

Ralph Bergold, Helga Gisbertz, Gerhard Kruip (Hg.)



Treffpunkt Ethik

Internetbasierte Lernumgebungen
für ethische Diskurse

Erwachsenenbildung

EB
BUCH

25

EB Buch

KBE

Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Treffpunkt Ethik

Internetbasierte Lernumgebungen
für ethische Diskurse

KBE

Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Redaktion:

Helga Gisbertz - KBE

Elke Rothe - Lektorat, Bonn

Grafiken:

Thomas Jakobi - www.partout.info, Münster

© W. Bertelsmann Verlag
GmbH & Co. KG, Bielefeld 2007

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung:
www.lokbase.de, Bielefeld

Bestell-Nr.: 6001823
ISBN 978-3-7639-3538-3

www.wbv.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Inhalt

Grußworte	7
Grußwort von Dr. Annette Schavan	9
Grußwort von Klaus Fahlke	12
Vorwort	15
I. Ethische Bildung und Blended-Learning	21
Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung <i>Ralph Bergold</i>	23
Blended-Learning in der Erwachsenenbildung <i>Katja Neuhoff und Uwe Fricke</i>	46
II. Das Projekt "Treffpunkt Ethik" – Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse	77
Das Projekt „Treffpunkt Ethik“ <i>Helga Gisbertz</i>	79
Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Treffpunkt Ethik“ <i>Katja Neuhoff</i>	109
Lernplattformen <i>Uwe Fricke</i>	136

www.treffpunkt-ethik.de	
<i>Peter Baum</i>	156
Das Projekt in seiner Außenwirkung	
<i>Helga Gisbertz</i>	175
III. Projektergebnisse im Einzelnen	183
Foren und Chats als Lernräume	
<i>Reinhard Hohmann und Katja Neuhoff</i>	185
Moderation ethischer Diskussionen in Forum und Chat	
<i>Katja Neuhoff</i>	202
Mediale Aufbereitung von Materialien für ethische Lernprozesse	
<i>Katja Neuhoff</i>	217
Ethische Verständigung in offenen und geschlossenen Konzepten im Treffpunkt Ethik	
<i>Uwe Fricke und Katja Neuhoff</i>	238
IV. Blick über den Tellerrand	253
Medien für die ethische Erwachsenenbildung	
<i>Gerhard E. Ortner, Bernd Mikuszeit, Ute Szudra, Dirk Rellecke – IB&M Berlin</i>	255
Blended-Learning – Anregungen aus der Hochschullehre	
<i>Manuela Pietraß</i>	284
Der Einsatz digitaler Medien im Kontext religionspädagogischen Han- delns	
<i>Bernd Trocholepczy</i>	301
Schule im 21. Jahrhundert	
<i>Siegfried Rose</i>	312

V. Praxisbeispiele des Treffpunkt Ethik	331
Oasentage „Wasser – Quelle des Lebens“ <i>Susanne Becker-Huberti</i>	333
Faszination Internet <i>Bettina Sieding</i>	350
FEel – Fallbasierter Ethikunterricht unter Verwendung von E-Learning <i>Constance Nahlik</i>	362
Der blaue Planet <i>Jeannette Behringer</i>	375
Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit? Was sollen wir tun? <i>Helga Gisbertz</i>	390
Graugänse und Grünschnäbel <i>Susanne Frangen, Roswitha Wirtz</i>	402
Blended-Learning als Format zur Anreicherung öffentlicher Debatten <i>Hans Prömpfer</i>	411
„Ethische Fragen in der Diskussion“ im Heinrich-Hansjakob-Haus <i>Wilhelm Pfaff</i>	428
mensch.denke.selbst <i>Andreas Boller, Christian Jeuck, Eckhard Türk</i>	441
Frauenplattform Burgenland <i>Marianne Prenner</i>	458
Sensitive for Gender <i>Marianne Prenner, Peter Eichler, Wolfgang Tüchler</i>	472
Checkliste zur Konzeption und Durchführung von Blended-Learning-Konzepten <i>Helga Gisbertz</i>	489

Ausblick	495
Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Projekts <i>Ralph Bergold, Helga Gisbertz, Gerhard Kruip</i>	497
Zu den AutorInnen	501

Grüßworte

Grußwort

Neue Chancen in der ethischen Erwachsenenbildung



Photo: BMBF

In der Informations- und Wissensgesellschaft, in der wir leben, ist nicht allein entscheidend, dass und wie wir zu immer noch mehr Informationen und noch mehr an Wissen gelangen, sondern wie wir mit diesen Informationen umgehen und wie wir dieses Wissen bewerten. Wir brauchen Orientierung und auch einen gesunden Menschenverstand, um uns eine klare und fundierte Meinung zu grundlegenden Fragen unserer Zeit bilden zu können. Nur so können wir verantwortungsvoll Standpunkte beziehen und an der Lösung von Problemen arbeiten. Erst eine enge Verbindung von Wissen, Bildung und ethischer Orientierung schafft zudem ein Bewusstsein für die tragenden Grundlagen unserer demokratischen Gesellschaft. Dies ist ein zentraler Aspekt unserer künftigen Bildungsarbeit.

Doch wie kann ethische Erwachsenenbildung erfolgreich sein? Mit dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projekt „Treffpunkt Ethik. Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“ wurden neue Wege der Ethik-Bildung beschritten. Der „Treffpunkt Ethik“ hat das Internet mit großem Erfolg als Raum für ethische Diskurse erschlossen und traditionelle Lehr- und Lernformen mit neuen, mediengestützten Kom-

munikationsformen kombiniert. Die Ethik-Lernplattform des Projekts verzeichnet inzwischen pro Monat rund 20.000 Zugriffe weit über die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer hinaus. Dies ist ein Beweis dafür, wie sehr diese neuen Lernmöglichkeiten angenommen werden.

Sehr erfolgreich war die Vernetzung des Projekts „Treffpunkt Ethik“ mit dem Projekt „Weiterbildungsmodule für Lehrende zur ethischen Bildung“ am Berliner Institut für Bildung und Medien, das ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Die Ergebnisse dieses Projekts werden in der vorliegenden Publikation ebenfalls vorgestellt. Beide Projekte nutzen die Informations- und Kommunikationsmedien ganz selbstverständlich als neues Instrument in der Ethik-Bildung von Erwachsenen. Die beteiligten Bildungseinrichtungen erprobten im Rahmen der Projektarbeiten Blended-Learning-Kurse zur ethischen Bildung. Traditionelle bewährte Lehrformen wurden dafür mit internet- und multimediegestützten Lerneinheiten kombiniert.

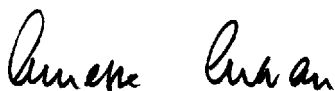
Die durch das Projekt „Treffpunkt Ethik“ entwickelten Konzepte können Modellcharakter haben für die gesamte Erwachsenenbildung. Ich danke der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Herrn Dr. Ralph Bergold und seinem Projektteam unter Leitung von Frau Helga Gisbertz für das überzeugende Projektkonzept sowie für dessen erfolgreiche Umsetzung. In den Dank eingeschlossen sind neben dem Berliner Kooperationsprojekt alle beteiligten Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, denen wir die hier vorgestellten Ergebnisse und Projekterfahrungen verdanken und die – so hoffe ich – weiterhin als Multiplikatoren mit Internet und Multimedia die ethische Bildungsarbeit stärken werden.

Die wissenschaftliche Begleitung, Beratung und Fundierung des Projekts ist für den Transfer der Ergebnisse und deren weitere Nutzung in Wissenschaft und Erwachsenenbildung besonders wichtig. Diese Arbeit wurde von Herrn Professor Dr. Gerhard Kruip und seinem Team vom Forschungsinstitut für Philosophie in Hannover geleistet. Auch dafür danke ich herzlich.

Die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung hat mit ihrem Projekt „Treffpunkt Ethik“ und ihrer Forderung, Verständigungsprozesse zu ethischen Fragen über die Grenzen gesellschaftlicher Milieus, Schichten, Religionen und Generationen hinweg zu ermöglichen, den aktuellen Handlungsbedarf getroffen. Ich bin mir sicher, dass die in dieser Publikation

vorgestellten Projektergebnisse und -erfahrungen neue erfolgreiche Initiativen anstoßen werden.

Von Albert Schweitzer stammt der Satz: „Ethisch werden heißt, wahrhaft denkend werden.“ Dies beherzigend, zeigt „Treffpunkt Ethik“ auf exemplarische Weise, wie dringend Wissen und Information auf ethische Orientierung angewiesen sind.

A handwritten signature in black ink, reading "Annette Schavan". The script is cursive and fluid.

Dr. Annette Schavan, MdB,
Bundesministerin für Bildung und Forschung

Grußwort



Liebe Leserin, lieber Leser,

am 31. Juli 2006 endete die Förderung der europäischen Lernpartnerschaft „Meetingpoint Ethics“ der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Sie wurde im Rahmen der Aktion GRUNDTVIG des EU-Bildungsprogramms Sokrates unterstützt. Gemeinsam mit der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und sechs weiteren Partnern aus Litauen, Italien und Österreich hat das Projekt Themen der ethischen Bildung aufgegriffen und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dabei ist Beachtliches geleistet worden. Die Lernpartnerschaft führt aktuelle ethische Fragestellungen und multimediale Lernformen in der transnationalen Projektarbeit zusammen. Sie ist zudem nach unserer Einschätzung vorbildlich, da sie einige charakteristische Merkmale für GRUNDTVIG Lernpartnerschaften – etwa prozessorientiertes Vorgehen und die gemeinsame aktive Beteiligung von Lehrenden und Lernenden in ihrem Erfahrungsaustausch – zusammenführt. Die Aktivitäten haben einen lokalen wie europäischen Bezug. Der gemeinsame Austausch sensibilisierte die Teilnehmenden

mittels der gewählten Seminarthemen unter anderem für die kulturelle Vielfalt Europas.

Das Projekt ist geprägt durch gemeinsames Erfahren: die TrainerInnen der beteiligten Projektpartner machen sich mit dem für sie neuen Konzept des Blended-Learning genauso vertraut wie die Lernenden. „Lernpartnerschaft“ wird somit wörtlich genommen. Die beteiligten AkteurInnen erarbeiten sich durch die Reflexion der gemeinsamen europäischen Blended-Learning-Seminare eine neue Lehr- und Lernform.

Die technische Unterstützung sowie die didaktisch-methodischen Erfahrungen des parallel vom BMBF geförderten Projektes „Treffpunkt Ethik“ bilden die Grundlage dafür, dass man direkt zu Beginn der Lernpartnerschaft in eine konkrete gemeinsame Seminararbeit einsteigen konnte.

Die Lernpartnerschaft hat auch schwierige Themen nicht ausgeklammert. Das Spektrum reicht vom Umgang mit Krankheiten („Make illness more human“) bis zum Thema Abtreibung. Sie erweiterte den deutschsprachigen Bildungsserver www.meetingpoint-ethics.de um einen „transnationalen Raum“. Der Server bietet nunmehr einen Raum, in dem sich Lernende virtuell sowie flankierend in klassischen Seminaren treffen, um ethische Fragestellungen miteinander zu diskutieren.

Mein besonderer Dank gilt den Projektverantwortlichen der KBE, aber auch allen Beteiligten in den Partnereinrichtungen. Ich wünsche mir in Zukunft noch mehr solcher Projekte und dem Projekt selber, dass es möglichst viele Menschen für Diskussionen zu ethischen Fragestellungen und für ethische Bildung erreichen kann.



Klaus Fahle,
Leiter der Nationalen Agentur Bildung für Europa
beim Bundesinstitut für Berufsbildung

Vorwort

Vorwort



„Das Internet verwandelt uns Menschen in Leute, die glauben, dass mit dem Zugang zu Informationen automatisch das Verstehen der Dinge einhergeht“, so der Internetpionier und –kritiker Clifford Stoll in einem Gespräch mit dem Spiegel.

Das Internet hat Eingang in die Mediennutzung breiter Bevölkerungsschichten gefunden. Es eröffnet einen schnellen Zugang zu Wissensbereichen und Kommunikationsmöglichkeiten. Die Möglichkeit, sich über die Grenzen gesellschaftlicher Milieus, Schichten und Alterskohorten hinweg mit Themen auseinanderzusetzen, ist deutlich gestiegen. Dem Internet wird die Chance eingeräumt, Einfluss auf die öffentliche Meinung zu nehmen und gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, indem sich neue Ideen, Themen und Meinungen basisdemokratisch verbreiten.

Gleichzeitig steigt durch die zunehmende Individualisierung von Wertvorstellungen und Wertkonzeptionen bei jedem/r Einzelnen die Notwendigkeit, seine/ihre Wertüberzeugungen immer wieder neu auf den Prüfstand zu stellen, um in alltäglichen Entscheidungsprozessen gut zu entscheiden.

Das Projekt „Treffpunkt Ethik. Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in den Jahren 2003 bis 2005 und nach einem Erweiterungsantrag bis November 2006 durchgeführt wurde, knüpft an das von Clifford Stoll geforderte „Verstehen der Dinge“ an. Die Fähigkeit zum Verstehen, Beurteilen und Auswerten von Informationen ist kein soziales Computerprogramm, das sich im Internet finden und abspeichern ließe, sondern setzt bei jedem Individuum an, das sich seine eigenen Wertvorstellungen bewusst machen, sie reflektieren und ihre Tragfähigkeit in immer neuen Entscheidungssituationen des eigenen Lebens überprüfen muss.

Um ethische Diskussionsprozesse zu fördern, entwickelte das Projekt mit der Lernplattform www.treffpunkt-ethik.de eine neue Lernumgebung, mittels der klassische soziale Lernformen in Bildungseinrichtungen mit virtuellen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten im Internet verknüpft werden konnten. Über Deutschland verteilt entwickelten in den dreieinhalb Jahren über fünfundzwanzig Einrichtungen internetbasierte Konzepte zur ethischen Bildung. In ihrem Kursangebot gingen sie auf aktuelle, ethisch brisante Themen ein und boten in Veranstaltungen vor Ort und auf dem Ethikserver ein umfassendes Bildungsangebot. Die Angebote orientierten sich an den Bedürfnissen der eigenen Zielgruppen und boten auch reinen InternetnutzerInnen Partizipationsmöglichkeiten. Dadurch leistete das Projekt „Treffpunkt Ethik“ einen Beitrag zur Entwicklung von Blended-Learning-Konzepten im Bereich der allgemeinen Bildung zu ethischen Fragestellungen.

Zielsetzung des Projektes war es, zu erforschen, welche Chancen für ethisch-moralische Verständigungsprozesse in der internetgestützten Kommunikation liegen, und Erfahrungen in der internetgestützten Erwachsenenbildung zu sammeln. Dabei richtete das Projekt den Fokus auf die Weiterentwicklung von ethischen Bildungsangeboten der allgemeinen Erwachsenenbildung. Im Vordergrund stand die Frage, wie die neuen Informations- und Kommunikationsmedien Eingang in Bildungsangebote der allgemeinen Erwachsenenbildung finden und zu einer sinnvollen Bereicherung und Weiterentwicklung von Formaten zur ethischen Bildung beitragen können.

Das deutsche Projekt bekam eine europäische Ergänzung durch die im Sokrates-Programm der EU geförderte GRUNDTVIG Lernpartnerschaft „Meeting Point Ethics“.

Die Ergebnisse des Projektes liegen mit dieser Publikation vor:

Das erste Kapitel umreißt die beiden Hauptpfeiler des Projektes, ethische Bildung und Blended-Learning. In den Folgekapiteln werden das Projekt, der Ethikserver und die wissenschaftlichen Forschungsergebnisse des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover (FIPH) in Einzelkapiteln vorgestellt. Eine ausführliche Fassung der Forschungsergebnisse ist über das FIPH erhältlich. Über den Tellerrand des KBE-Projektes hinaus wirft die Publikation einen Blick auf das ebenfalls BMBF-geförderte Projekt „Weiterbildungsmodule für eLearning zu ethischer Bildung und Multimediakompetenz“ des Instituts für Bildung und Medien (IB&M), mit dem die KBE eine fruchtbare Kooperation eingegangen ist. In drei weiteren Artikeln fließen die Ideen und Kenntnisse von drei ExpertInnen aus Schule und Hochschule in die Publikation ein, die unsere Projektarbeit wesentlich beeinflusst haben. Das letzte und größte Kapitel ist der Praxis gewidmet. Aus insgesamt über siebzig im Projektkontext durchgeführten internetbasierten Bildungsangeboten wurden elf Best-Practice-Konzepte ausgewählt. Mit unserer Wahl möchten wir einen Einblick geben in die Pluralität der diskutierten ethischen Themen, der Bildungsformate und der Bandbreite der beteiligten Zielgruppen. Empfehlend hinweisen möchten wir auf die CD-ROM von IB&M, die neben den Forschungsergebnissen auch weitere Praxiskonzepte aufführt.

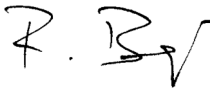
Ein solches Projekt ist nur unter Mithilfe zahlreicher engagierter EnthusiasInnen zu stemmen.

An dieser Stelle seien dem Projektpartner IB&M und seinen MitarbeiterInnen Dr. Bernd Mikuszeit, Dirk Rellecke und Dr. Ute Szudra, dem wissenschaftlichen Evaluationsteam mit Uwe Fricke, Reinhard Hohmann und Katja Neuhoff, dem Webmaster Peter Baum und vor allem allen ProjektstandortvertreterInnen und AutorInnen dieses Buches gedankt, ohne deren Arbeit in den Einrichtungen dieses Projekt niemals hätte wachsen und zu Zugriffszahlen von zirka tausend UserInnen pro Tag hätte führen können.

Ein besonderer Dank gebührt dem BMBF für die finanzielle Förderung sowie insbesondere Frau Dr. Angela Rückert-Dahm als zuständiger Referentin für ihre vielfältige freundliche Unterstützung. Einen herzlichen Dank ebenfalls an die nationale Agentur Bildung für Europa, die die kleine Projektschwester „Meeting Point Ethics“ im Rahmen einer GRUNDTVIG Lernpartnerschaft gefördert und damit den europäischen Bezug des Projektes ermöglicht hat.

Unser Ziel ist es, Anregungen, Impulse und Konzepte für die ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu geben und Verantwortliche aus Bildungseinrichtungen zu ermutigen, sich diesen Themenfeldern in zukünftigen Bildungskonzeptionen stärker zu widmen.

Der Bereich der ethischen Bildung ist ein Weg, den man individuell wie institutionell immer wieder aufs Neue beschreitet. Das Projekt in seiner vorliegenden Dokumentation versteht sich als Wegbegleitung und Schritt in diese Richtung.



Dr. Ralph Bergold
Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts



Helga Gisbertz
Projektleiterin, KBE



Prof. Dr. Gerhard Kruij
Lehrstuhl für Christliche Anthropologie und Sozialethik der Universität Mainz,
Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover

I. Ethische Bildung und Blended-Learning

Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung

Wie und wozu?

RALPH BERGOLD

Ethisches Denken und Handeln ist im Alltag gefordert. Besonders dann, wenn etwas bedenklich wird, wenn ein Problem zu lösen ist, wenn Entscheidungen getroffen werden müssen. Aber zunehmend entsteht dabei das Problem, an welchen Orientierungspunkten man sein ethisches Denken und Handeln ausrichten soll. Von Albert Einstein stammt der Satz: „Wir leben in einer Epoche vollkommener Mittel und verworrener Ziele“. ¹ Je mehr wir Menschen können, je größer unsere Möglichkeiten der Erkenntnis, der Technik, der Lebensmuster und -gestaltungen werden, umso größer wird auch unsere Verantwortung. Wir erleben dabei derzeit eine Pluralisierung von Werthaltungen und eine Relativierung der individuellen Wertüberzeugungen. Die letzten Studien und Untersuchungen zu Wertorientierungen und Werthaltungen bei Jugendlichen und Erwachsenen weisen deutlich auf eine zunehmende Individualisierung von Wertvorstellungen und Wertkonzeptionen hin. Die übergreifenden Wertgaranten und -institutionen, wie beispielsweise die Kirchen, verlieren an Überzeugungskraft und Orientierung. Immer mehr ist der jeweils einzelne Mensch in seiner Lebens- und Alltagswelt aufgefordert, ethische Entscheidungen zu treffen. Dieses wiederum kann er nur, wenn er über eine ethische Urteilskompetenz verfügt. Wie aber, so ist zu fragen, kann diese Kompetenz erworben werden? Kann man Ethik lehren und lernen, und wenn ja, wie sollte dies in der heutigen pluralen Welt geschehen? Letztlich stellt sich also die Frage: wie und wozu ethische Bildung in der Erwachsenenbildung?

¹ Zitiert nach: Rua Leitner u.a. (Hg.), Religionspädagogik, Wien 1990, 2. Aufl., S. 134.

1. Der Ruf nach ethischer Bildung

Schon in der Diskussion der siebziger Jahre wurde die Übereinstimmung in grundsätzlichen Werthaltungen als eine unentbehrliche Bedingung für das freiheitliche und demokratische Zusammenleben in einer Gesellschaft angesehen.²

Entsprechend werden die politischen Forderungen nach einer stärkeren Betonung der Werteerziehung in Schule und Bildung in letzter Zeit drängender. Im Blick auf gemeinsame Werte in unserer Gesellschaft werden erhebliche Defizite diagnostiziert, die mit Hilfe der Schule und der Bildungsarbeit behoben werden könnten oder sollten. Dieses führt zu einer ganz neuen Herausforderung für das Erziehungssystem und Bildungswesen. Die Schwierigkeit besteht unter anderem auch darin, dass es sich bei dem oft konstatierten Werteverlust im Eigentlichen um einen Prozess des Wertewandels handelt. Es geht also weniger darum, im Bildungssystem verloren gehende und verloren gegangene Werte wieder zu reaktivieren und in das Bewusstsein zu bringen, als vielmehr wertvermittelnd und werterziehend in ständig wandelnden Pluralisierungs- und Individualisierungsprozessen hinsichtlich der Wertefrage tätig zu sein. Soll Erwachsenenbildung lediglich Hilfen zur individuellen Wertefindung anbieten oder soll sie verbindliche Werte vermitteln?

Hier braucht es neue Konzeptionen und Überlegungen hinsichtlich der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Auf der anderen Seite führen gerade die technischen Innovationen zu ganz neuen ethischen Fragestellungen und Dilemmasituationen, die die Menschen in ihrer Urteilsfähigkeit überfordern. In Hinblick auf Schwangerschaftsabbruch, Euthanasie, Versuche mit embryonalen Zellen, Soldateneinsätze in Krisengebieten etc. liegen derart komplizierte Sachverhalte vor, dass eindeutige ethische Urteile unmöglich werden. Privatisierungstendenzen („Das geht mich nichts an!“), Frustrationsverhalten („Ich allein kann sowieso nichts ausrichten!“) oder Delegationshaltungen („Das sollen die da oben mal regeln!“) sind die Folge. Für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen führt dieses zu einer radikalen Herausforderung, die im Vergleich zum Schulkontext einen wesentlichen Unterschied aufweist. Das Spezifikum besteht darin, dass Menschen in der Erwachsenenbildung in der Regel über feste Wertesysteme verfügen, die in der Werte vermittelnden Bildungsarbeit bewusst gemacht werden müssen und gegebenenfalls aufgebrochen werden sollen. Wie können erwachsene Menschen dazu angeregt werden, über ethische Fragen nachzudenken? Wie werden sie sensibel für Wertefragen? Wie gelingt es in der katholischen Erwachsenenbildung, Menschen zu befähigen, sich selbst mit ihren Wertvorstellungen und -systemen zum Thema zu machen, gewissermaßen eine „ethische Kompetenz“ zu erlangen? Hier fehlt es

2 Vgl. Günter Gorscheck, Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1977.

derzeit an weiterführenden und unterstützenden Konzeptionen speziell für die Erwachsenenbildung.

Allerdings muss im Blick auf die Verknüpfung von Intention und Wirkung im Kontext ethischer Bildungsprozesse auf die prinzipielle Offenheit hingewiesen werden, die jeglichen Automatismus verbietet. Niklas Luhmann hat hier schon zu Beginn der 80er Jahre auf das strukturelle „Technologiedefizit von Pädagogik“ hingewiesen. Er meint damit, dass die Personen und Interaktionen keine Gewissheit über den Zusammenhang von richtigem eingegebenen Input und gewünschtem Resultat bzw. Output liefern können.³ So bleibt bei allen guten Angeboten, Konzepten und Erfahrungsmöglichkeiten in der ethischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen das Dilemma: Der Ungewissheit und Grenze der erreichten und erreichbaren Wirksamkeit dessen, was man intendiert, steht schon die Selbstreferenz und Freiheit der Adressaten entgegen. So besteht insgesamt eine Ungewissheit der Erfolgchancen in der Pädagogik; sie gehört für Luhmann neben dem Arbeitswissen zu dem „Geheimwissen“ der pädagogischen Profession.⁴

Um der Frage nach dem Wozu und Wie ethischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen näherzukommen, ist es wichtig, sich noch einmal kurz zu vergewissern, welche Bedeutung Normen, Werte und Tugenden haben, insbesondere in Hinblick auf die Alltagswelt der Menschen.

2. Was sind Normen, Werte, Tugenden?

In seinem Artikel „Sehnsucht nach Werten“⁵ berichtet Frank Gerbert im Focus über folgenden Sachverhalt:

„Die Spezies der Jura-Studenten, so ein aktueller Uni-Scherz, lässt sich in vier Güteklassen einteilen. Kategorie A stellt, wie gehabt, Lehrbücher und Gesetzeskommentare nach Gebrauch ins Regal zurück. Kategorie B platziert wichtige Arbeitsmaterialien in entfernte Winkel der Bibliothek, damit die Konkurrenten (früher Kommilitonen) in die Röhre schauen. Die C-Klasse treibt's genauso, reißt aber - sicher ist sicher - noch die wichtigsten Seiten raus. Kategorie D nimmt die Bücher für immer an sich. Schon manche hübsche Privatbibliothek ist so entstanden. (Allein an der Uni Mainz werden pro Jahr rund 1000 juristische Werke vermisst.) Beim Klauen können mit unseren künftigen Rechtsan-

3 Vgl. Niklas Luhmann, Karl Eberhard Schorr, Zwischen Technologie und Selbstreferenz, Frankfurt 1982.

4 Vgl. Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002.

wälten und Richtern – laut Angaben der deutschen Bibliotheksverbände – nur noch die Theologen mithalten.“⁵

Wenn man dies liest, ist man empört und hat den Eindruck, dass hier eine Norm verletzt wird, weil Besitz oder Ehrlichkeit Werte darstellen und man es für tugendhaft hält, ein Buch, das es nicht mehr zu kaufen gibt, das man aber für wichtig hält, zurückzustellen. Aber was sind eigentlich Normen, Werte, Tugenden?

Mit „norma“ bezeichnete man in der Antike die Richtschnur, die man zur Errichtung gerader Gebäude benötigte. Deskriptiv verstanden beschreiben Normen, was in einer Gesellschaft „normal“ ist, das heißt was als Regel oder Richtschnur gilt. Präskriptiv drücken Normen jedoch, auch als abstrakter Imperativ für das menschliche Handeln, ein Sollen aus. Beim Sollen stehen aber oftmals ethische Werte zur Auswahl.

Wenn man zum Beispiel bei Regenwetter ein Restaurant verlässt und keinen Regenschirm dabei hat, könnte man versucht sein, einen fremden bereitstehenden Regenschirm am Türeingang einfach mitzunehmen. In dieser Situation könnte der fremde Regenschirm sogar sehr wertvoll sein, also einen Wert darstellen. Wer hier der Meinung ist, dass es unrecht ist, einen Schirm mitgehen zu lassen, stellt nicht nur einen bloßen Regelverstoß fest; hier geht es um die Anerkennung eines Wertes, der Allgemeingültigkeit hat und sich nicht nur auf eine bestimmte Situation oder Zeit bezieht.

Ebenso wie der Mensch für Kant einen Wert an sich hat, so handelt es sich hier um einen Wert allgemein und nicht um eine partikuläre Wertakzeptanz. Ein Wert ist ein vom Menschen gefühlsmäßig oder rational übergeordnet Anerkanntes, zu dem man sich anschauend, anerkennend oder strebend verhalten kann.

Aber die Wertungen sind verschiedenartig, was dem einen ein hoher Wert ist, kann für den anderen einen geringen oder gar keinen Wert haben. Gibt es auch universal gültige Werte, die ideell existieren? Vorstellungen also, die in einer Gesellschaft allgemein als wünschenswert anerkannt sind und den Menschen Orientierung geben?

In den Grundwerten, die in einem langen historischen Prozess und von der jeweiligen Gesellschaftsform abhängig entstanden sind, artikulieren sich die Überlegungen und Wertigkeiten einer Gesellschaft im Hinblick auf die Möglichkeiten der

5 Frank Gerbert, Sehnsucht nach Werten, in: Focus, Heft 12/1997, S. 203.

individuellen Entfaltung, der Formen des Zusammenlebens sowie sittlich-rechtlicher Verbindlichkeiten. Insgesamt bleibt der Begriff „Wert“ jedoch sehr abstrakt.

Eine dagegen eher praktische Dimension finden wir in dem heute etwas verstaubt klingenden Begriff „Tugend“. Platon definiert die Tugend als die Tauglichkeit der Seele zu dem ihr gemäßen Werk. Tugend meint also die Fähigkeit, sich entsprechend der einzelnen Werte zu verhalten. Tugenden können eingeübt werden, denn hier geht es nicht nur um Gefühl oder Verstand, sondern auch um den Willen. Platon benannte vier Kardinaltugenden, denen dann später die sogenannten Sekundärtugenden nachgeordnet wurden. Aber auch hier zeigt sich, dass es keinen festen Tugendkatalog gibt. Für Kant beispielsweise war Ehrlichkeit ein Wert an sich. Es ist also „die unbedingte Pflicht eines jeden Menschenwesens, unter allen Umständen die Wahrheit zu sagen“.⁶ Wahrhaftigkeit war für Kant eine Kardinaltugend. Aber muss nicht davon Abstand genommen werden, wenn durch eine Lüge beispielsweise menschliches Leben gerettet werden kann? Hier wird deutlich, dass es mit einem festen Tugendkatalog nicht getan ist, sondern dass das eigene Nachdenken, Abwägen und Entscheiden gefragt ist. Im Fall von Wertkonflikten muss nämlich entschieden werden, wie gehandelt werden soll und unter Umständen muss zugunsten eines höheren Wertes und gegen einen niedrigeren Wert entschieden werden. So können sich immer wieder auch neue Werte oder Tugenden entwickeln. Wer hätte zum Beispiel vor fünfzig Jahren daran gedacht, dass Müllvermeidung einmal eine Tugend werden könnte?

In einer ethisch relevanten Situation geht es also darum, was einem als wertvoll erscheint. Es geht darum, sich zu vergewissern, welcher Wert entscheidend oder richtungsweisend ist. Kann man diese Fähigkeit erlernen? Und wenn ja, wie kann diese Kompetenz im Rahmen der Erwachsenenbildung vermittelt werden?

3. Ethisches Lernen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass man von ethischem Lernen nur im Blick auf das moralische Verhalten des Menschen als freie Person sprechen kann. Mit „moralisch“ bezeichnen wir ein Urteilen und Handeln, dessen Urheber aus eigenem Entschluss urteilt und handelt und für sein Tun die Verantwortung übernimmt. Ethisches Lernen oder Wertebildung ist somit am Ziel der Selbstbestimmung und Verantwortung des Menschen ausgerichtet. Dabei sind drei Bereiche zu nennen, in denen sich die Wertebildung abspielt und worauf sie sich bezieht:

6 Immanuel Kant, Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen, in: Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden, Bd. 7, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1956, S. 635–643, hier: S. 640.

- Zunächst einmal richtet sie sich auf das *Handeln* in bestimmten, immer wiederkehrenden Situationen bzw. gegenüber Anderen. Wertebildung wird dann im Sinne des Erwerbs von konkreten Sitten und Normen des Umgangs mit Anderen oder der Umwelt verstanden, wie Schaden vermieden, Rücksicht geübt, Hilfe geleistet oder Ausgrenzungen überwunden werden. Bei Umweltthemen in der Erwachsenenbildung geht es um nachhaltige Verhaltensweisen, in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit um solidarische und soziale Lebensstile, in der politischen Bildung zum Beispiel um Integrationsmaßnahmen mit Aussiedlern etc.
- Ein zweiter Bereich, in dem sich ethisches Lernen ereignet und auf den sich ethische Bildungsarbeit richten kann, ist die *Urteils- und Argumentationsfähigkeit* in moralischen Fragen. Hier geht es um die Kenntnis von Sachlagen, der möglichen Auswirkungen und Risiken eines bestimmten Sachverhaltes, die Einbeziehung der besonderen Umstände kulturgeschichtlicher oder biografischer Art. Es geht im Bildungsprozess und in der Veranstaltung um die Ermöglichung von begründeten Stellungnahmen zu Fragen beispielsweise der Gentechnik, Fortpflanzungsmedizin oder in Bezug auf den Sozialstaat, die Verteilung von Kapital und Arbeit etc.
- Schließlich sollte man einen dritten Bereich ethischer Bildung berücksichtigen, nämlich jenes Lernen, das in der Aneignung von Haltungen, in der Bildung des sittlichen Charakters und im Aufbau von Handlungsbereitschaften besteht. Aus der Lebenswelt Erwachsener wären hier Eigenschaften wie Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz etc. zu nennen. Die auf Aristoteles zurückgehende Tradition sah in dieser sittlichen Formung der *Persönlichkeit* sogar die eigentliche Aufgabe der ethischen Bildung und die wichtigste Voraussetzung für jedes moralische Handeln.

Diese drei Bereiche der ethischen Bildung lassen sich nicht streng voneinander trennen. Denn in der konkreten Wirklichkeit unseres Lebens und des Alltags sind Fragen des Handelns, der Beurteilung und der Persönlichkeit stets miteinander vermischt. Auch im Bildungsprozess können diese drei Aspekte nicht isoliert betrachtet werden, obgleich die Möglichkeit einer schwerpunktmäßigen Reflexion eines Bereiches immer gegeben ist.

Aus dem bisher Gesagten folgt als Konsequenz, dass ethische Lern- und Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zum einen den Menschen als freie Person in seinen Handlungen, Urteilen und Haltungen begreifen müssen und zum anderen sie nur Anlass, Aufklärung und fördernde Unterstützung für Fortschritt in der Entwicklung und Gewinnung von Überzeugungen sein können. Es gibt, so Fritz Oser in seinem Lehrbuch über moralische Selbstbestimmung, „keine Zauberfor-

mel des moralischen Lernens, keine Tricks und keine Anabolika, durch die moralische Kraft entsteht.“⁷

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die erwachsenen TeilnehmerInnen in der Regel über eigene Wertesysteme verfügen und etablierte Denk- und Handlungsmuster zeigen. Dabei besteht die Erwartung, dass die eigenen Wertvorstellungen bei der Bildungsveranstaltung entweder bestärkt werden oder ein Weg zur Anwendung des eigenen Wertmusters auf eine aktuelle ethisch bedeutsame Situation aufgezeigt wird. Hierin unterscheiden sich ethische Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung maßgeblich von denen in der Schule oder in der Arbeit mit Jugendlichen.

Wenden wir uns nun der Frage zu, wie eine spezifische Wertebildung in der Erwachsenenbildung erfolgen kann.

4. „Konrad!“ sprach die Frau Mama

Die bekannte Geschichte vom Daumenlutscher im Struwwelpeter ist ein eindrückliches Beispiel eines gescheiterten ethischen Bildungs- und Lernprozesses. Die ethische Unterweisung „und vor allem, Konrad hör’! Lutsche nicht am Daumen mehr“ verpufft ins Leere. Da hilft auch nicht die Drohung der Mutter, die da lautet: „Denn der Schneider mit der Scher’, kommt sonst ganz geschwind daher. Und die Daumen schneidet er, ab als ob Papier es wär’!“ Und so kommt es zu dem bekannten Schluss: „Als die Mutter kommt nach Haus’, sieht der Konrad traurig aus. Ohne Daumen steht er dort, die sind alle beide fort!“ Die Elemente dieser schaurig-eindrücklichen Geschichte sind aufgrund ihrer Klarheit impulsierend für die Überlegungen einer Konzeption der Wertebildung in der Erwachsenenbildung.

Die Episode zeigt sehr deutlich, dass zwischen dem Wissen und dem Handeln eines Menschen keine kausale Ableitung hergestellt werden kann. Aus einem Wissen folgt nicht automatisch eine bestimmte Handlungsweise. Trotz Wissen um das Verbot und die Sanktion lesen wir bei Konrad: „Fort geht nun die Mutter und, wupp den Daumen in den Mund.“ Dieses Phänomen ist nun nicht nur in der Kinder- und Jugendziehung bedeutsam, sondern lässt sich ebenfalls auf ethische Bildungsprozesse mit Erwachsenen beziehen. Wer der Auffassung ist, dass durch eine Vermittlung von Werten oder Wertesystemen schon eine Wertebildung stattgefunden hat oder stattfindet, der irrt. Das Wissen um Werte bewirkt in Bezug auf

7 Fritz Oser, Wolfgang Althof, *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, Stuttgart 1992, S. 11.

das Handeln, auf die Urteils- und Argumentationsfähigkeit und auf die Persönlichkeit rein gar nichts. Und das gilt nicht nur für Konrad im zarten Kindesalter, sondern auch für Erwachsene im reifen Lebensalter. Appelle an die Erwachsenenbildung, durch Bildungsveranstaltungen über Grundwerte, durch den Aufweis eines Wertekonsenses, sei er christlich, demokratisch oder liberal, durch die Darlegung oder Vorstellung von Wertesystemen oder Wertekanons Einfluss auf das ethische Handeln Erwachsener zu nehmen, greifen ins Leere. Denn Maßnahmen dieser Art führen zu keiner ethischen Bildung, geschweige denn zu einer Wertebildung bei den TeilnehmerInnen. Einer so verstandenen Werte-Weitergabe oder Vermittlung droht die Gefahr einer vorschnellen eindimensionalen Festlegung auf bestimmte Werte und Normen. Es besteht weiterhin der Verdacht, dass solch einem Verständnis die Vorstellung einer Art Werte-Technologie zugrunde liegt. Werte sind aber eben nicht ein soziales Computerprogramm, das man nur geschickt einspeisen muss.

Zwischen dem Wissen und dem Handeln muss noch ein für die Erwachsenenbildung bedeutsamer Aspekt Berücksichtigung finden: Es ist der Aspekt des *Wertens*. Die Frage nach dem Zusammenhang von Wissen – Werten – Handeln wird in diesem Kontext zu einer bedeutenden Grundfrage der Erwachsenenpädagogik im Hinblick auf die Wertebildung. Werten bedeutet nicht, danach zu fragen, was etwas ist oder wie ich handeln soll, sondern eher die Frage, was ein bestimmter Sachverhalt, eine Situation oder Problematik für mich bedeutet. Wertungen wenden das Wissen und unterwerfen es der Frage nach ihrer persönlichen Bedeutung. Sie sind ich-bestimmt und ich-bestimmend und werden zu Motiven des Handelns. Die Kenntnis von Werten, Wertesystemen allein bewirken noch keine Haltungen. Soll ein ethischer Bildungsprozess stattfinden, so ist auf den Zusammenhang von Wissen – Werten – Handeln zu achten. Alle drei Komponenten stehen in enger Verbindung miteinander.

Nur wenn die TeilnehmerInnen in die Lage versetzt werden oder die Gelegenheit erhalten, bestimmte Sachverhalte zu bewerten, sie auf ihre Bedeutsamkeit für die eigene Biografie zu prüfen, kann von einer Wertebildung gesprochen werden. In logischer Konsequenz ist auch die Rede von einer Werte-Vermittlung somit falsch, da Werte nicht vermittelt werden können. Viel eher ist hier von einem wertorientierten Bildungsarrangement auszugehen, wenn eine Wertebildung stattfinden soll. Dies bedeutet aber, dass die Komponente der Selbsttätigkeit, der Ermöglichung von Bewertungen und das Verständnis von Wertungen oder Werten bei Bildungsveranstaltungen der Erwachsenenbildung gewährleistet sein müssen.

5. Didaktik der ethischen Bildung

In der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Ethik und der Vermittlung von Werten muss noch eine Begriffsklärung vorangestellt werden, um zum einen klare Zuordnungen vornehmen und zum anderen das Verhältnis zueinander im ethischen Bildungsprozess berücksichtigen zu können. Was unterscheidet Moral, Ethos und Ethik? Daniel Dietzfelbinger, der sich dieser Frage im Rahmen einer Akademietagung in der katholischen Akademie in Goslar gewidmet hat⁸, nimmt folgende Begriffsklärungen vor, die für unseren Zusammenhang bedeutsam sind⁹:

„Moral geht von dem aus, was ist und was im Menschen an traditionellen Vorstellungen über die Frage nach dem guten oder schlechten Handeln existiert. Moral ist in dem Sinne noch nicht reflektiert, sondern sie argumentiert mit dem, was war oder was ist.“¹⁰

Davon unterscheidet Dietzfelbinger die Ethik:

„Ethik lässt sich als die intellektuelle Reflexion von Moral begreifen.“¹¹

Ethik ist somit der Versuch, das Wahrgenommene zu reflektieren. Reflexion versteht Dietzfelbinger nicht als bloßes Nachdenken, sondern als Nachdenken im Kontext von Kriterien und Normen.¹² In Abgrenzung zum moralischen Handeln als individuelle, intuitiv für gut befundene Handlung, ist das ethische Handeln ein reflektiertes.¹³

Zwischen Moral und Ethik positioniert Dietzfelbinger das Ethos:

„Ethos lässt sich als die individuell personalisierte Zwischenstufe zwischen Moral und Ethik betrachten.“¹⁴

8 Vgl. zu der gesamten Tagung: Andreas Fritzsche, Manfred Kwiran (Hg.), Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001.

