss beachtet werden, dass eine Person nicht durch ihre Benachteiligung definiert wird. Die individuellen Lebenssituationen, die keiner Benachteiligung unterliegen, sollten nicht aus dem Blick geraten, sondern als Chancen und Anknüpfungspunkte betrachtet werden.

Bildungsbenachteiligung geht mit sozialer Benachteiligung einher, was sich auch an den regelmäßigen PISA-Studien nachvollziehen lässt. So ist die soziale Herkunft der Kinder und Jugendlichen maßgeblich mit ihren Bildungserfolgen bzw. -misserfolgen verknüpft. Deshalb sollte in diesem Sinne Bildungsbenachteiligung als ein ganzheitliches Phänomen betrachtet werden, dessen Ursachen auf der „Mikro-, Meso- und Makroebene“ zu finden sind. Konkret bedeutet diese Aussage, dass Bildungsbenachteiligung auf der *Mikroebene* im individuellen Kontext zu finden ist. Neben Alter und Geschlecht der Bildungsbenachteiligten wirken sich auch Lernmotivation, bisherige positive und auch negative Bildungserfahrungen, generelle Einstellungen zum Lernen sowie der bisherige Bildungsverlauf auf eine Bildungsbenachteiligung aus.

Die erhobene Nutzerstatistik¹ von LIFT zeigt ein sehr ausgewogenes Geschlechterverhältnis, so dass sich hier keine geschlechtsspezifische Benachteiligung erkennen lässt. Die meisten Jugendlichen, die mit LIFT arbeiten, sind 17 Jahre und älter (25%) und zu jeweils 18,8% 13, 14 und 16 Jahre alt². Der bisherige Bildungsverlauf lässt sich zumindest institutionell an den besuchten Schultypen ablesen, obwohl hier natürlich keine subjektiven Erfahrungen der Jugendlichen enthalten sind. Beim Einsatz der Lernplattform nach Bildungseinrichtungen zeigt sich, dass besonders Angehörige der Berufsschulen (21,9%), Hauptschulen (18,8%), Förderschulen (12,6%) und der Gesamtschulen (8,6%) das Lernangebot von LIFT nutzen. Die Ergebnisse der Statistik korrespondieren mit der intendierten Zielgruppe eher bildungsbenachteiligter Jugendlicher. Was die Lernmotivation betrifft, wurde durch die Evaluationsergebnisse keine Grundeinstellungen zum Lernen abgefragt; innerhalb der Einschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen jedoch wurden die Jugendlichen beim LIFT-Einsatz im Vergleich zum Regelunterricht motivierter und interessierter erlebt. So können mit LIFT verstärkt positive Lernerfahrungen aufgebaut werden, die den weiteren Bildungsverlauf der Jugendlichen positiv beeinflussen können und somit auf der Mikroebene, über die sich eine Bildungsbenachteiligung manifestiert, letztlich zu einer Vermeidung bzw. Verminderung der Bildungsbenachteiligung führen.

Auf der *Makroebene* sind die sozialen Faktoren wie Milieuzugehörigkeit, sozialer und beruflicher Stand, Einkommensverhältnisse, nationale sowie ethnische Zugehörigkeit und Arbeitslosigkeit sowie Erwerbstätigkeit von Bedeutung. Über die Hälfte (60,9 %) der Jugendlichen, die mit LIFT arbeiten, kommen aus Deutschland, 11 Prozent stammen aus der Türkei, 4,6 Prozent aus Russland sowie kleinere Prozentsätze aus anderen Herkunftsländern. Analog zum Herkunftsland ist Deutsch für knapp die Hälfte der Jugendlichen die Muttersprache, gefolgt von türkisch (18,9%), russisch (8,1%) und wiederum geringere Prozentsätze anderer Sprachen. In der Erprobungsphase geben jedoch 43,8 Prozent der befragten Pädagoginnen und Pädagogen an, dass 70 Prozent und mehr ihrer Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben. Auch wenn innerhalb der Erprobungsphase nicht nach dem sozialen Status der Eltern gefragt wurde, so lässt sich aus offiziellen Studien (ebd.; vgl. Geißler 2006, S. 38) ableiten, dass viele Jugendliche, die die Hauptschule besuchen, in der Regel aus statusschwachen sozialen Verhältnissen kommen. Auch hier gibt es Zielsetzungen bei LIFT, die zumindest auf Teilbereiche der sozialen Benachteiligung zurückwirken können. Durch positive Lernerfahrungen kann sich ein anderer Bildungsverlauf bei den Jugendlichen entwickeln, der schließlich in die Erwerbstätigkeit führt und den Aufstieg bzw. Kontakt zu bildungsaffinen Milieus ermöglicht.

Eine institutionelle Benachteiligung ergibt sich auf der *Mesoebene* durch Rahmenbedingungen, die durch die Bildungsinstitutionen bereit gestellt werden. Neben der Lernangebotsstruktur und dem Lehrpersonal wirken sich ebenso die Lernvermittlungsformen

¹ LIFT-Nutzerstatistik: Stand 09.11.2007.

² Erprobungsphase II. Projektbegleitende Evaluation (05/2007)-07/2007). Learnerbility – Die LIFT-Umgebung im pädagogischen Verwendungskontext.

und deren Inhalte maßgeblich auf Erfolg und Misserfolg, Motivation und Nachvollziehbarkeit aus. Reiner Geißler nennt in diesem Kontext vor allem die Tendenz zur schlechteren Benotung von Kindern aus unteren Herkunftsschichten sowie die sehr frühe Selektion der Schülerinnen und Schüler in ein mehrgliedriges Schulsystem und die unterentwickelte Förderkultur in Deutschland.

Paul Mecheril unterscheidet bei jungen Migrantinnen und Migranten zwischen schulischer und außerschulischer Schlechterstellung. Um das ganzheitliche Problem der Schlechterstellung von Migrantinnen und Migranten zu erkennen, sollten auch die außerschulischen Aspekte betrachtet werden. Innerhalb der außerschulischen Schlechterstellung wirken sich der Besuch vorschulischer Erziehungseinrichtungen, der soziale und ökonomische Status des Elternhauses und das kulturelle Potential der Eltern auf den Bildungsverlauf der Heranwachsenden aus (vgl. Mecheril 2004, S. 139ff). Obwohl Migrantenkinder oftmals einen Kindergarten besuchen, lassen sich pädagogische Versäumnisse angesichts der Heterogenität in elementarpädagogischen Einrichtungen feststellen (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2004, S. 11f). Diese Versäumnisse oder Segregation im Kindergarten stellen, unabhängig vom Migrationshintergrund, für alle Kinder ein Defizit dar. Soziale Integration, ein frühes und grundlegendes Verständnis für die Normalität der Verschiedenheit kann so nicht gewährleistet werden, da der tatsächliche aktive Austauschprozess fehlt. Das kulturelle Potential der Eltern umschreibt in diesem Zusammenhang die elterliche Befähigung, ihre Kinder durch den eigenen kompetenten Umgang mit dem deutschen Bildungssystem oder ihre Kenntnisse darüber bei ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen, zu fördern und vorzubereiten. Das deutsche Bildungssystem ist dem demokratischen Grundgedanken verpflichtet, gleiche Bildung für alle Heranwachsenden bereitzustellen und zwar streng nach dem Egalitätsprinzip, unabhängig von Geschlecht, Ethnie, Religion etc. Eben diese Gleichbehandlung respektiert nicht, dass ungleiche Voraussetzungen existieren, die durch die Bildungsstandards nicht behoben, sondern verfestigt werden (vgl. Mecheril 2004, S.144ff). Dies beobachtet auch Rainer Geißler und konstatiert, dass die meisten Schulen nicht auf die individuellen Problemlagen der Jugendlichen eingehen (vgl. 2006, S. 45). So ist es eine der Hauptaufgaben der Schulen, die Differenzen und Disponiertheiten anzuerkennen und entsprechend darauf zu reagieren. Doch stellt er auch fest, dass diese Sensibilität die Institutionen vor große Probleme im Hinblick auf Organisation, Curriculum und Didaktik stellt. Denn paradoxerweise sollte auch kein zu starkes Gewicht auf die Unterschiede gelegt werden, da durch diese Überbetonung der kulturellen Unterschiede wiederum Benachteiligungen festgeschrieben werden, und Probleme, die u. U. völlig anderer Natur sind, im Sinne der Kulturalisierungstendenz den kulturellen Unterschieden vereinfachend zugerechnet werden (vgl. Mecheril 2004, S.147ff).

Die Lernplattform LIFT stellt im Rahmen ihrer Möglichkeiten wichtige Funktionen bereit, um auf Bildungsbenachteiligungen adäquat zu reagieren. So besteht die Möglichkeit die verschieden vordisponierten Schülerinnen und Schüler individuell, ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend zu fördern und zu fordern. Aufgrund der LIFT-Lernarchitektur ist es für Pädagoginnen und Pädagogen relativ einfach, den Leistungsstand der Lernenden anhand des Lerntagebuchs und aufgrund der Bewertungsspeicherung bisheriger Aufgabenstellungen nachzuvollziehen und dementsprechend aufbauende, unterstützende oder vorbereitende Aufgaben quasi per Mausklick an die jeweiligen Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen zu verteilen. Diese Möglichkeit eröffnet den Lernenden ganz neue Erfolgserlebnisse, da sie über das Programm stets sehen können, was sie geleistet haben. Nach Abgabe einer Arbeit können sie wiederum neue, Wissen vertiefende, unterstützende oder aber Verständnis herstellende Aufgaben anfordern.

LIFT in migrationspädagogischer Perspektive

Das Projekt LIFT bietet den Lehrenden zahlreiche Angebote zur interkulturellen Bildung. Neben verschiedenen Lernmodulen, die explizit auf interkulturelle Bildung ausgerichtet sind, wie etwa „Feste der Religionen“, „Was sprichst Du“ und das „Lernspiel Interkulturelle Bildung“ finden sich auch in der Konzeption der anderen Lernmodule Alltagssituationen, in denen sich Jugendliche kontinuierlich in einer Gesellschaft der kulturellen Vielfalt wiederfinden. Dementsprechend ist es wichtig, die pädagogischen Rahmenbedingungen und Perspektiven von LIFT genauer in den Kontext der migrationspädagogischen Ausrichtungen zu verorten. Die Konzeption der Plattform und der Lernmodule lässt sich mit Bezug auf Mecheril dem migrationspädagogischen Konzept der Interkulturellen Pädagogik zuordnen. Die Interkulturelle Pädagogik verhandelt das Spannungsverhältnis zwischen Gleichbehandlung der Individuen und Anerkennung von verschiedenen Identitäten und Differenzen. Zwar geht die Interkulturelle Pädagogik von gerechter Verteilung von Chancen im Sinne von Gleichberechtigung aus, doch erkennt sie ebenso, dass unterschiedliche Voraussetzungen existieren, die entsprechende Reaktionen auslösen müssen, um Gleichberechtigung herzustellen. Das Hauptaugenmerk der Interkulturellen Pädagogik liegt somit auf der Achtung verschiedener Identitäten, verschiedener Kulturen und somit auf Differenzen, die respektiert werden. Mecheril verweist auf die Dualität des Begriffs Anerkennung, der sich aus Identifikation und Achtung zusammensetzt. Verschiedene kulturelle wie persönliche Unterschiede müssen erkannt, anerkannt und wertgeschätzt werden. Anerkennung beinhaltet ebenso die Dimensionen der Fremd- und Selbstanerkennung. Ohne die soziale Bestätigung durch andere, in dem sie das zu bestätigende Subjekt er- und anerkennen, ist die Ausbildung einer auf Anerkennung basierenden Selbstwahrnehmung nicht möglich (vgl. Mecheril im Band).