9 Daniel Dietzfelbinger, Didaktik der Ethik 2001, S. 14–17.

10 Ebd., S. 14.

11 Ebd., S. 15.

12 Ebd., S. 16.

13 Ebd.

14 Ebd.

Für unseren Kontext sind hierbei zwei Punkte von Bedeutung: Zum einen stehen Moral – Ethos – Ethik in einem Zusammenhang, der sich in Form eines Prozesses entwickelt. Dietzfelbinger macht dies an folgendem Schaubild deutlich:¹⁵

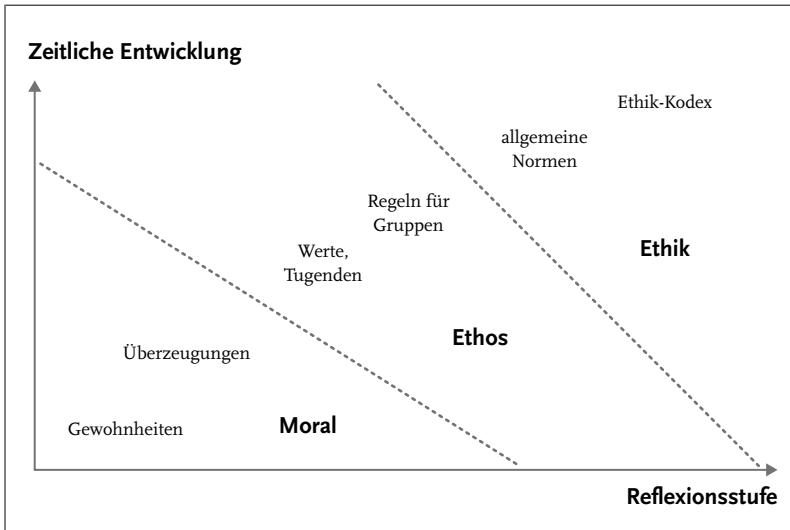


Abb. 1 Zusammenhang Moral – Ethos – Ethik nach Dietzfelbinger

In Hinblick auf ethische Bildungsprozesse ist hierbei der Entwicklungsprozess von Bedeutung. So entwickelt sich in einer ersten Phase die Moral, die zur Ausbildung eines Ethos führt. In der weiteren Reflexion gelangt man dann auf das Gebiet der Ethik.

Der zweite Punkt, den es an dieser Stelle festzuhalten gilt, ist die Bedeutung der Überzeugungen und Gewohnheiten der am Bildungsprozess teilnehmenden Menschen. Diese, so zeigt das Entwicklungsschema, sind für den weiteren Reflexions- und Bildungsprozess konstitutiv. Didaktische Überlegungen zu ethischen Lern- und Bildungsprozessen müssen auf diese Überzeugungs- und Gewohnheitsmuster ihr besonderes Augenmerk richten und Möglichkeiten entwickeln, mit diesen moralischen Befindlichkeiten bildend umgehen zu können. Für die Überlegung über eine Konzeption der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildung hat dieser Sachverhalt drei Relevanzen:

¹⁵ Ebd., S. 17.

1. Wenn Ethik die Reflexion zur Voraussetzung hat, dann ereignet sich genau diese in Bildungsprozessen, die ja selbst reflektorischen Charakter haben oder haben sollten.
2. Wenn sich die Moral in einer Gesellschaft oder Milieu-Gruppe ändert, hat dies immer auch Rückwirkung auf die Ethik. Daher darf diese Interdependenz bei wertorientierenden Bildungskonzeptionen nicht vernachlässigt werden, da ansonsten eine Wertorientierung nicht stattfinden kann.
3. Das Ethos als erster reflektierter Kodex einer Gruppe, eines Lebensstils oder eines Milieus erhält eine Bedeutung bei zielgruppenspezifischer Bildungsarbeit. Müsste nicht überhaupt ethische Bildungsarbeit konstitutiv zielgruppenspezifisch konzipiert und angeboten werden, um tatsächlich stattfindende ethische Lernprozesse zu ermöglichen? Dieses wiederum hat genaue Kenntnisse über das bestehende Ethos zur Voraussetzung.

Insgesamt zeigt sich, dass Ethik als die Reflexion der Lebensführung erlernbar ist. So resümiert Dietzfelbinger bei der Frage, ob Ethik lehrbar ist:

„Ethik hat es mit dem Handeln und Unterlassen von Menschen zu tun, und Menschen tun dies aufgrund verschiedener Wertvorstellungen, die sie im Laufe der Entwicklung geprägt haben oder noch prägen. Ethik als die Reflexion über die eigene Lebensführung setzt Vernunftbegabung, Einsicht voraus. Ethik hat Konflikte zu ihrem Gegenstand, ihr Ziel aber ist der Konsens. Ethik als Reflexion kann also in einer gewissen Form gelehrt werden, wenn – im Sinne des Sokrates – auf der einen Seite durch geschickte Fragestellungen Bewusstsein dafür geschaffen wird, wenn man dafür sensibilisiert wird. Das setzt zumeist ein Gegenüber voraus. Dann kann Ethik – als ausgefertigte Theorie – gelehrt werden, in dem sie auf der anderen Seite Regeln, Normen an die Hand gibt, die für die Individuen einsichtig sind.“¹⁶

Was bedeutet dies konkret?

¹⁶ Ebd., S. 23.

6. Ethische Urteilsbildung

Ein wesentlicher Aspekt ethischer Bildungsprozesse ist das Nachdenken darüber, wie im ethischen Bildungsgeschehen eine ethische Urteilsbildung geschehen kann. Der Religionspädagoge Nipkow versteht moralisches Lernen als „moralisch urteilen lernen“¹⁷ Dahinter steckt die Prämisse, dass sich das moralische Bewusstsein eines Menschen in Urteilen ausdrückt.

Grundlage dieser Überlegungen sind die strukturgenetischen Ansätze von Piaget¹⁸ und Kohlberg¹⁹, die zur Erstellung von Stufenmodellen zur moralischen Entwicklung beim Menschen führten. Insbesondere Kohlberg versuchte dabei nachzuweisen, dass es vergleichbar zur Denkentwicklung des Menschen eine Struktur des moralischen Urteils gäbe.²⁰

Diese Stufenmodelle sind nicht unhinterfragt geblieben, da sie auf einer zu idealen aufsteigenden evolutionären Vorstellung beruhten und mangelnde Praxisbezüge aufzeigten. Aber auch aufgrund der Ausrichtung dieser Stufenmodelle auf die Entwicklung des Kindes sind diese Ansätze für die Frage nach der ethischen Bildung in der Erwachsenenbildung nur bedingt brauchbar. Tödt hat 1988 ein Konzept ethischer Urteilsbildung entwickelt²¹, das gerade für den Kontext der Erwachsenenbildung interessant ist. Den Ausgangspunkt bilden dabei alltagsethische Prämissen auf der Basis persönlicher Zugänge, die in einem gruppenbezogenen Diskurs dargelegt, abgewogen, an der Realität und allgemeinen Verbindlichkeit gemessen werden. In der praktischen Umsetzung erfolgt dann die ethische Urteilsbildung zu eingegrenzten, konkreten Problemen.

Tödt schlägt dabei sechs Schritte vor:²²

1. Schritt: Wahrnehmung, Annahme und Bestimmung eines Problems als ein ethisch zu entscheidendes:

Oftmals erschließt sich eine ethische Dimension erst in der Einordnung in den Gesamtzusammenhang des Lebens, da erst in einer ganzheitlichen Wahrnehmung des Problems dieses zu einem ethischen wird, weil es den, der sich damit beschäftigt, in seinem Verhalten nun unbedingt angeht.

17 Karl Ernst Nipkow, *Moralerziehung*, Gütersloh 1981, S. 173ff.

18 Jean Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, Zürich 1954, 2. Aufl.

19 Lawrence Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt 1996.

20 Vgl. ders., *Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung*, in: Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), *Die religiöse Entwicklung des Menschen*, Stuttgart 2000, S. 50–66.

21 Heinz Eduard Tödt, *Perspektiven theologischer Ethik*, München 1988.

22 Ebd., S. 56ff.

2. Schritt: Situationsanalyse:

Hierbei geht es um die Erfassung der situativen Kontexte der Problematik.

3. Schritt: Beurteilung der Verhaltensorptionen:

Bei diesem Schritt geht es zunächst um die Identifikation unterschiedlicher Verhaltensorptionen, dann um deren Beurteilung und im nächsten Schritt um die Frage, ob das ins Auge gefasste Verhalten eine Gewissensentscheidung erfordert.

4. Schritt: Prüfung von Normen, Gütern, Perspektiven:

Es folgt nun eine Klärung der Normen, Güter und Perspektiven, die zu beurteilen sind. Dabei kommt es zu Abwägungen und Beurteilungen im Lichte grundlegender ethisch-moralischer Überzeugungen.

5. Schritt: Prüfung der ethisch-kommunikativen Verbindlichkeit von Verhaltensorptionen:

In dieser Phase soll eine Verknüpfung von ethischer und kommunikativer Verbindlichkeit hergestellt werden. Wenn auch in der heutigen Gesellschaft viele Normen und Auffassungen in der Beurteilung eines Sachverhaltes parallel existieren, so ist dennoch anzustreben, dass möglichst viele Menschen eine getroffene ethische Entscheidung mittragen oder zumindest akzeptieren.

6. Schritt: Der Urteilsentscheid:

Im Urteilsentscheid wird aus den vorangegangenen Schritten ein Fazit gezogen, in welches die urteilende, kognitive Einsicht und ein verhaltensbestimmter Entschluss einfließen. Der Urteilende soll sich nun selbst zu einem Verhalten, zu einem Tun und Lassen verpflichten, das seiner Identität und Integrität entspricht und für das er persönlich einzustehen bereit ist.

Um dieses Ziel ethischer Kompetenz zu erreichen, werden von Gottfried Adam sieben Aspekte genannt, die für SchülerInnen zur Erlangung von moralischer Mündigkeit, demokratischem Ethos sowie für die Erziehung zur Mündigkeit konstitutiv sind.²³

Es geht darum:

1. die Wahrnehmungsfähigkeit zu fördern;
2. das ethische Reflektieren und Argumentieren zu verbessern;

23 Gottfried Bitter u.a. (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 238–243, hier: S. 241.

3. die Einsicht zu fördern, dass es Verbindlichkeiten gibt;
4. Normen und Werte verstehbar zu machen und deren vernünftige Begründbarkeit aufzuzeigen;
5. Möglichkeiten fairen Streitens und rücksichtsvollen Umgangs miteinander zu befördern;
6. dabei schließlich Handlung und Reflexion, Erfahren und Verarbeiten der Erfahrung im Verstehen miteinander zu korrelieren.

Diese Aspekte haben sicherlich auch ihren Stellenwert und ihre Bedeutung für das Bildungsgeschehen mit Erwachsenen. Aber im Gegensatz zur Schule muss hier für den Bereich der Erwachsenenbildung festgehalten werden, dass bei der Bildungsarbeit mit Erwachsenen der Wertpluralismus in der Gesellschaft relevant ist, dass das alltägliche moralische Tun, die Alltagspraxis unmittelbar Gegenstand des Bildungsprozesses sind und anknüpfend an Erfahrungen und lebensweltliche Kontexte ethische Bildungsprozesse einen partizipatorischen Charakter aufweisen müssen. Dieses unterscheidet die Erwachsenenbildung von der Institution Schule. Ethische Urteilsbildung im Kontext der Erwachsenenbildung kann zwar den Schritten von Tödt folgen, muss aber immer die offene Situation berücksichtigen.

7. Ethische Urteils- und Handlungskompetenz

Kein Mensch kommt ohne Werte oder ein Wertesystem zu Veranstaltungen der Erwachsenenbildung. Dieser zunächst banal klingende Satz weist jedoch auf den wichtigen Tatbestand hin, dass wertorientierte Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung immer an bestimmte Voraussetzungen, schon bestehende Wertvorstellungen und ethische Sichtweisen anknüpfen müssen. So kann ein erster entscheidender Ansatz einer wertorientierten Erwachsenenbildung die Unterbrechung sein. Mit Unterbrechung ist hier das Aufbrechen von festgefügt, routinierten Wertstrukturen im Menschen gemeint. Erwachsenenbildnerische Prozesse, die die TeilnehmerInnen mit ethisch relevanten Problemsituationen, mit ethischen Dilemmata, mit provozierenden Wertaussagen konfrontieren, fordern das eigene Wertesystem heraus und stellen es auf den Prüfstand. Die Teilnehmenden müssen eine neue Situation, einen Fall oder einen Sachverhalt neu bewerten. Diese Herausforderung, die in Erwachsenenbildungsveranstaltungen den TeilnehmerInnen ruhig zugemutet werden sollte, beunruhigt und unterbricht auch zum Teil immunisierende oder liberal beliebige Wertesysteme. Entscheidend für diesen Unterbrechungsansatz ist, dass dieser neue Bewertungsprozess eine lebensweltliche Relevanz beinhaltet. So kann man zwar theoretisch über die Wichtigkeit der

Grundwerte wie Liebe, Friede und Gerechtigkeit sprechen, aber eine Bewertung erfolgt nur in einer konkreten Situation, zu der die Personen auch eine Beziehung haben oder aufbauen. Eine wertorientierte Bildungsarbeit muss also zunächst eine *unterbrechende* Bildungsarbeit sein.²⁴

Daran fügt sich die Phase der Bewertung an. Der Themenkomplex der Veranstaltung (sei es die Frage nach Gentests an Freipflanzen, NATO-Einsatz im Kosovo, die soziale Armut in Deutschland etc.) wird aus unterschiedlichen Positionen einer ethischen Bewertung unterzogen. Im günstigsten Fall erfolgt dies durch die TeilnehmerInnen in der Gruppe selbst oder ersatzweise durch das Präsentieren von verschiedenen Auffassungen. Wichtig dabei ist, herauszustellen, auf welchen Werten oder Wertesystemen die Meinungen beruhen. Einem ethischen Diskurs gleich kommen unterschiedliche Wertungen zur Sprache, zum Austausch oder in Konfrontation. Besonders Letzteres ist wichtig, da vor allem bei Veranstaltungen kirchlicher Erwachsenenbildung oftmals zu schnell ein vermeintlicher Wertkonsens präsentiert wird. Gegebenenfalls muss von dem/der KursbegleiterIn konfrontierend moderiert werden. In der Auseinandersetzung, in der Diskussion, in dem gemeinsamen Suchen nach Antworten, im Abwägen und in der Begründung der eigenen Stellungnahme und Bewertung erfolgt Wertebildung.²⁵ So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit immer eine *bewertende* Bildungsarbeit.

Schließlich erfolgt dann im Bildungsprozess die Frage nach den Handlungsoptionen. Werte entstehen weder am „grünen Tisch“ noch in den Köpfen der TeilnehmerInnen, sondern in der Auseinandersetzung mit konkreten Lebens- und Entscheidungssituationen. Hier gilt es im Sinne einer Inszenierung, Lebenswirklichkeit in den Bildungsprozess einzubinden. Werte, Lebensmaxime, Normen dienen nicht nur der Orientierung in Lebens- und Handlungsvollzügen, sondern umgekehrt bilden sie sich erst in konkreten Entscheidungssituationen oder Handlungsoptionen heraus und manifestieren sich. So ist in diesem Kontext der spannenden Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Aktion nachzugehen, die hier nur angedeutet werden kann. Müssten nicht am Ende eines wertorientierten Bildungsprozesses Aktions- und Handlungsoption stehen? Forderungen für eine entsprechende Verhaltensänderung der Einzelnen und der Gesellschaft? Aufruf zu bestimmten Maßnahmen?

Zur Beantwortung dieser Fragen bedarf es eines neuen Nachdenkens über den der Erwachsenenbildung zugrunde liegenden Bildungsbegriff. Dieses Nachdenken

24 Näheres dazu : Ralph Bergold, *Unterbrechende Ethik*, Frankfurt u.a., 2005.

25 Vgl. Stephan Ernst, Ägidius Engel, *Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung*, München 1998.

erscheint aber im Hinblick auf eine ethische Handlungskompetenz unverzichtbar zu sein, wenn wertorientierte Bildungsarbeit auch zu einem verantwortlichen Handeln in der Gesellschaft motivieren soll. So ist eine wertorientierte Bildungsarbeit auch eine *handlungsorientierte* Bildungsarbeit.

Entscheidend für alle drei Aspekte ist jedoch, dass die Werte und Normen autonom gefunden und rational verantwortet werden müssen.

8. Lernformen ethischer Bildung

Es scheint so, dass mit den herkömmlichen Modellen der Erwachsenenbildung eine ethische Bildungsarbeit nur schwer realisierbar ist. Das in diesem Buch dokumentierte Projekt „Treffpunkt Ethik“ stellt den Versuch dar, mit Hilfe neuer Lern- und Lehrformen (Blended-Learning) ethische Bildungsprozesse in der Erwachsenenbildung zu ermöglichen und zu fördern.

An dieser Stelle und in diesem Kontext sollen nur kurz zwei Aspekte neuer Lernformen genannt werden, die vermutlich positive Effekte auf ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben. Die konkreten Beschreibungen in der Praxis erfolgen im Zusammenhang mit der Projektbeschreibung und der Praxisbeispiele im späteren Verlauf der Dokumentation.

Vernetztes Lernen

In den letzten Jahren werden verstärkt Überlegungen angestellt, wie der Bereich des informellen Lernens²⁶ und des Lernens en passant²⁷ bei Erwachsenen gefördert werden kann. Untersuchungen über das Lernverhalten führten nämlich zu der Erkenntnis, dass bis zu 70 % der Wissensaneignung über informelle und non-formale Lernvorgänge erfolgt.²⁸

Unsere pluriforme Umwelt und der freie Zugang zu Informationen in der Alltagswelt der Menschen schaffen eine Vielzahl von Lernanlässen, die zu Lernprozessen en passant führen. Manche dieser Prozesse laufen mitunter unbewusst ab. Wertefindungs- und Wertevermittlungsprozesse laufen ebenfalls oft en passant im all-

26 Vgl. dazu: Günther Dohmen, *Das informelle Lernen*, Bonn 2001.

27 Vgl. Jost Reischmann, *Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Lernen en passant – die vergessene Dimension*, in: *GdWZ*, Heft 6/1995, S. 200–204.

28 Vgl. BMBF, *Delphi-Befragung 1996/1998*, Basel 1998, S. 1–18.

täglichen Umgang mit den Mitmenschen und der (Um-)Welt ab. Der Ansatz von vernetzten Lernarrangements geht davon aus, unterschiedliche Lernorte und Lernanlässe miteinander in Beziehung zu bringen, zu vernetzen.²⁹ In Konsequenz führt dieses zu neuen Kooperationskonstellationen unterschiedlicher Institutionen und Milieuräume. Denkbar wäre zum Beispiel die Vernetzung einer kirchlichen Erwachsenenbildungseinrichtung mit einem Museum, einem Kino oder einer Bibliothek³⁰. In der Vernetzung dieser Einrichtungen können durchaus interessante Lernmodule ethischen Lernens entwickelt werden. Die Verknüpfung eines Kinofilms zum Beispiel mit ethischen Fragestellungen und Themenfeldern mit einer Bildungsveranstaltung, beispielsweise Seminar oder Diskussionsrunde, eröffnet neue Möglichkeiten ethischer Bildungsangebote. So kann der gemeinsame Besuch einer Ausstellung im Museum mit anschließendem Gespräch, vielleicht mit ExpertInnen im Bildungswerk oder in der Akademie, zu innovativen ethischen Lern- und Bildungsarrangements führen.³¹

Kunst- und Kulturelemente dienen dabei methodisch-didaktisch als Unterbrechungsmomente, an die in der Bildungsveranstaltung angeknüpft werden kann. Denkbar wäre auch, Bildungsangebote an entsprechenden Milieuorten wie zum Beispiel Fußballplatz, Touristenareale oder Marktplatz³² durchzuführen. Gerade an diesen Orten vollziehen sich Prozesse der Wertevermittlung auf informellem Weg, die dann durch formale Bildungsangebote unterbrochen werden. Dieses bedeutet jedoch, dass sich in Hinblick auf ethische Bildungsarbeit die Einrichtungen der Erwachsenenbildung öffnen müssen. Diese Öffnung trägt dazu bei, dass die Lernvorgänge einen für die Lernenden einsehbaren und nachvollziehbaren Sinn erhalten. Die Bildungsinhalte werden somit an die Alltagswelten und Sprachwelten geknüpft und gewinnen hier ihre ethische Relevanz.

29 Vgl. zur Gesamthematik Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffter (Hg.), *Treffpunkt Lernen*, Recklinghausen 2002.

30 Vgl. z. B. das Projekt „Bibliothek 21“ in Stuttgart. Vgl. Ingrid Bussmann, *Bibliothek 21 als Stützpunkt des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens*, in: Ralph Bergold, Jörg Knoll, Annette Mörchen (Hg.), *In der Gruppe liegt das Potential*, Bonn 1999, S. 395–400.

31 Erste Schritte in solche vernetzte Infrastrukturen sind in einigen Regionen, vor allem in den Großstädten, mittlerweile schon unternommen worden, die weiter entwickelt werden. Vgl. z.B. *Netzwerke Lernende Regionen Nürnberg, Fürth, Erlangen* unter www.lernende-regionen.de.

32 Ein gutes Beispiel dafür bietet das Bildungsprojekt des katholischen Bildungswerkes Nürnberg am Ehekarussell-Brunnen in Nürnberg. Vgl. Ralph Bergold, Petra Dierkes, Jörg Knoll (Hg.), *Vielfalt neu verbinden*, Recklinghausen 2002, S. 20–23.

Die Einbeziehung der Lebenswirklichkeit ermöglicht das ethische Lernen in Zusammenhängen, unterstützt die Vermittlungsarbeit ethischer Frage- und Themenstellungen und fördert die Motivation von Lehrenden und Lernenden.³³

Insgesamt erweisen sich vernetzte Lernkonzeptionen im Zusammenhang mit Öffnungsprozessen institutioneller Erwachsenenbildung für die ethische Bildungsarbeit als sehr hilfreich. Sie ermöglichen nicht nur eine Anbindung an die Lebens- und Alltagswelten der Teilnehmenden, die hierbei weder konstruiert noch auf theoretischem Wege in das Bildungsgeschehen Eingang finden, sondern bieten darüber hinaus durch die Korrelation von informellem und formalem Lernen Unterbrechungsmomente an, die wiederum unterbrechungsdidaktisch für ethisches Lernen aufgegriffen werden können.

Auch die jüngsten Untersuchungen der Hirnforschung weisen in Bezug auf das Lernen an sich ohnehin auf die Notwendigkeit, zukünftig verstärkt vernetzte Lern- und Bildungskonzeptionen zu entwickeln und zu realisieren.

Ethisches Lernen mit neuen Medien

Nach rund fünfzehn Jahren intensiver Internetforschung und wachsender Veralltäglichen des Mediums sind negative wie positive Einschätzungen heute in der Fachdiskussion eher durch eine Position der Normalisierung abgelöst worden.³⁴

Unbestritten ist, dass durch das Internet die Zugangsmöglichkeiten zu Informationen für den Einzelnen enorm wachsen mit zeitgleichem Absinken der Zugangskosten. Auch wächst die Autonomie in der Auswahl der Informationen und die Chance, selbst eigene Informationen aktiv zu präsentieren. Auf der anderen Seite ist jedoch damit auch ein negativer Effekt verbunden in Hinblick auf die Bedeutung des Internets als moralisch-praktischer Diskursraum im Sinne des „öffentlichen Vernunftgebrauchs“:

33 Vgl. dazu auch Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.), Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Bonn 2002, S. 122–124. Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffer (Hg.), Treffpunkt Lernen, Recklinghausen 2002.

34 Vgl. Nicola Döring, Sozialpsychologie des Internet, Göttingen 2003, 2. Aufl., S. 348, S. 556.

„Die Individualisierung in der Nutzung des neuen Mediums führt zwangsläufig dazu, dass es keine Plattform mehr gibt, die von einem sehr breit gefächerten Publikum genutzt wird. Denn die Segregation schreitet hier weiter voran. Immer kleinere Peergroups treffen sich auf Websites, die nur ihnen bekannt sind.“³⁵

Die Pluralisierung und Segregation führen zu neuen Kommunikationsformen im Internet.

Kurz aber prägnant lassen sich für den Internet-Einsatz drei Eigenschaften benennen, die für ethische Lern- und Bildungsprozesse im Rahmen kirchlicher Bildungsarbeit mit Erwachsenen interessant erscheinen. Zum einen ermöglicht das Internet die Realisierung³⁶ interaktiver Kommunikationswege. Damit eröffnet es neue Wege in Hinblick auf die Frage der Vermittlung von Werten und Werthaltungen. Während in den traditionellen Lernkulturen der Erwachsenenbildung eher dozierende oder informierende Vermittlungsformen ethischer Themenstellungen zum Einsatz kommen, lässt der Einsatz der neuen Medien vernetzte, interaktive, reziproke und damit reagierende Lernvorgänge entstehen. Die TeilnehmerInnen von Bildungsveranstaltungen sind nicht nur Rezipienten, sondern werden aktiv in das Lerngeschehen mit einbezogen. Chaträume, Foren und Online-Seminare bieten die Möglichkeit, dass hierbei interaktive Kommunikations- und Lernprozesse stattfinden oder zumindest stattfinden können. Darüber hinaus besteht die Chance, aufgrund der im Internet aufbereiteten Materialfülle unterbrechende Impulse in die entsprechende Plattform zu implementieren.

Sicherlich erfordert solch eine Aufbereitung und Ermöglichung interaktiver ethischer Lernprozesse im Internet nicht nur eine entsprechende Ressource an Zeit und Vorbereitung, sondern auch eine neue Form der Moderation und Begleitung dieser Prozesse von Seiten des pädagogischen Personals.

Eine weitere Chance des Interneteinsatzes im Rahmen von Bildungsmaßnahmen der Wertevermittlung liegt in der attraktiven Lernumgebung, die durch die neuen Medien kreiert wird. Damit kann zum einen die Lernmotivation initiiert und gesteigert werden, zum anderen können damit aber auch eher Lernungewohnte und unterschiedliche Zielgruppen erreicht werden. Aufgrund der mittlerweile standardisierten multimedialen Aufbereitungs- und Präsentationsmöglichkeiten kann ein Lernfeld von Werthaltungen, Einstellungen, ethischen Grundorientie-

35 Markus Eisele, Online ohne Rücksicht? Internet und Ethik, in: www.ipublic.de/ethik/onlineohneuecksicht.doc 3

36 mitunter auch Simulation

rungen und Verhaltensmustern aufgebaut werden, das durch den Einsatz und Gebrauch unterbrechender Installationen im Internet impulsierend und lernanregend wirken kann. Insbesondere die Tatsache der milieupregenden Offenheit, die im Internet vorliegt, kann in sich schon unterbrechend wirken.

Schließlich birgt der Interneteinsatz die Chance, ethisches Lernen eng an Verwendungssituationen, also an akut auftretende Problemlagen anzubinden. Sei es die Frage nach der ethischen Bewertung von kriegerischen Präventivmaßnahmen, des Experimentierens an Stammzellen, des Klonens oder der Kriterien für die Aufnahme von Zuwanderern und deren Quote. Dabei kann ein wesentliches Element der neuen Lehr- und Lernkultur verwirklicht werden, nämlich das „Lernen-just-in-time“ aufgrund der engen Verbindung von Lernen und Leben, Lernen und Handeln.

Um kein Missverständnis aufkommen zu lassen, muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass die Erörterung der Chancen des Internet-Einsatzes in ethischen Bildungsprozessen nicht zu einer Verdrängung der herkömmlichen Formen des sozialen Lernens führen soll und darf. Es geht hierbei nur um die Herausbildung einer Perspektive für einen ergänzenden oder ausgewählten Einsatz neuer Medien bei Fragen der Wertevermittlung in der Erwachsenenbildungsarbeit.

9. Ethische ReisebegleiterInnen

Entscheidend aber bei aller Pluralität und Bewegung im methodischen Setting ethischer Bildungsarbeit mit Erwachsenen ist die lebensweltorientierte Verortung ethischer Erwachsenenbildung und die Berücksichtigung der anthropologischen Grundkoordinaten, nämlich das der Bildungsarbeit zugrunde liegende Menschenbild. In ihrem Entwurf einer Sozialethik der Bildung weist die Religionssoziologin Heimbach-Steins darauf hin, dass es „keine Ethik ohne (wenigstens implizite) anthropologische Prämissen“ gibt, „die sich auf die Wahrnehmung und Beurteilung des Gegenstandes auswirken.“³⁷ Heimbach-Steins richtet dabei den Blick auch auf die sozialen Bedingungen von Bildung in Bezug auf ethische Implikationen, die eine besondere Aufmerksamkeit verdienen:

„Bildung als in hohem Maße sozial vermittelter Prozess, der zum selbstbestimmten Leben befähigen und hinführen will, hat immer auch eine genuin moralische Dimension. Im Sinne der Spannung zwischen verantwortlicher

37 Marianne Heimbach-Steins, Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung, in: Marianne Heimbach-Steins, Gerhard Kruij (Hg.), Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Bielefeld 2003, S. 23–43, hier: S. 23.

Freiheit und Schuldanfälligkeit gehört es zum Profil von Bildung, die prioritär Identitäts- beziehungsweise Persönlichkeitsbildung sein will, Menschen zum verantwortlichen Gebrauch ihrer Freiheit zu befähigen, das heißt einerseits die Entdeckung von Freiheitsräumen zu fördern, andererseits die Differenz zwischen Freiheit und Beliebigkeit zu erschließen und im Austragen von individuellen wie sozialen Konflikten um existenzielle Entscheidungen, um Wertprioritäten und konkurrierende Interessen moralisches Urteilsvermögen und eine entsprechende Handlungskompetenz zu bilden.“³⁸

Auf der anderen Seite muss bedacht werden, dass Erwachsenenbildung (wie überhaupt Pädagogik) nicht legitimiert und nicht in der Lage ist, mündige Menschen darüber zu belehren, was sie zu tun, zu unterlassen, zu denken und zu glauben haben. Ethische Bildungsarbeit aber könnte und sollte Erwachsene bei der Suche nach personal-, sozial- und umweltverträglichen Antworten behilflich sein. Die erwachsenenbildnerisch verantwortlich tätigen Personen sind eher ReisebegleiterInnen als LokomotivführerInnen. Sie können bei ethischen Bildungsprozessen entsprechende Lernräume, Lernmaterialien und motivierende Lernmethoden und Lernansätze (wie beispielsweise Blended-Learning) anbieten. Aber genau hier liegt auch die pädagogische Grenze. Für ethische Erwachsenenbildung gilt das Sprichwort: Man kann das Pferd zwar zur Tränke führen, aber trinken muss es selbst, denn zum Trinken kann man es nicht zwingen.

Literatur

Adam, Gottfried: Ethisches soziales Lernen, in: Bitter, Gottfried u.a. (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, S. 238–243.

Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffter, Ortfried (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 1 + 2, Recklinghausen 2002.

Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Knoll, Jörg (Hg.): Vielfalt neu verbinden, Recklinghausen 2002.

Bergold, Ralph: Unterbrechende Ethik, Frankfurt u.a. 2005.

38 Ebd., S. 28.

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung):** Delphi-Befragung 1996/1998, Basel 1998.
- Bussmann, Ingrid:** Bibliothek 21 als Stützpunkt des lebenslangen, selbstgesteuerten Lernens, in: Bergold, Ralph u.a. (Hg.): In der Gruppe liegt das Potential – Wege zum selbstorganisierten Lernen, Würzburg 1999, S. 395–400.
- Dietzfelbinger, Daniel:** Didaktik der Ethik: Ist Moral lehrbar?, in: Fritzsche, Andreas/ Kirwan, Manfred (Hg.): Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001, S. 12–30.
- Dohmen, Günther:** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, BMBF-Publik, Bonn 2001.
- Döring, Nicola:** Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen, Göttingen 2003, 2. Aufl.
- Eisele, Markus:** Online ohne Rücksicht? Internet und Ethik, in: www.ipublic.de/ethik/onlineoehneruecksicht.doc 3.
- Ernst, Stephan/Engel, Ägidius:** Grundkurs christliche Ethik. Werkbuch für Schule, Gemeinde und Erwachsenenbildung, München 1998.
- Fritzsche, Andreas/ Kirwan, Manfred (Hg.):** Ethos lernen – Ethos lehren, München 2001.
- Gerbert, Frank:** Sehnsucht nach Werten, in: Focus, Heft 12/1997, S. 203.
- Gorschenek, Günther (Hg.):** Grundwerte in Staat und Gesellschaft, München 1978, 3. Aufl.
- Heimbach-Steins, Marianne:** Menschenbild und Menschenrecht auf Bildung. Bausteine für eine Sozialethik der Bildung, in: Heimbach-Steins, Marianne/Kruij, Gerhard (Hg.): Bildung und Beteiligungsgerechtigkeit, Bielefeld 2003, S. 23–43.
- Hufer, Klaus-Peter:** Argumentationstraining gegen Stammtisch-Parolen, Schwalbach 2001, 3. Aufl.
- Kant, Immanuel:** Über ein vermeintliches Recht, aus Menschenliebe zu lügen, in: Immanuel Kant, Werke in zehn Bänden, Bd. 7, hg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1956, S. 635–643, hier: S. 640.
- Kohlberg, Lawrence:** Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/M. 1996.
- Kohlberg, Lawrence:** Kognitive Entwicklung und moralische Erziehung, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart 2000, S. 50–66.
- Leitner, Rupert u.a. (Hg.):** Religionspädagogik, Wien 1990, 2. Aufl.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hg.):** Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M. 1982.
- Luhmann, Niklas:** Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt 2002.
- Nipkow, Karl Ernst:** Moralerziehung. Pädagogische und theologische Antwort, Gütersloh 1981.

Oser, Fritz/ Althof, Wolfgang: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich, Stuttgart 1992.

Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, München 1990, 2. Aufl.

Reischmann, Jost: Die Kehrseite der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung – Lernen en passant – die vergessene Dimension, in: GdWZ, Heft 6/1995, S. 200–204.

Tödt, Heinz Eduard: Perspektiven theologischer Ethik, München 1988.

Blended-Learning in der Erwachsenenbildung

Ein Überblick

KATJA NEUHOFF UND UWE FRICKE

1. Einführung und Begriff des Blended-Learning

„E-Learning befindet sich derzeit in einem Übergang von einer Pionier- und Experimentierphase zur nachhaltigen Implementierung. [...] E-Learning ist bei weitem noch nicht in den Alltag der Hochschullehre eingezogen und für viele Dozierende nach wie vor etwas Neues.“¹

Dieser Befund zum E-Learning (electronic learning) kann auch für jene Lernprozesse Gültigkeit beanspruchen, für die sich der hier zur Debatte stehende Begriff des Blended-Learning etabliert hat. Zudem kann, was hier über die Hochschule ausgesagt wird, ebenso für die Erwachsenenbildung angenommen werden. Wird zudem der zeitliche Vorsprung berücksichtigt, den die Einführung von E-Learning bzw. Blended-Learning an den Hochschulen gegenüber den Institutionen der Erwachsenenbildung hat, so kann in noch höherem Maße davon ausgegangen werden, dass eine Implementierung dieses „neuen Lernens“ noch weit hinter den Diskussionen um dessen Potenziale zurückbleibt.

Nach wie vor ist Blended-Learning für die meisten PraktikerInnen in Hochschule und Erwachsenenbildung etwas Neues; nach wie vor gibt es auch keine Übereinstimmung der TheoretikerInnen hinsichtlich der Begrifflichkeit des zu bezeichnenden Neuen.

1 Dieter Euler und Sabine Seufert, Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation, in: Dieter Euler und Sabine Seufert (Hg.), E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 4.

Grob lassen sich Definitionen unterscheiden, die eher die Kommunikationssituation oder den Lernort im Blick haben und solche, die die methodisch-didaktische Gestaltung fokussieren. Erstere sprechen etwa von einer Mischung von:

- Präsenz- und Distanzphasen
- Präsenzphasen (klassische Seminarsitzungen) und technologiebasierten Phasen (Onlinephasen)
- Face-to-Face- und Onlinephasen

Letztere fassen die Mischung als Kombination von:

- netzbasierten Lernformen und traditionellen Lernmethoden bzw. Präsenzunterricht
- E-Learning und Präsenzlernen
- Internet oder Intranet und herkömmlichen Lehr-/Lernmethoden

Während bei der erstgenannten Definition der Fernunterricht mitschwingt, aber in dem Begriff der Distanz auch die Konnotation der Distanziertheit und Reduziertheit der Online-Kommunikation, wird mit der Unterscheidung von Präsenzphasen in der Gleichsetzung mit klassischen Seminarsitzungen und technologiebasierten Phasen bereits eine bestimmte Lehr-/Lernkultur für die Face-to-Face-Phasen reklamiert. Die knappe Unterscheidung von Face-to-Face- und Onlinephasen scheint am ehesten geeignet, das auszudrücken, worum es beim Blended-Learning auf einer Prozessebene geht, nämlich um die Kombination aus unmittelbarer Begegnung² und Begegnung im Netz. Beide Formen der Begegnung basieren auf der Präsenz der TeilnehmerInnen, wenngleich die soziale Präsenz im Netz Besonderheiten aufweist, auf die noch eingegangen wird.

Beim Blended-Learning geht es aber nicht nur um unterschiedliche Begegnungs- und Lernorte, sondern auch um eine besondere Form der methodischen Gestaltung von Lernprozessen. Dies kommt in der zweiten Gruppe der Definitionen zum Ausdruck. Abgesehen von der Tatsache, dass Blended-Learning weder per se einem bestimmten Lehr-/Lernparadigma folgt, noch ein bestimmtes Methodenset beinhaltet, sind auch hier die Begriffs-Kombinationen nicht recht schlüssig: In der Kombination von Internet und herkömmlichen Lehr-/Lernmethoden wird ein Medium (ohne Methode) mit einer Methode (ohne Medium) kombiniert.

2 Der diffuse Begriff der Begegnung bezeichnet auf der Prozessebene zunächst nur das Zusammenkommen verschiedener Personen zu einem näher zu bestimmenden Zweck, z.B. Kommunikation, Diskussion, Lernen etc.

Auch in der Satzung des Verbandes der europäischen Blended-Learning-Akteure findet sich eine Zusammenstellung unterschiedlicher Aspekte bzw. eine Vermischung verschiedener Theoretisierungsebenen:

„Als Blended Learning wird bezeichnet, wenn eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Präsenzlernen und elektronischen Lehr-/Lernkonzepten wie z.B. Computer Based Training (CBT) oder E-Learning im Rahmen einer organisierten und durchgängig betreuten Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahme erfolgt. Bei Blended Learning werden die sehr unterschiedlichen Lernformen so verzahnt und zu einer Einheit zusammengeführt, dass es gelingt, die Vorteile der jeweiligen Lernform einzubringen und die Nachteile der jeweils anderen Lernform zu kompensieren. Blended Learning unterstützt und fördert selbstgesteuertes Lernen. [...] Blended Learning stärkt nicht nur den Lerntransfer, sondern intensiviert Lernprozesse [...] und eröffnet damit neue Wege in eine neue Lernkultur.“³

Auf der Ebene der methodisch-didaktischen Gestaltung bedeutet Blended-Learning dieser Definition zufolge die sinnvolle Verzahnung von Online- und Präsenzlernformen; auf der Ebene der Lerntheorie wird Blended-Learning in einem konstruktivistischen Lernparadigma verortet; auf der Ebene der Lernprozesse soll Blended-Learning intensiveres Lernen und damit besseren Lernerfolg befördern.

Komplexere und theoretisch reflektierte Definitionen fassen den Begriff des Blended-Learning entsprechend der ausgeführten Kritik als Mischung verschiedener Methoden, Medien und sozialkommunikativer Aktionsformen⁴ oder als Mischung aus verschiedenen Lernmethoden, Präsenzveranstaltungen, web-basiertem Selbststudium und web-basiertem kooperativem Lernen.⁵ Derartige Mischformen finden sich in der gegenwärtigen Diskussion auch unter dem Stichwort „Hybride Lernarrangements“.⁶

3 Verband der europäischen Blended-Learning-Akteure, Satzung, Stand 28. Juni 2005, http://www.blended-learning-network.com/fileadmin/redakteur/info/satzung_aktuel.pdf (27.09.2006), S. 2.

4 Vgl. etwa Dieter Euler und Sabine Seufert, Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 5.

5 Vgl. etwa Damian Miller und Jürgen Oelkers, Gestaltung der Evaluation von E-Learning-Projekten, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 497.

6 Vgl. etwa Michael Kerres, Claudia de Witt und Jörg Stratmann, E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen, in: Karlheinz Schwuchow und Joachim Gutmann (Hg.), Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung, Neuwied 2002, S. 135.

2. Lernen und Computer

Eine Entwicklungsgeschichte des Computereinsatzes für das Lernen bis hin zu den jüngeren Formen des E-Learning und Blended-Learning lässt sich kaum losgelöst von den zumindest impliziten lerntheoretischen Prämissen und methodisch-didaktischen Überlegungen thematisieren.⁷

Dem Computereinsatz für das Lernen korrespondierte zunächst die programmierte Unterweisung, welche menschliches Verhalten in mechanistischen Lernarrangements in die gewünschten Bahnen lenken sollte. Als Vorteil der computergestützten Unterweisung gegenüber der Unterrichtung durch eine Lehrperson wurde vor allem die Möglichkeit der Standardisierung und Mechanisierung von Lernprozessen gesehen: Die in einer ersten Phase von Skinner und Holland (1938) entwickelten Lehrmaschinen boten den Lernenden den Lehrstoff in kleinen Schritten dar. Im Anschluss an die Unterweisung waren Fragen zu beantworten; die Lernkontrolle erfolgte durch das Anzeigen der richtigen Antwort durch die Maschine.

Die linearen Lehrprogramme wurden in den späten 60er Jahren des 20. Jahrhunderts dann zu verzweigten Lehrprogrammen weiterentwickelt. Diese zuerst von Crowder (1959) entwickelten Programme hatten gegenüber den linearen Lehrmaschinen den Vorteil, dass sie bei Falschantworten weiterführende Erklärungen anboten. Damit war bereits eine gewisse Individualisierung des Lernprozesses erreicht, insofern den Lernenden entsprechend ihrer Wissenslücken weitere Lernangebote gemacht wurden.