Die Lernplattform LIFT ermöglicht und unterstützt durch die Einbettung der Lerninhalte in lebensnahe Situationen, in denen Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft interagieren und letztlich im Grunde alle Jugendliche sind, die ähnliche Konflikte, Wünsche, Ängste und Chancen haben, eine interkulturelle Perspektive. Durch diese Repräsentation verschiedener sozialer, kultureller wie ethnischer Lebenssituationen wird die Existenz aller erkannt und anerkannt, zumal in den Aufgabenstellungen keine Defizitzuschreibung aufgrund der unterschiedlichen Hintergründe stattfindet. Allein diese ‚kleine‘ Komponente der Lerninhalte sorgt für Erkennung und Anerkennung von Differenzen, und dies geschieht, ohne kulturelle oder ethnische Problemdiskurse zu thematisieren. Hiermit wird auch der Kulturalisierungstendenz entgegengewirkt, und die Jugendlichen werden nicht als rein kulturelles oder ethnisches Wesen betrachtet, dessen Fokus auf Kultur und Ethnie sein ganzes Handeln und Denken bestimmt. In der Darstellung dieser Repräsentationsmuster wird für Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schülerinnen und Schüler, die zur Mehrheitsgesellschaft zählen, eindringlich vermittelt, dass die Fixierung auf kulturelle Unterschiede in diesem Bildungskonzept keinen Platz findet, sondern die Entdeckung der individuellen Lebensumstände im Vordergrund steht. Die verschiedenen Mitglieder der Gesellschaft befinden sich in einem typisch jugendlichen Diskurs mit jugendlichen Themen wie Schule, Eltern, Gruppenzugehörigkeit, Liebe, Freizeitgestaltung und Glauben. So stellt diese Art der Darstellung des Lebenszusammenhangs eine Repräsentation von Diversität dar, in der sich die unterschiedlichen Angehörigen der Gesellschaft wiederfinden und spiegeln können. Auch wenn dies nur einen kleinen Teil der tatsächlichen Austauschprozesse darstellt, wird zumindest auf dieser Ebene ein Fundament für die Selbsterkennung und Selbstanerkennung gelegt. Eine ähnliche Handlungsempfehlung hat auch die Heinrich Böll-Stiftung (2004) herausgegeben. Die Stiftung konstatiert, dass die Migrationsrepräsentation in Lernmaterialien genauso wie migrationspolitische Handlungsempfehlungen einen maßgeblichen Einfluss auf die

schulische Auseinandersetzung und das institutionelle Selbstverständnis im Umgang mit kultureller, sozialer sowie ethnischer Heterogenität besitzt. Sie bemängelte den Ausschluss kultureller wie ethnischer Heterogenität in deutschen Schulbüchern, die der tatsächlichen Diversität in der Alltagserfahrung widerspricht, in dem andere Kulturen entweder kaum vorkommen oder als fremd bzw. defizitgeprägt repräsentiert werden. Diese unangemessene Darstellungsweise kann ein eher negativ geprägtes institutionelles, pädagogisches wie individuelles Selbstverständnis mit Migration hervorrufen (vgl. ebd., S. 15f).

Auf der Basis dieses Verständnisses können auch einzelne Lernmodule wie zum Beispiel das auf interkulturelle Bildung zielende Modul 'Glauben' bewertet werden. Gemäß Überlegungen von Annedore Prengel (1995) zur 'Pädagogik der Vielfalt' ist dieses Modul praktisch wie theoretisch zu erklären. Auch Prengel plädiert zunächst für Achtung und Anerkennung Anderer, um von diesem Standpunkt aus Brücken zum Kennenlernen zu schlagen, die dazu beitragen, den Einzelnen als Individuum anzusehen. Obwohl jeder unterschiedliche Voraussetzungen hat, die auf der subjektiven Ebene liegen, teilen alle die gleiche Lebenswelt, machen gleiche Erfahrungen, können sich austauschen und Gemeinsamkeiten finden, die dann zu Zugehörigkeitsprozessen führen. Konkret auf das Modul Glauben bezogen, werden hier zunächst verschiedene Religionen genannt, die das Zelebrieren von Feiertagen gemein haben. Die Gemeinsamkeiten sind also die Feiertage, die in jeder Religion unter anderen Vorzeichen gefeiert werden. So liegt der Fokus nicht auf unterschiedlichen Weltvorstellungen, sondern in der handlungsorientierten Gemeinsamkeit der Tradierung der Feste. Diese Konzeption macht es möglich, über die Lernmodule hinaus mit Andersgläubigen in Kontakt zu treten, sie nach der individuellen Religionszugehörigkeit und -ausübung zu befragen. Zudem ist in diesem Modul keine Hierarchisierung oder Bewertung vorhanden, so dass die weitere Thematisierung und der Austausch anderer Glaubenszugehörigkeiten dadurch in eine positive, auf Verständigung und Gemeinsamkeit aufbauende Grundstimmung zurückgreifen können. Wie sich LIFT in der Praxis bewährt, beschreibt eine Pädagogin, die von den positiven Erfahrungen mit dem Modul 'Glauben' berichtet. Die Schülerinnen und Schüler waren die Experten und haben die Feiertage erklärt und waren stolz darauf, im Internet repräsentiert zu sein (vgl. Lummert 2007). Teilweise wird darauf verwiesen, dass ein Defizitdiskurs der Lehrenden über Migrationshintergründe die Jugendlichen dazu bringt, ihre eigene Herkunft ebenfalls sehr kritisch bis negativ zu bewerten (vgl. Heinrich Böll Stiftung 2004, S. 16ff). Also führt die Nicht-Anerkennung durch Fremde zu einer Nicht-Anerkennung des Subjekts selbst. Am Beispiel der LIFT Praxiserfahrungen lässt sich nachvollziehen, dass ein neutraler und nicht defizit-geprägter Umgang mit der Herkunft der Schülerinnen und Schüler diese auch dazu bewegt, stolz zu sein und positiv über ihre eigenen religiösen oder kulturellen Wurzeln denken können.

Auch der Text 'Träume sind grenzenlos' im Lernmodul 'Familie' lässt sich als ein positives Beispiel anführen. Hier wird der individuelle Lebensweg des kirgisischen Aussiedlers Alexander Mayer aus seiner persönlichen Sicht beschrieben. Es geht um schwierige Identitätsausbildung aufgrund Nichtanerkennung in Kirgistan und Deutschland. Die Schwierigkeiten, die sich mit der Übersiedlung nach Deutschland ergaben, werden weder beschönigt, noch nehmen sie eine zentrale Stellung im Text ein. Vielmehr wird auf die hohe Lernmotivation von Alexander verwiesen. Seine Russischkenntnisse betrachtet er nicht als Defizit, sondern als eine gewinnbringende Ressource, und schlägt einen sehr positiven Bildungsweg ein. Sein letztlisches Ziel als technischer Übersetzer russischer und englischer Texte erreicht er und kann so zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Lebensumstände beitragen. Dies sind 'nur' die Rahmenelemente dieser Aufgabe im Modul, hauptsächlich werden hier Sprachkenntnisse gefördert und gefordert sowie Kennt-

nisse über historische Verhältnisse in Russland und Deutschland vermittelt. Es wird also ein ganzheitliches Lernkonzept verfolgt, das auch interkulturelle Bildungsziele verfolgt. Durch die Präsentation dieser Lebensgeschichte können sich andere Jugendliche mit diesen Erfahrungen auf einer individuellen Ebene identifizieren und sehen, dass schwierige Voraussetzungen nicht zu schwierigen Lebensperspektiven führen müssen, sondern vielmehr von jedem einzelnen individuell und aktiv gestaltet werden können. Hier wird auch das Verständnis unter den Jugendlichen gefördert. Durch die Präsentation der Lebensumstände und der geschichtlichen Zusammenhänge werden Anknüpfungspunkte des gemeinsamen Austauschs bereitgestellt.

Die LIFT Lernkonzeption

Sowohl die Lerninhalte, Kommunikationsstrukturen als auch das webbasierte Lernkonstrukt bilden eine didaktische Einheit, welche auf allen Ebenen entsprechende lernfördernde Elemente für die jeweilige Zielgruppe bereitstellen muss, um im Verbund zu einer erfolgreichen Bildungsarbeit zu führen. Im webbasierten Kontext gibt es nun zahlreiche Angebote, die stark instruktional oder gar behavioristisch angelegt sind. Michael Kerres und Claudia de Witt verweisen in diesem Sinne auf die Notwendigkeit, „Individuen anzu-leiten, Wissen in ihrer Lebenswelt handelnd anzuwenden und somit an der Wissensgesellschaft gestaltend teilzuhaben“ (Kerres; de Witt im Band). Ziel ist es, Lernerfahrungen innerhalb einer webbasierten Struktur zu schaffen, die einen Lerntransfer ermöglichen. Dazu berufen sie sich auf didaktische Lernkonzepte, die auf dem Pragmatismus beruhen, also auf Handlungen und Erfahrungen basieren. Eine Verknüpfung zwischen gemäßigttem Konstruktivismus und dem Pragmatismus kann hier eine gewinnbringende Annäherung an ein erfolgreiches lerntheoretisches Konstrukt bilden. Im gemäßigten Konstruktivismus stellt Lernen sowohl eine selbstgestaltete als auch eine von adäquater Unterstützung geprägte Entwicklung dar. In der Umsetzung der Lerntheorie existieren vielversprechende Verbindungen zum Pragmatismus, die sich für die Kombination beider Ansätze eignen. So wird bei konstruktivistischen Lernumgebungen zunächst ein vielschichtiges Problem zur Bearbeitung vorgegeben, das im Sinne des Pragmatismus durch Austauschprozesse Erfahrungen ermöglicht. Diese Bildungserfahrung beeinflusst das zukünftige Lernen insofern, als eine andere Basis für künftige Lern- und Bildungserfahrungen gelegt wurde. Dazu muss aber ein Auseinandersetzungsprozess angeregt werden, damit die Lernsequenz eine Erfahrung wird, also für den Lernenden Bedeutung erlangt.