Das öffentliche Interesse an computergestützter Instruktion ging dann seit Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück, ohne dass sich diese Form des Unterrichtens als ineffektiv erwiesen hätte. Kritisch muss man an dieser Stelle allerdings bemerken, dass die Effektivität der Unterweisung allein noch kein hinreichendes Kriterium für die Qualität einer Lehr-/Lernmethode ist. Kritiker der instruktionistischen Lehrmodelle bemängelten etwa die fehlenden Möglichkeiten zur Kooperation von Lernenden innerhalb des Lernprozesses, wodurch die Produktion „trägen Wissens“ befördert, nicht jedoch eine aktive Problemlösungskompetenz erworben werde.

Mitte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts kamen zeitgleich mit der Popularisierung des Internets und dem daran anschließenden Internet-Hype zunehmend Hypertext- bzw. Hypermedia-Ansätze zur Anwendung. Für die in die-

7 Eine gute Einführung in die wissenschaftlichen Theorien und didaktischen Modelle bieten Helmut Niegemann, Silvia Hessel, Dirk Hochscheid-Mauel, Kristina Aslanski, Markus Deimann und Gunther Kreuzberger, *Kompendium E-Learning*, Heidelberg 2004.

ser Zeit entstehenden unterschiedlichen Formen medien- bzw. softwareunterstützten Lernens⁸ etablierte sich die Bezeichnung E-Learning immer mehr zu einem Oberbegriff.⁹ Genau genommen wird mit E-Learning allerdings nur die eine Seite des medienunterstützten Lernprozesses – der E-Education – betont und sollte insofern durch den Begriff des E-Teaching bzw. des Online-Lehrens¹⁰ vervollständigt werden.

Anstelle von mechanistischen Prüfungsmaschinerien geht es bei den hypertextuell strukturierten Lernangeboten nun auch darum, den Lernenden eine möglichst attraktive Oberfläche zu bieten, „die dazu einlädt, Informationselemente nach eigenen Interessen abzurufen, und den Pfad durch ein weites, möglichst multimedial aufbereitetes Informationsuniversum selbst zu wählen.“¹¹

Die sequenziell vorgehenden Lernangebote wurden allerdings durch die zunehmende Nutzung und Verbreitung von hypertextuell aufbereiteten Lernangeboten nicht obsolet. Vor allem Lernende mit geringem Vorwissen und/oder geringer intrinsischer Motivation können, zufolge empirischer Untersuchungen, bei sequenziellen Lernangeboten bessere Lernerfolge erzielen als bei hypertextuell aufgebauten.¹²

Die mit Computer- und Medieneinsatz verbundenen Verschiebungen von klassischen Präsenz-Lernsituationen über Fernstudien und E-Learning bis zum Blended-Learning lassen sich idealtypisch in den folgenden Grafiken aufzeigen.¹³

8 Der Begriff des softwareunterstützten Lernens weist (im Gegensatz zum Begriff des computerunterstützten Lernens) darauf hin, dass es nicht um die äußere Form des Geräts geht, sondern um dessen Funktion, die auch andere mobile Endgeräte (z.B. Handys) übernehmen können.

9 Peter Baumgartner, Kornelia Häfele und Hartmut Häfele, E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. Das Zukunftsministerium. bm:bwk Mai 2002, http://www.peter.baumgartner.name/Filer/filetree/peter/material/e-learning_sonderheft.pdf.

10 Heino Apel und Susanne Kraft (Hg.), Online-Lehren in der Weiterbildung, Bielefeld 2003.

11 Michael Kerres, Entwicklungslinien und Perspektiven mediendidaktischer Forschung. Zu Information und Kommunikation beim mediengestützten Lernen, http://www.educa.ch/dyn/bin/26564-27933-1-kerres_forschung.pdf (27.09.2006), Fassung vom 7.8.1999, S. 3.

12 Ebd.

13 Hierbei geht es weniger um die Exaktheit als um den heuristischen Wert einer solchen Darstellung, bei der es sich um eine Modifikation sogenannter morphologischer Kästen handelt, wie sie beispielsweise das Zentrum zur Unterstützung virtueller Lehre der Universität Osnabrück für ausgewählte Lernszenarien in einer Internetpräsentation nutzt: <http://www.virtuos.uni-osnabrueck.de/> (27.09.2006) Für das dortige Klassifizierungsschema wird folgende Referenz genannt: Christian Langenbach, Electronic Education Mall: ein virtuelles Service-Center für E-Learning. Lohmar/Köln 2002.

Kriterien	Ausprägungen					
Raum	An einem Ort			An verschiedenen Orten		
Zeit	Synchron		Asynchron		Hybrid	
Rolle des Lehrenden	Präsentieren	Prüfen	Anleiten	Arrangieren	Moderieren	
Medieneinsatz Kommunikation	E-Mail	Forum	Chat	Audio-Konferenz	Video-Konferenz	Shared Documents
Medieneinsatz Information	Text	Bild/Graphik	Audio	Video	Simulation	
Sozialform	Einzelarbeit		Plenum		Partner/Gruppenarbeit	
Funktion	Information		Kommunikation		Kooperation/Kollaboration	

Abb. 1 Klassische Lernsituation

Kriterien	Ausprägungen					
Raum	An einem Ort			An verschiedenen Orten		
Zeit	Synchron		Asynchron		Hybrid	
Rolle des Lehrenden	Präsentieren	Prüfen	Anleiten	Arrangieren	Moderieren	
Medieneinsatz Kommunikation	E-Mail	Forum	Chat	Audio-Konferenz	Video-Konferenz	Shared Documents
Medieneinsatz Information	Text	Bild/Graphik	Audio	Video	Simulation	
Sozialform	Einzelarbeit		Plenum		Partner/Gruppenarbeit	
Funktion	Information		Kommunikation		Kooperation/Kollaboration	

Abb. 2 Fernstudium/E-Learning

Kriterien	Ausprägungen					
Raum	An einem Ort			An verschiedenen Orten		
Zeit	Synchron		Asynchron		Hybrid	
Rolle des Lehrenden	Präsentieren	Prüfen	Anleiten	Arrangieren	Moderieren	
Medieneinsatz Kommunikation	E-Mail	Forum	Chat	Audio-Konferenz	Video-Konferenz	Shared Documents
Medieneinsatz Information	Text	Bild/Graphik	Audio	Video	Simulation	
Sozialform	Einzelarbeit		Plenum		Partner/Gruppenarbeit	
Funktion	Information		Kommunikation		Kooperation/Kollaboration	

Abb. 3 Blended-Learning

Zu erkennen ist in der Entwicklung eine partielle Entbindung von der Raum-Zeit-Kongruenz, die Verschiebung in den Funktionen der Lehrendenrolle, ein erweitertes Spektrum beim Medieneinsatz sowie damit einhergehend eine Erweiterung des Angebotsspektrums von der reinen Information um Aspekte wie Kommunikation und Kooperation.

Die Vorteile des Blended-Learning werden hier auf den ersten Blick deutlich. Zwar wird im Rahmen der klassischen Präsenzlehre ebenfalls in Gruppen gearbeitet oder Filmmaterial eingesetzt. Doch erlauben die neuen Technologien darüber hinaus eine Kombination von Gruppenarbeit etwa an Filmausschnitten, wie sie erst mit den Neuen Medien – zuerst mit der Videotechnik (Vor- und Zurückspulen) und nun mit der gemeinsamen Nutzung eines Servers (Betrachtung und Bearbeitung von Filmsequenzen am Computer kann in Gruppen parallel erfolgen) – möglich wurde.

Das heißt: Es geht weniger darum, dass eine Form oder Funktion die andere ablöst und/oder ersetzt als vielmehr um eine Ergänzung verschiedener Formen bzw. Funktionen. Mit der Erkenntnis, dass reines E-Learning zwar dem traditionellen Fernstudium neue Dimensionen eröffnete, aber dennoch motivationale Defizite zeigte, und nach dem Übergang zu einem Mix von Präsenz- und Online-Lehr-/Lernarrangements in Blended-Learning-Konzepten, kommen nun die jeweiligen Vorteile der Präsenzsituation einerseits sowie die besonderen Potenziale der neuen Medien andererseits zur Geltung. Dies wird in dem morphologischen Kasten zum Blended-Learning durch die Tatsache anschaulich, dass dort potenziell alle Felder des Kastens abgedeckt sind.

3. Lerntheoretische Paradigmen

Mit der Entwicklung von Blended-Learning-Szenarien ist die Entscheidung, welches Lernparadigma (behaviouristisch, kognitivistisch, konstruktivistisch) der Lehr-/Lernplanung zugrunde liegt bzw. liegen soll, wieder stärker ins Bewusstsein der Akteure getreten. Die oben skizzierte Entwicklung von der programmierten Unterweisung über verzweigte Lernprogramme hin zu hypertextuell strukturierten Lernangeboten lässt sich ohne die im Hintergrund dieser Lehr-/Lernmodelle stehenden Lernparadigmen nicht angemessen beschreiben: Technische Entwicklungen und Grundgedanken dazu, wie Lernen stattfindet, sind vielmehr eng aufeinander bezogen.

In der Literatur¹⁴ besteht weitgehend Einigkeit über die folgende Abfolge innerhalb der Lernparadigmen: Behaviourismus, Kognitivismus und Konstruktivismus. In den aktuellen Diskussionen kommt es vereinfachend auch gelegentlich zur Polarisierung zwischen instruktionalem und konstruktivistischem Ansatz. Der Begriff Instruktion ist dann mit der tradierten Lehre als lehrerzentriertem Frontalunterricht assoziiert und der Begriff der Konstruktion mit modernen Lernarrangements, die als förderlich für aktive und selbstgesteuerte bzw. auch selbstorganisierte Wissensaneignung gelten.

Die klassische programmierte Unterweisung hatte ihre theoretische Fundierung im Behaviourismus amerikanischer Prägung. Vorherrschend war das Instruktionsparadigma, welches den Lehrer/die Dozentin in erster Linie als ExpertIn bzw. WissensvermittlerIn versteht. Im Grunde genommen geht es hier um einen Wissenstransfer – nach dem Muster eines Reiz-Reaktions-Schemas –, welcher einen eindeutigen Wissensinput durch die Lehrperson oder Lehrmedien möglichst optimal in einen Wissensoutput beim Lernenden transferieren soll.

Das kognitivistische Lernparadigma nimmt den Lernenden als eigenständige Person wahr. Daher geht es im Rahmen des kognitivistischen Lernparadigmas auch eher darum, Methoden und Verfahren zu vermitteln, die den/die LernerIn in die Lage versetzen, Probleme eigenständig zu lösen. Lernen wird als aktiver Prozess verstanden, der aber durch die Lehrperson didaktisch so vorbereitet werden muss, dass eine Problemdefinition vorgegeben, irrelevante Faktoren eliminiert werden und damit das Problem gegenüber der Realität in seiner Komplexität reduziert ist. Die Aufbereitung von Problemen – im Unterschied zu Wissensinhalten – steht hier im Vordergrund. Vom/von der Lernenden wird erwartet, dass er/sie Fähigkeiten und Fertigkeiten durch problemlösendes Üben erwirbt. In der Folge sollen Denkprozesse das Handeln bestimmen.

Konstruktivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass der Mensch sein Wissen immer in Beziehung zu früheren Erfahrungen in komplexen Handlungssituationen setzt. Wichtiger als das Problemlösen bzw. -entdecken ist hier das Generieren von Problemen. Dies erfolgt in der Sicht des radikalen Konstruktivismus in einem informationell weitgehend geschlossenen System, als welches das menschliche

14 Da die Literatur zum Thema Lernparadigmen sehr umfangreich ist, werden hier stellvertretend drei kürzere und online verfügbare Beiträge mit Bezug zum E-Learning angeführt: Patricia Arnold, Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht, 2005, <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf> (27.09.2006); Peter Baumgartner, E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge, in: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, (ÖZB) 21/3, 2003, S. 3–6, http://www.manzschulbuch.at/oezb/pdf/3a_02_03.pdf (27.09.2006); Werner Stangl, Lernparadigmen, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerndefinitionen.shtml#Lernparadigmen> (27.09.2006).

Gehirn gesehen wird. Die eigene Erfahrung wird so zum Ausgangspunkt von Lernprozessen; abstrakte Denkfähigkeiten an entkontextualisierten, nicht dem eigenen Erfahrungshorizont entsprechenden Problemen zu demonstrieren, ist innerhalb des konstruktivistischen Lernparadigmas weniger bedeutsam.

Insofern könnte man meinen, dass sich die Lernparadigmata tendenziell auf eine immer komplexere Modellierung von Lernprozessen zubewegen, vom einfachen Reiz-Reaktionsschema über problemlösendes Üben in komplexitätsreduzierten Kontexten bis hin zur eigenen Wissensgenerierung in praktischen und komplexen Zusammenhängen.

Nachdem sich – überspitzt formuliert – in den technizistisch verkürzten E-Learning-Projekten anfangs eher ein radikaler Konstruktivismus andeutete, der den Menschen beim Lernen und Konstruieren kaum noch in soziale Kontexte eingebunden sah und infolgedessen selbstgenügsam auf die „Kommunikation mit der Maschine“ oder mit künstlich-intelligenten Systemen setzte, hat sich mittlerweile mit dem Blended-Learning eine Form des Konstruktivismus Bahn gebrochen, in welcher der Mensch als soziales Wesen gesehen wird.

Damit einhergehend sind einige Themen, die bereits im Rahmen reformpädagogischer Ansätze diskutiert wurden, erneut ins Bewusstsein getreten, etwa die Frage, was professionelles Lehrhandeln ausmacht, was die Selbststeuerung von Lernprozessen auf Seite der Lehrenden erfordert oder welche Lernformen zum erfolgreichen Wissens- und Kompetenzerwerb führen.

Mit dem Aufkommen von Blended-Learning wurde ein lernkultureller Wandel hin zu einem gemäßigten Konstruktivismus in Gang gesetzt, der auch den Emotionen der Lernenden größere Bedeutung beimisst, nachdem sich gezeigt hatte, dass die Motivation in Lernarrangements ohne soziale Komponente in der Regel zu hohen Abbrecherraten führt.

Die „Neue Lehr-/Lernkultur“ versteht Lernen als:

- aktiven und konstruktiven Prozess: Lehrmaterial kann in Blended-Learning-Lernumgebungen nicht nur anschaulich und variationsreich präsentiert werden, es können zudem auch neue Formen der interaktiven Auseinandersetzung mit Lerninhalten in den Lernprozess einbezogen werden.
- weitgehend selbstbestimmten und selbstorganisierten Prozess der Wissensaneignung: Blended-Learning ermöglicht eine an die individuellen Lernbedürfnisse angepasste Auseinandersetzung mit Lerninhalten.
- soziale und kontextualisierte Praxis: Blended-Learning bietet einen Rahmen für kooperative und kollaborative Lernprozesse über eine längere Zeit und über

räumliche Distanz hinweg. Insbesondere für ethische Bildung ist die Ausdehnung der Veranstaltung in der Zeit ein wesentlicher Aspekt für die Nachhaltigkeit der Veranstaltung und der in ihr vermittelten Inhalte. Außerdem bietet das Internet die Möglichkeit, Lerninhalte tagesaktuell zur Verfügung zu stellen bzw. entsprechend der Tagesaktualität zu verändern. Die dafür anfallenden Kosten wie auch der Arbeitsaufwand in technisch-organisatorischer Hinsicht sind vergleichsweise gering; die zeitliche Belastung der Lehrverantwortlichen nimmt dadurch allerdings deutlich zu.

- ganzheitlichen Prozess, der Motivation und emotionale Beteiligung voraussetzt. Die dosierte Anonymität beim Lernen kann Euler¹⁵ zufolge ein möglicher Anreiz zu Neugierde und Experimentierfreude sein.

Als weiteres Potenzial von Blended-Learning identifiziert Euler im Sinne eines integrativen Lernansatzes die Erleichterung des Zugangs zu Information und Kommunikation für Zielgruppen, die aufgrund von Alter oder Handicaps am Aufsuchen von Lernorten gehindert sind – vorausgesetzt, die entsprechenden Zugangsmöglichkeiten und notwendigen Fähig- und Fertigkeiten sind vorhanden. Das müsste im Sinne einer „aufsuchenden“¹⁶ Bildungsarbeit, welche an den konkreten (Lern-)Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ansetzt, sichergestellt werden.

Da die meisten der genannten Aspekte nicht wirklich neu sind, sieht Reinmann die eigentliche Innovation durch Blended-Learning darin, dass das neue methodische Instrument „alte“ (reform-)pädagogische Forderungen nicht nur innerhalb der pädagogischen Landschaft, sondern auch darüber hinaus – etwa in der Wirtschaft – salonfähig gemacht hat.¹⁷

Betrachtet man die hier skizzierten lerntheoretischen Paradigmata mit ihren jeweiligen lernkulturellen Implikationen im Ganzen, lassen sich einige Aspekte identifizieren, die von allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutung sind: die Rollenveränderungen und („Macht“-)Verschiebungen zwischen dem/r Lehrenden und dem/r Lernenden. Die Lehrenden verlieren im „Ablauf der Paradigmata“ zusehends ihre herausgehobene ExpertInnenstellung und werden mehr und mehr zu BegleiterIn-

15 Dieter Euler, Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 235.

16 Der Begriff der „aufsuchenden Sozialarbeit“ lehnt sich von seiner Bedeutung her an den methodischen Ansatz der „aufsuchenden Sozialarbeit“ an. Diese traditionelle Methode der Sozialen Arbeit versteht sich als Alternative zu einem institutionellen Standardhandeln nach vorgefertigten Angeboten, indem sie die konkreten Lebenswelten aufsucht, vor Ort die aktuellen Bedürfnisse ermittelt und das institutionelle Handeln dann entsprechend an die vorgefundene Bedürfnislage anpasst.

17 Gabi Reinmann, Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 357.

nen des Lernprozesses. Die Machtbalance im Lernsetting verschiebt sich zugunsten der Lernenden von der traditionell eher autoritären Strukturierung hin zu einer kooperierenden Gemeinschaft, ohne dass damit schon von einer herrschaftsfreien Kommunikation die Rede sein könnte. Aber die Veränderung der Lernsituation korrespondiert in dieser Entwicklung nicht nur mit den Ansprüchen, die eine demokratische Gesellschaft kennzeichnen, sondern weist auch Implikationen für Prozesse ethischer Verständigung auf.

4. Soziale Präsenz im virtuellen Raum

Eine für ethische Verständigungsprozesse bedeutsame Veränderung, die mit der Integration von Onlinephasen in den Lernprozess einhergeht, wird unter dem Stichwort der „sozialen Präsenz“ (social presence) diskutiert. Gegenüber der unmittelbaren Begegnung, wie sie in Präsenzveranstaltungen erfolgt, ist die virtuelle Kommunikation durch die Ausparung des Körperlichen gekennzeichnet. Diese „Entkörperlichung des Kommunikativen“¹⁸ hat Vor- und Nachteile: Einerseits bedeutet dies, dass äußerliche Merkmale (Aussehen, Klang der Stimme usw.) – das, was im Sinne Goffmans¹⁹ unfreiwillig und unbewusst mit ausgestrahlt wird – für die Kommunikation ausfallen. Damit ist der Kommunikation die Grundlage für Diskriminierungen oder Stigmatisierungen aufgrund bestimmter äußerlich wahrnehmbarer Merkmale entzogen. Andererseits müssen alle paraverbalen Äußerungen – Stimmlage, Tonfall etc. – sowie alle nonverbalen Informationen – das, was sonst durch Mimik oder Gestik kommuniziert wird – in schriftlicher Form verpackt werden.

Um das Gesagte zu illustrieren, stehen den Diskutierenden bisher in der Regel lediglich Zeichenkombinationen zur Verfügung, die in Form von Emoticons versuchen, die schriftliche Äußerung wieder in einen Gesamtäußerungszusammenhang einzubetten. Als bewusst eingesetzte Illustrationen der schriftlichen Äußerung sind Emoticons allerdings lediglich auf der Ebene der bewussten Selbstinszenierung angesiedelt. Das ist für die Frage der Authentizität in ethischen Diskussionen von nicht geringer Bedeutung: Emoticons haben „eine weit geringere Funktionsbreite als der wirkliche Gesichtsausdruck, den sie ersetzen“²⁰. Dieser zeichnet sich zudem durch die Unbewusstheit und Unkontrollierbarkeit seiner

18 Joachim R. Höfllich, *Mensch, Computer und Kommunikation*, Wien 2003, S. 31.

19 Erving Goffman, *Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum*, Gütersloh 1971.

20 Stefan Rabanus, *Die Sprache der Internet-Kommunikation*, Mainz 1996, http://www.stefan.rabanus.com/forschung/internet/vers_14.html (27.09.2006).

Ausstrahlung und Informationsübermittlung aus. Dies wirft Fragen auf, in welcher Weise sich soziale Präsenz im Medium Internet anders herstellt und den KommunikationspartnerInnen darstellt.

Soziale Präsenz fördert den Lernprozess insofern, als dass sie diesen affektiv unterstützt, die Lernenden zum kritischen Meinungs austausch in der Gruppe motiviert und ihre Integration in die Gruppe begünstigt. Damit ist sie ein wichtiger Faktor für Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen bei den Lernenden: „Without a feeling of community people are on their own, likely to be anxious, defensive and unwilling to take the risks involved in learning.“²¹

Während Motivationsschwächen bei den Lernenden in Präsenzveranstaltungen unmittelbar durch die Lehrperson und andere Lernende erkannt und aufgefangen werden können, führen sie in Online-Veranstaltungen möglicherweise zum Kommunikationsabbruch. Damit ist nicht gesagt, dass der Rückzug aus der Kommunikation ein spezifisches Problem von Online-Lernprozessen sei, er fällt dort lediglich stärker ins Gewicht – Schweigen lässt sich schlecht in Worte fassen. Allerdings lässt sich auch die umgekehrte Erfahrung belegen, nämlich dass sich der Rückzug durch die Distanznahme, die etwa die Forenkommunikation ermöglicht, leichter thematisieren lässt.

Ein weiterer Aspekt, der durch die Überlegungen zur sozialen Präsenz gestreift wird, ist die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess als lernförderliche wie als lernhinderliche Faktoren. Hierbei handelt es sich um ein bislang in der Forschung weitgehend vernachlässigtes Phänomen, welches wiederum nicht unmittelbar und exklusiv ein Problem von Online-Lernprozessen darstellt. Emotionen kommen auf den verschiedenen Ebenen der didaktischen Gestaltung zum Tragen, angefangen bei der Oberflächengestaltung der Lernumgebung, die Reinmann mit der Einrichtung eines Hauses vergleicht:

„Ähnlich, wie man sich an einer geschmackvollen, ästhetisch überlegten Einrichtung erfreut, von geschickt platzierten Kleinigkeiten angetan ist, sich durch Farbe und Licht in seiner Stimmung beeinflussen lässt, sich über unpassendes Mobiliar ärgert, von schmutzigen Einrichtungsgegenständen angeekelt ist etc., spielen Ästhetik, Klarheit und Funktionalität eine bislang sträflich vernachlässigte Rolle beim E-Learning.“²²

21 Rupert Wegerif, The social dimension of asynchronous learning networks. in: Journal of Asynchronous Learning Networks, Volume 2, Issue 1, 1998, auch im Bereich "Download Papers" unter: <http://www.rupertwegerif.name/> (27.09.2006).

22 Gabi Reinmann, Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 363. Siehe hierzu auch Gabi Reinmann-Rothmeier, Die vergessenen Weg-

Auch auf einer anderen Ebene sind Emotionen relevant: So lösen Unstimmigkeiten zwischen Inhalt und Form, zwischen Zielen, Voraussetzungen und Erwartungen Ärger und Unmut aus, wie andererseits eine in sich stimmige Bezugnahme zwischen den unterschiedlichen Elementen und Instrumenten einer Lernumgebung Neugierde und Lust stimulieren.

5. Kollaboratives Lernen – Virtuelle Gemeinschaften

Eine weitere Facette der Internetnutzung, die auch im Zusammenhang mit Blended-Learning zunehmend an Bedeutung gewinnen dürfte, ist mit den Stichworten des kooperativen bzw. kollaborativen Lernens in virtuellen Gemeinschaften (bzw. Online-Communities) verbunden.

Während im Kontext von Wissensmanagement in Unternehmen solche lernenden Gemeinschaften eher als *Communities of Practice* bezeichnet werden, ist im Zusammenhang mit (curricularen) Maßnahmen in der Aus- und Weiterbildung eher von Lerngemeinschaften die Rede. Beide dienen nicht allein der Weitergabe von Wissen, sondern auch der Generierung von neuem Wissen. In der Form des kollaborativen Lernens soll diesem Aspekt in besonderer Weise Rechnung getragen werden.

Die Idee virtueller (Lern-)Gemeinschaften lässt sich auf unterschiedliche Art und Weise beschreiben, je nachdem, aus welchem Blickwinkel man sich dem Phänomen nähert:

- Soziologisch/organisationstheoretisch geht es bei Lerngemeinschaften um kollektive Ziele und emotionale Bindungen unter den TeilnehmerInnen der Gemeinschaft. Jede/r ist gleichermaßen für die Aufrechterhaltung der Gemeinschaft zuständig. Hier kommen vor allem die Aspekte der Eigeninitiative und Selbststeuerung zum Tragen.
- Pädagogisch/lernpsychologisch liegt den Lerngemeinschaften ein sozial-konstruktivistisches Lehr-/Lernparadigma zugrunde: es soll problemorientiert und authentisch gelernt werden, unterschiedliche Perspektiven und Anwendungskontexte sollen integriert werden.

gefährdet des Lernens. Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning, Augsburg 2003, <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2006/02/AB1.pdf> (27.09.2006).

- Informationstechnisch bedienen sich virtuelle Gemeinschaften elektronischer Plattformen und machen sich die Informations- und Kommunikationstechnologien zur Unterstützung der Gemeinschaft zunutze.

Obwohl Lerngemeinschaften nicht an internetgestützte Arbeitsweisen gebunden sind, kann man dennoch konstatieren, dass die Informations- und Kommunikationstechnologien der Idee von Lerngemeinschaften einen starken Schub gegeben haben²³. Dahinter steht zum einen der mit der Einführung von E-Learning/Blended-Learning einhergehende Paradigmenwandel in der Lerntheorie hin zu konstruktivistischen und dezentralen Lernformen und zum anderen eine stärkere Betonung des sozialen Charakters des Lernens: Neben dem individuellen Wissenserwerb rücken mit dem Lernen in Lerngemeinschaften das arbeitsteilige Bearbeiten von Wissensbeständen (kooperatives Lernen) sowie das gemeinsame Erarbeiten und kollegiale Mit- und Voneinanderlernen (kollaboratives Lernen) in den Vordergrund.²⁴

(Lern-)Gemeinschaften erfüllen Funktionen auf unterschiedlichen Ebenen:²⁵

- Sie ermöglichen einen Erfahrungs- und Wissensaustausch zu einem Thema des geteilten Interesses mit dem Ziel, gemeinsames Wissen zu entwickeln (Kollaborationsfunktion).
- Sie fördern den Austausch von implizitem Wissen und Erfahrungswissen, eingebunden in die Kontexte, in denen das Wissen erworben wurde und sich bewährt hat (Kontextualisierungsfunktion).
- Sie unterstützen Sozialisationsprozesse unter den TeilnehmerInnen in Form von Gruppenlernen und Gemeinschaftsaktivitäten (Sozialisierungsfunktion) – Ein Merkmal dafür ist die Ausbildung geteilter Normen im Sinne geteilter Verhaltensregeln, einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen Begriffsverständnisses – eines „shared repertoire“²⁶ (geteiltes Repertoire im Sinne gemeinsamer Sprache, impliziter Konventionen, spezifischer Handlungsstile und Anekdoten).

23 Patricia Arnold, Communities of Practice in der Fernlehre – Gratwanderung zwischen Selbstorganisation und didaktischem Design, in: Manuel Schulz und Heinz Glump (Hg.), Fernausbildung ist mehr... Auf dem Weg vom Potenzial zur didaktischen Innovation, Augsburg 2005, S. 63.

24 Peter Dehnbostel, Online-Communities als arbeitsintegrierte Lern- und Kompetenzentwicklungsform, in: Manuel Schulz und Heinz Glump 2005, S. 54.

25 Vgl. hierzu Sabine Seufert, Gestaltung virtueller Gemeinschaften, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 321 f.

26 Patricia Arnold, Communities of Practice in der Fernlehre – Gratwanderung zwischen Selbstorganisation und didaktischem Design, in: Manuel Schulz und Heinz Glump 2005, S. 65.

- Sie steigern die Motivation und das Verantwortungsgefühl für den gemeinsamen Diskurs sowie für den eigenen Lernerfolg unter den TeilnehmerInnen, indem sie auf die Reziprozität des wechselseitigen Gebens und Nehmens setzen, und mindern die Abbrecherquote(Motivierungsfunktion).

Kollaboratives Lernen stellt unter diesen pädagogischen Prämissen fast schon eine ideale Lernsituation dar, die in auffälliger Nähe zum Konzept der idealen Sprechsituation bei Habermas steht.

So wundert es kaum, dass eine Vielzahl von AutorInnen zum Thema kollaboratives Lernen genau diesen Bezug zur Theorie des kommunikativen Handelns herstellt, offensichtlich jedoch – wie eine Internetrecherche schnell zeigt – bisher weit weniger im deutschsprachigen Raum als in der angelsächsischen Literatur.

Im Rahmen organisierter Erwachsenenbildung wird, anders als bei einer völligen Selbstorganisation, die Konstituierungsphase einer solchen Lerngemeinschaft von außen angestoßen und eine Begleitung und Koordinierung des Lernprozesses durch eine Person der Einrichtung angeboten. Im Hinblick auf ethische Verständigungsprozesse erscheint bedenkenswert, inwieweit solche (Lern-)Gemeinschaften das Potenzial zu milieuübergreifender Ausbildung geteilter Normen haben und damit über existierende Gemeinschaften hinaus eine größere gesellschaftliche Relevanz entfalten können. Hier konstatiert Reichelt jedoch, dass Themenorientierung unmittelbar „mit dem langfristigen Interesse klar umgrenzter Zielgruppen, die gemeinsame Ziele, ähnliche Interessen und ggf. ähnliche soziale Merkmale haben“²⁷, korrespondiere. Andererseits ist etwa in dem Projekt der Online-Enzyklopädie „Wikipedia“ durchaus ein Ansatz einer umfassenden Kollaboration zu sehen. Hier wird gemeinsam und für alle zugänglich gedacht (wissensbasiertes Expertentum); hier kann jede/r veröffentlichen, kommentieren, korrigieren (dynamische Wissensentwicklung); hier wacht die Gemeinschaft über die Qualität des Wissens (kollektive Qualitätskontrolle).

Für die Unterstützung von Lernprozessen sind Lerngemeinschaften insofern besonders interessant, „weil sie auf Eigeninteresse, Freiwilligkeit und intrinsischer Motivation beruhen – Grundbedingungen, die Lernprozesse maßgeblich fördern.“²⁸ Zwar können sie aus diesen Gründen nicht (im engeren Sinne) imple-

27 Wolfgang Reichelt, Knowledge Communities – ein integrierter Ansatz für das mediengestützte Wissensmanagement und virtuelle Lernplattformen für die Weiterbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.), Kommunizieren und Lernen in virtuellen Gemeinschaften: Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals, Bielefeld 2004, S. 12.

28 Sabine Seufert, Gestaltung virtueller Gemeinschaften, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 322.

mentiert werden, es können aber förderliche Rahmenbedingungen geschaffen werden, die den individuellen Nutzen transparent machen und Perspektivenvielfalt sowie das Anknüpfen an eigene Erfahrungshintergründe in Aussicht stellen. Gerade im Rahmen einer nicht beruflich orientierten Erwachsenenbildung sind diese Grundbedingungen gegeben, so dass es sich besonders hier anbietet, Lerngemeinschaften entsprechende Rahmenbedingungen zur Verfügung zu stellen.

6. Kategorisierung von Blended-Learning-Szenarien

In der gegenwärtigen Diskussion geht es neben Detailfragen methodisch-didaktischer Gestaltungsprozesse, Fragen der Lernumgebungsgestaltung etc. zunehmend auch um allgemeinere und damit theoriegenerierende Fragen. Angesichts des heterogenen Feldes der E-Learning- und Blended-Learning-Projekte stellt sich nach einer ersten Phase des Experimentierens und Ausprobierens die Frage, ob mit einer sich langsam abzeichnenden Konsolidierung auch ein entsprechender Begriffsrahmen zur Verfügung steht.²⁹ Im Folgenden werden zur Annäherung an diese Frage die beiden Erkenntnisgewinn versprechenden Ansätze von Schulmeister und Euler skizziert.

Schulmeister entwickelt ein klassifizierendes Begriffsraaster für das virtuelle Lernen und differenziert dabei Lernszenarien nach ihren unterschiedlichen *Merkmalsdimensionen*:³⁰

1. Form (Organisationsformen virtueller Lehre und deren organisatorische Einbettung in die institutionelle Umgebung),
2. Funktion (Funktionen virtuellen Lernens von der Information bis hin zur Kooperation) und
3. Methode (Lehr-/Lernmethoden von der Instruktion bis hin zur Selbstorganisation).

Anhand dieser Unterscheidung formuliert er ein Modell, das sich aus drei Skalen zusammensetzt, die in der folgenden Abbildung jeweils horizontal untereinander angeordnet sind:

29 Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Funktion und dem Zweck von Kategorisierungen, vgl. Jasmina Hasanbegovic, Kategorisierungen als Ausgangspunkt der Gestaltung innovativer E-Learning-Szenarien, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 243–261.

30 Rolf Schulmeister, Lernplattformen für das virtuelle Lernen, Evaluation und Didaktik, München 2005, 2. Auflage, S. 175 ff.

Mit der ersten Skala ist die Organisationsform von Veranstaltungen hinsichtlich ihres virtuellen Anteils beschrieben: Von der Präsenzveranstaltung mit Skript ganz links auf der Skala über die kommunikativ angereicherte und mit einem virtuellen Kurs verbundene Präsenzveranstaltung bis hin zu einem rein virtuellen Seminar am rechten Ende der Skala. Mit einer weiteren Skala sind die Funktionen der Veranstaltung erfasst; hier reicht die Bandbreite von der Information bis zur synchronen Kooperation. In der untersten Skala sind die Lehr-/Lernmethoden abgebildet.

Mit den Einrahmungen sollen vier typische Szenarien beschrieben werden: Ganz links das Szenario einer „Präsenzveranstaltung mit Netz-Einsatz“, gefolgt von dem Szenario „Gleichrangigkeit von Präsenz- und Netzkomponente“. Das dritte Szenario wird als „Integrierter Einsatz von Präsenz- und Netzkomponente“ bezeichnet und mit dem Kasten ganz rechts ist das Szenario „Virtuelle Seminare und Lerngemeinschaften“ beschrieben. Durch ein Verschieben der Skalen gegeneinander ergeben sich andere, neue Merkmalskombinationen.

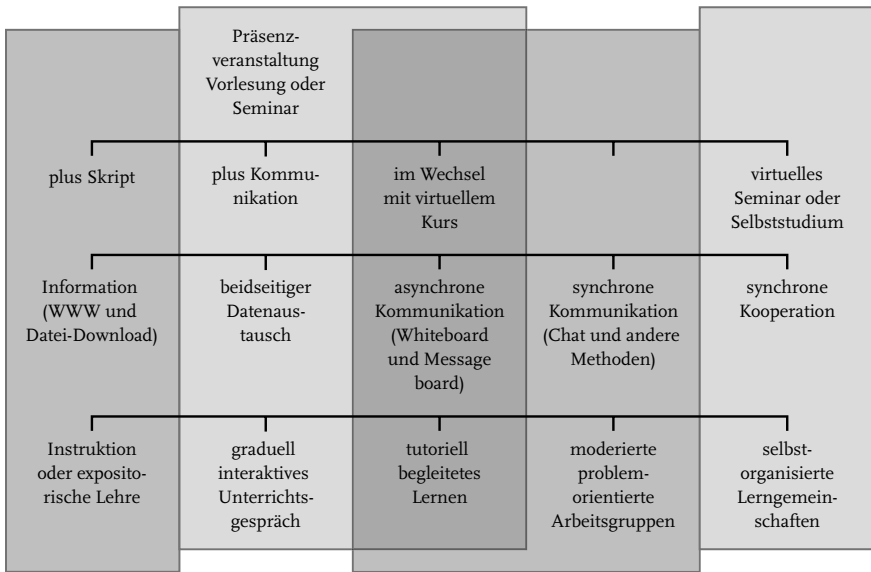


Abb. 4 Vier didaktische Szenarien des virtuellen Lernens³¹

Schulmeister betont, dass es sich bei den hier entwickelten Lernszenarien um Idealtypen handelt. Auch wenn sich das Schema so lesen mag, als ob sich mit der

31 Ebd., S. 178.

Bewegung nach rechts eine bessere Realisierung verbindet, macht Schulmeister deutlich, dass es hier lediglich um Schritte hin zu einer Virtualisierung geht. In der Umsetzung von Konzepten kommt es immer darauf an, welches didaktische Konzept verfolgt wird.

Dabei kann „die Integration von Präsenzkompone[n]te und virtueller Komponente [...] sehr verschiedene Formen annehmen und in verschiedenen Phasen verlaufen“³². Bei einer engen Verzahnung der beiden Komponenten rückt tendenziell die Erstellung von Produkten, an denen gegebenenfalls auch gemeinsam gearbeitet wird, gegenüber dem Informationsaustausch in den Vordergrund. Dies entspricht zwar dem lerntheoretischen Paradigmenwechsel, doch ließen sich auch andere Lernziele mit anderen Methoden verwirklichen.

Euler dagegen unterscheidet in seinen Überlegungen zur Entwicklung medienunterstützter Lernumgebungen vier grundlegende Dimensionen:³³

1. Sozialformen (Dimension der Gruppierung der Lernenden)
2. E-Lehr-Aktionsformen (Dimension der Online-Unterstützung durch die Lehrperson)
3. Medien (Dimension der medialen Aufbereitung)
4. sozial-kommunikative Lehr-Aktionsformen (Dimension der Lerneraktivität)

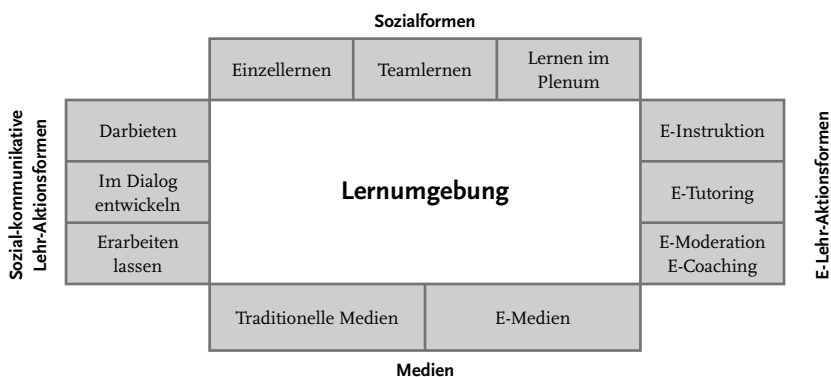


Abb. 5 Bausteine zur Entwicklung medienunterstützter Lernumgebungen³⁴

32 Ebd., S. 184.

33 Dieter Euler, Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 231 ff.

34 Ebd., S. 231.

Das Baukastensystem hat den Vorteil, dass es eine komplexere Einordnung der E-Learning-Szenarien ermöglicht. Es ist ein Konstruktionsplan mit einzelnen Grundmustern, die es je nach Lernanliegen und -ziel zu kombinieren gilt. Hier ist nicht nur der Gegensatz von Präsenz- und Online-Lernen aufgegeben – im Prinzip kann alles durch beide Medien vermittelt werden – sondern auch die Zuordnung verschiedener Lehr-Aktionsformen zu unterschiedlichen Lernparadigmen. Im Lernen hat das Darbieten, die Instruktion, genauso ihren Wert und ihren Platz wie das Erarbeiten von Inhalten – ob alleine, im Team oder im Plenum.

Allerdings bezieht sich der Entwurf des Baukastensystems zunächst nur auf die Gestaltung von E-Learning-Prozessen. Im Sinne des Blended-Learning wäre der Baukasten entsprechend zu erweitern, wie Euler selbst schreibt:

Blended-Learning bietet „eine Erweiterung der Möglichkeiten dadurch, dass mehr Komponenten miteinander ‚gemischt‘ werden können. Die Mischung kann dabei insbesondere folgende Ausprägungen bekommen:

- Verbindung von Offline- und Online-Learning
- Verbindung von selbstgesteuertem Lernen mit synchronem E-Learning
- Verbindung gelenkter mit offenen Lernformen, Verbindung von adressatenunspezifischen Selbstlernmaterialien mit spezifischen Präsenz- und E-Learning-unterstützten Lehrsequenzen.“³⁵

Ein wichtiger Aspekt des Baukastensystems ist die Aufeinanderfolge unterschiedlich kombinierter Einheiten und die Möglichkeit der sequenziellen Kombination.

Auch für den/die PraktikerIn sind solche theoretischen bzw. theoriegenerierenden Überlegungen relevant: Durch die Integration von Online-Bausteinen in den Lernprozess stellt sich zum einen die Frage des internen Bezugs der methodischen Bestandteile aufeinander sowie einer zielgruppen- und themenadäquaten Organisation der unterschiedlichen Phasen innerhalb des Gesamtprozesses. Didaktische Entwürfe und methodische Bausteine können nicht einfach eins zu eins von Präsenzveranstaltungen übernommen und auf die Online-Lernsituation angewendet werden, sondern müssen mit Blick auf das didaktische Gesamtdesign konzipiert werden. Zum anderen ist insbesondere für den Bereich des ethischen Lernens bislang eine Forschungslücke zu verzeichnen, der durch eine reflektierte Aufbereitung der Erfahrungen aus dem Bereich der wertorientierten Erwachsenenbildung begegnet werden könnte und sollte.