LIFT bedient sich einiger Elemente der Verbindung dieser beiden Theorien. So erlaubt es die Konzeption des Lernangebots, die Schülerinnen und Schüler als aktive, selbstgesteuerte Lerner zu betrachten, die, je nach Aufgabenstellung und Vorwissen, adäquat von den Lehrenden in ihrer aktiven selbstgesteuerten Rolle als Lernende unterstützt werden. Darüber hinaus sind sowohl die Technik als auch die Lerninhalte an den lebensweltlichen Bezügen der Jugendlichen orientiert. Auf der Technikseite sind es die jugendaffinen Kommunikationsfunktionen und das Design einer Online Community, die diese lebensweltlichen Bezüge repräsentieren. Auf der inhaltlichen Ebene sind es typisch jugendspezifische Themen wie Freundschaft, Schule und Berufsorientierung, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen aufgegriffen und aus einer jugendlichen Perspektive beschrieben werden. Mit dem Glaubensbeispiel kann auch die Umsetzung der pragmatischen Forderung nach Perspektivwechseln des Einzelnen verdeutlicht werden. Schülerinnen und Schüler nehmen die Rolle der Experten ein und verdeutlichen anderen die Lernthemen. Auch das Lernen in der Gruppe findet eine Übersetzung in der Lernstruktur von LIFT. Da alle Texte aus der Sicht der Jugendlichen geschrieben wurden und auch die technische Anordnung einer jugendlichen Nutzung entspricht, wird die Gruppe der Jugendlichen schon von vornherein als kompetent verstanden, sich diesen Aufgaben zu stellen, da sie ähnliche Situationen selbst oder vermittelt über andere bereits erlebt haben und sich ei-

ne Meinung darüber bilden konnten. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Skate-Lern-Quiz, das direkt auf den Spielkompetenzen und Medienerfahrungen der Jugendlichen aufsetzt. Michael Klebl (2007) plädiert dafür, Lernangebote an ihren Inhalten, Zielen und der Zielgruppenorientierung zu bewerten. Das Lernangebot von LIFT wurde vor allem für die Sprachförderung, für die Entwicklung bzw. den Aufbau von Medienkompetenz sowie für die Interkulturelle Bildung konzipiert. Nach den Evaluationsergebnissen wird das Lernangebot am häufigsten zur Sprachförderung, zur Erweiterung der Medienkompetenz und der Förderung des Lernens mit digitalen Medien eingesetzt. Doch bleibt zu bedenken, dass die zentralen Förderungsintentionen wie Sprache, Medienkompetenz, Interkulturelle Bildung und Lernen des Lernens so tiefgreifend in der generellen Konzeption der Plattform und deren Inhalte implementiert wurden, dass diese Lerninhalte bei jeder Nutzung Einfluss ausüben. Darüber hinaus ist ein wichtiger Aspekt, die Selbstwirksamkeitserwartung der Jugendlichen mit Unterstützung des selbstregulierten Lernens zu stärken. Mit der Selbstwirksamkeitserwartung ist das positive Grundvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Problemlösung gemeint. Dies wird gestärkt, wenn Aufgaben mit Bezug auf die individuellen Voraussetzungen so verteilt werden, dass sie von den Lernenden zu bewältigen sind. Sind in diesem Zusammenhang positive Erfahrungen gemacht worden, wirkt dies positiv auf Motivation, Problemlösungs- und Zielsetzungsstrategien sowie die Ausdauer der Lernenden. Selbstwirksamkeitserfahrungen lassen sich durch erlebte Lernerfolge, Lernerfolge anderer vergleichbarer Gruppenmitglieder, sprachlichen Austausch im Sinne von Unterstützung durch vertraute, anerkannte Personen oder als Verbalisierung eigener Vorhaben sowie positive Emotionen und Affekte realisieren (vgl. ebd., S. 27f). Die LIFT-Evaluationsergebnisse belegen, dass viele Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit der individuellen, an den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientierten Aufgabenverteilung nutzen, so dass hier positive Lernerfolge generiert werden. Auch Lernerfolge von Gruppenmitgliedern können im Klassenverbund nachvollzogen werden, aber auch durch Protagonisten in den Geschichten der Lernmodule. Die kontinuierliche, den persönlichen Bedürfnissen entsprechende Unterstützung wird vom Großteil der Lehrenden als Hauptaufgabe bei der Arbeit mit LIFT genannt.

Franz Josef Röhl weist auf die Auswirkungen eigen- und fremdmotivierter sowie eigen- und fremdgesteuerter Strukturen für das Lernen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen hin. So bewerten Jugendliche, die durch Medien geprägt aufwachsen, die Medien als vertraute, zu ihnen gehörende Sphäre. Die Lehrenden hingegen, mit ihrer Prägung durch die Buchkultur, betrachten Medien als eine nicht zugehörige Sphäre und die Buchkultur und Lernstrukturen der Wissensgesellschaft als vertraut und zu ihnen gehörig. Das Problem entsteht dort, wo Jugendliche Lernstrukturen als nicht-vertraute Sphäre betrachten und diese Lernstrategie ablehnen, da sie diese Lernweise als fremdgesteuert verstehen. Das Gefühl der Fremdbestimmung wirkt sich wiederum negativ auf die Lernmotivation aus, da sie nicht selbstgesteuert empfunden wird. Die Lernmethoden sollten deshalb auf den persönlichen Lernpräferenzen und bereits vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen aufsetzen. Wie die Ergebnisse der Erprobungsphase von LIFT belegen, kommt den Jugendlichen die computergestützte sowie webbasierte Form des Lernens sehr entgegen, da sie aus ihrem Alltag schon Medientechnikkompetenzen mitbringen und ihnen die Bedienung der Plattform kaum Schwierigkeiten bereitet. Die Bedeutung dieser Kompetenzen werden auch dadurch widerspiegelt, dass die befragten Pädagoginnen und Pädagogen zu den Stärken der Jugendlichen bei der LIFT-Nutzung die Bedienungs- und Orientierungskompetenzen für die webbasierte Plattform und die intuitive Erschließung der Anforderungen und Aufgabenstellungen nennen. Zudem nutzt zumindest fast die Hälfte aller Lehrenden (43,8%) die Möglichkeit, durch LIFT die einzelnen

Schülerinnen und Schüler individuell mit differenzierter Angebotszuweisung zu fördern. Insofern befindet sich LIFT hier schon auf einem guten Weg.