35 Ebd., S. 237f.

7. Konsequenzen für ethisches Lernen in der Erwachsenenbildung

Der Großteil der aktuellen Diskussionen um Blended-Learning bezieht sich auf die Bereiche der universitären oder beruflichen Fort-, Aus- und Weiterbildung; die wertorientierte Bildungsarbeit³⁶ ist hier nach wie vor kaum vertreten. Nicht alles, was etwa an der Universität gut funktioniert, kann auch in der Erwachsenenbildung mit Erfolg rechnen. Ähnliches gilt für die ethische Bildung im Vergleich zur beruflich ausgerichteten Weiterbildung. Hier sind die unterschiedlichen Problemlagen zu berücksichtigen, welche je nach Lernkontexten variieren: Während es bei der Einführung von Blended-Learning im Rahmen der Hochschule um die Spannung zwischen der Förderung der Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen einerseits und der Vorgabe von Lernzielen im Zusammenhang mit Prüfungen und Zertifizierungsprozessen andererseits geht, kann in der freiwilligen Erwachsenenbildung stärker mit der intrinsischen Motivation der Beteiligten gerechnet werden. Interessant für den Bereich der Erwachsenenbildung sind insofern vor allem Methoden und Medien, die die Neugierde der TeilnehmerInnen wecken, sich selbständig mit Informationen weiterzubilden, z.B.:

- FAQ (frequently asked questions) aus dem Bereich des Themenangebots,
- ein Navigations-Hypertext als Einführung in die Fragestellung oder als Überblick zu den zentralen Frage- und Problemstellungen innerhalb eines thematischen Bereichs,
- Link-Listen mit interessanten weiterführenden URLs,
- eine Auswahl von Literatur zum Thema (z.B. als PDF in einem Dokumentenordner bereitgestellt),
- Aufgaben, in denen Informationen zugeordnet oder Schätzungen vorgenommen werden,
- Simulationen von Prozessen bei veränderbaren bzw. teilweise steuerbaren Einflussfaktoren.

Die Integration von Blended-Learning-Prozessen bedeutet auch für die Arbeit in der Erwachsenenbildung einige Umstellungen, die Wirth³⁷ als „kulturelle Herausforderungen“ beschreibt.

36 Vgl. den Artikel von Ralph Bergold in diesem Band.

37 Markus Wirth, Die Lehr-Lern-Kultur als Ausgangspunkt und Gestaltungsfeld nachhaltiger E-Learning-Implementierungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 390 ff. Auch wenn der Bezugsrahmen des Autors die Universität ist, sind seine Ausführungen für die Erwachsenenbildung von Bedeutung.

Veränderung und Erweiterung der Anforderungen an Lehrende und Lernende

Im Zuge der Erweiterung der Angebotspalette der Erwachsenenbildung um Blended-Learning-Angebote im Bereich der ethischen Bildung geht es zunächst darum, den TeilnehmerInnen der Präsenzveranstaltungen das Medium Internet und das Thema Online-Lernen nahezubringen, handelt es sich doch bei den TeilnehmerInnen häufig um solche, die – z.B. aufgrund ihres Alters oder ihrer Bildungsgewohnheiten – noch keinen Kontakt mit dem Internet (als Lernmedium) hatten und vor diesem Hintergrund seiner Einführung und seinem Gebrauch skeptisch gegenüberstehen. Die Umgewöhnung von einem eher direktiven Lernen in Face-to-Face-Situationen zu einem eher selbstgesteuerten Lernen in Online-Lernumgebungen kann sich sowohl auf Seiten der Lernenden wie auf Seiten der Lehrenden als schwierig erweisen, da auch in der Erwachsenenbildung ein hohes Maß an Hol-Erwartung und eine demgegenüber eher geringe Bereitschaft zur Bring-Haltung zu beobachten ist.³⁸ Zudem wird selbstgesteuertes Lernen sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden häufig zunächst als mühsam und ineffizient angesehen. Die Lehrenden tendieren dann in der Regel zur Einführung eines höheren Maßes an Fremdsteuerung, die Lernenden zum Rückzug – allerdings nur, wenn Erfolgserlebnisse ausbleiben. Wenn das, was selbstgesteuert erarbeitet worden ist, anderen vorgetragen und honoriert wird, schafft das Motivation für NachahmerInnen.

Während die Improvisation der Lehrenden in Präsenzveranstaltungen einen gleichförmigen Veranstaltungsablauf in erfrischender Weise auflockern kann, führt Flexibilität in einer mediengestützten Veranstaltung eher zu Verwirrung. Das bedeutet für die DozentInnen von Veranstaltungen, dass diese im Hinblick auf den Medieneinsatz von Anfang bis Ende „durchgeplant“ sein müssen. Darüber hinaus sind die VeranstalterInnen von Diskussionsangeboten in der Erwachsenenbildung auch deutlich länger inhaltlich gefordert. Lernende haben durch die Verbindung von Präsenz- und Onlinephasen die Möglichkeit, sich auch außerhalb der Präsenzzeiten umfassend mit einem Thema zu beschäftigen. Während sich die inhaltliche Arbeit bei herkömmlichen Präsenzbildungsangeboten in der Regel – abgesehen von der institutionsinternen Vor- und Nachbereitung – auf den Tag oder die Tage der Veranstaltung konzentriert, wird sie im Zuge der Integration von Online-Angeboten auf den Zeitraum vor und nach der Präsenzveranstaltung ausgedehnt. Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich bereits im Vorfeld in Foren oder Chats zu dem Thema der Veranstaltung auszutauschen, eigene thematische Anregungen

38 Vgl. Heino Apel, Zur Überbetonung des Virtuellen. Online-Lernen erfordert Selbststeuerung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft IV 2001, http://www.diezeitschrift.de/42001/apelo1_01 (27.09.2006).

einzubringen und persönliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen. Werden diese Phasen der Online-Diskussion nicht angemessen begleitet (z.B. durch Tutoring-Angebote) und im weiteren Verlauf der Veranstaltung entsprechend berücksichtigt (z.B. in Form von Modifikationen in der Tagungsgestaltung, einem neuen Tagungsangebot zu sich entwickelnden Themen etc.), besteht die Gefahr, dass sich vor allem die InteressentInnen, die über die Diskussion in der medialen Lernumgebung (Foren, Chats) gewonnen wurden, abwenden. Die Freiheit im Umgang mit den Lerninhalten stellt allerdings viele Lernende vor große Herausforderungen, da sie häufig noch nicht in ausreichendem Maße die Fähigkeiten entwickelt haben, sich bei gegebenem Überangebot an Informationen zu orientieren und auszuwählen. Hier darf die Begleitung durch die/den ExpertIn nicht fehlen. Wichtig erscheinen außerdem ein gutes Beratungsangebot sowie ständige Feedbacks, die auch diejenigen motivieren, die ihren Beitrag noch vor sich haben.

Sofern Blended-Learning auf einem sozialkonstruktivistischen Paradigma gemeinsamer Wissensentwicklung beruht, verändert es sowohl die Beziehung zwischen Lehrenden (DozentInnen/ReferentInnen) und Lernenden (TeilnehmerInnen) als auch das Verhältnis von Information und Kommunikation in entscheidender Weise. Während bei traditionellen Lernsettings die Informationsweitergabe durch den/die Lehrende/n die zentrale Voraussetzung für eine anschließende Kommunikation unter den Lernenden darstellt, steht mit der neuen Lehr-/Lernkultur die Kommunikation, der Wissensaustausch unter den Lernenden im Mittelpunkt. Diese bringen bereits ein durch vielfältige Lernerfahrungen geprägtes Wissen mit in den Lernprozess ein; der Wissens-„Vorsprung“ der Lehrperson verliert infolgedessen seine zentrale Rolle im Lernprozess.

Damit wird präzisierende, weiterführende, problematisierende Information und Intervention durch die „Lehrperson“ nicht überflüssig, sie erhält lediglich einen anderen Status, indem sie der Kommunikation eindeutig nachgeordnet und auf diese bezogen wird. Asymmetrie innerhalb der DozentInnen-/TeilnehmerInnenbeziehung kann nach den Grundsätzen der gemeinsamen Wissensentwicklung nur funktional gedacht werden – als Rollendifferenz. An die Stelle von Anleitung tritt in der neuen Rollenforderung an Lehrende zunehmend die Funktion der Beratung. Lehrende unterstützen den Lernprozess, indem sie Feedback geben, zur Problematisierung beitragen und ergänzendes Material zur Verfügung stellen. Ziel des Lernprozesses sollte es sein, die Lernenden zu befähigen, sich gegenseitig mit ihrem jeweiligen Wissen zu unterstützen und zu beraten.

Mit dem Abrücken von vertrauten und eingeübten Verhaltensmustern – wie sie in instruktionalen Lehr-/Lernbeziehungen in der Regel vorliegen – kann Unsicherheit entstehen: Die Klarheit der Rollenerwartungen, welche die Verständigung zwi-

schen Lehrenden und Lernenden regelte, wird abgelöst durch Rollenkomplexität und -diffusität. Orientierungspunkte des Verhaltens aller Lernbeteiligten sind zum einen die jeweils individuellen Lerninteressen und zum anderen die Erfordernisse der Kommunikationssituation. Insofern kommt es umso mehr darauf an, mit der Eröffnung des Lernprozesses einen sicheren Rahmen durch Regeln der Kommunikation, ein angemessenes Kommunikationsniveau etc. herzustellen.

Eng damit verbunden ist der Aspekt der gemeinsamen Verantwortung für den kommunikativen (Lern-)Prozess: Geht es in instruktionalen Lehr-/Lernsituationen häufig um die Qualität der *Stoff*vermittlung (Inhalte), wird in der neuen Lehr-/Lernkultur das Augenmerk auf Qualität und Ergebnis des Lernprozesses gelegt. Dabei hängt es entscheidend von den Lernenden ab, inwieweit sie bereit sind, einander an ihren Einsichten, Überzeugungen, Erfahrungen etc. teilhaben zu lassen und miteinander auf ein gemeinsames Ergebnis hinzuarbeiten. Die Verantwortung verschiebt sich damit von der didaktisch-pädagogischen Kompetenz des/r Lehrenden hin zu einer Verantwortung aller Beteiligten.

Den Erwachsenenbildungseinrichtungen bietet sich mit Blended-Learning schließlich auch grundsätzlich die Möglichkeit, eine Zahl von InteressentInnen zu erreichen, die weit über den angestammten Verteilerkreis der Einrichtungen hinausreicht. Diese „Bildungssurfer“, die ein Interesse am Thema, an der Form der Bearbeitung etc. haben, aber bislang nicht in Kontakt zu Einrichtungen der Erwachsenenbildung standen, können auch ein Gewinn für die Präsenzanteile sein.

Kontextualisierung des Lernens

Ein weiterer Aspekt, der mit der Integration von Blended-Learning-Angeboten ins Blickfeld rückt und der im Rahmen der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle spielt, ist die Kontextualität von Lernprozessen und Lernenden. In ihren Ausführungen zu den Gestaltungsprinzipien problemorientierter Lernumgebungen buchstabieren Mandl und Winkler³⁹ die Wichtigkeit des Kontexts in drei Dimensionen aus:

1. Lernen in einem authentischen Kontext: Ausgangspunkt des Lernprozesses sind lebensnahe/lebenspraktische Probleme. Die unmittelbare Relevanz für die Lernenden fördert deren Motivation und sichert den Anwendungsbezug des Gelernten.

39 Heinz Mandl und Katrin Winkler, Lernen in der Wissensgesellschaft, in: Dieter Klumpp, Herbert Kubicek und Alexander Roßnagel (Hg.): Next generation information society? – Notwendigkeit einer Neuorientierung, Mössingen-Thalheim 2003, S. 335 f.

2. Lernen in multiplen Kontexten: Die Konfrontation mit unterschiedlichen Problemlagen, Anwendungssituationen etc. trägt zum Aufbau flexiblen Wissens bei.
3. Lernen in einem sozialen Kontext: Der Austausch (von Wissen, Erfahrungen, Emotionen etc.) unter den Lernenden ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses.

Die Integration von Onlinephasen in traditionelle Präsenzveranstaltungen bietet weitreichende Möglichkeiten zur Einbeziehung weiterer Kontexte des Lernens: so ist es durch die zunehmend leichter werdende mediale Aufbereitung etwa von gemeinsamen Veranstaltungen oder „Exkursionen“ möglich, den jeweiligen Kontext in Form von Bildern, Filmen und/oder Tondokumenten einzufangen, verfügbar zu machen und gegebenenfalls gemeinsam zu bearbeiten. Damit werden jenseits der verbalen Äußerung neue Formen des Erfahrungslernens und der Vermittlung eigener Erfahrungen möglich, die die Erwachsenenbildungsarbeit bereichern können.

Bedarfsgerechte Flexibilisierung der Institutionen

Die Notwendigkeit des Wandels kann nicht allein in der Entwicklung zusätzlicher Kompetenzen auf Seiten der Lehrenden gesehen werden. Ohne eine entsprechende Strukturveränderung bei den Institutionen kann der beschriebene Wandel kaum gelingen. Nach einer Phase des Blended-Learning-Hypes, in der unzählige Projekte angestoßen wurden, tritt allmählich die Ernüchterung ein: „Vieles wurde verändert – es hat sich aber nicht viel geändert! Viel Edu-Action – wenig Education!“, so das pointierte Zwischenfazit Eulers.⁴⁰ Um die Nachhaltigkeit der angestoßenen Projekte zu sichern, ist ein kultureller Wandel erforderlich, der nur gemeinsam von den in den Organisationen arbeitenden Menschen vollzogen werden kann. Anstatt die vielfach noch vorhandene Kluft zwischen neuer Lehr-/Lernkultur und vertrautem Habitus wahrzunehmen, werden Probleme allerdings häufig auf die technische Umsetzung geschoben. In diesem Sinne mahnt Behrendt, dass

„adäquate technische Voraussetzungen [...] zwar grundlegende Bedingung [bleiben], aber allein durch ihre Verfügbarkeit [...] kaum Akzeptanz erzielen [werden]:

40 Dieter Euler, Gestaltung der Implementierung von E-Learning-Innovationen: Förderung der Innovationsbereitschaft von Lehrenden und Lernenden als zentrale Akteure der Implementierung, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 564.

Technik ist das Vehikel, mit dessen Hilfe eine soziale Neugestaltung des Lehrens und Lernens möglich gemacht werden kann.“⁴¹

Darüber hinaus darf auch der zeitliche Horizont für die Veränderung einer Lehr-/Lernkultur von Institutionen – ob Hochschulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen – nicht zu gering veranschlagt werden. Wirth prognostiziert für einen solchen Wandel in der Hochschule etwa dreieinhalb bis sieben Jahre.⁴² Darüber hinaus zeigen Erfahrungen, dass eine Implementierung ausschließlich in einem Top-down- oder Bottom-up-Prozess wenig Erfolg verspricht, sondern die Hebel umfassend und auf mehreren Ebenen gleichzeitig angesetzt werden müssen.

„Eine Bildungsinnovation wie eLearning erfordert demnach einen umfassenden Ansatz, um strategiegeleitet neben didaktischen und technologischen Fragestellungen auch ökonomische, organisatorische und soziokulturelle Rahmenbedingungen zu schaffen. Im Zentrum steht dabei die Didaktik, denn eLearning wird sich langfristig nur durchsetzen, wenn ein didaktischer Mehrwert vorliegt und letztendlich das pädagogische Innovationspotenzial nutzbar gemacht wird.“⁴³

Der englische Begriff der „Change Readiness“⁴⁴ illustriert sehr gut, was für eine solche grundlegende Veränderung erforderlich ist, nämlich: die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Wandel und zwar auf Seiten sämtlicher Akteure, der Institution, der DozentInnen sowie der Zielgruppen. Neben den noch offenen Finanzierungsfragen geht es in diesem Sinne auf Seiten der Institutionen der Erwachsenenbildung auf der Ebene der Lernprozessgestaltung auch um die Veränderung von der Angebots- zur Nachfrageorientierung. Selbstbestimmtes Lernen impliziert nicht nur das im Rahmen des E-Learning mögliche Anywhere (Überall) und Anytime (Jederzeit), sondern auch eine Flexibilität hinsichtlich der thematischen Schwerpunktsetzung.

41 Erich Behrendt, E-Learning an Hochschulen: keine Chance! In: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 539

42 Markus Wirth, Die Lehr-Lern-Kultur als Ausgangspunkt und Gestaltungsfeld nachhaltiger E-Learning-Implementierungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 394 ff.

43 Dieter Euler und Sabine Seufert, Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 5.

44 Markus Wirth, Die Lehr-Lern-Kultur als Ausgangspunkt und Gestaltungsfeld nachhaltiger E-Learning-Implementierungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 381.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Die Heterogenität der Beschreibungsversuche in der kurzen begrifflichen Einführung deutet bereits darauf hin, dass es sich bei Blended-Learning

1. um ein komplexes Lernarrangement handelt, welches nicht adäquat ohne lerntheoretische Erwägungen und methodisch-didaktische Überlegungen gefasst werden kann,
2. um ein noch theoretisch genauer zu erschließendes Feld handelt, was die Darlegung der verschiedenen Kategorisierungsversuche anschaulich belegt. In den Kategorisierungsversuchen spiegeln sich immer auch die unterschiedlichen Anwendungskontexte, Lernziele und Zielgruppen der Lernprozesse wieder.

Ein Aspekt, der im Zuge der Diskussionen um Blended-Learning zunehmend ins Bewusstsein gerückt ist, ist die soziale Dimension des Lernens. Diese wurde zunächst – hier: sowohl der Chronologie der wissenschaftlichen Diskussion als auch der Struktur dieses Artikels folgend – im Rahmen von Fragen nach der sozialen Präsenz im Netz diskutiert. Anschließend wurde die soziale Dimension des Lernens im Hinblick auf die Organisation in kollaborativen Zusammenhängen in den Blick genommen.

Dass die Diskussion um Blended-Learning bereits auf eine „kleine“ Geschichte zurückblicken kann, zeigt sich am Aufkommen von evaluativen Fragestellungen: Welches Innovationspotenzial hat Blended-Learning für das Lernen im Allgemeinen? Mit welchen Hürden ist bei der Implementierung zu rechnen und schließlich: Wie lässt sich die Komplexität des Zusammenspiels von Technik und den sozialen Lernbeziehungen im Blended-Learning auch analytisch besser in den Griff bekommen?

Nach der abschließenden Fokussierung auf die Erwachsenenbildung bleibt für diese festzuhalten, dass sich die Blended-Learning-Modelle und -diskussionen aus anderen Bildungsbereichen – etwa der universitären oder betrieblichen Weiterbildung – nicht eins zu eins auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragen lassen. So greifen die Diskussionen etwa zur TutorInnenrolle im universitären Kontext nur bedingt in der Erwachsenenbildung. Die von Kerres et al.⁴⁵ geforderte Zusammenführung von Fach- und GruppentutorIn zur/m idealen TutorIn kann für den Rahmen der Erwachsenenbildung vielerorts als bereits realisiert gelten.

45 Michael Kerres, Ilke Nübel und Wanda Grabe, Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 339 ff.

Ähnliches gilt für die methodisch-didaktische Gestaltung des Lernsettings. Während die Universität in Teilen noch auf der Lehre durch Instruktion im Rahmen von Vorlesungen aufbaut, arbeiten ErwachsenenbildnerInnen vielerorts bereits mit einer Vielzahl unterschiedlicher Methoden (vgl. die Beispiele aus der Praxis in diesem Band). Hier wäre zu überlegen, welche Lernziele durch Blended-Learning im Bereich der ethischen Erwachsenenbildung besonders gut realisiert werden können und wo sich aus der Praxis heraus weitere Forschungsfragen ergeben. Ansonsten bleiben Maximen – wie wohl richtig und wichtig und aus diesem Grunde hier zitiert – eher allgemein:

- Die Methode folgt den Zielen: Geht es um Information oder um Lernen? Geht es um einen Zuwachs an Wissen oder eine Aneignung einer bestimmten Fähigkeit? Geht es in erster Linie um Informationsdistribution zu einem aktuellen Thema oder um die vertiefende Diskussion einzelner thematischer Aspekte?
- Die Methoden müssen zielgruppenadäquat sein: Anonymität kann die Diskussionsbereitschaft hemmen, weil das unmittelbare Gegenüber fehlt oder sie kann Experimentierfreude freisetzen, weil der normierende Druck der Gruppe nicht unmittelbar greift.⁴⁶

46 Vgl. Dieter Euler, Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 239f.

Literatur

- Apel, Heino:** Zur Überbetonung des Virtuellen. Online-Lernen erfordert Selbststeuerung in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Heft IV/2001, http://www.diezeitschrift.de/42001/apelo1_01.pdf (Stand: 27.09.2006).
- Apel, Heino/Kraft, Susanne (Hg.):** Online-Lehren in der Weiterbildung, Bielefeld 2003.
- Arnold, Patricia:** Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre aus lerntheoretischer Sicht, 2005, <http://www.e-teaching.org/didaktik/theorie/lerntheorie/arnold.pdf> (Stand: 27.09.2006)
- Arnold, Patricia:** Communities of Practice in der Fernlehre – Gratwanderung zwischen Selbstorganisation und didaktischem Design, in: Schulz, Manuel/Glump, Heinz (Hg.): Fernausbildung ist mehr ... Auf dem Weg vom Potenzial zur didaktischen Innovation, Augsburg 2005.
- Baumgartner, Peter/Häfele, Kornelia/Häfele, Hartmut:** E-Learning: Didaktische und technische Grundlagen. Das Zukunftsministerium. bm:bwk, Mai 2002, http://www.peter.baumgartner.name/Filer/filetree/peter/material/e-learning_sonderheft.pdf.
- Baumgartner, Peter:** E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge, in: Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, (ÖZB) 21/3, 2003, S. 3-6, http://www.manzschulbuch.at/oezb/pdf/3a_02_03.pdf (Stand: 27.09.2006).
- Behrendt, Erich:** E-Learning an Hochschulen: keine Chance! In: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 529-540.
- Dehnpostel, Peter:** Online-Communities als arbeitsintegrierte Lern- und Kompetenzentwicklungsform, in: Schulz, Manuel/Glump, Heinz (Hg.): Fernausbildung ist mehr... Auf dem Weg vom Potenzial zur didaktischen Innovation, Augsburg 2005, S. 53-62.
- Euler, Dieter** Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 225-242.
- Euler, Dieter:** Gestaltung der Implementierung von E-Learning-Innovationen: Förderung der Innovationsbereitschaft von Lehrenden und Lernenden als zentrale Akteure der Implementierung, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 561-584.
- Euler, Dieter/Seufert, Sabine:** Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 1-24.
- Goffman, Erving:** Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum, Gütersloh 1971.
- Hasanbegovic, Jasmina:** Kategorisierungen als Ausgangspunkt der Gestaltung innovativer E-Learning-Szenarien, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 243-261.

Höflich, Joachim: Mensch, Computer und Kommunikation, Wien 2003.

Kerres, Michael/de Witt, Claudia/Stratmann, Jörg: E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen, in: Schwuchow, Karlheinz/Gutmann, Joachim (Hg.): Jahrbuch Personalentwicklung und Weiterbildung, Neuwied 2002, S. 131-139.

Kerres, Michael/Nübel, Ilke/Grabe, Wanda: Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 335-349.

Kerres, Michael: Entwicklungslinien und Perspektiven mediendidaktischer Forschung. Zu Information und Kommunikation beim mediengestützten Lernen, <http://www.educa.ch/dyn/bin/26564-27933-1-kerresforschung.pdf> (Stand: 27.09.2006), Fassung vom 7.8.1999.

Langenbach, Christian: Electronic Education Mall: ein virtuelles Service-Center für E-Learning, Lohmar/Köln 2002.

Mandl, Heinz/Winkler, Katrin: Lernen in der Wissensgesellschaft, in: Klumpp, Dieter/Kubicek, Herbert/Roßnagel, Alexander (Hg.): Next generation information society? – Notwendigkeit einer Neuorientierung, Mössingen-Thalheim 2003, S. 333-348.

Miller, Damian/ Oelkers, Jürgen: Gestaltung der Evaluation von E-Learning-Projekten, in: Euler, Dieter/ Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 493-512.

Niegemann, Helmut/Hessel, Silvia/Hochscheid-Mauel, Dirk/Aslanski, Kristina/Deimann, Markus/Kreuzberger, Gunther: Kompendium E-Learning, Heidelberg 2004.

Rabanus, Stefan: Die Sprache der Internet-Kommunikation, Mainz 1996, http://www.stefan.rabanus.com/forschung/internet/vers_14.html (Stand: 27.09.2006).

Reichelt, Wolfgang: Knowledge Communities – ein integrierter Ansatz für das mediengestützte Wissensmanagement und virtuelle Lernplattformen für die Weiterbildung, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Kommunizieren und Lernen in virtuellen Gemeinschaften: Neue Wege der Qualifizierung des Bildungspersonals, Bielefeld 2004, S. 8-20.

Reinmann, Gabi: Die vergessenen Weggefährten des Lernens. Herleitung eines Forschungsprogramms zu Emotionen beim E-Learning, Augsburg 2003, <http://medienpaedagogik.phil.uni-augsburg.de/denkarium/wp-content/uploads/2006/02/AB1.pdf> (Stand: 27.09.2006).

Reinmann, Gabi: Gestaltung von E-Learning-Umgebungen unter emotionalen Gesichtspunkten, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 351-371.

Schulmeister, Rolf: Lernplattformen für das virtuelle Lernen, Evaluation und Didaktik, München 2005, 2. Aufl.

Seufert, Sabine: Gestaltung virtueller Gemeinschaften, in: Euler, Dieter/ Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 315-333.

Stangl, Werner: Lernparadigmen, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Lerndefinitionen.shtml#Lernparadigmen> (Stand: 27.09.2006).

Verband der europäischen Blended-Learning-Akteure: Satzung, Stand 28. Juni 2005, http://www.blended-learning-network.com/fileadmin/redakteur/info/satzung_aktuel.pdf (Stand: 27.09.2006).

Wegerif, Rupert: The social dimension of asynchronous learning networks. in: Journal of Asynchronous Learning Networks, Volume 2, Issue 1, 1998, auch im Bereich "Download Papers" unter: <http://www.rupertwegerif.name/> (Stand: 27.09.2006).

Wirth, Markus: Die Lehr-Lern-Kultur als Ausgangspunkt und Gestaltungsfeld nachhaltiger E-Learning-Implementierungen, in: Euler, Dieter/ Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S.373-403.

II. Das Projekt "Treffpunkt Ethik" – Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse

Das Projekt „Treffpunkt Ethik“

Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse

HELGA GISBERTZ

Im Rahmen des Projektes „Treffpunkt Ethik. Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“ wurde von Juni 2003 bis November 2006 das Internet als Lernmedium für die Reflexion von Einstellungen, Werthaltungen, ethischen Grundorientierungen und Verhaltensmustern analysiert. Das vom BMBF geförderte Projekt ging von einem wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an Verständigungsprozessen über ethische Fragen aus, die über die Grenzen gesellschaftlicher Milieus, Schichten und Alterskohorten hinaus integrierend geführt werden müssen. Als Anlaufstelle wurde mit dem Ethikserver www.treffpunkt-ethik.de eine Lernplattform im Internet geschaffen. Auf dieser konnten Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung klassische soziale Lernformen ihrer Bildungseinrichtungen mit virtuellen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten kombinieren. KursteilnehmerInnen und InternetsurferInnen konnten diese Angebote nutzen und darüber hinaus in einem moderierten Forum ihre Themenwünsche benennen und diskutieren.

1. Projektstruktur und Rahmendaten

Förderung

Das Projekt „Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse – Entwicklung und Aufbau einer Ethik-Akademie im Kontext lebenslangen Lernens“ wurde von Juni 2003 bis November 2005 und nach einem Verlängerungs- und Erweiterungsantrag bis November 2006 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Titel

In der Öffentlichkeit wurde das Projekt unter dem Namen „Treffpunkt Ethik. Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“ kommuniziert. Mit dem Namen knüpft die KBE an ein Vorgängerprojekt namens „Treffpunkt Lernen“¹ an, dessen Projektplattform sie übernahm und gemäß der veränderten Zielsetzung anpasste. Mit der Kombination von „Treffpunkt“ und „Ethik“ sollte die virtuelle Akademie niedrigschwellig angelegt und die Ansprache unterschiedlicher Zielgruppen ermöglicht werden.

KooperationspartnerInnen

Projektnehmerin und Hauptverantwortliche war die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE).

Sie schloss mit dem Forschungsinstitut für Philosophie Hannover (FIPH) einen Vertrag über die wissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation. Das FIPH installierte einen wissenschaftlichen Beirat, dem Prof. Dr. Detlef Horster von der Leibniz Universität Hannover, Prof. Dr. Ralf Hoburg von der Evangelischen Fachhochschule Hannover und Prof. Dr. Bernd Trocholepczy von der Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt am Main angehörten.

Mit der Katholischen Erwachsenenbildung Niedersachsen wurde ein Kooperationsvertrag über die technische Betreuung des Internet-Portals abgeschlossen und die Realisierung durch einen in Hannover beschäftigten Webmaster gewährleistet.

Inhaltlich kooperierte die KBE mit dem Institut für Bildung und Medien e.V. (IB&M) der Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI). Das Institut entwickelte in einem ebenfalls BMBF-geförderten Projekt „Weiterbildungsmodule für E-Learning zu ethischer Bildung und Multimediakompetenz“ und stellte diese unter dem Menüpunkt „Dozententreff“ des Ethikservers zur allgemeinen Verfügung. Die Weiterbildungsmodule richten sich an DozentInnen aus der Erwachsenenbildung und verstehen sich als Bewertungs- und Prüfsystem, um didaktisch gut gestaltete Bildungsmedien schnell und sicher recherchieren zu können.

In der vorliegenden Publikation sind Beiträge der drei KooperationspartnerInnen verzeichnet, auf die empfehlend hingewiesen wird.

1 Treffpunkt Lernen – Orientierungshilfe in allen Lernlagen. Weiterentwicklung und Ausbau bestehender Bildungseinrichtungen in multifunktionale Treffpunkte Lernen, gefördert vom BMBF von 11/99 - 10/02.

Projektstandorte

Sechs Erwachsenenbildungseinrichtungen wurden als PraxispartnerInnen gesucht. Sie sollten in ihrer Einrichtung und auf der Lernplattform internetbasierte Bildungsangebote zu unterschiedlichen ethisch relevanten Themen für verschiedene Zielgruppen anbieten. Bei der Auswahl wurde auf die Pluralität der geplanten Themen, Arbeitsweisen und Zielgruppen geachtet. Die Einrichtungen sollten sich in regionalen Kooperationen mit anderen BildungsanbieterInnen zusammenschließen, um Themen breit zu streuen und unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen in ihren Einrichtungen und auf dem Server miteinander ins Gespräch zu bringen. Aus vierundzwanzig Bewerbungen wurden sechs ProjektpartnerInnen ausgewählt, die eine an bestimmte Mitwirkungsformen gebundene finanzielle Förderung bekamen. Die Einrichtungen der ersten Stunde waren die KEB Hannover, das Katholische Bildungswerk in Böblingen, das Ethiknetzwerk Frankfurt mit der Akademie Rabanus Maurus und der Katholischen Erwachsenenbildung Bildungswerk Frankfurt, die Karl Rahner Akademie in Köln, das Heinrich Pesch Haus in Ludwigshafen und der Familienbund in Magdeburg. Das Projekt war von Beginn an offen angelegt, so dass Kooperationen mit weiteren Einrichtungen aus der Erwachsenenbildung, einem Verband, der Mitarbeiterin eines Forschungsinstituts und einer philosophisch-theologischen Praxis schnell folgten. Ab Dezember 2005 bot die KBE einen Blended-Learning-Kurs für ReferentInnen zur „Planung und Durchführung von Blended-Learning-Kursen zur ethischen Bildung“ an, der vielen neuen ProjektpartnerInnen die Gelegenheit zur Nutzung der projektimmanenten Strukturen bot.

Die Tabelle gibt einen Überblick über die Projektstruktur

Projektträger:	Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn Dr. habil. Ralph Bergold (06/03 bis 11/05) Markus Tolksdorf (11/05 – 11/06)
Projektleiterin:	Helga Gisbertz
Partner:	Institut für Bildung und Medien e.V. (IB&M) der Gesellschaft für Pädagogik und Information (GPI), Berlin Leitung: Dr. Bernd Mikuszeit Wiss. MitarbeiterInnen: Dirk Rellecke, Dr. Ute Szudra Kath. Erwachsenenbildung im Lande Niedersachsen e.V., Hannover Leitung: Hubert Stuntebeck Webmaster: Matthias Hohgräbe (06/03 – 02/05), Peter Baum (03/05 – 11/06)
Projektstandorte:	<p>Bad Honnef (Nov. 2005 – 2006) Katholisch-Soziales Institut der Erzdiözese Köln (KSI) Susanne Becker-Huberti, Walter Boscheinen</p> <p>Bergisch-Gladbach (Dez. 2005 – 2006) Katholisches Bildungsforum im Rheinisch-Bergischen Kreis Susanne Frangen, Roswitha Wirtz</p> <p>Berlin (2005 – 2006) Philosophisch-Theologische Praxis Prof. Dr. Guntram Platter</p> <p>Berlin (Dez. 2005 – 2006) Berliner Charité, Trainingszentrum für ärztliche Fertigkeiten Dr. Constance Nahlik</p> <p>Böblingen (2003 – 2005) Katholisches Bildungswerk im Kreis Böblingen und Netzwerk weiterer Institutionen vor Ort Berthold Winkler und KollegInnen</p> <p>Daun (Dez. 2005 – 2006) VHS Daun Christa Franzen, Bettina Sieding</p> <p>Frankfurt (2003 – 2006) Katholische Erwachsenenbildung Bildungswerk Frankfurt / Katholische Akademie Rabanus Maurus und Netzwerk weiterer Institutionen vor Ort Dr. Hans Prömper, Dr. Georg Horntrich und KollegInnen</p> <p>Frankfurt (2004) Ethikverband der Deutschen Wirtschaft e.V., Frankfurt a. M. Ulf Posé</p> <p>Freiburg (2004 – 2006) Heinrich Hansjakob Haus Wilhelm Pfaff und KollegInnen</p>

	<p>Gießen (2003 – 2006) Katholisches Bildungswerk Oberhessen Andreas Boller und KollegInnen</p> <p>Hannover (2003 – 2006) Kath. Erwachsenenbildung der Diözese Hildesheim, Geschäftsstelle Hannover Karl-Heinz Meilwes</p> <p>Karlsruhe (2004 – 2006) Roncalli-Forum Dr. Albert Käufflein, Thomas Macherauch</p> <p>Köln (2003 – 2005) Karl Rahner Akademie und Netzwerk: Hans Jonas Zentrum – Ethik im Dialog Alfons Höfer SJ, Heinrich Klauke</p> <p>Köln (Dez. 2005 – 2006) Universität zu Köln, Institut für Afrikanistik Dr. habil. Helma Pasch</p> <p>Limburg (Dez. 2005 – 2006) KEB Diözese Limburg Ulla Neises, Norbert Stennes</p> <p>Ludwigshafen (2003 – 2005) Heinrich Pesch Haus, Bildungszentrum Ludwigshafen e.V. Ulrich Dreismickenbecker</p> <p>Magdeburg (2003 – 2005) Familienbund im Bistum Magdeburg und im Lande Sachsen-Anhalt e.V. und Netzwerk weiterer Institutionen vor Ort Dr. Reinhard Grütz</p> <p>Münster (Dez. 2005 – 2006) Akademie Franz Hitze Haus Dr. Martin Dabrowski</p> <p>Paderborn (Dez. 2005 – 2006) Invia-Akademie, Meinwerk-Institut Katharina Planer</p> <p>Saarlouis (Dez. 2005 – 2006) Kath. Familienbildungsstätte in Saarlouis e.V. Marlen Dräger-Ottenbreit, Marlis Schmitt</p> <p>Schmallenberg (2004 – 2005) Dr. Monika Herrchen vom Fraunhofer-Institut für Molekularbiologie und Angewandte Ökologie, Schmallenberg</p> <p>Stuttgart (2003 – 2006) Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg Dr. Jeannette Behringer</p>
--	---

	Veitshöchheim (Dez. 2005 – 2006) Gymnasium Veitshöchheim Dr. Siegfried Rose und KollegInnen Völklingen/Wehrden (Dez. 2005 – 2006) Ev. Akademie im Saarland Wolf-Dieter Scheid Weinsberg (Dez. 2005 – 2006) Stiftung Pro Hospiz Weinsberg Gerhard Kugler
Wissenschaftliche Beratung und Evaluation des Projektträgers und der Projektstandorte	Forschungsinstitut für Philosophie Hannover Leitung: Prof. Dr. Gerhard Kruij Wiss. MitarbeiterInnenteam: Uwe Fricke, Reinhard Hohmann, Katja Neuhoff Wiss. Beirat (06/03 – 11/05): Prof. Dr. Ralf Hoburg, Prof. Dr. Detlef Horster, Prof. Dr. Bernd Trocholepczy
Förderung:	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)

2. Europäische Lernpartnerschaft: „Meeting Point Ethics“ Ethische Bildung in Blended-Learning-Kursen über Ländergrenzen hinaus

Über das deutsche Projekt hinaus schuf die EU-finanzierte GRUNDTVIG Lernpartnerschaft „Meeting Point Ethics“ einen Bildungsraum, in dem Lernende ethische Fragestellungen über Ländergrenzen hinweg kontrovers diskutieren konnten. Ziel war es, unterschiedliche Werthaltungen zu reflektieren und zu europäischen Verständigungsprozessen beizutragen. Gleichzeitig nutzten die Einrichtungen den Server für nationale Bildungsangebote und reflektierten Erfahrungen mit dem Internet und Blended-Learning-Angeboten auf europäischer Ebene.

Beteiligt waren neben der KBE als koordinierender Einrichtung

- die Landeszentrale für politische Bildung Stuttgart,
- das Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung (ABI), Wien,
- die Katholische Sozialakademie Österreichs (KSÖ), Wien,
- das litauische Gyvenimo ir tikejimo institutas (Live and Faith Institute) in Kaunas und
- die italienische CON.E.DIS. scarl., mit Sitz in Turin.

Gemeinsam organisierten die EinrichtungsvertreterInnen englischsprachige Blended-Learning-Kurse mit einem international zusammengesetzten Teilnehmendenkreis aus vier europäischen Ländern zu unterschiedlichen ethischen Themen.

Insgesamt wurden in 2005 und 2006 fünf Kurse mit jeweils ca. 25 – 30 Lernenden aus allen Mitgliedsstaaten durchgeführt:

- „Make Illness more Human“ in Torino,
- „Abortion“ in Kaunas,
- „Sensitive for Gender – an Intercultural Approach“ in Wien,
- „Ethics and Work“ in Torino,
- „Sustainable Development and Lifestyles“ in Berlin.

Die Veranstaltungen wurden flankiert von strukturierten Online-Arbeitseinheiten, die im englisch-modulierten Teil des Servers www.meetingpoint-ethics.de absolviert wurden.

3. Leitfragen und Konzeption des Treffpunkt Ethik

- Welche Chancen für ethisch-moralische Verständigungsprozesse liegen in der internetgestützten Kommunikation?
- Wie kann das Lernangebot von Erwachsenenbildungseinrichtungen um internetbasierte Lernformen im Bereich der ethischen Bildung erweitert werden?

Diese beiden Leitfragen skizzieren den Radius des BMBF-Projektes und sollen im Folgenden auf der Ebene der LernerInnen und der Institutionen und ihrer MitarbeiterInnen betrachtet werden.

Ethische Bildungsangebote für TeilnehmerInnen an Erwachsenenbildungsveranstaltungen und für InternetsurferInnen

Innerhalb der traditionellen Lernkultur, beispielsweise des Philosophie- oder Religionsunterrichts, wird Ethik zumeist situationsunabhängig als Aufarbeitung von Denktraditionen vermittelt. Der Alltag jedes Menschen ist jedoch von unzähligen ethischen Entscheidungsprozessen geprägt. Dies geschieht in der Regel unbewusst. Zu einem Stolperstein werden Entscheidungen erst, wenn zwischen vermeintlich egoistischen Neigungen und Gefühlen moralischer Verpflichtung bewusst ausgewählt werden muss oder wenn neue Informationen die Tragweite unseres Tuns in neuem Licht erscheinen lassen. Der Treffpunkt Ethik zielt darauf ab, Lernen eng an konkrete Verwendungssituationen anzubinden und zu einem „Lernen-just-in-time“ in akuten Problemlagen zu machen. Auf der individuellen LernerInnen-Ebene sollten die Themen der UserInnen aufgenommen und auf ihre ethische Bedeutung hin diskutiert werden. Es wurde versucht, Menschen mit ihren

unterschiedlichen Sinnentwürfen on- und offline miteinander ins Gespräch zu bringen und eine Plattform zu schaffen, auf der frei von pekuniären Verzweckungsmechanismen diskutiert und gelernt werden kann. Ziel war es, Menschen zu Suchbewegungen anzuregen und sie darin qualifiziert zu begleiten.

Als Schlüsselqualifikation ethischen Argumentierens sollte ihre Kompetenz gestärkt werden, zwischen den verschiedenen Geltungsansprüchen „Wahrheit“, „Richtigkeit“ und „Wahrhaftigkeit“ zu unterscheiden. Die DiskutantInnen sollten in die Lage versetzt werden, Faktenwissen in werte- und handlungsorientiertes Verstehen zu transformieren und in eigenen Entscheidungssituationen reflektierte Werturteile zu fällen. Dabei sollten wissenschaftliche Diskurse und neue Forschungsergebnisse aufbereitet werden und Eingang finden in die Diskussion lebensweltlich orientierter Alltagsfragen. In Foren und Chats sollte es für jede/n Interessierte/n möglich sein, ExpertInnen zu aktuellen Themen zu befragen und damit an öffentlichen Debatten unmittelbar teilzunehmen und eigene Positionen zu reflektieren und zu vertreten. Es wurde angestrebt, die DiskutantInnen online – über die geografische Reichweite ihrer Einrichtung hinaus – zu vernetzen und ihnen Einblick in die Themen und die Diskussion der anderen Projektstandorte zu geben. Damit sollte der zielgruppenübergreifende Diskurs gefördert und der Transfer gelernter Argumentationsstrukturen auf andere Themenbereiche ermöglicht werden.