Medienkompetenz und Benachteiligung

Digitale Medien bieten zahlreiche Potentiale zur sozialen, individuellen, gesellschaftlichen und politischen Interaktion. Fred Schell bemerkt, dass der Bildungshintergrund einen entscheidenden Faktor für die Ausschöpfung dieser Potentiale darstellt. Er verweist auf die dominanten Nutzungsdifferenzen zwischen bildungsbevorzugten und bildungsbenachteiligten Jugendlichen. So besitzen bildungsbevorzugte häufiger einen Computer und nutzen diesen vor allem für informative Angebote, während bildungsbenachteiligte Jugendliche weniger über einen Computer verfügen und dann vorwiegend unterhaltende Angebote nutzen. Diese eher auf Unterhaltung ausgerichtete Nutzung verhindert jedoch einen differenzierten Umgang mit den digitalen Medien und zudem auch, die o. g. Potentiale individuell auszuschöpfen (vgl. Schell im Band; vgl. Iske et al. 2007).

Die Nutzung der LIFT-Lernumgebung in der Schule behebt das grundlegendste Problem der Mediennutzung für bildungsbenachteiligte Jugendliche. Sie haben durch den Computerraum in der Schule Zugang zum Computer und entdecken über die Lernplattform LIFT zahlreiche Nutzungsmöglichkeiten, die das Internet auch außerhalb dieser Website bereithält. Mit LIFT kann zunächst an eine alltägliche Mediennutzung oder zumindest vertraute Mediennutzung angeknüpft werden. Da die Plattform in ihrer Konzeption zunächst an die vielen Online-Communities angelehnt ist, die viele Jugendliche aus ihrem privaten Gebrauch kennen und/oder nutzen, ist der Lerncharakter der Plattform nicht dominant. Auch für die Jugendlichen, die sich mit solchen Oberflächen noch nicht auskennen, wird schnell deutlich, welche Optionen über die Lernräume hinaus genutzt werden können. Typisch jugendkulturell besetzte Funktionen wie E-Mail, Chat, Quickmail, Online-Kontaktpflege sowie Selbstrepräsentation mittels des Web-Profiles stehen zur Verfügung. Durch die Verwendung solcher Funktionen, die von Jugendlichen aufgrund ihrer Kommunikationsorientierung (vgl. van Eimeren; Frees 2007, S. 369) bevorzugt genutzt werden, sind gute Ansätze vorhanden, um eine Affinität zu digitalen Medien herzustellen bzw. eine Brücke von privater zur lernbezogenen Nutzung zu schlagen. Wenn die Jugendlichen bereits Erfahrungen mit Online Communities gesammelt haben, ist LIFT eine gute Möglichkeit, auf ihren bisherigen Kompetenzen aufzubauen und ihnen durch bekannte Funktionen den Übergang zu unbekanntem Teilbereichen zu erleichtern. Gerade die Verknüpfung zwischen persönlichem Nutzen und Bildungspotentialen ist bei LIFT besonders gelungen.

Nicht nur Basiskompetenzen des selbstgesteuerten Lernens werden hier vermittelt, sondern es werden darüber hinaus wichtige Funktionen für die individuelle digitale Repräsentation und dazugehörige Austauschmöglichkeiten bereitgestellt, so dass Jugendliche auch die identitätsstiftenden Möglichkeiten dieser Tools durchschauen und nutzen können. Diese kommunikationsorientierten Anknüpfungspunkte werden auch positiv in der von LIFT durchgeführten Befragung aufgegriffen. Die Pädagoginnen und Pädagogen unterstreichen die Kommunikationsorientierung als äußerst hilfreich, um die Motivation der Jugendlichen zu stützen. Zudem wird die Anlehnung an Online-Communities insofern als gelungen interpretiert, als dass die Schülerinnen und Schüler nun, wie in der Erprobungsphase von einem Lehrenden bemerkt, ein „zu Hause im Netz“ haben. Dies ist natürlich auch darauf zurückzuführen, dass die Nutzung der Plattform die Akzeptanz grundlegender Regeln für das gemeinsame Arbeiten voraussetzt. Diese Aussagen verdeutlichen die positive Grundhaltung der Lernenden zur Plattform aufgrund ihrer Konzeption und auch das Gemeinschaftsgefühl, das sich durch die Anlehnung an das Design einer Online-Community einstellen kann. Die Schüler und Schülerinnen lernen gemeinsam in einer

Gemeinschaft und bauen eine Gruppenzugehörigkeit zunächst über die kommunikativen Aspekte auf, die aber sicherlich auch auf die Einstellung zu den Bildungsangeboten der Website zurückwirkt.

Auf Basis dieser jugendkulturellen Bezüge, die sich auch in den Lernmodulen mit Spielcharakter wiederfinden, kann Interesse für eine differenzierte Mediennutzung ausgebildet werden. So wird hier ganz nebenbei das Internet als Informations- und Bildungsplattform genutzt, was sich des Weiteren auf die Übertragung in die private Nutzung übertragen kann, da wichtige Umgangsprinzipien einmal gelernt wurden, die nun leicht transferiert werden können.