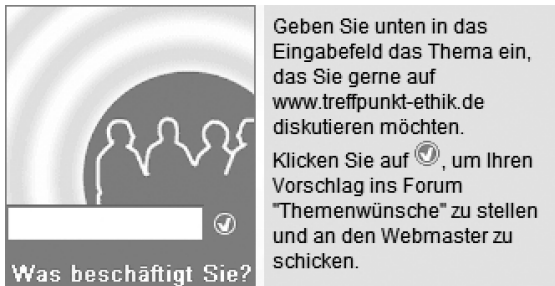


Abb. 1 In einem Forum konnte jede/r UserIn seine/ihre Themenwünsche zur Diskussion stellen

4. Nutzung der neuen Medien - Ausbau der Medienkompetenz

Das Internet und seine „UserInnen“ kreieren ein Leitbild einer vom Computer geprägten Gesellschaft, die flexible und mobile, interdisziplinär und global handelnde, leistungsfähige, effektive und erfolgreiche Menschen repräsentiert. Solch optimistische Positionen gehen davon aus, dass digitale Medien selbstbestimmtes

und eigenverantwortliches Handeln bewirken und damit auch vielfältige Möglichkeiten beinhalten, Wissen zu erwerben und anzuwenden. Kommunikation wird für die Internet-Society basisdemokratisch gemäß dem „triple A“ für „anybody, anytime and anywhere“ möglich. Nur wer ist anybody?

Internetstudien zeigen, dass in 2005 37,5 Millionen Erwachsene in Deutschland – das sind 57,9 Prozent der Bevölkerung ab 14 Jahre – das Internet nutzen.² Gegenüber 2006 haben sich die Zahlen nicht wesentlich verändert. Damit nutzen 2006 laut (N)Onliner Atlas noch 42 % aller Deutschen das Internet nicht.³ Die Studien sprechen von der digitalen Kluft, durch die Menschen, die nicht an der internet-basierten Informations- und Kommunikationsstruktur partizipieren, eine neue Art der Ausgrenzung erfahren. Laut Hochrechnungen von TNS Infratest soll bis zum Jahr 2010 die Zahl der NutzerInnen jedoch auf 70 bis 75 % ansteigen.⁴ Dabei schließt sich das sogenannte „gender gap“ und die Generation 50 plus holt ebenfalls auf. Um diesen neuen UserInnen den Einstieg zu ermöglichen und zu erleichtern, sind – neben finanziellen und technischen Aspekten – auch Partizipationsformen wichtig, die die Medienkompetenz schulen. Das Projekt zielt darauf ab, möglichst viele LernerInnen an das Internet

- als soziales Interaktionsmedium und
- als Lernmedium zur Verfolgung persönlicher Interessen

heranzuführen und sie mit der Nutzung vertraut zu machen.

Medienkompetenz wird somit verstanden als Querschnittsqualifikation zur Nutzung internetbasierter Informations- und Kommunikationstechnologien. Innerhalb des Treffpunkt Ethik werden keine reinen Computer- oder Internetkurse angeboten, sondern es wird mit der Lernplattform eine themenbezogene Lernumgebung und Anlaufstelle im Internet geschaffen. Damit wird auch die Erwartung verknüpft, dass sich Menschen dem Internet zuwenden, die bisher zwar an ethischen Diskursen interessiert waren, als LernerInnen aber traditionelle Formen des Lernens bevorzugt haben.

2 Vgl. ARD/ZDF-Online-Studie 2005. Vgl. auch Allensbacher Computer- und Technik-Analyse 2005.

3 (N)Onliner Atlas 2006. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung, Infratest, August 2006.

4 Vgl. ARD/ZDF-Online-Studie 2005.

5. Erweiterung der institutionellen Angebotspalette der allgemeinen Erwachsenenbildung im Bereich der ethischen Bildung

Auf der Ebene der allgemeinen Erwachsenenbildung möchte das Projekt Grundlagen für die Erweiterung der institutionellen Angebotspalette im Bereich der ethischen Bildung legen.⁵

Das Projekt versteht sich als Suchbewegung in der ethischen Bildungsarbeit mit Erwachsenen unter Einbezug des Internets.

Neue informationstechnische Lösungen zählen zu den Schlüsseltechnologien einer zunehmend wissensorientierten Gesellschaft. Damit ändern sich Strategien, Informationen zu akquirieren. Suchmaschinen im Internet bieten dem „homo modernicus“ die Möglichkeit, im Bruchteil von Sekunden Informationen zu den randseitigsten Themen zu finden. Die Aufgabe jedes/r Recherchierenden besteht darin, Informationen zu selektieren, die Seriosität und ein eventuelles Eigeninteresse des/der AnbieterIn zu beurteilen, die Komplexität des Themas zu erfassen und aus der Fülle der Angebote ein problemlösendes Orientierungswissen zu erlangen. Aus der Kenntnis einer Sachlage und Informationen über mögliche Auswirkungen folgt jedoch nicht automatisch Orientierung, die in persönlichen Entscheidungssituationen richtungweisend und tragfähig sein könnte. Oder wie Ralph Bergold schreibt: „Werte sind aber eben nicht ein soziales Computerprogramm, das man nur geschickt einspeisen muss.“⁶ An dieser Stelle sind neue Formate der Erwachsenenbildung gefragt, die Menschen befähigen, sich selbst mit ihren Wertvorstellungen und -systemen zum Thema zu machen und ihre ethische Kompetenz in immer neuen Entscheidungssituationen zu erproben. Das Projekt bietet deshalb Erwachsenenbildungseinrichtungen den Experimentierraum, in der Kombination von Lernplattform und Präsenzveranstaltungen ein wertorientiertes Bildungsarrangement zu schaffen, in dem Menschen in Kontakt mit ihren eigenen Werthal-

-
- 5 Hierdurch und durch seine breite thematische Streuung unterscheidet sich der Treffpunkt Ethik vom 2002 begonnenen bioethischen 1000-Fragen-Projekt der Aktion Mensch. Im Unterschied zum 1000-Fragen-Projekt verlief die Zielgruppenansprache deshalb auch nicht über Öffentlichkeitsarbeit und Werbung der KBE, sondern vermittelt durch die regionale Zielgruppenkommunikation der Erwachsenenbildungseinrichtungen. Die direkte Teilnehmendenkommunikation der KBE beschränkte sich auf die Betreuung des Forums „Was beschäftigt Sie?“, in dem jede/r die ihn/sie persönlich interessierenden Fragen als Diskussionsvorschlag anstoßen konnte. Die KBE bestellte einen Moderator und zog Fachleute zur Beantwortung von Fragen heran. Darüber hinaus initiierte und bewarb sie einen Online-Kurs zur Problematik der Ein-Euro-Jobs, zu dem sich bundesweit Teilnehmende anmeldeten.
- 6 Ralph Bergold, Ethische Bildung in der Erwachsenenbildung - wie und wozu? In dieser Publikation.

tungen kommen, diese in einem strukturierten Prozess reflektieren und auf lebenspraktische Fragen anwenden und weiterentwickeln können.

Auf der Lernplattform können Einrichtungen Materialien bereitstellen, die wesentliche Aspekte eines Themas beleuchten. Die Ausdehnung der Sammlung ist über Internetrecherche und Link aber auch jeder/m Teilnehmenden jederzeit möglich. TeilnehmerInnen können darüber hinaus eigene Materialien in Workspaces einstellen.

Einrichtungen bekommen den Raum, Bildungskonzepte zu entwickeln, die

- die Selbsttätigkeit der Teilnehmenden anregen,
- die Teilnehmenden veranlassen, ihre eigenen Wertsysteme auf aktuelle ethisch bedeutsame Situationen hin anzuwenden,
- in der Diskussion zu reflektieren und weiterzuentwickeln,
- neue Forschungsfragen und wissenschaftliche Erkenntnisse auf kulturgeschichtliche Traditionen oder biografische Gegebenheiten zu beziehen und
- dabei ihre eigene Urteils- und Argumentationsfähigkeit zu schulen.

Zusammengefasst standen folgende Leitfragen im Vordergrund des Forschungsvorhabens:

- Bietet die internetgestützte Kommunikation eine Plattform für ethisch-moralische Verständigungsprozesse?
- Wie groß ist die Bereitschaft welcher Zielgruppen, sich auf internetgestützte ethische Diskurse einzulassen? Wie ist das Nutzungsverhalten?
- Welche Bindungswirkungen entstehen im Vergleich zu direkter Face-to-Face-Kommunikation, insbesondere bei der Kommunikation um kontroverse Themen? Ist damit zu rechnen, dass es früher und häufiger zu Kommunikationsabbrüchen kommt oder bietet umgekehrt der virtuelle Charakter die Möglichkeit, Differenzen eher auszuhalten und konstruktiv zu bearbeiten? Wächst durch sie die Toleranz oder verstärkt sie die Differenzen?
- Findet eine Stärkung der Kompetenz ethischen Argumentierens durch das multimediale Lernen im Netz statt? Sind die an dieser Kommunikation Beteiligten in der Lage oder können sie im Laufe des Prozesses lernen, unterschiedliche Geltungsansprüche (Wahrheit, Richtigkeit, Wahrhaftigkeit) zu differenzieren und an ihrer Einlösung in je angemessener Weise zu arbeiten?
- Wird die Diskussion lebensweltlich orientierter Alltagsfragen auf der Folie des jeweiligen wissenschaftlichen Diskurses geführt?

- Welche Rolle spielen in der ethischen Argumentation die Berufung auf gesellschaftlich anerkannte Autoritäten, auf Traditionsbestände, auf gemeinsam geteilte Vorstellungen guten Lebens oder Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung?
- Wie stark sind die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich in die Position des jeweils anderen hineinzusetzen? Inwieweit werden in diese Prozesse des „mutual-role-taking“ advokatorisch auch andere Personen oder Gruppen einbezogen, die nicht direkt an der Kommunikation teilnehmen können (wie z.B. zukünftige Generationen)?
- Wird ein Beitrag zur gesellschaftlichen „Wertesemantik“ geleistet, indem gemeinsam geteilte Grundwerte aufgezeigt werden? Gehen diese in die Alltagsethik der LernerInnen ein?
- Kann die internetgestützte Kommunikation im Zusammenhang eines diskursethischen Ansatzes als eine Annäherung an herrschaftsfreie, universelle, verständigungsorientierte Kommunikation verstanden werden? Inwieweit wird sie auch von den DiskursteilnehmerInnen so verstanden?
- Lassen sich mittels des Treffpunkt-Ethik-Servers aktuelle Fragestellungen zu ethischen Reflexionen verstetigen?
- Gibt es Auswirkungen in einen größeren Raum zivilgesellschaftlicher Öffentlichkeit hinein?

6. Verortung des Projektes in den Bereich „Neue Tendenzen im Internet und ihr Eingang in die allgemeine Erwachsenenbildung“

Während der Laufzeit des Projektes hat sich ein Quantensprung in der Nutzung des Internets ergeben, der sich mit dem Schlagwort „Web 2.0“ benennen lässt. Der Trend geht – seit 2005 in der Masse spürbar – weg von statischen HTML-Seiten zu Content-Management-basierten dynamischen Seiten – sogenannter Social Software – die schnell aktualisiert und weiterentwickelt werden können. Unter dem Begriff Web 2.0 verabschiedet sich die Internetgemeinschaft von statischen Seiten, die informieren, oder E-Mails und Newslettern, die Informationen distribuieren. Wenn der Kommunikationsweg bislang eingleisig über EditorInnen/Lehrende verlief, die Daten vom privaten Rechner auf den Internetserver hochluden und ihre Informationen für UserInnen (KonsumentInnen) bereitstellten, so werden die Kommunikationsrichtungen zunehmend mehrschichtiger und bewirken einen sozial kommunikativen Wandel des Internets.

7. Produktion

Durch die Digitalisierung von Text, Ton, Bild und Film ist es für jede/n einfach, neben Texten auch hochwertige, multimediale Inhalte als Podcasts, Videocasts oder Weblogs zu produzieren und in Wikis, Blogs, Bild- und Videoportalen sowie Tauschbörsen online zu stellen. Diese kommen – wie auch die Internettelefonie – bisherigen medialen Nutzungsgewohnheiten (lesen/Radio hören/fernsehen) sehr entgegen und finden deshalb schnellen Eingang in das Alltagsverhalten. Dadurch wird aus dem/der NutzerIn eindimensionaler, statischer Informationsseiten ein/e „ProsumerIn“, der/die sowohl ProduzentIn als auch KonsumentIn ist.

8. Kooperation

Inhalte einer Webseite – oder Teile davon wie Texte, Bilder, Töne oder Videos können ohne Programmierhinweise über offene Programmierschnittstellen wie Web-Feeds (beispielsweise RSS) oder über JavaScript auf anderen Rechnern als sogenannte Mashups abgerufen werden. Durch Lesezeichen (Social Bookmarking) und Abonnements vernetzen sich UserInnen und kombinieren Inhalte collagenartig neu. Damit verlagern sie private Interessen in den öffentlichen Raum und tauschen sich mit Gleichgesinnten aus.⁷ Das Interesse an einem Thema zeigt sich in der Häufigkeit, mit der es in verschiedenen Verwendungszusammenhängen aufgegriffen wird. Dabei üben NutzerInnen einer Seite oftmals auch Selbstzensur, indem sie auf die Einhaltung eigener und/oder von den BetreiberInnen gesetzten Netiquette-Regeln achten. Beiträge werden kommentiert, diskutiert und bewertet. Als anstößig beanstandete Beiträge werden ModeratorInnen gemeldet und von diesen gegebenenfalls gelöscht. Diese virtuellen Gemeinschaften entstehen als „Graswurzelbewegung“ oder gemäß der von Anglizismen geprägten Internetsprache als „Grassroot Movement“ nach dem „Bottom-up“-Prinzip. Internetstudien wie die Blogstudie der Universität Leipzig 2007⁸ belegen, dass ein Großteil der UserInnen glauben, dass über das Internet öffentliche Diskussionen beeinflusst und gesellschaftliche Veränderungen angestoßen werden können.

Auch die Bundesregierung sieht in ihrer Hightech-Strategie das Internet als „Geschäftsfeld und Kommunikationsraum des 21. Jahrhunderts“ mit „gesellschaftliche(n) Gestaltungsspielräume(n) [...] die gleichzeitig Motor für die Verbesserung

7 Darüber hinaus aktualisieren sich Software- und Virenschutzprogramme des privaten Rechners auch permanent über das Netz, das somit auf lokale Festplatten mehr oder minder unbemerkt zugreift.

8 Blogstudie 2007, Informationssuche im Internet – Blogs als neues Recherchetool, <http://www.blogstudie2007.de/Stand: Mai 2007>.

unseres Bildungs- und Gesundheitssystems, für eine leistungsfähigere Wissenschaft, aber auch für eine effizientere und transparentere öffentliche Verwaltung sein können“.⁹ Man kann die technischen Entwicklungen wie sozialen Veränderungen als digitale Revolution des 21. Jahrhunderts¹⁰ bezeichnen.

9. Lernplattformen im Zeitalter des Web 2.0

Angesichts der digitalen Entwicklung heizte Michael Kerres, Professor für Mediendidaktik und Wissensmanagement an der Universität Duisburg-Essen, die Diskussion zum Thema E-Learning in 2006 mit folgender Frage an: „Die Aufforderung, mit einem zum Beispiel in der Lernplattform inkludierten Diskussionsforum, Blog-, Chat- oder Konferenztool zu arbeiten, erscheint so, als ob wir von den Studierenden fordern würden, sie müssten ihre Mitschriften auf kariertem Papier mit Bleistiften der Stärke HB mitschreiben und anschließend in Ordnern der Marke X archivieren.“¹¹ Mit dieser zugespitzten Formulierung sieht Michael Kerres eine Entwicklung voraus, die für viele Internet-Neulinge gerade erst begonnen hat. An dieser Stelle sollen frei verfügbare Web 2.0-Tools nicht gegen Lernplattformen ausgespielt werden. Michael Kerres zieht in seinem Blog selbst den Schluss, dass ein zukunftsweisendes Lernmanagementsystem nicht unbedingt alle vorstellbaren Tools auf seiner Lernplattform vereinigen muss, sondern dass die Möglichkeit bestehen sollte, externe Tools beispielsweise mit Feeds, Aggregatoren oder Webservices anzubinden.¹²

Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung werden – ob internetbasiert oder als reines Präsenzangebot – als formale Angebote wahrgenommen, in denen eine klare Strukturierung des Lerngegenstands, der Lernziele, der Zeit und des Ortes vorgegeben sind, beziehungsweise je nach Format und Grad der LehrerInnen-/LernerInnenzentrierung von der Gruppe ausgehandelt werden. Man trifft sich in einem vorgegebenen Raum einer Einrichtung oder einer Lernplattform. Dieser Raum kann nach außen geöffnet sein und allen freien Eintritt bieten oder aber exklusiv einer kleinen Gruppe vorbehalten sein. Für Menschen, die sich – unterstützt durch Erwachsenenbildungsangebote – an das Internet und den Umgang

9 Hightech-Strategie der Bundesregierung: „Informations- und Kommunikationstechnologien: Den Innovationsmotor Nr. 1 in Schwung bringen“, <http://www.hightech-strategie.de>, Stand: Mai 2007.

10 Vgl. Marc Langheinrich/Friedemann Mattern, Digitalisierung des Alltags. Was ist Pervasive Computing? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 13.11.2003, B42/2003, <http://www.bpb.de/files/PNXZSC.pdf>.

11 Blog von Michael Kerres, <http://www.mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/blog/2>, Stand: Mai 2007.

12 Ebd.

mit Web 2.0-Tools herantasten, macht es deshalb zum heutigen Zeitpunkt Sinn, Anwendungen zentral in einer Lernplattform nachzubilden.¹³ Auch die Hightech-Strategie der Bundesregierung postuliert, dass „staatlich zertifizierte Bürger-Portale Bürgerinnen und Bürgern im Internet einen Ort bieten, von dem Sie einfach, sicher und nicht-anonym kommunizieren können.“¹⁴ Der Treffpunkt Ethik versteht sich als ein solches Portal.

Die meisten Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung besitzen heute zwar professionell gestaltete Webseiten mit unterschiedlicher Informationstiefe. Diese sind aber größtenteils nicht für die Kommunikation und für internetbasiertes Lernen ausgelegt. Der Ethikserver bietet Einrichtungen deshalb eine Lernplattform, mittels derer sie für ihre Zielgruppen mit Bildungsangeboten im Internet präsent sein können. Dabei können die DozentInnen auf dem Server selbst auswählen, welche Tools für ihre jeweilige Zielgruppe lerngegenstands- und lernzielrelevant sind. Das Projekt hat gezeigt, dass viele TeilnehmerInnen damit erstmals zur aktiven Nutzung des Internets befähigt und zu eigenen Aktivitäten angeregt wurden. Die Schulung der Kognitionstechniken bedeutete dabei im Rahmen des Projekts nur sekundär die Vermittlung technischen Know-hows. An erster Stelle stand die Förderung der Medienkompetenz in der Nutzung von Internetmedien und ihrer Inhalte gemäß den eigenen Zielen und Bedürfnissen. Dabei wurde nicht zuletzt der Umgang mit der eigenen medialen Öffentlichkeit reflektiert, um Chancen und Risiken der Internetangebote einschätzen zu können und auf Entwicklung einer Persönlichkeit abzielen, die offline vertreten kann, was sie online von sich preisgibt.

10. Blended-Learning-Kurs für MultiplikatorInnen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung, Schule und Universität

Zwischen 2003 und 2005 war die Intention des Projektes, ein breites Experimentierfeld zu schaffen, in dem eine möglichst große Vielfalt an internetbasierten Bildungsangeboten im Bereich der ethischen Bildung auf dem Server und in den Einrichtungen erprobt werden konnten. Schwerpunkt des Erweiterungsprojektes von Dezember 2005 bis November 2006 war es, die gesammelten Projekterfahrungen zu verstetigen und in die Erwachsenenbildung zu integrieren, um internetbasierte Ethikkurse zu einem festen Bestandteil der Bildungsarbeit zu machen.

13 Einen Überblick über Auswahl und Einsatz von Lernplattformen in der Erwachsenenbildung bietet der Artikel von Uwe Fricke in diesem Band. Die Lernplattform von Treffpunkt Ethik wird von Peter Baum in diesem Band dargestellt.

14 <http://www.hightech-strategie.de/de/202.php>.

In einem einjährigen Blended-Learning-Kurs lernten die ErwachsenenbildnerInnen die methodisch-didaktische Planung und Durchführung von Blended-Learning-Szenarien im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung kennen. Die Beteiligten der ersten Projektphase wurden als MultiplikatorInnen in den Kurs einbezogen. Sie stellten ihre Kurskonzepte vor und berichteten von ihren Erfahrungen. Auf diese Weise lernten die TeilnehmerInnen im kollegialen Austausch ein großes Portfolio erprobter Blended-Learning-Konzepte zur ethischen Bildung kennen und wurden in die Entstehung der Konzepte ihrer KollegInnen aktiv eingebunden. Durch Probechats und Forendiskussionen erprobten sie verschiedene Moderationstechniken, um ein Gefühl für die unterschiedlichen Erfordernisse von Online- und Präsenzmoderation zu bekommen. In praktischen Übungen lernten sie den technischen Umgang mit dem Content-Management-System des Servers kennen und wurden befähigt, selbstständig Webseiten anzulegen und die Tools des Servers zu administrieren.

Last but not least lernten die TeilnehmerInnen durch die Anlage des Kurses, dass Online-Lernen auf kooperativen Lernszenarien beruht. Je mehr das Konzept in Präsenz- und Onlinephasen auf gemeinschaftliches Handeln abzielt und ein gutes soziales Klima fördert, desto aktiver wird die Beteiligung an allen Phasen des Kurses sein.

In einer Praxisphase von Februar bis Oktober 2006 entwickelten die MultiplikatorInnen selbst internetbasierte Bildungsangebote und führten sie in ihren Einrichtungen sowie auf dem Ethikserver durch. Dabei lag der Schwerpunkt auf mehrteiligen, strukturierten Blended-Learning-Kursen für jeweils zirka zehn bis zwanzig TeilnehmerInnen.

Unabhängig von der MultiplikatorInnenschulung nutzten auch weitere Einrichtungen den Server für ihre Bildungsarbeit.

11. Die Praxis – Internetbasierte Bildungsangebote in den beteiligten Einrichtungen von 2003 bis 2006

Von 2003 bis 2006 fanden über Deutschland verteilt insgesamt zirka siebzig verschiedene internetbasierte Veranstaltungen zu ethischen Themen auf dem Server statt. In dieser Zählung sind um Internetangebote erweiterte zweistündige Podiumsdiskussionen mit bis zu hundertfünfzig ZuhörerInnen genauso verzeichnet wie ein einjähriger Kurs mit fünfzehn TeilnehmerInnen. Dieses Kapitel versucht die Themenbreite und die Grundlinien in der Entwicklung der Angebote nachzu-

zeichnen. Eine Darstellung aller Angebote kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.¹⁵ Die Analyse der Veranstaltungen gemäß der Forschungsfragen ist Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitforschung in den Folgekapiteln.



Abb. 2 Über ganz Deutschland verteilt nutzen Einrichtungen den Server für wertbasierte Bildungsangebote

15 Empfehlend hinweisen möchte ich auf die elf ausführlich geschilderten Kurskonzepte in dieser Publikation. Weitere Konzepte finden sich auf der CD-Rom „Ethische Bildung mit Multimedia“ von IB&M. Darüber hinaus sind sämtliche Kursthemen und -materialien im Archiv des Ethikservers unter <http://www.treffpunkt-ethik.de/archiv.asp> zu finden.

Zu Projektbeginn hatten fünf von sechs beteiligten Einrichtungen noch keine Erfahrungen mit internetbasierten Bildungsformen. Bislang lag in ihrem Focus die Information über Kursangebote auf einer statischen Webpräsenz und der Auf- und Ausbau eines E-Mail-Verteilers als Ergänzung zur postalischen Zielgruppenansprache. Hoffnungen auf Zeit- und Kostenersparnis, die in 2003 in wirtschaftlicher Hinsicht noch mit E-Learning verbunden wurden, trafen folglich nicht zu. Es gab für den gesamten Bereich der ethischen Bildung

- keine erprobten Kurskonzepte, die standardisiert angeboten und
- keine Online-Materialien, die in unterschiedlichen Kurszusammenhängen flexibel eingesetzt werden konnten.

In der Praxis kam erschwerend hinzu, dass in vielen Seminarräumen internetabhängige Informations- und Kommunikationstechnologie gar nicht zum Einsatz gebracht werden konnte. Allein für Repräsentationszwecke fehlten neben dem notwendigen Internetanschluss auch mobile Geräte wie Laptop und Beamer. Die praktische Arbeit in Computerräumen erwies sich als schwierig, da Internetzugänge nicht darauf ausgelegt waren, dass mehrere Personen zeitgleich online gemeinsam auf einer Lernplattform arbeiteten.

Die ersten Veranstaltungen waren deshalb durchweg so angelegt, dass in Präsenzveranstaltungen zunächst werbend auf flankierende Angebote auf der Lernplattform hingewiesen wurde. Mittels Powerpoint-Präsentation, Folien auf Overhead-Projektoren oder Handzetteln wurde die Internet-Adresse des Ethikservers bekanntgegeben sowie der Weg ins Forum, zu Umfragen oder bereitgestellten Materialien beschrieben und Chattermine genannt.

Die Projektbeteiligten durchliefen in den zweieinhalb Jahren der ersten Projektphase einen Crashkurs von der Schärfung der Fachkompetenz über die Ausweitung ihrer Methodenkompetenz bis hin zu erweiterten Online-Formen der Lernkontrolle. Kurz skizziert betraf dies folgende Bereiche:

- urheberrechtliches Grundwissen bei der Erstellung und beim Einstellen von Materialien und Links,
- die Gestaltung von Online-Lernumgebungen als Pendant zur Präsenzphase,
- Erfahrungen zum didaktisch sinnvollen Einsatz der Online-Tools (beispielsweise zur Aufgabenlösung in der Gruppe, zum Austausch von Lernergebnissen, zur Wissensüberprüfung in Lerntagebüchern),
- Entwicklung einer kursinternen Netiquette,
- Rollensicherheit (oftmals in der Rollenverlagerung vom/von der WissensvermittlerIn zum/zur LernberaterIn),

- Medienkompetenz im Umgang mit der eigenen medialen Öffentlichkeit und Online-Präsenz,
- Zeitmanagement: Die größere zeitliche und räumliche Flexibilität der Lernenden bedingte auf Seiten der DozentInnen eine weitaus größere Aufmerksamkeitsspanne als bei terminlich fixen Präsenzterminen.

Die Auftaktveranstaltung des Treffpunkt Ethik fand in der Katholischen Erwachsenenbildung der Diözese Hildesheim, Geschäftsstelle Hannover unter Leitung von Karl-Heinz Meilwes statt. Die Abendveranstaltung mit Podiums- und Plenumsdiskussion stand unter dem Titel: „Ins Regal oder auf den Friedhof? Wie sollen Menschen in Zukunft bestattet werden?“ Damit griff sie die 2003 in Niedersachsen und anderen Bundesländern geführten Diskussionen um die Novellierung von Bestattungsgesetzen auf und bot die Möglichkeit, diese Fragen mit einem Sozial- und Kulturhistoriker, einem Bestatter, einem Seelsorger sowie Mitgliedern des Landtags zu diskutieren. Die Auswahl der ReferentInnen gewährleistete ein breites Spektrum an Zugängen und Positionen zum Thema. Die Veranstaltung war zielgruppenübergreifend für eine breite Öffentlichkeit konzipiert. Allerdings wurde sie primär von beruflich Involvierten aus Bestattungsinstituten nachgefragt und von diesen als Fortbildungsveranstaltung genutzt. An den Veranstalter wurde sogar die Bitte herangetragen, die Teilnahme entsprechend zu zertifizieren.

Unter dem Tagungspunkt „Einführung in die Tagung“ wurde der Onlinebereich des Ethikservers vorgestellt. Er bot die Fachbeiträge des Abends zum Download sowie ein begleitendes Forum. Die Dateien wurden intensiv nachgefragt, die Downloadzahlen bewegten sich über die nachfolgenden Monate hinweg jeweils im dreistelligen Bereich. Bei zirka zwanzig TeilnehmerInnen der Präsenzveranstaltung und den hohen Downloadzahlen lässt sich jedoch leicht feststellen, dass die meisten InteressentInnen ohne Bezug zur Präsenzveranstaltung über Suchmaschinen auf die Seite kamen. Aufgrund der Aktualität des Themas gingen JournalistInnenanfragen in der Einrichtung ein und es wurden weitere Arbeitskontakte zum Veranstalter und zu den ReferentInnen geknüpft. Der Forenbereich wurde von den TeilnehmerInnen der Präsenzphase nicht genutzt, dafür kamen InternetuserInnen und zum Teil auch InteressenvertreterInnen über Suchmaschinen in das Forum und entfachten lebhaft Diskussionen.

Bereits an dieser ersten Veranstaltung lässt sich aufzeigen, dass offene Diskussions- und Informationsangebote weit über den regionalen Wirkungskreis der Einrichtung ausstrahlten. Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung in konfessioneller oder staatlicher Trägerschaft werden als seriös wahrgenommen. Dieses

Image überträgt sich auf die Online-Angebote und macht sie zu gefragten Recherchertools.

Die Auftaktveranstaltung sowie sämtliche folgenden Veranstaltungen zeigten, dass die Einführung in ein internetgestütztes Format – angefangen von einem flankierenden Online-Angebot bis hin zu Blended-Learning-Kursen – viel mehr Anleitung und Diskussion der gewählten Methode bedurfte als in Präsenzangeboten zumeist üblich. Hierbei befanden sich die DozentInnen oftmals auf einer Gratwanderung im Umgang mit themenzentrierten Teilnahmeerwartungen und der Heranführung an methodisches Know-how von – zumindest im Zusammenhang mit Bildungsangeboten – eher internetungewohnten Zielgruppen.

In 2003 und 2004 standen die freien Angebote im Vordergrund, bei denen der Server flankierend genutzt werden konnte. Die VeranstalterInnen und zum Teil auch die ReferentInnen boten in Foren und Chats die Möglichkeit, die Themen einer Präsenzveranstaltung weiterzuführen.

Beispielhaft zu nennen sind hier die Aktivitäten der Katholischen Erwachsenenbildung Bildungswerk Frankfurt und der Katholischen Akademie Rabanus Maurus, die unter dem Titel „Konflikt! Gewalt?“ eine Ausstellungs- und Veranstaltungsreihe in Frankfurt mit Online-Aktivitäten begleiteten oder mit dem Thema „Körperwelten“ Möglichkeiten boten, den Besuch von Gunther von Hagens' Körperwelten-Ausstellung in Frankfurt in einem Forum auf dem Ethikserver und bei einer Diskussion in der Deutschen Bibliothek kritisch zu reflektieren.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurden die KursveranstalterInnen in der Konzeption von Veranstaltungsformaten mit verbindlichen Online-Elementen zunehmend mutiger. Die Tendenz ging von gänzlich unverbindlichen Angeboten hin zu abschlussgerichteten Qualifizierungskursen.

- So startete in der Katholischen Erwachsenenbildung Hannover im Juni 2006 der erste zweijährige Montessori-Diplomkurs in Deutschland, der mit internetbasierten Lernelementen flankiert ist.
- Im Reformstudiengang Medizin an der Charité Universitätsmedizin in Berlin wurde fallbasierter Ethikunterricht unter Verwendung von E-Learning durchgeführt.¹⁶ Im österreichischen Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung (ABI) wurden jährlich vier internetunterstützte Kurse zu den Themen Lebenskunst, Persönlichkeit, Gruppenprozessbegleitung und Elternbildung durchgeführt.

16 Vgl. den Bericht in dieser Publikation.

- Das Gymnasium Veitshöchheim ging als Schule online und führte für eine dreimonatige Testphase Unterricht mit Online-Sprechstunden via Chat für zwölf Fächer in den Jahrgangsstufen 5 bis 11 ein.¹⁷
- Der Bereich „Ethik in der Pflege“ bildete ein Schwerpunktthema: Im Meinwerk-Institut der IN VIA Akademie nahmen Pflegekräfte an dem Blended-Learning-Kurs „Fallbesprechungen in der Pflege“ teil, in Weinsberg fand ein Palliativpflegekurs statt.
- Die Katholische Erwachsenenbildung in der Diözese Limburg (KEB) und die Evangelische Akademie im Saarland boten Kurse für Menschen an, die sich berufsbezogen wie privat mit den Themen „Lebensqualität am Lebensende“ und „Tod und Sterben“ auseinandersetzen wollten. Den beiden mehrmonatigen Blended-Learning-Kursen folgten Pflegepersonal und sonstige MitarbeiterInnen in der Hospiz-, Alten- und Krankenpflege sowie am Thema interessierte Personen.

Mit der Einführung von strukturierten mehrteiligen Blended-Learning-Formaten, in denen Präsenz- und Onlinephasen abwechselten, zeichnete sich deutlicher ab, dass die Gestaltung und Wahrnehmung der Online-Umgebung sehr stark von der Präsenzphase und den dort geknüpften sozialen Kontakten abhängt.

In diesem Kontext sollen Kursformate der Karl-Rahner-Akademie und des Heinrich-Hansjakob-Hauses kontrastierend gegenüber gestellt werden. Die Karl Rahner Akademie hat im Projektzusammenhang mehrere Podiumsdiskussionen mit namhaften ReferentInnen zu den Themen „Globalisierung“, „Burnout“ und „Leben gestalten“ durchgeführt. Diese wurden jeweils flankiert von einem Forenangebot und begleitenden Materialien. Jede Veranstaltung wurde von einem akademisch geprägten Publikum von zirka achtzig bis hundertfünfzig Personen mit hohem Anteil an SeniorInnen besucht. Die Podiumsdiskussionen wurden jeweils zum Schluss für Fragen und Kommentare des Plenums an die ReferentInnen geöffnet. Aufgrund dieses Formats kamen jeweils nur wenige TeilnehmerInnen zu Wort. Deshalb bestand die Arbeitshypothese, dass ein Forum den Teilnehmenden, die aufgrund der begrenzten Zeit vor der großen Gruppe nicht zu Wort kommen konnten oder wollten, ermöglichen würde, ihre Gedanken in anonymer Form beizusteuern und mit den anderen TeilnehmerInnen zu diskutieren. Diese Hypothese bestätigte sich nicht. Personen, die sich in den Veranstaltungen aktiv gezeigt hatten, ließen sich zum Teil durch telefonische Nachfragen den Weg ins Forum erklären und nutzten es zur Fortsetzung der Diskussion. Sie kennzeichneten ihre Beiträge im öffentlich zugänglichen Forum auch namentlich. Ansonsten zeigte die Logfile-

17 Vgl. den Artikel in dieser Publikation.

Auswertung jeweils in den ersten zwei Wochen nach den Präsenzveranstaltungen einige hundert Zugriffe auf die Foren. Der Wunsch nach interessiertem Zuhören setzte sich in diesem Medium als Lesen fort. Das Verhalten der TeilnehmerInnen in der Präsenzveranstaltung wurde auf das Online-Angebot übertragen.

Der Ethik-Kurs im Heinrich-Hansjakob-Haus wurde hingegen von neun Personen – darunter ebenfalls schwerpunktmäßig SeniorInnen – besucht. Der Kurs war als Pilotkurs mit der Zielsetzung ausgeschrieben, die Chancen des Internets und eines Blended-Learning-Kurses für die Bearbeitung ethisch relevanter Fragen der TeilnehmerInnen kennenzulernen. Der Kurs kam ohne externe ReferentInnen aus, der Schwerpunkt lag auf der Selbsttätigkeit der Teilnehmenden in der Auswahl der Themen und ihrer Diskussion im Forum. Die Präsenzphase bekam organisatorischen Charakter, sie diente zur Themenauswahl und Aneignung beziehungsweise zur Auffrischung der Computer- und Internetkenntnisse. Damit wurde die Methode „Blended-Learning“ im Kurs mit thematisiert. Die Rolle des Kursleitenden veränderte sich vom Wissensvermittler zum Lernberater mit strukturierenden und motivierenden Aufgaben. In diesem Kurs spiegelt die Eigenaktivität in der Präsenzphase die Diskussionsdichte der Forenbeiträge.

Für die KursveranstalterInnen zeigte sich, dass für viele Teilnehmende die Sensibilität im Umgang mit der eigenen medialen Öffentlichkeit ein wichtiges Thema im Vorfeld der eigentlichen Kursarbeit war. In geschlossenen Kursformaten bestand für alle TeilnehmerInnen die Möglichkeit, ein eigenes Profil einzurichten. Dabei wurden je nach Kursformat verschiedene Rubriken abgefragt. In der Regel präsentierten sich die Teilnehmenden als Privatpersonen mit Angaben zum Wohnort, oftmals zum Beruf sowie zu Hobbys, Interessengebieten und Wünschen. Die Art der Online-Präsentation war dabei an die Selbstdarstellung in der Gruppe bei Präsenztreffen gebunden. Für die TeilnehmerInnen war es wichtig, dass der Raum auf der Lernplattform genauso geschützt war wie ein Seminarraum und dass die gleiche Vertraulichkeit herrschte. Im Fortgang des Kurses wurden eher spärliche Profildaten vom Beginn oftmals um ausführlichere Daten ergänzt.

Trotz Geschlossenheit der Kursatmosphäre wurden Online-Elemente oftmals genutzt, um extern Menschen in den Kurs, beziehungsweise in die Vortragsreihe vor Ort einzubeziehen. Dies geschah

- durch Vernetzung einer Frauenplattform der Katholisch Sozialen Akademie Österreich (KSÖ) im Burgenland mit TeilnehmerInnen am Ethikkurs in Freiburg,
- in vielen Kurskonzepten durch Einbezug extern zugeschalteter ExpertInnen. Exemplarisch genannt seien Chats zum Thema „Behindertes Leben“ des Ron-

calli-Hauses in Karlsruhe, bei dem Menschen mit Behinderungen, Eltern, Menschen mit Erfahrungen in der Behindertenarbeit und Interessierte zum Teil über Ländergrenzen hinweg miteinander diskutierten.

- Im EU-Grundtvig-Projekt diente die Lernplattform zur Vernetzung von Lernenden aus vier Ländern in Foren und Chats untereinander und mit ExpertInnen.
- In den Frauenplattformen wurde das Internet als Recherche- und Kommunikationsmittel genutzt, um in ländlichen Regionen Anschluss zu finden an gesellschaftspolitische Themen und um die Netzwerkarbeit zwischen TeilnehmerInnen an den drei Frauenplattformkursen im Nord-, Süd- und Mittelburgenland zu fördern.

Der Server diente auch in offenen wie geschlossenen Projekten zur Organisation und Reflexion von Veranstaltungen, die außerhalb der Bildungseinrichtung stattfanden:

- Vom Katholischen Bildungswerk im Kreis Böblingen wurde in mehreren Kinos der Region der Film „Mein kleines Kind“ gezeigt. Zwei Chattermine mit ExpertInnen boten die Gelegenheit, die Thematik „Pränataldiagnostik“ zu vertiefen und Eindrücke aus dem Film zu reflektieren.
- Vom Bildungswerk und der Betriebsseelsorge in Böblingen wurde die Veranstaltung „Die fünfte Dimension der Balanced Score Card“ bei Hewlett Packard in Böblingen organisiert. Es nahmen zirka 120 Führungskräfte, GeschäftsführerInnen, Verantwortliche aus dem Personalmanagement und Betriebsräten aus der Stuttgarter/Böblinger Region teil. Per Beamer wurde der Onlinebereich eingeblendet. Die ReferentInnen der Tagung standen im anschließenden Chat für weitergehende Fragen zur Verfügung.
- Im Gymnasium in Veitshöchheim fanden die Präsenzphasen des Blended-Learning-Kurses „Welcher Weg ist der Richtige?“ bei einer Demo-Übung der Bereitschaftspolizei, einer Gerichtsverhandlung und in einer Justizvollzugsanstalt statt. In Online-Phasen im Chat wurde das Erlebte von allen AkteurInnen diskutiert.

Spiritualität verbindet sich mit Blended-Learning

Während die bislang skizzierten Formate auf den diskursiven Austausch setzten, zeigten die „Oasentage Wasser“ des Katholisch Sozialen Instituts (KSI), dass ein Blended-Learning-Konzept auch Raum für Spiritualität und ganzheitliche Zugangsmöglichkeiten bieten kann. Der Kurs richtete sich an Menschen, die Ein-

kehr und Orientierung, Besinnung und Austausch suchten. Die zweimonatige Onlinephase bot einen Rahmen, um das kreativ und sinnlich gestaltete Wochenend-Oasen-Seminar durch Online-Impulse im Alltag nachwirken zu lassen. Dadurch wurden Oasen im alltäglichen Leben geschaffen. Die Online-Umgebung war durch die Sprachwahl (beispielsweise: Insel für Forum, Pool für TeilnehmerInnenprofile) und durch Fotoimpressionen dem spirituellen Format gemäß gestaltet und bot jeden Tag lyrische „Spritzer“ und kleine „Becher Wasser“ in Textform zum Nachdenken und oftmals auch als Handlungsanregungen für den Alltag. Im Café Flaschenpost fand Austausch und Wegbegleitung statt. Die Auswertung in Form eines zweiten Oasenwochenendes zeigte, dass die Online-Angebote wahrgenommen und in den Alltag integriert wurden.