Lernen wird somit sukzessiv mit Gemeinschaft, Spaß und Unterhaltung verknüpft. Fred Schell verweist darauf, dass bildungsbevorzugte Jugendliche das Internet eher für Netzwerkarbeit nutzen als bildungsferne Jugendliche (vgl. Schell im Band). Mit LIFT werden Voraussetzungen geschaffen, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche diese Optionen des Internets für sich ebenso entdecken. Gleichmaßen werden grundlegende Partizipationsmuster vermittelt. So gibt es bei LIFT einen Jugendbeirat, der aktiv an der Gestaltung der Plattform teilnimmt, eigene Ideen und Meinungen einbringt und so engagiert an der Optimierung der Plattform mitwirkt. So lernen die Jugendlichen eine Partizipation kennen, die auch zu einer Reaktion führt. Ihre Ideen werden nicht nur einfach zur Kenntnis genommen, sondern tragen zur Weiterentwicklung bei und werden ernst genommen. Wenn Jugendliche solche Partizipationsmuster mit Erfolgen verbinden, sehen sie darin auch einen Sinn und erkennen, dass auch sie eine Meinung haben, die wertgeschätzt wird und die zu Veränderungen beitragen kann. Solche erfolgreichen Erfahrungen von Teilhabe können wiederum auf alltagsweltliche Partizipationsthemen zurückwirken und das Interesse an gesellschaftlichen wie politischen Beteiligungsformen evolvieren.

All diese Zusatznutzen des Lernangebotes LIFT stellen die Grundlage zur Ausbildung elementarer sozialer Fähigkeiten in der digitalen Medienwelt dar. So thematisiert Heidi Schelhowe unter Bezug auf Studien von Diana Oblinger und Brigitte Sørensen die Bedeutung der Ausbildung sozialer Verhaltensmuster, die in der Wissensgesellschaft verlangt werden. Hierzu zählen „Engagement, Sozialverhalten, strategisches Denken, Übertragbarkeit von Wissen“ (Schelhowe 2006, S. 5). Auch wenn Schelhowe die Förderung dieser Kompetenzen beispielhaft an der Computerspielnutzung aufzeigt, lässt sich die Ausbildung dieser Fähigkeiten auch bei LIFT beobachten (Lernspiele, Quizmodule etc., soziales Verhalten innerhalb der Lernumgebung) Wenn sich festhalten lässt, dass Medien zunehmend unsere Alltagswelt beeinflussen und Medienkompetenz als die „vierte Kulturtechnik“ (Brüning 2007) für Identitätsbildungsprozesse, gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Perspektiven maßgeblich ist, leistet LIFT auch durch Lernmodule wie „Meine Welt im Bild“ und „Bilder für das Web“ auf der Ebene von Mediennutzung, Medienwissen, Medienkritik und Medienproduktion einen guten Beitrag für die praxisorientierte Basisausbildung von Medienkompetenzen.

Um Angebote zum Aufbau von Medienkompetenz in der freien Jugendarbeit zu nutzen, weisen Welling und Kubicek (im Band) auf die veränderten Rahmenbedingungen in diesen Einrichtungen hin, an die sich das Angebot anpassen muss. Sie sehen in der mediengestützten Bildungsarbeit in Jugendeinrichtungen eine große Chance Jugendlichen Medienkompetenzen und Lernangebote, über die schulische Sozialisation hinaus, in ihrer Freizeit näher zu bringen. Da der Besuch der Jugendlichen im Jugendzentrum sowie die Teilnahme an bestimmten Angeboten auf Freiwilligkeit basieren, muss das Angebot Anreize setzen, diese zu nutzen. Dies funktioniert vor allem dann, wenn das Angebot an den Interessen und Lebensumständen der Jugendlichen ansetzt und so Neugier und persönliche Motivation wecken. Da LIFT schon von Beginn an auf dieses Konzept zur Motivation

der Schülerinnen und Schüler setzte und die Motivation für bildungsbenachteiligte Jugendliche das Ziel des Lernangebotes ist, wurde dieses Ziel bereits umgesetzt. Aus diesem Grund erfüllt LIFT die Forderung Kubiceks und Wellings, nicht zu sehr auf Bildungsarbeit bezogen zu sein, was durch die kommunikationsorientierte Plattform und die Lernspiele umgesetzt wird. Schwieriger wird es, wenn Jugendliche entweder nicht mehr an Programmen im Jugendzentrum teilnehmen wollen oder schlecht mitarbeiten. In der Schule besteht eine bestimmte Verpflichtung zur Beteiligung, die in der Jugendarbeit nicht mehr greift und hier auch nicht bestraft werden kann. Vielmehr sollten die Einrichtungen versuchen, die Jugendlichen zu unterstützen und eine Beratungsfunktion einzunehmen, um eine soziale Anlaufstelle zu werden, in die Jugendliche gerne kommen, um dort Unterstützung und Verständnis zu finden. Zudem werden hier auch die Vorteile des projektorientierten Medienkompetenzerwerbs in der Jugendarbeit ebenso betont, wie praktische und kreative Aufgabenkomponenten, die die Eigenmotivation der Jugendlichen fördern sollen. Die Kooperation der Jugendarbeit mit anderen institutionellen Einrichtungen sollte auch deshalb gefördert werden, da nur so die Eltern der Jugendlichen gefördert werden können. Gerade die Elternarbeit ist jedoch wichtig, um eine langfristige und kontinuierliche Verbesserung der Situation für bildungsbenachteiligte Jugendliche zu bewirken.