12. Stärkung der Netzwerkarbeit

In der Katholischen Erwachsenenbildung – Bildungswerk Frankfurt wurden in einer „Projektplattform Erwachsenenbildung vor Ort“ ehrenamtliche Bildungsbeauftragte miteinander vernetzt. Am Beginn standen die Fortbildung „Projektmanagement Erwachsenenbildung“ und Treffpunkte für die Bildungsbeauftragten in den Frankfurter Dekanaten von März bis Mai 2006. Als eine Community of Practice zielte der Bereich auf der Lernplattform darauf, den Kontakt zwischen den Fortbildungstreffen und Austauschrunden zu beleben und kollegiale Beratung der Bildungsbeauftragten untereinander und im Kontakt zu den Verantwortlichen der beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen selbstorganisiert zu ermöglichen.

MultiplikatorInnenkurse

Das Heinrich-Hansjakob-Haus in Freiburg und die Katholische Sozialakademie Österreichs folgten dem Beispiel der KBE und boten selbst MultiplikatorInnenkurse an. Dabei zielte der Freiburger Kurs auf die **Qualifizierung von DozentInnen aus der Region**. Die Kursteilnehmenden initiierten in Folge weitere Kursangebote aus ihren Fachgebieten und führten diese in ihren Einrichtungen und auf dem Ethikserver durch. Auf Basis des Formats „Frauenplattform“ bot die Katholische Sozialakademie Österreichs eine thematische MultiplikatorInnenschulung für Referentinnen aus ganz Österreich an. Dafür wurde ein **Projektpaket für Frauenbildnerinnen** entwickelt, das gesellschaftspolitische Inhalte mit E-Learning-Sequenzen für Frauen verbindet. Die Multiplikatorinnen sollen angeregt werden, das Frauenplattform-Format für eigene Projekte zu adaptieren, beziehungsweise selbstständig durchzuführen.

Vernetzung als A und O in der Wissensgesellschaft

Über die Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, Schule und Universitäten hinaus kooperierte die KBE mit dem Ethikverband der deutschen Wirtschaft und einer Wissenschaftlerin des Fraunhofer Instituts für Molekularbiologie und Angewandte Ökologie in Schmallenberg. Auf dem Ethikserver wurde ein Interview und ein Chat mit dem Präsidenten des Ethikverbandes, Ulf D. Posé und Dr. Guido Rettig, Vorstandsmitglied des TÜV NORD, über ethisch motiviertes Handeln innerhalb der TÜV NORD-Gruppe geführt. Durch Kooperation mit dem kostenpflichtigen Online-Magazin changeX für „EntscheiderInnen in der Wirtschaft“ wurde diese Zielgruppe auf den Ethikserver und die namhaften Referenten aufmerksam.

Zusammen mit Frau Dr. Herrchen vom Fraunhofer Institut warf die KBE in 2005 einen Blick auf die Bedeutung des neuen Gentechnik-Gesetzes für aktuelle biotechnologische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten der grünen Gentechnologie. Frau Dr. Herrchen führte exklusiv für den Treffpunkt Ethik Interviews mit GenforscherInnen, einem Vertreter für Sicherheitsfragen, einem Unternehmensvertreter sowie einem Vertreter des Umweltbundesamtes. Als Fachfrau dieses Bereiches reflektierte sie mit ihren KollegInnen die mögliche ethische Brisanz ihres Arbeitsgebietes und bot in Chatterminen und in einem Forum die Möglichkeit zum Dialog.

13. Die Fachtagungen

In drei Fachtagungen von ein- bis anderthalbtägiger Dauer wurde die Projektarbeit einer breiten Fachöffentlichkeit vorgestellt. Dabei wurden die jeweiligen projektimmanenten Zwischenschritte und Ergebnisse vom FIPH und den beteiligten Einrichtungen zur Diskussion gestellt, um durch Fachimpulse und kollegialen Austausch Anregungen für die Weiterarbeit zu erhalten. Umgekehrt sollten die Projektpräsentationen auch nach außen in die allgemeine Erwachsenenbildung strahlen und in einem Transfer die Arbeit der KollegInnen bereichern. Die Nachhaltigkeit dieses Wunsches ließ sich insofern überprüfen, als die Fachtagungen zu jeweils neuen Arbeitskontakten und Kooperationen führten.

Alle Tagungen fanden in Zusammenarbeit mit IB&M statt, was zu einer guten Vernetzung der beiden Projektlinien führte. Während der Schwerpunkt des KBE-Projektes jeweils auf der Gestaltung von internetgestützten Lernszenarien zur ethischen Bildung lag, bereicherten der Vorstand und die ProjektmitarbeiterInnen

vom IB&M die Tagungen durch Einsatzempfehlungen für didaktisch gut aufbereitete Multimediaprodukte in der Erwachsenenbildung.

Darüber hinaus legten ExpertInnen in wissenschaftlichen Beiträgen ihre Perspektive auf das Treffpunkt-Ethik-Projekt dar und informierten über parallele Bereiche der eigenen Forschung.

In Bonn 2005 sah der Erfurter Philosoph Hans Joas angesichts einer immer stärkeren Aufsplitterung der Gesellschaft in unterschiedliche soziale Milieus ein wachsendes Bedürfnis zur Klärung ethisch relevanter Fragestellungen. Joas erteilte der Verfallsthese, nach der es in Deutschland einen generellen Werteverlust gebe, eine deutliche Absage. Gestiegene Wahlmöglichkeiten wiesen auf einen gesteigerten Abstimmungsbedarf hin, der im Idealfall neue Werte generiere. So steige Empathie dadurch, dass man in weit stärkerem Maße als in stabilen Milieus gezwungen sei, fremde Überzeugungen kennenzulernen und sich auf Umgangsweisen innerhalb pluralistischer Lebens- und Gesellschaftsentwürfe zu verständigen. Praktische Aufgaben für die Erwachsenenbildung lägen im Aufbau von wertbildenden Erfahrungsräumen.¹⁸ Der Pastoraltheologe Udo Schmälzle stützte diese These, indem er die Erwachsenenbildung als „Kommunikationsraum für Wertkonflikte in der pluralen Gesellschaft“ definierte.

Von dort schlug Heino Apel vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung die Brücke zum Internet als neuem Instrumentarium für die Erwachsenenbildung und unterzog Blended-Learning-Kursformate einer kritisch positiven Analyse.¹⁹ Damit setzte er eine Diskussion fort, die 2004 mit der Frage begonnen hatte, wie die Arbeit auf Lernplattformen in die allgemeine Erwachsenenbildung implementiert werden könnte. Manuela Pietraß hatte hier vergleichend über Erfahrungen im Aufbau und Einsatz einer Lernplattform für den universitären Bereich referiert²⁰ und Bernd Trocholepczy die Brücke geschlagen zu Chancen, aber auch Grenzen in der Diskussion und Vermittlung von Werten.

Neben den Podiums- und Plenumsdiskussionen der Inputs wurde 2004 und 2005 der praktischen Arbeit in Workshops viel Platz eingeräumt. Dabei wurden Anregungen zur Konzeptionierung von Blended-Learning-Kursen gegeben, die Aufbereitung von Online-Materialien diskutiert und die Parallelen und Unterschiede in

18 Vgl. auch Hans Joas, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M. 2002, S.58-77; Ders., *Braucht der Mensch Religion?* Freiburg 2004; Hans Joas, Klaus Wiegandt (Hg.), *Die kulturellen Werte Europas*, Frankfurt a. M. 2005.

19 Vgl. auch Heino Apel, Susanne Kraft, *Online lehren*, Bielefeld 2003.

20 Siehe Manuela Pietraß und Bernd Trocholepczys Beiträge in dieser Publikation.

der Moderation von Präsenz- und Onlinephasen zu ethischen Konflikt- und Entscheidungsfällen bearbeitet.

Auf der letzten Fachtagung in Münster 2006 analysierte Hermann-Josef Beckers das Weiterbildungsverhalten und die Multimedienutzung auf Basis von Ergebnissen aus der Milieuforschung. Der weitere Verlauf stand ganz im Zeichen der Praxis. In fünf Workshops präsentierten DozentInnen aus der Erwachsenenbildung ihre Blended-Learning-Kurse und boten einen Einblick in die Arbeit zu verschiedenen Themenfeldern und Zielgruppen.

14. Fazit

Internetgestützte Lernangebote bis hin zu Blended-Learning-Kursen erweitern als ein Methodenmix die Angebote innerhalb der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ethischen Bildungsthemen. In ihnen liegt für die allgemeine Erwachsenenbildung die Chance, der Flexibilisierung der Lebenswelten durch die Flexibilität der Lernwelten entgegenzukommen²¹, diese aber auch im Rahmen ihrer Angebote zusammen mit ihren TeilnehmerInnen kritisch zu reflektieren. Das Projekt zielte darauf ab, den Erfahrungsradius der beteiligten Einrichtungen um internetgestützte Formate zur ethischen Bildung zu erweitern und diesen gegebenenfalls einen Stellenwert im Regelangebot der Einrichtungen einzuräumen. Dabei wurde nicht der derzeitigen Popularität des Mediums „Internet“ Tribut gezollt, sondern analysiert, wie die Erwachsenenbildung mit eigenen Angeboten im Internet präsent sein kann, um das hier liegende Potenzial für eine Bildungsarbeit zu heben, die am Menschen orientiert ist und sie in Teilhabe, Reflexion und begründetem Urteilen stärkt.

Kooperatives Lernen

Das Projekt hat auch gezeigt, dass aktive Mitarbeit der TeilnehmerInnen kein Selbstläufer ist, der automatisch mit dem Medium verbunden wäre. Bildungsangebote von Bildungseinrichtungen werden auch als dozentInnenzentrierte Umgebung wahrgenommen. Von daher darf die intrinsische Motivation der Teilnehmenden nicht überschätzt werden. TeilnehmerInnenmotivation und aktive Mitarbeit bleiben eine konzeptionell zu lösende Aufgabe der DozentInnen, die sich

21 Vgl. Claus J. Tully, Informelles Lernen. Eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung, in: Hans-Uwe Otto, Jürgen Oelkers (Hg.), *Zeitgemäße Bildung*, München 2006, S.72-90; Ders., *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*, Weinheim 2006.

durch möglichst kooperativ gestaltete Lernszenarien innerhalb von aufeinander bezogenen Präsenz- und Onlinephasen erreichen lässt. Dabei ist es wichtig, die Lerntools auszuwählen, mit denen sich die kursimmanenten Lernziele optimal erreichen lassen.

Die Rolle der Online-Moderation liegt in Blended-Learning-Konzepten zunächst darin, TeilnehmerInnen zum Online-Einstieg zu ermutigen und zu befähigen. In einer Art von Online-Sozialisierung lernen die KursteilnehmerInnen die Regeln des Online-Arbeitens (Netiquette/Wahrnehmung der eigenen medialen Präsentation und des Agierens auf der Lernplattform) kennen und erproben die Lerntools. Der zweite Schritt gehört der inhaltlichen Arbeit und Reflexion des Lernprozesses.

Vom/von der DozentIn wird regelmäßige und nachvollziehbare Präsenz erwartet, auch wenn ein Bildungsserver den TeilnehmerInnen mehr Raum zur eigenen Gestaltung ermöglicht (beispielsweise durch vierundzwanzigstündige Aktionsmöglichkeiten in Forum und Blog, durch Einstellen für sie wichtiger Materialien und Links, durch Bearbeitung von Aufgaben und durch Evaluation ihres Lernerfolgs). Das Verhältnis zwischen DozentInnen und KursteilnehmerInnen wandelt sich insofern, als Lernende selbst mehr unterrichtssystematische Spielzüge aufnehmen und den Diskussions- und Lernprozess stärker in die eigene Hand nehmen. In diesen Kursszenarien ändert sich die Rolle des/der DozentIn zum/zur Moderator/In, der/die ermöglichend und unterstützend wirkt, indem er/sie Diskussionsbeiträge strukturiert, zusammenfasst, Impulse setzt und das Lerngeschehen im Auge behält und fördert.

Die TeilnehmerInnen wenden mit zunehmender Sicherheit in der Benutzung der Tools erlernte Reflexions- und Kommunikationsmuster auf andere Fragestellungen an (zum Teil in anderen öffentlich zugänglichen Foren des Ethikservers) und schließen sich selbstorganisierten Peer-Groups im Internet an, werden – wie ein Beispiel zeigt – zu MitinitiatorInnen einer Feier@bendseite von und für SeniorInnen.

Informelles Lernen

Das Projekt „Treffpunkt Ethik“ hat ebenfalls gezeigt, dass sich der Nutzen der eingestellten Informationen nicht ausschließlich im Medium selbst widerspiegelt. Das Kapitel zur Öffentlichkeitsarbeit gibt detaillierten Aufschluss über die kontinuierlich steigenden Zugriffszahlen von derzeit beinahe tausend InternetsurferInnen täglich. Die UserInnen kommen – vermutlich oftmals unabhängig von Erwachsenenbildungsangeboten – über Suchmaschinen oder Links auf den Ethikserver,

sehen sich offen zugängliche Materialien an und laden Dateien herunter. Leider kommunizieren sie nicht, ob und wie sie die Informationen nutzen. Es findet keine Reflexion des Lernprozesses im Medium selbst statt. Die steigenden Zahlen belegen jedoch die Relevanz und Nachfrage nach ethischen Themen und zeigen, dass internetbasierte Erwachsenenbildungsangebote wahrgenommen und nachgefragt werden.

Perspektiven

Das Projekt hat für die allgemeine Erwachsenenbildung einen Grundstock an erprobten Blended-Learning-Formaten zu unterschiedlichen ethischen Themen und Zielgruppen geschaffen.

Mit dem Ethikserver steht eine Lernplattform zur Verfügung, die in intensivem Austausch mit PraktikerInnen aus der Erwachsenenbildung entwickelt wurde und über das Projektende hinaus von den Einrichtungen aktiv genutzt wird.

Die nächste Etappe ließe sich dadurch benennen, dass im Rahmen neuer Technologien eine Ethikfolgeabschätzung vorgenommen und weitere Potenziale des Internets für die Bildungsarbeit erschlossen würden.²² Für das Format Blended-Learning im Bereich der ethischen Bildung sollte nach der Pionierarbeit der Blick in Richtung auf die Entwicklung von einheitlichen Qualitätsstandards gehen, um

- die Multiplizierung des Wissens zu fördern (um nicht in jeder Einrichtung das Rad jeweils neu zu erfinden),
- für verbesserte Möglichkeiten zur Aktualisierung von (nicht lizenzgeschützten) Materialien zu sorgen, die in Kursen eingesetzt werden können und
- nach einem flächendeckend einheitlichen Qualitätsstandard Blended-Learning-Kurse im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ethischen Themen zu zertifizieren.

22 Über den Projektradius hinaus eröffnen sich derzeit im Rahmen von Second Life weitere Optionen, die für die Erwachsenenbildung als Ergänzungen zur traditionellen Arbeit im Auge behalten werden sollten. In der 3D-Welt von Second Life entsteht eine Lernumgebung namens „Sloodle“. In dieser wird das Lern-Management-System Moodle mit einem Computerspiel-Design plastisch erlebbar. Mit Avataren können die NutzerInnen sich im digitalen Raum einloggen, Kurse selbst anbieten oder an ihnen teilnehmen. Durch die Avatare wird das Online-Lernen der Seminarsituation in Einrichtungen angeähnel. Die Avatare können per Mausclick haptische 3D-Objekte in den Lernprozess einbinden und an ihnen lernen. Hier öffnet sich in den nächsten Jahren ein Potenzial, beispielsweise für Simulationslernen, das derzeit noch nicht abgeschätzt werden kann.

Literatur

- Apel, Heino/Kraft, Susanne:** Online lehren, Bielefeld 2003.
- ARD/ZDF:** Online Studie 2005, <http://www.daserste.de/service/ardonlo5.pdf>, Stand: Mai 2007.
- Institut für Demoskopie Allensbach:** Allensbacher Computer- und Technikanalyse 2005, www.acta-online.de, Stand: Mai 2007.
- Joas, Hans, Wiegandt, Klaus (Hg.):** Die kulturellen Werte Europas, Frankfurt a. M. 2005.
- Joas, Hans:** Braucht der Mensch Religion? Freiburg 2004.
- Joas, Hans:** Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S.58-77.
- Kerres, Michael:** Blog, <http://www.mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/blog/2>, Stand: Mai 2007.
- Langheinrich, Marc /Mattern, Friedemann:** Digitalisierung des Alltags. Was ist Pervasive Computing? In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitschrift „Das Parlament“, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 13.II.2003, B42/2003, <http://www.bpb.de/files/PNXZSC.pdf>.
- Tully, Claus J.:** Informelles Lernen. Eine Folge dynamisierter sozialer Differenzierung, in: Otto, Hans-Uwe/Oelkers, Jürgen (Hg.): Zeitgemäße Bildung, München 2006.
- Tully, Claus J.:** Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert, Weinheim 2006.
- TNS Infratest, Initiative D21 e.V.:** (N)Onliner Atlas 2006. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung, Infratest, August 2006. <http://www.nonliner-atlas.de>, Stand: Mai 2007.
- Universität Leipzig, Ask.com:** Blogstudie 2007 Informationssuche im Internet – Blogs als neues Recherchetool, <http://www.blogstudie2007.de>, Stand: Mai 2007.

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Treffpunkt Ethik“

Ergebnisse und Empfehlungen

KATJA NEUHOFF

1. Selbstverständnis der Begleitforschung

Um die Erfahrungen mit ethischen Verständigungsprozessen im Internet systematisch auszuwerten und für die Praxis wieder fruchtbar zu machen, wurde der Treffpunkt Ethik (TPE) wissenschaftlich durch das Forschungsinstitut für Philosophie Hannover begleitet.¹ Charakteristisch für eine solche Begleitforschung ist das besondere Verhältnis von Beratung und Forschung, bei der es um „Forschung im Modus der Beratung“² geht, das heißt: Forschung und Beratung sind während des gesamten Prozesses eng aufeinander bezogen. Vor allem in der Anfangsphase kann es bei Modellvorhaben notwendig sein, die Praxis zunächst initiiierend mitzugestalten und aufzubauen. Die Begleitforschung wird selbst Bestandteil ihres Forschungsgegenstandes und trägt damit auch selbstreflexive Züge. So verstanden verfolgt Begleitforschung ein dreifaches Anliegen:

1. Explikation und Überprüfung impliziten Wissens und Reflexion von Beobachtungen: Einige der Ergebnisse der vorliegenden Begleitforschung werden den LeserInnen unmittelbar einleuchtend erscheinen, insofern sie deren

1 Dem Team der wissenschaftlichen Beratung und Evaluation gehörten, neben dem Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover, Gerhard Kruij, und der Autorin Katja Neuhoff, folgende MitarbeiterInnen an: Reinhard Hohmann (2003–2005), Uwe Fricke (2004–2006), Jaqueline Hamzeh-Holle (2004), Marianne Malten (2005) und Moritz Sowada (Praktikant 2006).

2 Ottfried Schöffter, Distanz und Intervention als Modalproblem von Begleitforschung, 2005, http://www.uni-leipzig.de/~erwbild/Lager/Sch%20ffter_Weber.pdf#search=%22Distanz%20und%20Intervention%20als%20Modalproblem%20von%20Begleitforschung%20%22 (Stand: 22.02.2007).

Erfahrungen und Intuitionen bestätigen. Andere Ergebnisse führen zu Modifikationen und Differenzierungen bisheriger Annahmen.

2. Systematisierung des Forschungsgegenstandes und Begriffsbildung sowie Identifikation von kritischen Faktoren und Bewertungsindikatoren: Durch die Verschränkung unterschiedlicher Methoden und Perspektiven auf den Forschungsgegenstand wird dieser zunehmend geordnet und auf Begriffe gebracht.
3. Einordnung in einen größeren Theoriezusammenhang und konzeptioneller Input: Durch die Bezugnahme auf Theorien zum Forschungsgegenstand wird dieser in seiner Besonderheit in einen größeren Zusammenhang eingeordnet und differenzierend abgegrenzt.

Konkret ging es bei der vorliegenden Begleitforschung um die Frage, ob und wenn ja, unter welchen Bedingungen die neue Lehr-/Lernmethode des Blended-Learning (BL) bzw. das Internet als neues Medium im Bereich der Erwachsenenbildung erfolgreich eingesetzt werden können, um ethische Bildungsprozesse anzustoßen. Das Projekt war als Pilotvorhaben zunächst sehr offen als Experimentierfeld angelegt. Es war den VeranstalterInnen weitgehend selbst überlassen, ein für ihre Einrichtung adäquates BL-Konzept zu entwickeln. Dabei wurden sie von der Begleitforschung dadurch unterstützt, dass diese unterschiedliche BL-Konzepte vorstellte³ sowie Anregungen grundlegender Art etwa zur Bereitstellung von Material im Netz⁴, zur Moderation von Online-Foren⁵ oder zur Darstellung eines moralischen Konflikts auf der Webseite⁶ zur Verfügung stellte; sie griff nicht (vereinheitlichend) in den Prozess der Veranstaltungsplanung ein.

Die intendierte Pluralität methodischer Ansätze und didaktischer Konzepte stellte die Begleitforschung vor die Herausforderung, die Besonderheiten der unterschiedlichen Realisierungen zu würdigen und sie gleichzeitig unter ein – induktiv entwickeltes – einheitliches Analyseraster zu subsumieren. Die Bemühungen der Begleitforschung, beidem gerecht zu werden, lassen sich gut an einer der Hauptunterscheidungskategorien illustrieren: Während die erste Handreichung lediglich zwischen Online-Lehre und Anreicherungskonzept unterschied, wurden später weitere Differenzierungen eingeführt.

-
- 3 Reinhard Hohmann, Gestaltung von Blended-Learning-Prozessen (Handreichung Nr. 1), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_1.html (Stand: 22.02.2007).
 - 4 Katja Neuhoff, Bereitstellung von Material im Netz (Handreichung Nr. 2), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_2.html (Stand: 22.02.2007).
 - 5 Katja Neuhoff und Uwe Fricke, Moderation von Online-Foren (Handreichung Nr. 3), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_3.html (Stand: 22.02.2007).
 - 6 Katja Neuhoff, Vorlage zur Beiratssitzung, März 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).

Ohne Frage haben die hier präsentierten Ergebnisse eine begrenzte Gültigkeit. Sie sind entstanden aus der Begleitung eines spezifischen Projektes eines konfessionellen Erwachsenenbildungsträgers mit überwiegend katholischen TeilnehmerInnen. Die Ergebnisse beziehen sich zunächst einmal auf die *in diesem Projekt* gesammelten und systematisch ausgewerteten Erfahrungen von BL-Experimenten in den Feldern ethischer Verständigung. Sie wollen und können nicht den Anspruch erheben, für die Erwachsenenbildung in Deutschland überhaupt und alle NutzerInnen von BL-Angeboten repräsentativ zu sein. Ob sie eine größere Aussagekraft über das begleitete Projekt hinaus besitzen, müssen umfangreichere und aufwändigere Studien zeigen. Sicherlich können diese Ergebnisse dafür mindestens eine heuristische Funktion übernehmen. In jedem Fall dürften sie für PraktikerInnen in der Erwachsenenbildung von Interesse sein.

2. Methodisches Vorgehen

Da hier ein bislang noch wenig erforschtes Feld betreten wurde, ist die Evaluation zunächst qualitativ-induktiv angelegt worden. Die wissenschaftliche Begleitforschung orientierte sich in ihren Grundzügen an der von Glaser und Strauss entwickelten „Grounded Theory“⁷ (dt.: Gegenstandsbezogene Theorie).

Weil es unter anderem von der Akzeptanz der NutzerInnen der Erwachsenenbildungsangebote abhängt, wie erfolgreich Neuerungen sind und ob sie eine Chance auf Weiterführung haben, wurde der Fokus zunächst auf TeilnehmerInnenbefragungen gelegt. Erweitert und komplementiert wurden diese durch die Analyse der Perspektiven von VeranstalterInnen und eine Auswertung der Präsenzveranstaltungen und der Online-Kommunikationsprozesse. Ein solches methodisch und perspektivisch verschränkendes Vorgehen (Triangulation) hat den Vorteil, dass der Forschungsprozess nicht von vorneherein einseitig ausgerichtet wird.

7 Barney Glaser und Anselm Strauss, *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1998 (Originalausgabe 1967).

	qualitativ	quantitativ
TeilnehmerInnenperspektiven	Gruppendiskussionen Einzelinterviews Auswertungstreffen	Fragebogen Auswertungsbogen
VeranstalterInnenperspektiven	Einzelinterviews	Fragebogen (Beratung)
Kommunikationsprozesse	Teilnehmende Beobachtung Analyse der Online-Prozesse	Statistische Angaben zu Foren und Chats Logfile-Auswertungen

Abb. 1 Methodische und perspektivische Verschränkung (Triangulation)

Auch die Erfahrungen der Forschenden selbst flossen als Selbstexploration sowie in Form eines Testchats in den Forschungsprozess mit ein. Im Testchat sollte überprüft werden, ob der Chat sich unter günstigen Bedingungen – ethische Expertise und gute Computerkenntnisse vorausgesetzt – als geeignet für den Austausch über ethische Fragen erweist.⁸

Analysen und Ergebnisse wurden während des gesamten Forschungsprozesses kontinuierlich zur Diskussion gestellt und der Kritik von „Außen“ zugänglich gemacht.⁹ An erster Stelle ist hier die kontinuierliche kritische Begleitung durch den Beirat der wissenschaftlichen Begleitforschung zu nennen (projektexterne Validierung).¹⁰ Darüber hinaus wurden die Ergebnisse im Rahmen der Treffen mit allen Projektbeteiligten jeweils den Standorten vorgelegt (projektinterne Validierung). Wo möglich, wurden die Ergebnisse auch an die Befragten selbst zurückgespielt. Bei den Auswertungsgesprächen und Interviews mit TeilnehmerInnen und VeranstalterInnen konnte darüber hinaus auch die Wahrnehmung und Wirkung der Begleitforschung thematisiert werden.

8 Für die Begleitforschung stellte sich angesichts der anfänglich eher skeptischen Einschätzung des Chats die Frage, ob er möglicherweise an sich ungeeignet sei für ethische Diskussionen. Um dieser Frage nachzugehen, wurden MitarbeiterInnen des Forschungsinstituts eingeladen, an einem Probechat zum Thema „Gibt es einen gerechten Krieg?“ teilzunehmen. Die Auswertung der Erfahrungen fand im Rahmen einer Gruppendiskussion statt, deren Ergebnisse in dem Artikel von Reinhard Hohmann und Katja Neuhoff in diesem Band nachzulesen sind.

9 Vgl. Ines Steinke, Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2003, 2. Auflage, S. 320ff.

10 Dem Beirat gehörten Prof. Dr. Detlef Horster/Universität Hannover, Prof. Dr. Bernd Trocholepczy/Universität Frankfurt und Prof. Dr. Ralf Hoburg/Evangelische Fachhochschule Hannover an.

3. Zum Begriff „Ethisches Lernen“

Der Begriff des ethischen Lernens wurde im Verlauf des Projektes zunehmend ausdifferenziert, nicht zuletzt durch Diskussionen mit den VertreterInnen der Standorte und dem Beirat. Die erste Formulierung des Anliegens des Projekts orientierte sich zunächst unter dem Titel „Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse: Aufbau einer virtuellen Akademie Ethik“ stark an diskursethischen Ansätzen.¹¹ Es ging um die Frage, ob bzw. inwiefern „die internetgestützte Kommunikation im Zusammenhang eines diskursethischen Ansatzes als eine Annäherung an herrschaftsfreie, universelle, verständigungsorientierte Kommunikation verstanden werden [könne, bzw. inwieweit] [...] sie auch von den Diskurs-teilnehmerInnen so verstanden [werde]“¹².

Auf dem ersten Treffen aller Projektbeteiligten wurde dieser Anspruch als zu ambitioniert empfunden. So einigten sich das Forschungsteam und der Beirat, anstelle des Diskursbegriffs den Begriff der „Ethischen Verständigung“ zur realistischeren Messlatte für das Projekt zu erklären. So hat sich im Verlaufe des Projektes allmählich ein „weicher“ Begriff des ethischen Lernens durchgesetzt, welcher den Lernbegriff neben dem expliziten ethischen Lernen über Diskurse auch auf implizite Prozesse ethischen Lernens ausdehnt. Ethisches Lernen umfasst danach auch das Lernen durch Information, das Lernen durch Erfahrung und die Verständigung über Einstellungen, Gefühle und Urteile. Den Ausgangspunkt solcher Verständigung bilden Situationen im Alltag der Diskutierenden, in denen Werte, Überzeugungen etc. zum Problem werden.¹³

-
- 11 Vgl. Jürgen Habermas, Diskursethik. Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Ders., Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 1983, S. 53–126 sowie: Ders., Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main 1991.
 - 12 Erweiterte Projekt-Skizze, Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse. Aufbau einer virtuellen Akademie Ethik (VirAkE), Stand: 10. Juli 2001, S. 9. (Unveröffentlichtes Manuskript).
 - 13 Vgl. Hans-Georg Ziebertz, Ethisches Lernen, in: Georg Hilger, Stefan Leimgruber und Hans-Georg Ziebertz (Hg.), Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003, 2. Auflage.

4. Die wichtigsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung¹⁴

Kommunikation im Internet

Durch das Medium Internet verändert sich die Kommunikation – das hat Vor- und Nachteile:

Beschleunigung der Kommunikation

Viele Personen fühlen sich durch die (scheinbar vom Medium geforderte) Schnelligkeit der Kommunikation überfordert. Es besteht die Gefahr der Verflachung der Kommunikation, wenn Schnelligkeit und Knappheit als Imperative des Mediums verstanden werden. Gerade ein verständigungsorientierter Austausch- und Lernprozess ist unter diesen Bedingungen erschwert.

Dies lässt sich besonders im Chat nachvollziehen, bei dem in Echtzeit miteinander diskutiert wird. Hier kann die Dynamisierung des Austausches durch die Mehrgleisigkeit von Diskussionssträngen zum Problem werden. Metakommunikative Äußerungen werden dadurch umso zentraler für den Fortgang verständigungsorientierter Kommunikation, da mit ihrer Hilfe festgestellt werden kann, ob alle Diskussionsteilnehmerinnen „auf demselben Stand“ sind.

Aber auch in Forendiskussionen zeigt sich eine eindeutige Korrelation zwischen dem Medium des Austausches und den Erwartungen: das Internet erhöht die Erwartungen hinsichtlich der Zeitnähe der Reaktionen auf gepostete Beiträge. Erfolgt die Reaktion nicht innerhalb weniger Stunden bis Tage, sinkt bei Diskussionen, die sich ausschließlich über das thematische Interesse konstituieren, die Motivation, sich noch einmal in das entsprechende Forum einzuloggen.

Reduktion auf textbasierte Formen

Auffälliges Merkmal der bisherigen Nutzung des Internets ist die weitgehende Reduktion auf textbasierten Austausch. Damit entfallen viele der Informations-

14 Im Folgenden werden die wichtigsten Einsichten in Thesenform dargestellt. Die Ergebnisse beruhen auf der ersten Projektphase von Juni 2003 bis November 2005; die daran anschließende zweite Phase konnte explizit nur noch in Einzelfragen ergänzend herangezogen werden. Eine ausführliche Fassung des Forschungsberichts kann beim Forschungsinstitut für Philosophie Hannover bestellt oder auf dessen Internet-Seiten www.fiph.de heruntergeladen werden. Auch die Grundauszählung der Fragebögen sowie die Transkriptionen von Interviews und Gruppendiskussionen können selbstverständlich gerne eingesehen werden. Bei Interesse wenden Sie sich bitte unmittelbar an uns, entweder per E-mail (neuhoff@fiph.de oder fricke@fiph.de) oder per Telefon (0511/1640913). Wir senden Ihnen dann gerne eine CD-ROM mit den entsprechenden Daten zu. Detaillierte Darstellungen zu Einzelfragen finden sich im dritten Teil dieses Bandes.

kanäle, die im Alltag so bedeutsam sind für die Herstellung der Atmosphäre. Die Inhaltsebene, die nur einen Aspekt darstellt, wird gegenüber der Beziehungsebene dominant, der Text, das Argument rückt als motivationaler Impuls in den Mittelpunkt.

Die Schriftlichkeit, die im Hinblick auf den Lernerfolg eine positive Rolle spielen kann, indem sie die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Gedanken verstetigt, bleibt im Rahmen des Treffpunkt Ethik ambivalent: Diskussionen zu ethischen Fragen werden von den Beteiligten als anspruchsvoll und herausfordernd empfunden. Die Frage, wie komplexe ethische Sachverhalte angemessen erfasst werden können, verschärft sich durch die Notwendigkeit, die eigenen Gedanken schriftlich niederzulegen. Das heißt: Der Anspruch, sich angemessen auszudrücken, steigt mit der Schriftlichkeit der Darstellungsform. Dies gilt insbesondere für TeilnehmerInnen, die aufgrund ihres Alters und fehlender Internetsozialisation tradierte Anforderungen an Schriftlichkeit auf Foren und Chats übertragen. Ganz anders stellt sich dies für jüngere oder erfahrene NutzerInnen dar, die ihre eigenen Umgangsformen mit Schriftlichkeit entwickelt haben, die eher den Formen mündlichen Austauschs entlehnt sind.¹⁵

Aber die schriftliche Kommunikation kann auch die notwendige Distanz bei Themen bringen, die emotional sehr belastend sind. In solchen Fällen oder in Situationen, wo gezielte Informationen oder ein Austausch über tabuisierte Themen gesucht werden, wo für ein Problem im sozialen Umfeld kein kompetenter Ratgeber zur Verfügung steht oder dessen Bekanntwerden einen Gesichtsverlust bedeuten könnte, kann der distanzierte Einstieg über ein Internetforum die Kommunikation fördern. Ob es allerdings gelingt, Menschen auch längerfristig an das Medium zu binden, scheint angesichts der Unverbindlichkeit, Freiheit und fehlenden Sozialkontrolle des Internets fraglich.

Insgesamt stellt die Schriftlichkeit ein differenzierendes Moment in der Online-Kommunikation dar: Der/die ExpertIn erweist sich nicht durch ihre herausgehobene Stellung am Podium, sondern durch die Elaboriertheit der schriftlichen Kommunikation. Im Gegenzug bedeutet dies für LaiInnen eine Hemmschwelle, die zum einen durch die Gestaltung des Rahmens abgesenkt werden kann und zum anderen durch die Einrichtung von Workspaces oder kleineren, geschlossenen Chatrooms, in denen sich Personen zunächst innerhalb ihrer (Peer-)Group verständigen können, gemildert werden kann.

15 Dafür ist in den Sprachwissenschaften der Ausdruck der „konzeptionellen Mündlichkeit“ geprägt worden. Vgl. Martin Haase, Michael Huber, Alexander Krumeich und Georg Rehm, Internetkommunikation und Sprachwandel 1997, <http://www.uni-giessen.de/~g91063/html/irc/irc.html> (Stand: 22.02.2007).

Problem der Authentizität

In der Internetkommunikation ist es außer in geschlossenen Foren nicht möglich, die Authentizität des Gesagten zu überprüfen. Dies wurde auch im Rahmen des Treffpunkt Ethik ganz konkret erfahren. Während das Forum „Wunschkinder“ nach außen den Eindruck einer Diskussion unter betroffenen Personen macht, die mit Emotionalität und Empathie Fragen zur Pränatalen Diagnostik diskutieren, handelte es sich „in Wirklichkeit“ um eine Diskussion unter SchülerInnen einer 12. Klasse, die sich im Rahmen des Religionsunterrichts und unter dem Druck der Notengebung miteinander austauschten. Selbstverständlich soll den SchülerInnen weder ihre Betroffenheit noch ihr Einfühlungsvermögen abgesprochen werden, allerdings meinten sie in der Gruppendiskussion selbst, dass sie sich nicht kompetent fühlten, zum Thema „Wunschkinder“ angemessene Stellung zu nehmen. Die VeranstalterInnen geben daher zu bedenken, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen Werten geschützte Räume erfordere, in denen auch Emotionen angesprochen werden können. Das Spiel mit verschiedenen Identitäten wirke in ethischen Diskussionen eher störend.

Ethik und Internet

Welche Chancen das Internet bietet, zeigen die Einschätzungen der NutzerInnen des TPE: BL-Angebote stoßen auf Zustimmung und Interesse und tragen häufig zur besseren Befähigung im Umgang mit Computer und Internet bei. Auch die Erwachsenenbildungseinrichtungen sehen in einer Einbeziehung von BL in ihr Programm in der Regel eine Zukunftsperspektive.

Bei der Bewertung der Möglichkeiten des Internets für ethische Verständigungsprozesse sollte man unterscheiden zwischen den diesbezüglichen Hypothesen der befragten Personen, insofern diese auf Entwicklungsmöglichkeiten hinweisen könnten, und der tatsächlichen Nutzung des Treffpunkt Ethik als Kommunikationsraum für ethische Fragen. Bei der Frage nach geeigneten Orten oder Medien schneiden in den Befragungen der TeilnehmerInnen die Online-Kommunikationsformen (Foren: 36,9 % und Chats: 16,7 %) eher schlecht ab. Diese skeptische Einschätzung spiegelt sich allerdings nicht in der Beantwortung der direkten Frage nach der Eignung des Internets für ethische Verständigung wider. Hier ist vielmehr eine positive Tendenz feststellbar. Hervorgehoben werden vor allem die Möglichkeit, sich zeitnah zu informieren und die recherchierten Informationen ins Gespräch einzubringen, der gleichberechtigte Austausch miteinander und die Möglichkeit für größere Ehrlichkeit durch die Anonymität, die das Internet bietet.

In der Einschätzung der Befragten zur Eignung des Internets für die Diskussion ethischer Fragen lässt sich ein geringfügiger geschlechtsspezifischer Widerspruch zu der beobachteten Kommunikation in Foren und Chats und deren Beurteilung aus der Erfahrung der TeilnehmerInnen feststellen: Die Hemmung indizierender Antworten, ethische Fragen nicht gern mit unbekanntem Personen zu diskutieren (a) und das Fehlen des persönlichen Kontakts (b) finden bei Frauen eine Zustimmung von 56,7 % (a) bzw. sogar 81,4 % (b). Es ist jedoch zu vermuten, dass es sich dabei um Aussagen handelt, die sich auf ausschließliche Online-Kommunikation beziehen, nicht auf geschlossene Foren und eine feste TeilnehmerInnengruppe.

Die VeranstalterInnen sehen den Mehrwert einer Integration von BL in ihre Bildungsprogramme in doppelter Hinsicht: Zum einen können sie sich mit derartigen Angeboten als zeitgemäß profilieren und neue Zielgruppen ansprechen, z.B. die jüngere Generation oder Personen, die aufgrund von Immobilität oder beruflicher Eingebundenheit keine Möglichkeit haben, Präsenzveranstaltungen zu besuchen. Zum anderen können über das Internet auch randständige Positionen vertreten und zentrale ethische Fragen in der Gesellschaft präsent gehalten werden. Das Internet kann insofern demokratisierend wirken, wenn es zu Beteiligung anregt und Diskurse zwischen unterschiedlichen Gruppen fördert.

Großes Interesse fanden die Mini-Umfragen mit zum Teil zwanzigmal höherer Beteiligung als die Foren. Wegen der dort vorhandenen Meinungsvielfalt lässt sich vermuten, dass die Mini-Umfragen ein durchaus heterogenes Publikum ansprechen, das nicht zum Stammpublikum der Katholischen Erwachsenenbildung gehört. Ein Interesse an ethischen Themen kann man auch an den Zugriffszahlen insgesamt ablesen. Die Anzahl der BesucherInnen des Treffpunkt Ethik, aber auch der von ihnen aufgerufenen Seiten und geladenen Dokumente, ist über die gesamte Projektlaufzeit kontinuierlich gestiegen.

Ethische Verständigung im Treffpunkt

Themen ethischer Verständigung

Während anfangs noch davon ausgegangen wurde, dass die Themen auf der Webseite generiert werden sollten, wurden sie faktisch von den VeranstalterInnen ausgewählt – mit einer Ausnahme: Der Bereich „Was beschäftigt Sie?“ gibt NutzerInnen die Möglichkeit, ihre Themen zur Diskussion zu stellen. Hier findet sich eine bunte Mischung sowohl in inhaltlicher wie auch in formaler Hinsicht: Während es manchen NutzerInnen in erster Linie um Informationen geht, suchen andere Orientierung oder Rat in existenziellen Fragen oder veröffentlichen eigene Eindrücke zu gesellschaftlichen Ereignissen. Gender-Themen haben vor allem hier

ihren Platz (weniger unter den angebotenen Themen). Hier scheint es einen Diskussionsbedarf zu geben, der bislang offenbar nicht ausreichend aufgenommen wird. Die beabsichtigte Nachfrageorientierung des Treffpunkt Ethik ließe sich hier deutlich erweitern. Manche der Diskussionsthemen orientierten sich an der Medienaktualität – etwa: Kopftuchstreit, Körperwelten und Ein-Euro-Job. Andere bearbeiteten ethische Fragen, die sich aufgrund ihrer bleibenden Aktualität immer wieder neu stellen, wie zum Beispiel die Themen Behinderung, Sterbehilfe, Wunschkinder oder Globalisierung.

Bei der Forenbeteiligung und an der Downloadstatistik der Dokumente zeigt sich, dass es offenbar Themen gibt, die eher zur Diskussion anregen und solche, die auf einen hohen Informationsbedarf stoßen, ohne eine entsprechende Diskussion nach sich zu ziehen. Einer hohen Downloadtätigkeit erfreuen sich die Themenbereiche „Medizinethik“, „Kirche und der totale Markt“, „Leben gestalten“; „60 Jahre danach“ und „Leben mit Kindern“. Diesen Themen ist gemeinsam, dass sie eine allenfalls sehr geringe Forenbeteiligung auslösten. Eine Ausnahme stellt das Thema „Umgang mit dem Tod“ dar, dessen Dokumente sowohl seit November 2003 bis etwa Februar 2004 zunehmend nachgefragt wurden, während sich gleichzeitig auch die Forendiskussion intensivierte.

Um verstärkt auch Internet-PassantInnen anzusprechen, wäre es denkbar, die aktuellen und anlassbezogenen gesellschaftlichen Diskussionen im TPE an prominenterer Stelle zu platzieren und die „zeitlosen“, ohnehin stärker von lokalen Veranstaltungen gestützten Themen weniger auffällig zu präsentieren. Für Internet-SurferInnen könnte sich der TPE dann als interessant erweisen, wenn er stärker kontroverse Themen anspräche. Thematisch ausbaufähig sind virtuelle Ratgeberangebote.