Fazit

LIFT bietet aus medienpädagogischer Perspektive zahlreiche Ansätze zur Unterstützung bildungsbenachteiligter Jugendlicher sowohl auf der Ebene der expliziten Lernziele (Sprachförderung, Interkulturelle Bildung, Medienkompetenz etc.) als auch auf der Ebene der impliziten Lernziele (Lernen des Lernens, Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen) sowie der generellen Lernmotivation. Die positiven Bildungserfahrungen werden durch die Bereitstellung individueller Lernbausteine, verschiedener didaktischer Lernstrategien (Texte, Lernspiele, Lückentexte, Medienpraktische Arbeiten) und die Ausrichtung der Lernplattform sowie deren Inhalte an jugendspezifischen Interessen, Lebensumständen und Technikaffinität ermöglicht. So zeigt LIFT schon nach kurzer Zeit aktiven Betriebs erstaunlich positive Rückmeldungen aus der Lehr-, Förder- und Unterrichtspraxis. Besondere Beachtung sollte der in sich stimmigen, ineinandergreifenden Struktur des Förderangebots zukommen. Sowohl die Lerntheorie, die medien- wie migrationspädagogischen Konzepte als auch der diskursgeschulte Umgang mit Benachteiligung finden in der Umsetzung des Projekts ihren Platz und bilden so ein in sich geschlossenes, auf Anerkennung, Förderung und Ressourcenorientierung beruhendes System. Das Resümee nach 15 Monaten Förderarbeit müsste insofern konsequenterweise lauten, dass das Projekt unbedingt weitergeführt und noch stärker verbreitet werden sollte. Es bleibt zu hoffen, dass LIFT in der zukünftigen Form weiterhin in der schulischen und außerschulischen Förderung bildungsbenachteiligter Jugendlicher eingesetzt werden kann, damit möglichst viele Jugendliche davon profitieren können.

Literaturangaben

- Brüning, Gerhild. Im Band und (2007). Benachteiligung - Ein Ergebnis verschiedener Faktoren. In: Merz. Medien + Erziehung, 5/2007, S. 7-14.
- Geißler, Reiner. (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 4/2006, S. 34-49.
- Heinrich Böll Stiftung. (2004). Schule und Migration. Brücken in die Zukunft. 6. Handlungsempfehlungen der Bildungskommission der Heinrich Böll Stiftung. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

- Iske, Stefan; Klein, Alex; Kutscher, Nadja; Otto, Hans-Uwe. (2007). Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung - Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.). Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Vs-Verlag. S. 65-92.
- Klebl, Michael. (2007). Fremd und Eigen: Webbasierte Lernangebote zwischen strukturierten Lernprozessen und informellem Lernen. In: Lernen, Migration und digitale Medien. Potenziale für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dokumentation der LIFT-Fachtagung. Bonn: Schulen ans Netz e. V..
- Kerres, Michael; de Witt, Claudia. In Band und (2004). Pragmatismus als theoretische Grundlage für die Konzeption von E-Learning. In: Mayer, Horst O.; Treichel, Dietmar. Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Grundlagen und Praxisbeispiele. München und Wien: R. Oldenbourg, S. 77-99.
- Lummert, Andrea. (2007). Jugendliche „liften“ ihre Sprachkompetenz mit digitalen Medien. Im Internet: <http://www.schulen-ans-netz.de/meldungen/aktuelles/liftpraxis.php>. Abgerufen am 05.11.2007.
- Mecheril, Paul. Im Band und (2003). Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen 2003- 4, S.10-16
- Mecheril, Paul. (2004). Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim / Basel: Beltz.
- Prenzel, Annedore. (1995). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Röll, Franz Josef. (2007). Selbstgesteuertes Lernen und die individuelle Förderung von (bildungsbenachteiligten) Jugendlichen mit webbasierten Angeboten. In: Schulen ans Netz e. V. Inhalte, Werkzeuge und Methoden zum webbasierten Lernen. Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation der LIFT-Praxistagung. Bonn: Schulen ans Netz e. V..
- Schelhowe, Heidi. (2006). Medienpädagogik und Informatik: Zur Notwendigkeit der Neubestimmung der Rolle digitaler Medien in Bildungsprozessen. Im Internet: <http://www.medienpaed.com/05-2/schelhowe05-2.pdf>. Abgerufen am 02.11.2007.
- Schell, Fred. Im Band und (2007). Interaktive Medien in Jugendkultur und Jugendarbeit. In: Herzig, Bardo; Grafe, Silke: Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmungen und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland.
- Van Eimeren, Birgit; Frees, Beate. (2007). ARD/ZDF-Online-Studie 2007. Internetnutzung zwischen Pragmatismus und YouTube-Euphorie. In: Media Perspektiven 8/2007, S. 362-378.
- Welling, Stefan; Kubicek, Herbert. Im Band und (2004). Digitale Integration durch integrierte Angebote. In: Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadja (Hrsg.). Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim / München: Juventa, S. 57-79

Anhang

Zu den Autorinnen und Autoren

Michael Schopen

Geschäftsführender Vorstand
Schulen ans Netz e. V.

Prof. Dr. Dorothee M. Meister

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Medienpädagogik und empirische Medienforschung

Bianca Meise

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Medienpädagogik und empirische Medienforschung

Anna-Maria Kamin

Universität Paderborn
Fakultät für Kulturwissenschaften
Medienpädagogik und empirische Medienforschung

Gerhild Brüning

Karben
Dipl. Soz., Supervisorin (DGsV)
Freiberufliche Tätigkeit

HD Dr. Paul Mecheril

Universität Bielefeld
Fakultät für Pädagogik
Pädagogische Diagnostik und Beratung

Prof. Dr. Michael Kerres

Universität Duisburg
Dekanat Bildungswissenschaften
Mediendidaktik und Wissensmanagement

Prof. Dr. Claudia de Witt

FernUniversität Hagen
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften
Bildungstheorie und Medienpädagogik

Dr. Fred Schell

München
Leitung des Instituts Jff
Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis

Stefan Welling

Universität Bremen
Forschungs- und Beratungsinstitut
Institut für Informationsmanagement Bremen GmbH

Prof. Dr. Herbert Kubicek (emeritiert)

Universität Bremen
Fachbereich 03 Mathematik und Informatik
Digitale Medien und Medieninformatik