Ethische Argumentation

Die Begleitforschung interessierte vor allem, welche Rolle die Berufung auf gesellschaftlich anerkannte Autoritäten, Traditionsbestände, Vorstellungen Guten Lebens, Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, eigene Interessen und nicht zuletzt der Prozess der wechselseitigen Rollenübernahme für die ethische Verständigung spielt. In den Foren und Chats berufen sich TeilnehmerInnen mit bisweilen erstaunlicher Offenheit vor allem auf persönliche Erfahrungen, gelegentlich aber auch auf gemeinsam geteilte Vorstellungen von Gutem Leben bzw. auf allgemein gültige Gerechtigkeitsprinzipien. Dagegen kommt es selten vor, dass sie auf ethische Denktraditionen oder philosophische/theologische Autoritäten bzw. Traditionen zurückgreifen. Häufiger wird auf das Grundgesetz der Bundesrepublik als normierende Instanz verwiesen, gelegentlich auch auf die UN-Charta

der Menschenrechte. Schließlich fallen Rückgriffe auf popularisiertes psychologisches Wissen auf. So wird im Chat „Kopftuchstreit“ argumentiert, Fremdenfeindlichkeit resultiere aus Unsicherheit. Im Chat „Mein kleines Kind“ wird der Kinderwunsch als Narzissmus interpretiert, im Chat „Autonomie und Abhängigkeit“ deuten Teilnehmende Beziehungsmuster zwischen Eltern und Kindern, die sich im Falle einer Behinderung als belastend herausstellen.

Gelegentlich findet sich eine ausdrückliche Zurückhaltung gegenüber ethischen Argumentationen. „Ethik werden Sie von mir nicht erwarten können“ sagte ein Fachmann in einem Chat. Auch wurde für den guten Umgang mit Mitarbeitenden in Unternehmen nicht aus ethischer Sicht plädiert, sondern betriebswirtschaftlich mit dem Hinweis, dass Unternehmen die MitarbeiterInnen nur als Mittel zum Zweck sähen. Und im Chat „Wirtschaftsethik“ heißt es, eine Wertorientierung komme allein durch persönliche Setzung zustande.

Bei der Frage nach dem Umgang der DiskussionsteilnehmerInnen mit den eigenen Interessen muss man zwischen unterschiedlichen Diskussionen unterscheiden: Sofern es sich um einen ethischen Diskurs unter Betroffenen handelt, werden Interessen deutlich benannt, als Begründungen eingebracht und von den anderen auch als legitim anerkannt. Wenn Personen von einer Fragestellung nicht unmittelbar betroffen sind, scheint es eher als richtig empfunden zu werden, die eigenen Interessen herauszuhalten. Hier wäre allerdings zu überprüfen, inwieweit neben der Betroffenheit ein weiterer Zusammenhang zwischen der Intimität des Themas, der Geschlossenheit der Gruppe und dem Einbringen der eigenen Interessen besteht.

Die Bereitschaft, sich in die Gefühle der Mitdiskutierenden hineinzuversetzen, scheint vor allem in solchen Gesprächskontexten, die durch Geschlossenheit des Kreises gekennzeichnet sind oder von unmittelbarer Betroffenheit ausgehen, relativ hoch. Allerdings äußerten die Jugendlichen in der Gruppendiskussion „Wunsch Kinder“ eine deutliche Skepsis bezüglich des Versuchs, sich in andere hineinzuversetzen. Was in einer Situation (moralisch) richtig ist, lässt sich ihrer Auffassung nach nur entscheiden, wenn man in dieser Situation selbst steckt oder zumindest den Kontext in allen Einzelheiten kennt. Da der Mensch und sein jeweiliger Kontext zu komplex sind, als dass ein/e Außenstehende/r kompetent Stellung beziehen könnte, ist diese Kenntnis in der Regel auf die betroffene(n) Person(en) selbst beschränkt. Beratung bzw. Verständigung kann in der Einschätzung der Jugendlichen lediglich dazu beitragen, eine Situation möglichst umfassend zu beleuchten. Der Bereich der persönlichen Wertentscheidungen wird aber als unantastbar und unhinterfragbar empfunden – letzte Instanz der Rechtfertigung und

Verantwortung ist das je eigene Gewissen. Verständigungsorientierte Kommunikation spielt in diesem Horizont kaum bzw. gar keine Rolle.

So verwundert es auch nicht, dass Meinungsumfragen in ethischen Fragen ebenfalls skeptisch gesehen werden. Deshalb wurde auch das Umfragemodul kritisiert, welches zu den unterschiedlichen Fragestellungen angeboten wurde. Diese Haltung, den Austausch mit anderen weniger wichtig zu nehmen, lässt sich in den Foren und Chats durchaus nicht nur für die junge Generation bestätigen. Vermutlich meinen die beteiligten Personen, sich zur Abwehr von Fremdbestimmung in moralischen Fragen, auf die eigene persönliche Sicht zurückziehen zu müssen und wollen diese daher nicht der diskursiven Überprüfung aussetzen. Beim ethischen Argumentieren wird nämlich in erster Linie auf persönliche Erlebnisse, damit verbundene Gefühle und daraus gewonnene Erfahrungen zurückgegriffen, die als Selbstzeugnisse in die Diskussion eingebracht werden.¹⁶ In dieser lebensweltlich-holistischen Verständigung fließen Geltungsansprüche ineinander und es wird nicht explizit zwischen Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit unterschieden.¹⁷ Die Berufung auf die Wahrhaftigkeit des Gesagten durch die Stimmigkeit mit der eigenen Person und dem eigenen Gewissen genießt offenbar (unreflektierten) Vorrang vor anderen Arten von Geltungsansprüchen.

In diesem Zusammenhang stellte sich also die Frage, ob und wie ein Lernprozess, der nicht nur die Inhalte, sondern auch die Form der Diskussion thematisiert, funktionieren kann. Um dies exemplarisch zu überprüfen, wurde auf Initiative der Projektleitung das Ein-Euro-Job-Projekt gestartet. In diesem reinen Online-Projekt wurden – anders als in den übrigen Projekten – neben der Netiquette weitere Diskursregeln vereinbart, die unter anderem auf die Unterscheidung der Geltungsansprüche abzielten. Allerdings wurde dies von den TeilnehmerInnen offenbar nicht so wahrgenommen – zumindest lassen sich keine expliziten Bezüge darauf feststellen. Zudem kam die Diskussion zunächst nur sehr schleppend in Gang und

16 Gerade die dicht gestalteten Foren „Ethik im HHH“ und „Der blaue Planet“ (Stuttgart) dokumentieren, dass solche persönlichen Zeugnisse hohe Autorität bei den Beteiligten genießen und Diskussionsverläufe prägen. Es bestätigt sich hier der Eindruck aus den Gruppendiskussionen, dass die Lernenden im TPE allgemeinverbindlichen Normen und Werten, anders als der individuellen Gewissensentscheidung, misstrauen. Beispielhaft dafür ist der Beitrag einer Teilnehmerin im Forum „Wunschkind“, die in der Entscheidung für eine Abtreibung immer eine persönliche Entscheidung sieht, „an der KEIN Außenstehender (nicht einmal der Vater) herummoralisieren darf. Die Schuldgefühle und den eventuellen Knacks fürs Leben muss alleine die Mutter lebenslänglich mit sich herumtragen!“ (Aussage der TeilnehmerIn mit Nickname „fusion“, <http://www.treffpunkt-ethik.de/foren/post1.asp?id=10619> (Stand: 22.02.2007).

17 Zur Unterscheidung von Geltungsansprüchen vgl. Jürgen Habermas, Theorie des Kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Band 1, Frankfurt [1981] 1985, 3. Aufl., S. 25–71.

war bei ihrem anvisierten Abschluss noch nicht so weit gediehen, dass eine solche Unterscheidung durch die ModeratorInnen bereits nötig geworden wäre.

Ethisches Lernen

Ist es insgesamt schon schwierig, Lernerfolge zu messen, so sicherlich besonders in der Erwachsenenbildung. Inwieweit Lernen durch einmalige Weiterbildungsveranstaltungen Früchte trägt, wissen die VeranstalterInnen eigenen Angaben zufolge in der Regel nicht bzw. wenn sie es wissen, dann durch informelle Gespräche mit TeilnehmerInnen am Rande von Veranstaltungen. Noch mehr Schwierigkeiten bereitet jedoch die Frage nach der Messung ethischen Lernens, erst recht im Kontext von BL. Man sieht sich nämlich zunächst auf das Problem der Zuschreibbarkeit von Aussagen zu identifizierbaren Personen verwiesen. Die Virtualität der Auseinandersetzung sowie die Möglichkeiten experimenteller Selbstkonstruktionen machen ein solches Unterfangen schwierig. Dennoch ist es auch in Online-Diskussionen nicht unmöglich, Lernprozesse etwa im Sinne des Erreichens eines höheren Grades an Differenzierung und Systematisierung nachzuzeichnen. Lernen muss in Online-Lernprozessen allerdings noch stärker als in Face-to-Face-Lernsettings als Gruppenprozess wahrgenommen werden, der in der Regel einen persönlichen Lernprozess der Beteiligten einschließt.

Im TPE wurde vorwiegend *implizit* ethisch gelernt: etwa in der Kommunikation und dem Reflektieren von Meinungen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie in Schilderungen persönlicher Entscheidungssituationen oder in der Präsentation von Wertkonflikten. Hier wurden Erfahrungen mitgeteilt, Positionen benannt, Sachfragen geklärt, ExpertInnenwissen abgerufen etc.

Explizites ethisches Lernen ist im TPE eher selten. Als Wertekommunikation nimmt es seinen Ausgang bei einem Konflikt zweier wichtiger moralischer Werte. Mit dem Dilemma stellt sich ein Rechtfertigungs- und Begründungsdruck ein. Die TeilnehmerInnen sehen sich aufgefordert, die zur Diskussion stehenden konfligierenden Werte gegeneinander abzuwägen und zu einem eigenen Urteil zu kommen. Ein Weg dabei ist die Übung, sich in die „andere“ Position zu begeben und in der Auseinandersetzung mit ihr den eigenen Standpunkt vertieft zu begründen oder zu revidieren. Ethisches Lernen ist damit weniger auf ein Produkt hin als an einem kommunikativen Prozess orientiert.

Im TPE werden zwar durchaus Konflikte bearbeitet, etwa im Chat „Er gehört zu uns“. Der Vater eines schwerbehinderten Kindes ist hier zugleich als Experte und Betroffener eingeladen und beschreibt den Grad der Behinderung, die familiären Belastungen, die Angst und Unsicherheit der Eltern und ihre Deutung der Behinderung. Aus allem wird deutlich, dass die familiäre und persönliche Situation

extrem konfliktr​chtig sind und wohl auch bleiben werden. Aber es handelt sich nicht um einen ethischen Konflikt im oben genannten Sinne, geht es doch „lediglich“ um eine Schilderung der besonderen Lebensumst​nde im Zusammenleben mit einem behinderten Kind. Dabei werden durchaus auch belastende Emotionen benannt, etwa Angst und Wut. Aber die Diskussion verbleibt auf der Ebene der Gef​hle, ohne Wertungen vorzunehmen oder grunds​tzlich die Frage nach Annahme oder Ablehnung eines behinderten Kindes zu thematisieren. Insofern wird der *ethische* Konflikt vermieden.

Doch gibt es auch Beispiele f​r explizites ethisches Lernen: Die Teilnehmenden des Forums „Unter welchen Bedingungen d​rfen Kinder ihre pflegebed​rftigen Eltern ins Heim geben?“ sind im Sinne des ethischen Lernens „Handelnde“. Sie sehen sich von der Problemkonstellation direkt betroffen, und zwar auf beiden Seiten, der des pflegebed​rftigen alten Menschen und der des mit der Pflegeverpflichtung belasteten Kindes. Zwar wird auch in diesem Forum Wissen vermittelt, aber die Diskussion geht weit d​r​ber hinaus. Die ethische Entscheidungssituation, um die es geht, beschreibt eine Teilnehmerin als Konflikt zwischen der Verantwortungspflicht f​r die ​ltere Generation und dem Recht auf ein selbstbestimmtes Leben. D​r​ber hinaus wird auch das Dilemma unterschiedlicher Loyalit​ten und der daraus folgenden Verantwortungen thematisiert: Als Tochter/Sohn stehe ich m​glicherweise in einem Loyalit​tskonflikt zwischen den Interessen der Herkunftsfamilie und den Anliegen der Fortpflanzungsfamilie. Dabei explorieren die Diskutierenden jeweils das F​r und Wider der unterschiedlichen Handlungsalternativen und bewerten deren Auswirkungen auf die Betroffenen. Der Konflikt bleibt im Rahmen der Forendiskussion ungel​st. Aber das Verst​ndnis f​r die jeweils andere Position ist au​erordentlich hoch und macht den entscheidenden Lernerfolg aus. In einigen geschlossenen und ​ber einen l​ngeren Zeitraum laufenden Projekten erfolgten zum Teil sogar konkrete Handlungsver​nderungen bis in den famili​ren Bereich hinein. Den Grund daf​r sahen die Beteiligten zum einen in der intensiven Besch​ftigung mit einem Thema ​ber einen l​ngeren Zeitraum und zum anderen in dem Wechsel zwischen individueller Reflexion und Austausch in der Gruppe.

Alter-, Bildungsschichten- und milieu​bergreifende Kommunikation

Aufgrund der starken Segmentierung der unterschiedlichen Lebenswelten fallen gemeinsame Orte des gesellschaftlichen Austausches weg oder verlieren an Bedeutung. Die besonderen Potenziale des Internets im Blick darauf liegen in der many-to-many-Kommunikation und seiner zeit- und ortsunabh​ngigen Zug​nglichkeit. Damit w​ren wichtige Voraussetzungen f​r einen potenziell alle Gruppen ​ber-

greifenden Diskurs erfüllt. Doch hat sich damit noch nichts an der im wirklichen Leben vorfindbaren Milieugebundenheit und Begrenztheit von Diskursen geändert: Die Auseinandersetzung innerhalb der eigenen Gruppe zu den dort als relevant erachteten Themen genießt Vorrang vor einer Debatte in der Öffentlichkeit. Gruppenübergreifende Verständigungsprozesse im Sinne eines kantischen „öffentlichen Vernunftgebrauchs“ brauchen daher eine gezielte Förderung: Im Rahmen des „Meetingpoint Ethics“ auf europäischer Ebene lassen sich Ansätze dazu finden, wenn etwa traditionell eher bildungsferne Frauen aus dem ländlichen Raum mit SeniorInnen aus einem bildungsbürgerlichen städtischen Milieu diskutieren.

Eher bildungsferne Gruppen konnten auch insofern bislang nicht angesprochen werden, als bei diesen sowohl die Voraussetzungen in Form von technischer Ausstattung und Medienkompetenz fehlen als auch ein entsprechender Lernhabitus nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann. Es ist allerdings ebenfalls denkbar, dass diese Begrenztheit nicht nur mit dem Internet und mit BL als solchem, sondern mit der Art des Internetangebots im TPE zu tun hat. Denn sowohl durch TeilnehmerInnenaussagen als auch durch die VeranstalterInnen bestätigt sich die Vermutung, dass der TPE von seinem Design und seinen Themen her milieuspezifisch geprägt ist. Vor allem die jüngere Klientel, die das Internet weitaus stärker frequenziert als der Durchschnitt, betonte, dass schon die Ästhetik des Treffpunkt Ethik und das Design der Webseite nur bestimmte Gruppen anspreche: Die Seite sei zu wenig lebendig, der Aufbau der Themenseite zu konventionell und die Farbgebung der Themenfotos zu eintönig in Schwarz-Weiß gehalten. Zudem meinen die VeranstalterInnen, dass bei weniger Bildungsinteressierten darüber hinaus eine Distanz nicht nur gegenüber den Bildungseinrichtungen, sondern auch gegenüber deren Veranstaltungsformen bestünde.

Für die alterskohortenübergreifende Verständigung in BL-Prozessen spielt das Alter von Personen in zweifacher Hinsicht eine entscheidende Rolle. Themen besitzen lebenszyklische Relevanz und die Vertrautheit mit dem Medium ist altersgruppenspezifisch unterschiedlich. Generalisierend kann man sagen: Bei der älteren Generation paart sich die Nähe zum Thema bzw. zu den (ethischen) Fragen mit einer Ferne zum Medium, während sich bei der jungen Generation die Situation genau umgekehrt darstellt: Die Jugendlichen haben Erfahrungen mit dem Medium, stehen aber den Themen distanziert gegenüber.

Es ist klar, dass ein traditionelles Programm, selbst wenn es sich durch BL „modern“ gibt, auch weiterhin ein traditionelles Publikum ansprechen wird; neue Konzepte hingegen scheinen durchaus in der Lage zu sein, neue Zielgruppen in die Einrichtung zu locken, für die die internetgestützte Kommunikation zum Teil

das entscheidende Kriterium zur Teilnahme ist. Die Fragebogenauswertung legt darüber hinaus die Vermutung nahe, dass das Potenzial eher in der fluktuierenden Personengruppe liegen dürfte, welche bislang ca. ein- bis dreimal im Jahr Weiterbildungsangebote wahrnimmt und eine lockere Kirchenbindung hat, als bei den regelmäßigen, stark kirchlich gebundenen TeilnehmerInnen. Jetzt schon gibt es allerdings TeilnehmerInnen, die sich durch ein reines Online-Projekt unmittelbar angesprochen fühlen, hohe Erwartungen an die Diskussion im Internet haben und ihr großes Potenzial zuschreiben. Hier zeigt sich aber, dass die erforderliche Masse und Kontinuität an Beteiligung in dem reinen Online-Projekt des TPE noch nicht erreicht werden konnte.¹⁸

Blended-Learning im Treffpunkt Ethik

Der TPE gab den veranstaltenden Erwachsenenbildungseinrichtungen besonders in der ersten Phase (2003–2005) großen Freiraum in der Gestaltung von BL-Konzepten. Orientiert an der Praxis im TPE konnten von der wissenschaftlichen Begleitforschung¹⁹ drei Lernszenarien nach dem *Grad der didaktischen Integration* unterschieden werden: Anreicherungskonzept, Online-Lehre und Gleichgewichtskonzept.

Das *Anreicherungskonzept* geht von einer Face-to-Face-Begegnung als Kernbestand der Veranstaltung aus. Online-Instrumente werden nach Bedarf zur Vorbereitung, Vertiefung oder Ergänzung dazukombiniert. Der Grad der Integration beider Elemente ist gering. Die verschiedenen Veranstaltungsteile sind, außer durch lose Bezüge, nicht miteinander verbunden und können selbstständig nebeneinander bestehen.

Ähnlich verhält es sich, wenn auch unter umgekehrten Vorzeichen, mit dem *Konzept Online-Lehre*: Hier ist eine vorrangig oder ausschließlich virtuelle Lernumgebung gemeint, in der die Onlinephase als zentrale Vermittlungsform durch einzelne wenige Face-to-Face-Begegnungen gestützt wird oder gänzlich ohne diese auskommt. Hier sind die Präsenz-Phasen deutlich nachrangig, erfüllen jedoch bestimmte Funktionen: So wird etwa das persönliche Kennenlernen der Beteiligten zu Beginn der Veranstaltung ermöglicht. Auch können Probleme, die während des virtuellen Lernens auftreten, im persönlichen Kontakt oft einfacher behandelt wer-

18 In dem Projekt www.1000fragen.de etwa scheint sich die Tatsache, dass der Austausch vollständig via Internet erfolgt, nicht nachteilig auf die Beteiligung auszuwirken.

19 Vgl. Katja Neuhoff, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung. Blended-Learning im TPE, 2005, <http://www.treffpunkt-ethik.de/dokumente/detail.asp?id=2637>, (Stand: 22.02.2007).

den. Innerhalb eines längeren virtuellen Lernprozesses kann zudem mit der Begegnung ein Höhepunkt gesetzt werden.

Im Gegensatz zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Online- und Präsenzphasen bei geringer Integration können die unterschiedlichen Phasen auch strukturell gleichrangig berücksichtigt und eng miteinander verzahnt werden. In derartigen *Gleichgewichtungskonzepten* werden die Online- und Präsenzphasen in ihrer Funktion dann häufig differenziert. Präsenz- und Online-Veranstaltungen ergänzen sich und geben gleichermaßen Inputmöglichkeiten für die nächstfolgende Veranstaltung, ob diese nun Face-to-Face oder virtuell stattfinden wird. Entsprechend dieser funktionalen Unterscheidung lassen sich mindestens zwei verschiedene Konzepte unterscheiden: Beim Alternierungskonzept wechseln Online- und Präsenzphasen miteinander ab; beim Rahmungskonzept wird eine längere Onlinephase mit zwei oder mehreren rahmenden Face-to-Face-Veranstaltungen kombiniert.

Diese induktiv gewonnene vorsichtige Kategorisierung folgte zunächst pragmatischen Erwägungen. Solange kein überzeugender kategorialer Rahmen für die Beschreibung und Unterscheidung der konkreten Projekte verfügbar war, sollte die Vielfalt der real vorhandenen Konzepte nicht in ein enges theoretisches Konzept eingepasst werden. Um Aussagen über Unterschiede bei den Konzepten im Gesamtprojekt des Treffpunkt Ethik machen zu können, war es sogar notwendig, noch pragmatischer zunächst nur zwischen offenen und geschlossenen Konzepten zu unterscheiden. Nicht zuletzt ist ein solches analytisches Gerüst auch Voraussetzung für eine vergleichende Lernerfolgsmessung. Die damit verbundenen methodischen Probleme in Rechnung gestellt, lassen sich bei TeilnehmerInnen am TPE Lernerfolge bei bestimmten Veranstaltungsformaten leichter feststellen, und sei es auch nur, weil der methodische Zugriff leichter ist.

Zu diesen Formaten gehören etwa Veranstaltungen, die mit einer geschlossenen Gruppe über einen längeren Zeitraum in gleich gewichteten Präsenz- und Onlinephasen arbeiten. Dabei handelt es sich vor allem um Angebote, die dem Rahmungskonzept folgen. In solchen Projekten wurde die integrierte Onlinephase als sehr lernförderlich beschrieben, da zum einen durch den längeren Zeitraum das Thema präsent blieb und zum anderen der Wechsel von Eigenreflexion und Diskussion eine intensive Auseinandersetzung ermöglichte, die sonst so nicht möglich gewesen wäre.

Allerdings sind diese „echten“ BL-Projekte gegenüber anderen Veranstaltungsformaten auch arbeitsaufwendiger. Wichtig erscheint hier, dass die Onlinephase in solchen Projekten einen überschaubaren Zeitraum nicht überschreitet und die

Ergebnisse der Diskussionen jeweils in die folgende Phase eingebracht werden. Andernfalls wäre in regelmäßigen Abständen das Feedback der TeilnehmerInnen einzuholen, um gemeinsame Etappenziele zu bestimmen.

Veranstaltungen, die dem Anreicherungskonzept folgen, brauchen hingegen ein ausreichend kontroverses Thema, um zur weiteren Online-Kommunikation zu motivieren. Ihre Potenziale liegen eher im Agendasetting oder in der Bereitstellung von Diskussionsraum für Positionen, die im Mainstream marginalisiert sind. Zu möglichen Lerneffekten kann hier allerdings mit Ausnahme der über Fragebögen ermittelten Selbsteinschätzungen aufgrund der kurzen Veranstaltungsdauer kaum etwas gesagt werden.²⁰

Lehr-/Lernkultur im Treffpunkt Ethik

Waren die ersten Projekte oft noch stark an den Präsenzveranstaltungen orientiert und die Onlinephasen nur ein Anhängsel, so dominierten in der zweiten Phase eindeutig die Gleichgewichtskonzepte mit einer stärkeren Integration und Bedeutung der Onlinephasen. In diesen dann meist geschlossenen Konzepten ist ein Zuwachs an Autonomie und Selbstbewusstsein bei den TeilnehmerInnen wahrzunehmen: TeilnehmerInnen greifen aktiv in die inhaltliche wie formale Steuerung des Diskussionsverlaufes ein und übernehmen damit in Teilen moderatorische Spielzüge. Die wahrnehmbare Rollendiversität verweist auf eine tatsächliche Veränderung in der Lehr-/Lernkultur: An die Stelle klar definierter Rollen und Kompetenzbereiche – ExpertIn-LaiInnenpublikum, Dozierende/r-Zuhörende, Fragende/r-Antwortende – tritt zunehmend die Fähigkeit zur Übernahme unterschiedlicher Rollen und Argumentationspositionen durch alle Diskursbeteiligten.

In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass Analysen von Forendiskussionen zufolge der Anteil unterrichtssystematischer Äußerungen der ForumsteilnehmerInnen in diesem Medium erstaunlich hoch ist.²¹ Das lässt darauf schließen, dass Diskutierende das durch die Zurückhaltung des/r ModeratorIn entstehende Instruktions-Vakuum durchaus konstruktiv zur eigenen Kompetenzerweiterung nutzen. Hierin sind Ansätze einer symmetrischen Kommunikation unter gleichberechtigten KommunikationspartnerInnen zu sehen.

Insofern ist es angebracht, angesichts der egalisierenden Tendenz, die die Internetkommunikation zu entfalten vermag, die Rolle des/r ExpertIn kritisch zu hin-

20 Siehe Uwe Fricke und Katja Neuhoff, Ethische Verständigung in offenen und geschlossenen Konzepten, 2007, in diesem Band.

21 Vgl. Reinhard Hohmann und Katja Neuhoff, Foren und Chats als Lernräume 2007, in diesem Band.

terfragen, um diese wenig hierarchische Form der Diskussion nicht durch das Einziehen von sozialen Hierarchien in ihrer Offenheit zu gefährden. Dies erfordert von den ExpertInnen für ein Fachgebiet eine hohe didaktische Kompetenz im Umgang mit in der Regel lebensweltlich geprägtem Wissen und eine Rollenveränderung von dem/r ExpertIn zum/r DiskussionsteilnehmerIn mit besonderem Wissen.

5. Empfehlungen für die katholische Erwachsenenbildung

Weiterentwicklung des Blended-Learning als Ergänzung zu traditionellen Veranstaltungsformen

Das Internet wird im Fachdiskurs inzwischen differenzierter und weniger euphorisch wahrgenommen. Der Umgang mit Computer und Internet ist eine zunehmend wichtige und letztlich unverzichtbare Kulturtechnik geworden. Der Trend zur Ausdehnung der Internetnutzung ist – wie nationale²² und internationale Untersuchungen²³ zeigen – nach wie vor ungebrochen; allerdings scheint sich eine allmähliche Sättigung abzuzeichnen. Trotz der insgesamt recht positiven Prognosen, was den allgemeinen Nutzungszuwachs innerhalb der Gesamtbevölkerung angeht, differieren nach wie vor die Beteiligungsquoten entlang der Kategorien Bildungsabschluss, Beschäftigung, Geschlecht, Alter und Stadt-/Landansässigkeit. Die Unterschiede in Einkommen und Bildung schlagen nach wie vor deutlich zu Buche. Das Fehlen eines Computers bzw. Internetzugangs, unter anderem aufgrund der Kosten, sowie ein Mangel an Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verhindern eine noch breitere Nutzung.²⁴

Es kann jedoch eine eindeutige Empfehlung für die Erwachsenenbildung ausgesprochen werden: Das Internet bietet in mehrfacher Hinsicht so große Chancen, dass nicht auf seine Nutzung verzichtet werden darf. Vielmehr gilt es, Konzepte für seine verstärkte, zugleich aber auch differenzierte Nutzung zu erarbeiten und zu erproben und dafür Ressourcen in Form von Zeit, Personal und Geld zu inves-

22 tns infratest, Monitoring Informationswissenschaft, 8. Faktenbericht 2005 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, München April 2005, <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/0-9/8-faktenbericht-monitoring-infowirtschaft,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>.

23 European Commission, Commission Staff Working Dokument – eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society. Brussels 2005, http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2005/feb/eincllocal_en.pdf.

24 Vgl. ebd.

tieren. Für die ethische Erwachsenenbildung hat das Internetzeitalter noch kaum begonnen; vielfach stehen ihr notwendige Lernfortschritte noch bevor. Je alltäglicher die Internetnutzung wird, desto vielfältiger werden die Nutzungsweisen. Von dieser Vervielfältigung werden letztlich auch die Verständigungsprozesse im Internet profitieren. Soll die Katholische Erwachsenenbildung weiter eine wichtige Funktion in der öffentlichen Wertevermittlung wahrnehmen, so darf sie sich den neuen Formen der Herstellung von Öffentlichkeit durch das Internet nicht verschließen. Diese Einschätzung vertreten auch die VeranstalterInnen im TPE: Die Kommunikation ethischer Themen in der Öffentlichkeit gehöre zu den zentralen Aufgaben der Erwachsenenbildung; das Internet stelle dafür Instrumente zur Verfügung. Insofern sei das Internet ein neues Medium der „Verkündigung“.

Computer- und Medienkompetenz werden in einer Wissensgesellschaft zu einer grundlegenden Kulturtechnik. Sie stellen einen Bereich dar, in dem soziale Ungleichheit sich über Möglichkeiten der Bildungsbeteiligung reproduzieren und infolgedessen zu einer weiteren Exklusion „bildungsferner“ und sozioökonomisch schlechter gestellter Personengruppen führen kann. Internetkommunikation sollte daher auch von der Katholischen Erwachsenenbildung „besetzt“ werden. Hier hat die kirchliche Erwachsenenbildung im Sinne eines diakonischen Bildungsverständnisses eine besondere Bildungsaufgabe, nämlich: die Chancengleichheit von Bildungsbenachteiligten zu fördern. Um bestehende Ungleichheiten und die damit verbundene Exklusion nicht fortzuschreiben, kommt es beim BL wesentlich darauf an, auch den Erwerb der entsprechenden Nutzungskompetenzen zu fördern. Durch technische Einführungen können nicht nur Ängste und Hemmschwellen abgebaut, sondern darüber hinaus auch zum Teil ein weitergehendes Interesse für die Nutzung der Technologie geweckt werden.

Im TPE gelangten die VeranstalterInnen zu einer sehr differenzierten Einschätzung des Nutzens von BL-Konzepten. Sie nannten z.B. konkret die folgenden Aspekte:

1. Bei Präsenzveranstaltungen mit viel Theorieinput können ergänzende geschlossene Foren Ventilfunktion haben.
2. Bei kürzeren Veranstaltungen können Foren einen Raum für wechselseitige Peer-to-Peer-Beratung und professionelles Coaching durch die VeranstalterInnen bereitstellen.
3. Durch Online-Kommunikation können auch ExpertInnen als ReferentInnen eingebunden werden, die sich an weiter entfernten Orten befinden.
4. Ähnlich können weit entfernt voneinander lebende und weniger mobile TeilnehmerInnen miteinander ins Gespräch gebracht werden.

5. Durch die Vielzahl von Downloadmöglichkeiten und Link-Hinweisen bietet das Internet die Möglichkeit, sich sehr intensiv mit einem Thema auseinanderzusetzen.

Für die ethische Verständigung kann die Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Internetraum zudem eine noch bestehende Lücke füllen. Neben dem Angebot einer Kommunikationsplattform wäre hier der Ausbau sowohl eines Beratungs- als auch eines Informationsangebots möglich.

Ein wichtiger Orientierungsaspekt bei der Veranstaltungsplanung ist jeweils der konkrete Nutzen, den die TeilnehmerInnen von einem BL-Angebot haben. Ein großer Teil der Befragten sucht vor allem gut aufbereitete Information im Internet. Eine Datenbank mit ethischen Stellungnahmen zu aktuellen Themen sowie eine Linkliste mit ausgewählten Weiterleitungen zu ethisch relevanten Seiten ist eine gute und vor allem niedrigschwellige Möglichkeit, ethischen Themen durch das Internet einen höheren Rang innerhalb der gesellschaftlichen Diskussion einzuräumen.

Die Herausforderungen des Blended-Learning ernst nehmen

Die Integration von Onlinephasen in den Lernprozess bedeutet eine Neukonzeption des gesamten Lernansatzes: Lernende haben durch Onlinephasen bessere Möglichkeiten, sich (auch außerhalb der Präsenzzeiten) umfassend mit einem Thema zu beschäftigen und dabei mit anderen thematisch Interessierten im Gespräch zu bleiben. Das erfordert zwar von den VeranstalterInnen eine deutlich längere Phase der inhaltlichen Präsenz. Andererseits könnte ein Nutzen für die VeranstalterInnen darin liegen, dass sich die Intensität des Gesprächszusammenhangs in Form einer nachhaltigen TeilnehmerInnenbindung auswirkt. In jedem Fall muss die Integration von BL Veränderungen im Rollenverständnis der VeranstalterInnen, in der Veranstaltungsplanung, in der technischen Ausstattung der Bildungseinrichtungen sowie in den Abrechnungsmodalitäten nach sich ziehen.

In Online-Prozessen wird die Rolle der Seminarleitung von den TeilnehmerInnen anders wahrgenommen. Hier kann „Sichtbarkeit“ nur durch Beteiligung hergestellt werden. Die Rolle der VeranstalterIn kann so – je nachdem, ob es externe ReferentInnen oder ModeratorInnen gibt oder nicht – zwischen OrganisatorIn, Co-ModeratorIn und TeilnehmerIn oszillieren. Eine solche Rollendiversität, die in unmittelbaren Begegnungen irritierend wirken würde, scheint in Online-Zusammenhängen zu funktionieren, muss aber auch bewusst und kompetent gestaltet werden.

In der Veranstaltungsplanung erfordert die Integration von BL ein Umdenken bei der Gestaltung der einzelnen Online- und Präsenzmodule: So sollten bei Vortragsreihen die einzelnen Veranstaltungen auf die jeweils folgende hin geöffnet werden und die inhaltliche Diskussion entsprechend in die Folgeveranstaltung hineingetragen werden. Eine die Einzelgeschlossenheit von Teilen betonende Konzeption steht deutlich in Widerspruch zu der Annahme, dass der Einstieg ins Netz dadurch erleichtert würde, wenn die TeilnehmerInnen den Eindruck hätten, anderenfalls etwas zu verpassen. Generell steigt die Intensität des virtuellen Lernens mit der Präsenz des/r ModeratorIn, der allerdings neben den moderatorischen auch tutorielle Aufgaben zu übernehmen hat.

Sicherlich bedeutet BL immer einen zeitlichen Mehraufwand. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Möglichkeit, das Projekt in den Arbeitsalltag zu integrieren, der Zufriedenheit der VeranstalterInnen mit ihrer jeweiligen Projektanlage und dem investierten Zeitaufwand: Je intensiver der Zeitaufwand, desto erfolgreicher das Konzept und desto weniger integrierbar in den normalen Arbeitsalltag. Das müsste sich in Zukunft ändern, damit BL mehr sein kann als ein „Appendix“ zu den traditionellen Veranstaltungsformen! In vielen Bundesländern stellt sich die Frage, wie die Zeit, die VeranstalterInnen in die Online-Diskussion investieren, abgerechnet werden kann. Dieses Problem gilt es zu lösen, wenn BL trotz eines gerade in der Anfangsphase erhöhten zeitlichen und damit auch finanziellen Aufwandes eine Chance haben soll. Auch was die für BL erforderliche Hardware angeht, fehlt es häufig an der notwendigen technischen Ausstattung der Bildungswerke. Aufgrund fehlender Technik vor Ort ist es beispielsweise in Pfarrzentren bislang schwierig, das Internet überhaupt in den Veranstaltungsrahmen zu integrieren, geschweige denn Schulungen anzubieten.

Bislang wird im TPE die Gruppe der informellen LernerInnen zu wenig berücksichtigt. Sie nimmt Angebote nur sehr sporadisch wahr, ist aber aufgeschlossen für Konzepte der Online-Lehre. Es wird eine wichtige Zukunftsaufgabe der Erwachsenenbildung sein, auch dieser (wachsenden) LernerInnengruppe adäquate Angebote zu machen. Eine gute Möglichkeit stellen hier medienaktuelle Themen als Diskussionsaufhänger dar. Dies wurde auch bereits mit einigen Angeboten innerhalb des Treffpunkt Ethik versucht („Körperwelten“, „Kopftuchstreit“/Frankfurt). Offenbar erweist sich der TPE Server gerade in der Kontroverse für Internet-SurferInnen als attraktiv. Dabei hätte der TPE durchaus Potenziale, stärker als bisher in die Öffentlichkeit hinein zu wirken. Dafür müssten Aktualitäten jeweils prägnant auf der Startseite des Treffpunkt Ethik präsentiert werden und zugleich einer recht großen Zahl von InteressentInnen per Mailing-Liste mitgeteilt werden.

Bisher orientiert sich der TPE noch zu sehr an den Rhythmen der traditionellen Erwachsenenbildungsplanung und weniger an der Rasananz des Internets.

Verstärkung der Bemühungen um milieuübergreifende Bildungsprozesse

Die erste Projektphase (2003–2005), die Gegenstand der Begleitforschung war, stand ganz im Zeichen des Ausprobierens. Insofern war es zunächst wichtig, herauszufinden, wie BL bzw. der Übergang zwischen unterschiedlichen Phasen und Medien im Rahmen eines Lernprozesses funktionieren kann. Um überhaupt einen Übergang herzustellen, konzentrierten sich die VeranstalterInnen daher auf geschlossene TeilnehmerInnengruppen – damit war die Milieubindung sozusagen vorgegeben.

Angesichts der zunehmenden Nutzung des Internets quer durch alle Bildungsmilieus und Altersgruppen sollte langfristig der Gedanke der milieuübergreifenden Austauschprozesse, der zu den Zielen des Projekts gehörte, stärker in den Blick genommen werden. Da das Medium an sich keine milieuspezifische Bindung hat, hat die Internetkommunikation hier besondere Potenziale. Milieu-, gruppen- und alterskohortenübergreifende Diskurse leisten zudem durch das Zusammenbringen unterschiedlicher Perspektiven und Erfahrungskontexte einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Vermeidung von Vorurteilen und Diskriminierung und damit letztlich zur Aufrechterhaltung des sozialen Friedens. Möglichkeiten dazu lägen neben einer milieuoffeneren Gestaltung des Servers und einer größeren Themenvielfalt in Kooperationen von Trägern, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen.

Die Mini-Umfragen könnten durch ihre vergleichsweise niedrigschwellige Anlage einen guten Einstieg in die Diskussion bieten. Dafür müsste man sie an die entsprechende Forendiskussion koppeln. So könnten die als Instrument ethischen Lernens etwas fragwürdigen Online-Umfragen in einen komplexeren Diskussionszusammenhang eingebunden werden.

Servergestaltung

Das Thema der ästhetischen Gestaltung des Servers scheint für die junge Generation von größerer Bedeutung zu sein als für die ältere Generation, welche die Mehrzahl der TeilnehmerInnen in der Katholischen Erwachsenenbildung stellt. Dennoch wäre es sinnvoll zu überprüfen, inwieweit sich nicht nur die Themen,

sondern auch die Gestaltung der Seite bereits an milieu- und generationenspezifischen Bedürfnissen orientiert und ob gegebenenfalls das Design zu verändern wäre, auf jeden Fall aber das Themenangebot um die Themenwünsche anderer Zielgruppen zu erweitern wäre.

Während ästhetische und inhaltliche Aspekte ein Abwägen zwischen dem Ziel, neue NutzerInnengruppen hinzuzugewinnen, dennoch aber die schon vorhandenen NutzerInnen weiter zu binden, erfordert, können in anderen Bereichen einige Verbesserungsvorschläge gemacht werden, die kaum Zielkonflikte beinhalten:

Die Verunsicherung, ob der eigene noch unbeantwortete Foren-Beitrag in der „Community“ wahrgenommen wird, wurde in der zweiten Projektphase durch eine technische Erweiterung bereits bedingt aufgefangen: durch die Einblendung einer Lese-/Anklickstatistik, die Aufschluss darüber gibt, wie häufig ein Beitrag bislang zur Kenntnis genommen wurde. Hier bestätigt sich die These aus den Gruppendiskussionen, dass die nonverbalen Äußerungen und Signale wesentliche orientierende Aspekte in der Kommunikation miteinander sind, insofern sie eine unmittelbare Rückmeldung geben, dass der eigene Beitrag „angekommen“ ist.

Darüber hinaus wünschten sich nicht nur die TeilnehmerInnen, sondern auch die VeranstalterInnen mehr Übersichtlichkeit und eine verbesserte NutzerInnenfreundlichkeit der Foren. Standardmäßig sollte zudem ein Einführungstext mit Thesen über den Forenbeiträgen gepostet werden, welcher in die Diskussion einführt und erste Thesen formuliert, die zur weiteren Diskussion anregen.

Eine Bindungswirkung kann auch erreicht werden, wenn die Teilnehmenden sich anschaulicher darstellen können und die visuellen Elemente verstärkt werden. Es ist zu erwarten, dass sich die technische Attraktivität der Foren und Chats in den kommenden Jahren erhöhen lässt. Das Ziel der Entwicklung müsste sein, auch in den Foren und Chats eine „Veranstaltungskultur“ zu finden, in der man sich, ähnlich wie in einem Seminarraum, wohlfühlen kann.

Zur weiteren Verbesserung der Online-Kommunikation wäre es sinnvoll,

- einen Mail-Adressenverteiler auf der Webseite zu hinterlegen,
- eine interne E-Mail-Funktion einzurichten,
- die jeweilige Online-Anwesenheit (numerisch oder namentlich je nach Zuschnitt des Forums) anzuzeigen.

Zwei unserer Empfehlungen wurden bereits umgesetzt, nämlich

- ein Vorschaufenster zur Redaktion des eigenen Beitrags einzurichten sowie

- die virtuelle „soziale Präsenz“ der KommunikationspartnerInnen zu erhöhen (z. B. durch Fotos mit hinterlegtem Steckbrief).

Beratung und Schulung

Insgesamt bedeutete die Integration von BL für alle Beteiligten einen mehr oder weniger intensiven Lernprozess. Denn auch die VeranstalterInnen und ReferentInnen waren zu Beginn des Projekts zum Teil noch zu wenig vertraut mit dem Medium, als dass sie seine Nutzung und seinen Nutzen im Hinblick auf ethische Verständigung an die TeilnehmerInnen hätten entsprechend weitervermitteln können.

Eine logische Konsequenz aus der TeilnehmerInnen- und Nachfrageorientierung für die kommende Projektphase war das Angebot einer praxisorientierten und bisherige Praxiserfahrungen reflektierenden Schulung, die ihren Ausgangspunkt bei den Lernbedürfnissen der VeranstalterInnen nimmt. Denn es erscheint nicht nur auf der Ebene der TeilnehmerInnen von zentraler Bedeutung, die Möglichkeiten zur Entwicklung der entsprechenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit BL bereitzustellen, sondern ebenso auf der Ebene der VeranstalterInnen.

Abgesehen von der Schulung ließen sich auch strukturell einige Konsequenzen für eine Fortführung des Projektes ziehen. Ein großer Teil der Arbeit kann an den Standorten selbst stattfinden, um noch besser die standortspezifischen Bedürfnisse zu integrieren. In Zukunft können Kompetenzen, wie etwa das Einstellen und Bearbeiten der Dokumente, an die Projektverantwortlichen vor Ort abgegeben werden. Die bisherige vor allem koordinierende Funktion der Projektleitung ließe sich eventuell durch eine Projektgruppe, bestehend aus Vertretern der Erwachsenenbildungseinrichtungen, übernehmen. Auch die Webadministration wird angesichts der technischen Entwicklungen, die unter dem Stichwort Web 2.0 diskutiert werden,²⁵ in Zukunft nicht notwendigerweise in einer Hand liegen müssen.

6. Schlussbemerkung

Die Verlängerung der Projektförderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung erlaubte es, aus den Erfahrungen der ersten Phase einige Konsequenzen zu ziehen. Die Perspektiven für eine Etablierung von BL als Ergänzung

25 Vgl. hierzu ausführlicher: Uwe Fricke, Lernplattformen. Zur Auswahl und dem zukünftigen Einsatz von Lernmanagementsystemen, 2007, in diesem Band.

der bestehenden Erwachsenenbildungsangebote können auch vor dem Hintergrund der in der zweiten Phase durchgeführten TeilnehmerInnenbefragung als positiv eingeschätzt werden. Die These, dass mit einer zunehmend selbstverständlicher werdenden Nutzung von Computer und Internet auch die Wahrscheinlichkeit einer Nutzung für ethische Diskussionen steigt, lässt sich nun in stärkerem Maße stützen.

Mit der Entscheidung, in der zweiten Phase stärker auf geschlossene Rahmungskonzepte zu setzen, konnte die Nutzung insbesondere der Foren intensiviert werden. Die Beratung der neu hinzugewonnenen VeranstalterInnen erfolgte nunmehr weitgehend durch die KollegInnen aus der ersten Projektphase. Mit der Verstetigung einer solchen Praxis der Beratung durch Erfahrungsweitergabe würde sich das Projekt zukünftig basisnah eigenständig weiterentwickeln können. Diese Dezentrierung und Kompetenzverlagerung an die Verantwortlichen vor Ort kann als ein wichtiges Moment für eine nachhaltige Entwicklung von BL in der katholischen Erwachsenenbildung gesehen werden.

Literatur

European Commission: Commission Staff Working Dokument – eInclusion revisited: The Local Dimension of the Information Society, Brussels 2005, http://europa.eu.int/comm/employment_social/news/2005/feb/eincllocal_en.pdf.

Glaser, Barney/Strauss, Anselm: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1998 (Originalausgabe 1967).

Haase, Martin/Huber, Michael/Krumeich, Alexander/Rehm, Georg: Internetkommunikation und Sprachwandel 1997, <http://www.uni-giessen.de/~g91063/html/irc/irc.html>.

Habermas, Jürgen: Diskursethik. Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 1983, 53-126.

Habermas, Jürgen: Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main 1991.

Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, in: Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt 1983.

Habermas, Jürgen: Theorie des Kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Band 1, Frankfurt [1981] 3. Aufl. 1985.

- Hohmann, Reinhard:** Gestaltung von Blended-Learning-Prozessen (Handreichung Nr. 1), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_1.html (Stand: 22.02.2007).
- Neuhoff, Katja:** Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung (Kapitel: Darstellung und Ergebnisse der Gruppendiskussionen), 2005, <http://treffpunkt-ethik.de/dokumente/detail.asp?id=2637> (Stand: 22.02.2007).
- Neuhoff, Katja:** Bereitstellung von Material im Netz (Handreichung Nr. 2), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_2.html (Stand 22.02.2007).
- Neuhoff, Katja:** Vorlage zur Beiratssitzung, März 2004 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Neuhoff, Katja/Fricke, Uwe:** Moderation von Online-Foren (Handreichung Nr. 3), http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_3.html (Stand: 22.02.2007).
- Schäffler, Ottfried:** Distanz und Intervention als Modalproblem von Begleitforschung, 2005, http://www.unileizig.de/~erwbild/Lager/Sch%E4ffter_Weber.pdf#search=%22Distanz%20und%20Intervention%20als%20Modalproblem%20von%20Begleitforschung%20%22.
- Steinke, Ines:** Gütekriterien qualitativer Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2003, 2. Aufl., S. 319-331.
- tns infratest, Monitoring Informationswissenschaft:** 8. Faktenbericht 2005 im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, München April 2005, <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/0-9/8-faktenbericht-monitoring-infowirtschaft,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf>.
- Ziebertz, Hans-Georg:** Ethisches Lernen, in: Hilger, Georg/ Leimgruber, Stefan/ Ziebertz, Hans-Georg (Hg.): Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2003, 2. Aufl., S. 402-419.

Lernplattformen

Zur Auswahl und dem zukünftigen Einsatz von Lernmanagementsystemen

UWE FRICKE

In diesem Text geht es zunächst grundsätzlich um Lernplattformen: Was ist eine Lernplattform? Welche Unterschiede gibt es bei Lernplattformen? Wie kann man diese vergleichen? Welche Fragen stellen sich bei der Auswahl und dem Einsatz von Lernplattformen?

Anschließend sollen Überlegungen im Zusammenhang mit dem Projekt „Treffpunkt Ethik“ dargestellt werden, die angereichert sind mit Aspekten der Diskussion um das sogenannte Web 2.0 und deren Bedeutung für Lernplattformen.

1. Was ist eine Lernplattform?

Eine Lernplattform ist „eine Software für die Organisation und Betreuung webunterstützten Lernens“¹. Im Englischen ist eher von einem „virtual learning environment“ (VLE) die Rede. Mit dem Begriff der Lernumgebung ist gemeint, dass es sich *nicht* um Websites oder -portale handelt, die sich allein auf die Präsentation von Bildungsinhalten etwa in Form von Lehrskripten oder Hypertext-Sammlungen beschränken. Vielmehr geht es um eine komplexe webbasierte E-Learning-Infrastruktur, die auch häufig als Lernmanagementsystem bzw. Learning-Management-System (LMS) bezeichnet wird.

Die *technische Infrastruktur* basiert auf einer Software, die auf einem zentralen Computer (Server) installiert ist, und einer lokalen Software, die dem/der NutzerIn des Internets auf seinem/ihrer Computer (Client) zur Verfügung steht.

¹ <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernplattform> (28.08.2006).

Die Darstellung von Multimedia-Materialien über die gängigen Anwendungsprogramme kann spezielle Plugins (Zusatzprogramme) erfordern, welche die Wiedergabe bestimmter Dateiformate, wie etwa Video oder Audio, ermöglichen. Die Lernplattform wird auf einem Webserver eingerichtet und ist in der Regel mit einer Datenbank verknüpft. Insofern ist eine Unterscheidung zwischen den sogenannten Content-Management-Systemen (CMS) und Learning-Management-Systemen (LMS) schwierig, basieren letztere doch häufig genau auf erstgenannten CM-Systemen und werden deshalb auch als Learning-Content-Management-Systeme (LCMS) bezeichnet.²

Die technisch anspruchsvolle Aufgabe der Installation und Administration wird bei größeren Organisationen zumeist von eigenen Rechenzentren oder speziellen Anbietern übernommen. Allerdings gibt es auch fertige Systeme, die ohne größere Probleme installiert werden können. Meist sind jedoch Anpassungen an die eigenen Anforderungen notwendig, die gegebenenfalls wieder einen technischen Fachmann verlangen.

Zu den Basis-Komponenten einer Lernplattform gehören normalerweise:

- sog. Templates, das sind Vorlagen für Seiteninhalte,
- Diskussionsforen,
- Chats,
- Quizzes und
- Übungen wie etwa „Multiple-Choice“, Wahr/Falsch-Antworten und Ein-Wort-Antworten.

Als weitere Funktionen können auch Wikis oder Blogs und das sogenannte RSS integriert werden.

„Ein *Wiki*, auch WikiWiki und WikiWeb genannt, ist eine im World Wide Web oder einem anderen Hypertext-System verfügbare Seitensammlung, die von den Benutzern nicht nur gelesen, sondern auch online geändert werden kann.“³ Zu den bekanntesten Wikis gehört das Projekt einer freien Enzyklopädie unter dem Namen *Wikipedia*.

„Ein *Weblog* (engl. Zusammensetzung aus Web und Log-Buch), oft einfach nur Blog genannt, ist eine Webseite, die periodisch neue Einträge enthält. Neue Ein-

2 Auf die Unterschiede und vor allem die Gemeinsamkeiten gehen etwa Hartmut Häfele und Kornelia Maier-Häfele ein: Learning-, Content- und Learning-Content-Management-Systeme: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Vandans 2002, <http://www.qualifizierung.com/download/files/LMS-CMS-LCMS.pdf>.

3 <http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> (28.08.2006).

träge stehen an oberster Stelle, ältere folgen in umgekehrt chronologischer Reihenfolge.“⁴

„RSS (Abkürzung für Really Simple Syndication, dies meint soviel wie „wirklich einfache Verbreitung“) ist eine Technologie, die es dem Nutzer ermöglicht, die Inhalte einer Webseite – oder Teile davon – zu abonnieren.“⁵

Eine Lernplattform dient neben der Archivierung auch der Distribution, Erstellung und Wiederverwendung von Lernmitteln und -inhalten und soll nach Schulmeister⁶ folgende Funktionen bereitstellen:

- Benutzerverwaltung (Anmeldung mit Verschlüsselung)
- Kursverwaltung (Kurse, Verwaltung der Inhalte, Dateiverwaltung)
- Rollen- und Rechtevergabe mit differenzierten Rechten
- Kommunikationsmethoden (Chat, Foren) und Werkzeuge für das Lernen (Whiteboard, Notizbuch, Annotationen, Kalender etc.)
- Darstellung der Kursinhalte, Lernobjekte und Medien in einem netzwerkfähigen Browser.

Andere Autoren nennen an dieser Stelle darüber hinaus die Möglichkeiten des „Tracking“ und „Tracing“. Der Begriff Tracking findet vor allem in der Logistik (Paketversendung) Verwendung und bezeichnet die Verfolgung von (bewegten) Objekten bzw. in unserem Zusammenhang die Bewegungen eines/r Nutzers/In durch die Struktur der Lernplattform. Tracing bezeichnet die Ablaufverfolgung eines Programms oder/und Dokumentation des Programmablaufes, so dass der/die ProgrammiererIn mitverfolgen kann, wann und von wo welche Funktion aufgerufen wird bzw. wurde. So lässt sich der Programmablauf eines (möglicherweise fehlerhaften) Programms schnell (bis zu der fehlerverursachenden Funktion) zurückverfolgen. In einem LMS ist damit das Potenzial angelegt, Entscheidungen

4 <http://de.wikipedia.org/wiki/Blog> (28.08.2006). Der potenziellen Bedeutung von Blogs im Zusammenhang mit Bildungs- oder Lernportalen widmet sich ein Beitrag von Burkhard Lehmann in dem von Lehmann und Bloh herausgegebenen Band 3 zur Online-Pädagogik, Baltmannsweiler 2005. Dem Thema Weblog und Bildung ist mittlerweile auch ein eigener BildungsBlog gewidmet (<http://bildung.twoday.net/>). Überhaupt konnte während der Erstellung dieses Beitrages im Mai/Juni 2006 ein rapider Anstieg in der Beschäftigung mit Blogs festgestellt werden. Im Internet findet sich aber auch schon in kommunikation@gesellschaft, einem Journal für alte und neue Medien aus soziologischer, kulturalanthropologischer und kommunikationswissenschaftlicher Perspektive, eine Sonderausgabe aus dem Jahr 2005 mit einigen Artikeln zum Thema: <http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/> (28.08.2006).

5 <http://de.wikipedia.org/wiki/Rss> (28.08.2006).

6 Rolf Schulmeister, Lernplattformen für das virtuelle Lernen, Evaluation und Didaktik, München 2005, 2. Auflage, S. 12.

des/der Lernenden oder gar seinen Lernfortschritt zu rekonstruieren. Dies kann sowohl dem/der Lehrenden wie dem/der Lernenden ermöglicht werden:

„The system can often track the learners' progress, which can be monitored by both teachers and learners.”⁷

Inwieweit hiervon wirklich Gebrauch gemacht wird, kann vorerst noch mit Skepsis betrachtet werden. Obwohl das technische System erlaubt, eine Menge von Daten hierzu zu generieren, müssen diese bei komplexeren Lernprozessen weiterhin kompetent analysiert werden. Und dies ist trotz der möglichen Datenaufzeichnungen weiterhin nur mit erheblichem Aufwand möglich.

Weniger akzentuiert ist damit bisher die Erstellung von Aufgaben, Evaluations- und Bewertungshilfen etc. Dies scheint nicht ganz untypisch für die Betrachtung von Lernplattformen: Oft dominiert erst einmal die technische Angebotsseite, wo es um die Systemdaten geht. Allerdings wird auch die administrative Seite unter Einbezug dessen, was in herkömmlichen Lehr-/Lernsituationen die Unterrichtsorganisation betraf, in jüngeren Publikationen stärker thematisiert. Dies entspricht dem allgemeinen Trend weg vom reinen E-Learning im Sinne eines virtuellen Fernstudiums hin zu Blended-Learning, wo sich Präsenzlernen und Online-Prozesse wechselseitig ergänzen. Damit wird dann auch die Organisation der Sozialformen (wieder) zum Thema.

Die didaktischen Möglichkeiten von Lernplattformen werden bisher erst in Ansätzen diskutiert. Hier sieht die Literatur zur Online-Pädagogik noch ein Defizit. Zwar erlauben zumindest einige Lernplattformen die Erstellung von Lehrmaterialien ohne Programmierkenntnisse; so können „hier gängige Aufgabentypen wie Multiple Choice, Lückentext, Drag & Drop usw. zur Erstellung von Prüfungen und Tests integriert“⁸ werden. Doch ist es bisher eher so, dass die technischen Möglichkeiten den Einsatz der Mittel bestimmen, als dass umgekehrt die didaktische Phantasie die Neu- bzw. Weiterentwicklung der Programme fordern würde.

So werden neben den Vorteilen auch Nachteile von Lernmanagementsystemen für die Online-Pädagogik thematisiert:

„Die Möglichkeit, komfortabel und relativ schnell auch komplexere Lernarrangements erstellen zu können, wird mit einem gewissen Mangel an Flexibilität erkaufte. Aus didaktischer Sicht sind die Möglichkeiten, die Lernmanagement-

7 http://en.wikipedia.org/wiki/Managed_learning_environment (28.08.2006).

8 http://www.e-teaching.org/technik/lernmanagementsysteme/index_html (28.08.2006).

Systeme bieten, durchweg noch recht dürftig; beim Design didaktischer Arrangements sind der Kreativität enge Grenzen gesetzt.“⁹

Ebenfalls nicht zu unterschätzen ist in diesem Zusammenhang der zeitliche Aufwand sowohl für die Realisierung der technischen Seite als auch für die Erstellung von Lehrmaterialien. Deshalb wird in der Diskussion um die Entwicklung von Lernplattformen mittlerweile auch viel Wert auf die Wiederverwendbarkeit und Rekombinationsfähigkeit von Lernmodulen oder von Bestandteilen solcher Module in anderen Kurseinheiten oder Lernmodulen gelegt, und dies nach Möglichkeit auch plattformunabhängig. So sieht Stangl in diesem Zusammenhang als Voraussetzung

„eine im Hinblick auf Lernziele und Adressatenkreis gezielte Modularisierung und didaktische Aufbereitung der Inhalte, sodass daraus unabhängige Lerneinheiten („Learning Objects“) entstehen, die eine Individualisierung des Trainings erlauben. Wenn sie standardisiert produziert werden, sollten sie später zwischen unterschiedlichen eLearning-Systemen ausgetauscht werden können.“¹⁰

Die allgemeinen Erwartungen, dass E-Learning auch Kostenersparnisse bringe, haben sich nicht erfüllt. Die Kosten für eine kommerzielle Lernplattform betragen nach Schulmeister¹¹ etwa 250.000 Euro für eine Laufzeit von drei Jahren. So kämen für kleinere Institutionen wohl nur die Nutzung in einem Verbund oder Open-Source-Lösungen in Betracht. Das Medienzentrum der Universität Dortmund¹² kommt allerdings in einer Gegenüberstellung von kommerziellen Produkten mit Open-Source-Lösungen erstaunlicherweise zu ähnlichen Kosten, da die personellen Ressourcen für die Pflege und Weiterentwicklung des Systems mit veranschlagt werden müssen. Auch Stangl geht davon aus, dass die Kosten für Blended-Learning in etwa denen vergleichbarer Präsenzveranstaltungen entsprechen. Für den Bereich der Erwachsenenbildung stellt dies bislang noch ein Problem dar, da die Abrechnungsmodalitäten für Blended-Learning bislang noch unklar sind und von den Bundesländern unterschiedlich gehandhabt werden.

9 <http://www.e-teaching.org/technik/lernmanagementsysteme/vor-nachteile> (28.08.2006).

10 Werner Stangl, eLearning, E-Learning, Blended Learning, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN-/Elearning.shtml> (28.08.2006).

11 Rolf Schulmeister 2005, S. 33.

12 Medienzentrum der Uni Dortmund, Etablierung einer zentralen Lehr-/Lernplattform an der Universität Dortmund – Begründung, Konzept und Umsetzungsstrategie, Dortmund 2003, <http://www.mz.uni-dortmund.de/aktuelles/publikationen/Lernplattform.pdf> (28.08.2006).

„Von den Kosten lässt sich Blended Learning mit einem normalen Seminar vergleichen, da die Software in der Regel sehr teuer ist und das Konzept und die Erstellung einer Lerneinheit von etwa zwei Stunden bis zu 30 000 Euro kosten kann, was bei 100 TeilnehmerInnen 300 Euro pro Kopf ausmacht.“¹³

Wissenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass LMS in unterschiedlichen Formen angeboten werden: „als käufliches Produkt, als Mietlösung oder als LSP-Lösung“. Letzteres meint „Learning Service Provider“, wobei der/die AnbieterIn den Server zur Verfügung stellt, auf dem die Inhalte des/der KundIn liegen. Die mit kommerziellen Lösungen verbundene Abhängigkeit von einem/r ProduzentIn und seiner/ihrer nicht vorhersehbaren Lizenzpolitik stellt aber ein gutes Argument für eine Open-Source-Entscheidung dar.

2. Welche Unterschiede bei Lernplattformen gibt es?

Das Feld der Lernplattformen ist unübersichtlich. Eine der jüngeren Studien geht von etwa 400 allein im europäischen Raum erhältlichen Produkten (darunter 285 Content- und 115 Learning-Management-Systemen) aus.¹⁴

Wie oben bereits angedeutet, hat sich bisher nicht einmal eine trennscharfe Bestimmung dessen, was als Lernplattformen zu gelten hat, durchgesetzt. Hinzu kommt die Dynamik in der Entwicklung der neuen Medien. So gebe es weder ein unangefochtenes Spitzenprodukt¹⁵ noch so etwas wie ein Stangenprodukt¹⁶ auf dem Markt.

Zwar weisen die meisten Lernplattformen die oben schon genannten Basisfunktionalitäten auf, doch zeigen sich auch bedeutsame Unterschiede: einerseits gibt es noch eine Reihe spezieller Funktionalitäten, andererseits bestehen Unterschiede in der Bedienung aus AdministratorInnen- und Lehrendensicht und in der NutzerInnenfreundlichkeit der Systeme aus Sicht der Lernenden. Wie in einem

13 Werner Stangl, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Elearning.shtml> (28.08.2006).

14 Robert Kristöfl, Evaluation von Lernplattformen – Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen, 2005, http://www.campussource.de/opensource/docs/evaluation_lernplattf_at.pdf (15.06.2007).

15 Thomas Piendl, Rolf Brugger, Zur Auswahl einer Web-basierten Lernplattform: Eine kleine Warenkunde, Zürich und Fribourg 2001, http://www.zi.fh-koeln.de/imperia/md/content/umeyer/lernplattform_ch.pdf (28.08.2006). (Auch erschienen in: Handbuch Hochschullehre: Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschullehre, Bonn, Loseblatt-Ausgabe, 1994ff.).

16 Alexander Hettrich, Natascha Koroleva, Marktstudie „Learning Management Systeme und Learning Content Management Systeme“ – Fokus deutscher Markt, Stuttgart 2003, <http://www.iltect.de/downloads/IAOLMSL-CMSStudie.pdf> (28.08.2006).

Papier des Medienzentrums der Universität Dortmund betont wird, werden gerade im Hinblick auf die speziellen Funktionalitäten, aber auch im Hinblick auf die Anpassbarkeit an die Bedürfnisse der AnwenderInnen, nicht allein technische Unterschiede sichtbar. Hier zeige sich implizit auch ein „bestimmtes Verständnis des Lehr-/Lernprozesses“ bzw. „ein favorisiertes pädagogisches Modell“¹⁷.

Bisher deuteten sich einige Kriterienbereiche an, anhand derer sich die Lernplattformen unterscheiden lassen: Neben den technischen Daten sind dies vor allem die Kompatibilität mit anderen Systemen (Standardisierung), das Spektrum spezieller Funktionalitäten und die NutzerInnenfreundlichkeit. Während Angaben zu den ersten beiden Aspekten zumindest auch in Produktbeschreibungen zu finden sein sollten, zeigt sich die NutzerInnenfreundlichkeit meist erst in der Praxis. Aber auch für die Produktinformationen der AnbieterInnen empfiehlt sich eine Überprüfung der technischen Funktionsfähigkeit.

Will man nun nicht eine Konsolidierung abwarten und sich in einem ersten Schritt einen Überblick über das Angebot an Lernplattformen verschaffen, so finden sich im Internet einige Quellen, von denen am ehesten erwartet werden kann, dass sie ein recht aktuelles Abbild der Situation geben. Eine Reihe von Lernplattformen (derzeit siebzehn LMS bzw. Module) wird auf der Seite der Initiative CampusSource des Ministeriums für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen¹⁸ vorgestellt. Zu jedem System gibt es einen Download-Bereich, in dem die Systeme allerdings in recht uneinheitlicher Form dokumentiert sind.

Mit den LMS-News, einem von der Medienpädagogik an der Universität Augsburg getragenen Projekt, gibt es mittlerweile auch ein deutsches Info-Portal mit dem Ziel, „einen unabhängigen Überblick über alle aktuellen Open-Source-Systeme mit deutscher Version zu geben und Unterstützung bei der Entscheidung für oder gegen ein LMS aus didaktischer und technischer Sicht“¹⁹ anzubieten. In der angebotenen Datenbank befinden sich aktuell zwanzig Systeme, unter denen es bisher zu elf Systemen auch einen Testbericht gibt (Stand: 28.08.2006). Als internationales Portal wäre hier das Portal der UNESCO zu „Free & Open Source Software“ mit einer Rubrik zu „Courseware Tools“ zu nennen.²⁰

Daneben gibt es einige Einzelevaluationen bzw. Erfahrungsberichte für einzelne LMS.

17 Medienzentrum der Uni Dortmund, <http://www.mz.uni-dortmund.de/aktuelles/publikationen/Lernplattform.pdf> (28.08.2006).

18 <http://www.campussource.de/software> (28.08.2006).

19 <http://www.lmsnews.com> (28.08.2006).

20 http://www.unesco.org/cgi-bin/webworld/portal_freesoftware (28.08.2006).

Neben den eher deskriptiv gehaltenen Angeboten finden sich auch Versuche, Lernplattformen – allerdings eher formal – miteinander zu vergleichen. Besonders hilfreich in diesem Zusammenhang ist eine Seite des Verbundprojektes „Virtueller Campus Schweiz“ unter dem Namen „edutools“²¹, die es erlaubt, aus etwa sechzig verschiedenen Lernplattformen bis zu zehn anzuwählen und, bezogen auf gewisse Kriterien und sogar gewichtet in einer Vergleichstabelle, zu generieren. Diese Tabelle lässt sich dann auch in Excel exportieren.

3. Vorüberlegungen für Auswahl und Einsatz von Lernplattformen

Die wohl bekannteste Referenzstudie zu Lernplattformen ist die von Brandon Hall mit dem vielversprechenden Titel „Learning Management Systems: How to choose the Right System for your Organization“²². Doch glaubt man dem Kommentar von Schulmeister²³ zu dieser Studie, so dürfte auf die Lektüre durchaus zu verzichten sein:

„Der Bericht wird im Netz als PDF-Datei zum Runterladen für mehr als 800 US \$ angeboten, obwohl er im Wesentlichen nur Informationen enthält, die man sich auch direkt bei den Herstellern von Lernplattformen besorgen kann. Die Studie fragt nur 17 Kriterien ab, die lediglich äußere, formale, technische und wirtschaftliche Daten zu 62 Lernplattformen präsentieren.“

Funktionen, Werkzeuge und Arbeitsweise der LMS würden, so Schulmeister, nicht näher beschrieben.

Die grundsätzliche Kritik an vergleichenden Evaluationen – bzw. an Evaluationen überhaupt – betrifft in den meisten Fällen deren reduktionistisches Vorgehen:

21 <http://www.edutools.info> (28.08.2006).

22 Brandon Hall, Learning Management Systems 2001: How to Choose the Right System for Your Organization, 2000.

23 Rolf Schulmeister 2005, S. 39.

„As we have already mentioned, many comparative evaluations of software are carried out in a rather reductionist way, based on numbers of features, as opposed to looking at the function and usability of the overall system in the context of the human or organisational systems within which it is to be embedded.“²⁴

Allerdings stehen Evaluationen in dem Dilemma, dass eine rein technische Bewertung zu kurz greift, während sich eine umfassende Evaluation der didaktischen Szenarien mit zahlreichen methodologischen Schwierigkeiten konfrontiert sieht²⁵.

Was sind die Konsequenzen, die daraus zu ziehen wären?

Wenn ein Studium der Literatur zu Lernplattformen nur ein erster, zwar wichtiger Schritt ist, der aber nicht hinreichend für eine begründete Auswahl eines LMS ist, kann aktuell nur empfohlen werden, den Prozess der Auswahl einer Lernplattform selbst nachzuvollziehen, dessen verschiedene Phasen von unterschiedlichen AutorInnen – bei einigen Abweichungen – recht ähnlich gesehen werden.

Zu den ersten Schritten bei der Auswahl von Lernplattformen gehört in der Regel, dass die Anforderungen an die Lernumgebung festgelegt werden. Dies geschieht unter Berücksichtigung der Einsatzszenarien, hinter denen wiederum wiederum lerntheoretische Prämissen stehen.

In der ersten Phase der Auswahl geht es dabei zunächst um Mindestanforderungen, die in einem Kriterienkatalog festgehalten werden. Anschließend gilt es, sich einen Überblick über die aktuell verfügbaren Systeme zu verschaffen. Die angebotenen Systeme werden zunächst theoretisch bzw. anhand der verfügbaren Produktinformationen daraufhin geprüft, welche Anforderungen sie in welcher Weise erfüllen. Gegebenenfalls werden die wichtigsten Anforderungen in Form von K.o.-Kriterien gefasst, deren Nicht-Erfüllung zum Ausschluss eines LMS für den weiteren Verlauf des Vergleichs führt. Unter den verbleibenden Kriterien wird nun sinnvollerweise eine Gewichtung vorgenommen. Am Ende dieses ersten Auswahlprozesses steht die Erstellung einer Liste der engeren Auswahl von Lernmanagementsystemen.

24 Sandy Britain and Oleg Liber, A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments, Bangor 1999, S. 10, http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc (28.08.2006)

25 Vgl. Thomas Link, Die Rollen- und Funktionsvielfalt von Evaluation im Kontext von E-Learning-Projekten, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Band 6, No. 1, Art. 25 – Januar, 2005, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-25-d.htm> (28.08.2006).

In der zweiten Phase werden die geeignet erscheinenden Produkte dann einem Praxistest unterzogen, so dass Aspekte wie die Gebrauchstauglichkeit oder die Benutzungsfreundlichkeit geprüft werden können. Im Rahmen eines solchen Usability-Testes wird man – je nach verfügbaren Ressourcen – entweder Referenzen von NutzerInnen des Systems einholen oder auch, im Rahmen der Möglichkeiten, über eine längere Zeit hinweg Tests mit den anvisierten Zielgruppen durchführen. In diesem Prozess, an dem TechnikerInnen, Lehrende und Lernende beteiligt sein können, werden die Erwartungen an ein solches System eventuell noch einmal detaillierter gefasst.

Des Weiteren werden in dieser Phase auch Finanzierungsmodelle aufgestellt. Hier können eventuell auch besondere Konditionen mit den AnbieterInnen ausgehandelt werden.

An dieser Stelle erscheint es angebracht, dem/der LeserIn einen Eindruck zu vermitteln, welche Kriterien bei der Auswahl eine Rolle spielen können. In Orientierung an den ausführlichen Studien von Baumgartner²⁶ und Schulmeister²⁷ sollen im Folgenden kurz einige Kriterienbereiche vorgestellt werden. Bei Schulmeister nimmt allein die Kriterienliste ohne ausführliche Kommentierung schon tabellarisch fast acht Seiten in Anspruch.

Zu den Kriterienbereichen bzw. Funktionsgruppierungen gehören in beiden Studien

- **die Technik bzw. Technologie:** Der Bereich Technik, für den eine Vielzahl von Kriterien angegeben werden kann, droht den beiden genannten Autoren zufolge schnell einen Vergleich zu dominieren. Neben grundlegenden Fragen nach möglichen Betriebssystemen, Installationsaufwand und Support spielen bei Baumgartner vor allem Fragen der Anpassbarkeit, der Erweiterbarkeit und der Einhaltung der sich herausbildenden E-Learning-Standards eine Rolle. Des Weiteren geht es in beiden Studien um Fragen der Skalierbarkeit und um Sicherheitsaspekte.
- **die Administration** (bei Schulmeister einschließlich Design): Im Bereich Administration geht es vor allem um die Benutzerverwaltung mit Möglichkeiten der Personalisierung und Rechnungsverwaltung. Schulmeister fasst hier-

26 Die methodischen Erwägungen finden sich auch bei: Peter Baumgartner, Hartmut Häfele, Kornelia Maier-Häfele, Evaluationsverfahren für den Vergleich virtueller Lernplattformen, 2003, http://www.peter.baumgartner.name/material/article/Eval_Verfahren_fuer_LMSes.pdf (auch erschienen in: Heino Apel, Susanne Kraft, Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung, Bielefeld 2003, S. 219-236).

27 Rolf Schulmeister 2005.

unter auch Fragen des Designs und der „Corporate Identity“, während bei Baumgartner hier das Tracking und Tracing der BenutzerInnen genannt wird.

- **die Kommunikation** (bei Baumgartner um die Stichworte Kooperation und Kollaboration ergänzt): In diesem Bereich liegt das Augenmerk zunächst auf den synchronen und asynchronen Kommunikationstools und, bei Baumgartner, auf der Option, auch externe Kommunikationstools integrieren zu können. Baumgartner fasst hierunter auch die Möglichkeit zu Annotationen sowie die Gruppenbildung durch Rollen. Letztere ist bei Schulmeister dem Bereich Administration zugeordnet.
- **der Bereich Didaktik:** In beiden Studien wird betont, dass insbesondere dem Bereich Didaktik Gewicht beizumessen sei. Bei Schulmeister stehen in der Kriterienliste eher die Funktionalitäten und Werkzeuge für ein virtuelles Klassenzimmer im Vordergrund: Welche Test- und Übungstypen sind möglich? Welche Werkzeuge sind vorhanden? Ist eine Curriculum-Verwaltung vorhanden? Baumgartner hingegen betont an dieser Stelle stärker Fragen der Modularisierung, des Feed-backs und des sogenannten Learning-flow-Managements. Auch fragt er, ob das System verschiedene Lehr- und Lernmodelle zulässt.

Bei Schulmeister finden sich des Weiteren

- **wirtschaftliche Aspekte:** Hier geht es um die mittelfristig bedeutsamen Aspekte, wie Support- und Lizenzbedingungen.
- **der Bereich der Evaluation:** Für die Evaluation steht einerseits die automatische Generierung von Statistiken zum NutzerInnenverhalten zur Verfügung. Andererseits können auch spezielle Reports, wie etwa Testauswertungen, erstellt sowie Lernwege verfolgt (Tracking) und analysiert werden.

Auf die Tatsache, dass didaktische Erwägungen gegenüber einer Konzentration auf technische Merkmale häufig ins Hintertreffen geraten bzw. gar nicht erst angestellt werden, reagieren die Autoren in unterschiedlicher Weise. Baumgartner schreibt:

„Unser Hauptproblem war es, den Kriterien aus dem pädagogischen Bereich (Didaktik und Kommunikation) eine größere Gewichtung im Gesamtverfahren zukommen zu lassen. In der ersten Fassung gab es im Bereich der Technik und Administration viele Kriterien, die einen sehr feinen Detaillierungsgrad hatten. Dadurch bestand die Gefahr, dass diese Merkmale alleine durch ihre Menge das Evaluierungsverfahren dominierten. Nachdem wir einerseits im Technikbereich ähnliche Funktionen zusammengefasst und andererseits die pädagogischen Kriterien stärker unterteilt hatten, erhielten wir ein relativ ausgeglichenes

Gesamtbild: 12 didaktisch-kommunikative zu 15 technisch-administrativen Kriterien.“²⁸

Schulmeister, in dessen Untersuchung zwar auch didaktische Kriterien einfließen, sieht das Problem hingegen nicht nur in der Konstruktion der LMS, sondern auch in deren verantwortungsvoller Nutzung:

„Um Lehre in didaktisch verantwortungsvoller Weise in Lernplattformen anzubieten, muss man als Autor die Lernplattform „gegen den Strich bürsten.“²⁹

Von der Prämisse ausgehend, dass in der virtuellen Lehre das Lernobjekt im Vordergrund stehe, kommt Schulmeister zu einem didaktischen Dreieck virtuellen Lehrens, das aus den lernpsychologisch relevanten Faktoren Kognition, Kommunikation und Kollaboration besteht: „Vorrang für Übungen, Nachrangigkeit für Texte“³⁰ laute demnach das didaktische Prinzip beim Einsatz von Lernplattformen. Virtuelle Lehre laufe daher auf Interaktivität von Übungen, Unterstützung der Kommunikation und Unterstützung der Kooperation hinaus, allerdings – so Schulmeister einschränkend – eigne sich nicht jeder Stoff für den Einsatz von Lernplattformen.

Auch wenn die Studien jeweils unterschiedliche Ziele verfolgten, die nicht ohne Weiteres auf andere Projekte übertragbar sind, mögen den/die LeserIn dennoch die konkreten Ergebnisse interessieren. Hier also kurz einige Resultate, die durch diese didaktisch bemühten Vergleiche von LMS zustande kamen.

In dem jeweils gestuften Auswahlverfahren verblieben nach der ersten Phase folgende Produkte für den Praxistest:

28 Peter Baumgartner, Hartmut Häfele, Kornelia Maier-Häfele, Evaluierung von Learning-Management-Systemen: Theorie – Durchführung – Ergebnisse, in: Handbuch E-Learning, Köln 2002, S. 8, <http://www.peter.baumgartner.name/article-de/evaluierung-von-lernmanagement-systemen-theorie-durchfuhrung-ergebnisse/> (28.08.2006).

29 Rolf Schulmeister 2005, S. 151.

30 Rolf Schulmeister, 2005, S. 157.

Bei Baumgartner	Bei Schulmeister
Blackboard	an Zusatzkriterium („Unicode-Fähigkeit“) gescheitert
Clix	Clix
DLS	An K.o.-Kriterium gescheitert (nur als Application Service Provider angeboten)
IBT Server	IBT Server
ILIAS (Open Source)	An vier K.o.-Kriterien gescheitert (Migration von Benutzerdaten, Datenverschlüsselung, kein Chat, statistische Evaluation bei Chats)
---	IntraLearn
Saba	Saba
Top Class	an einem K.o.-Kriterium (kein Chat) und einem Zusatzkriterium („Unicode-Fähigkeit“) gescheitert
WebCT	WebCT

Trotz der methodischen Unterschiede zeigt sich eine gewisse Einigkeit immerhin bei vier Produkten, die in beiden Fällen für den Praxistest herangezogen wurden. Dies sind Clix, IBT Server, Saba und Web CT.

Zu diesen sind hier einige Bemerkungen aus der Studie von Schulmeister zusammengestellt:

Clix	Das modular aufgebaute System sei einfach zu konfigurieren und sehr anpassungsfähig. Es präsentiere sich als sehr komplex. Dennoch sei die Benutzerführung gradlinig und das Interface übersichtlich, die Abläufe immer gleich.
IBT Server	Das modulare System sei auf Erweiterungen angelegt. Die Erstellung von Kursen und Inhalten setze HTML-Kenntnisse voraus und sei in der Arbeitsgeschwindigkeit nicht überzeugend. Undurchsichtige Ordnerstruktur, die Anpassung von Javascripten und der zusätzliche Bedarf an einem FTP-Zugang werden, ebenso wie die Benutzerverwaltung, als weitere Probleme genannt.
Saba	Saba sei als vollständig personalisierbares System eines der komplexeren LMS. Allerdings gehe dies mit längeren Einarbeitungs- und Administrationszeiten einher. Die Grundstruktur sowie die Abhängigkeit von Windows sprächen eher für einen Einsatz in Betrieben als im Hochschulbereich.
WebCT	Als einfacheres System decke es vor allem Anforderungen aus dem universitären Bereich ab. Das intuitiv erfassbare Benutzerinterface erlaube eine Einarbeitung fast ohne Hilfsmittel. Schwächen gebe es allerdings in der Kurs-, aber auch in der Ressourcenverwaltung.

Obwohl es sich hier um die ermittelten Top-Produkte handelt, zeigen sich doch auch bei diesen Systemen noch deutliche Mängel. Auch Baumgartner formuliert in einem Abstract zur eigenen Studie:

“Die Auswertung ergibt eine erste Reihung der Lernplattformen. Gleichzeitig zeigt sich, dass selbst einige der besten Plattformen funktionell noch nicht ganz ausgereift sind. Insbesondere die Kommunikationswerkzeuge (Foren und vor allem Chat) weisen bei einigen Systemen schwerwiegende Mängel auf.“³¹

Abgesehen von diesen technischen Erwägungen verlangt die Auswahl einer geeigneten Lernplattform eine Spezifizierung der Anforderungen im Hinblick auf das eigene Lehr-/Lernkonzept. Hier geht es zunächst und vor allem um pädagogische Grundsatzentscheidungen. In der Literatur besteht Einigkeit über die grobe Abfolge von Lernparadigmen: von den als veraltet geltenden behaviouristischen Ansätzen über die immer noch weit verbreiteten kognitivistischen Vorstellungen bis hin zu den in aktuellen Debatten dominierenden konstruktivistischen Prämissen. Nachdem mit Blended-Learning der Versuch unternommen wird, die Potenziale sowohl der klassischen Lernarrangements wie auch jene in Online-Lernsituationen zu nutzen, dürften hier Lerntheorien im Sinne eines sozialen Konstruktivismus dominieren.³² Damit einher geht die Erkenntnis, dass sich die komplexen Lernprozesse nicht in technische Systeme einschreiben lassen. Mit Blended Learning haben sich viel mehr die Gestaltungsmöglichkeiten, damit aber auch die Anforderungen an die Gestaltung von Lernarrangements noch einmal erhöht.

Was bedeutet dieser Befund für die Auswahl von Lernplattformen? Diese sind sicher (noch) nicht die „eierlegende Wollmilchsau“. Denn keine Lernplattform kann heute schon alle Funktionen und Aspekte der neuen Lehr-/Lernwelten zufriedenstellend bedienen und abdecken, nicht einmal diejenigen, welche sich auf die reinen Online-Kommunikationen im Sinne eines E-Learning beschränken.

Insofern macht es einen Unterschied, ob etwa virtuelle Vorlesungen im Zentrum der Planungen stehen oder eher Lernszenarien, in denen kollaboratives Lernen verwirklicht werden soll. Erst in derart konkreten Szenarien lassen sich dann auch die Anforderungen an die Lernplattform genauer fassen und erlauben auf dieser Grundlage gegebenenfalls eine begründete Auswahl einer Lernplattform, wenn weitere Rahmenparameter wie die Größe der Institution bzw. der Kurse sowie personelle Ausstattung und zur Verfügung stehendes Budget einbezogen werden.

Abstrakt gesprochen, betreffen die Vorüberlegungen also lerntheoretische Prämissen, die sich in Lehr-/Lernszenarien konkretisieren lassen. Dies geschieht zudem

31 Peter Baumgartner und Christian Tarnai, Vergleich webbasierter Plattformen: Theoretische Konzeption und ihre Evaluation, 2002, http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/aepf/Abstracts_PDF/A_baumgartner.pdf (28.08.2006).

32 Vgl. hierzu: Katja Neuhoff und Uwe Fricke, Blended-Learning in der Erwachsenenbildung. Ein Überblick, 2007.

in Abhängigkeit von der Art der zu vermittelnden Lerninhalte und im Kontext einer unter verschiedenen Fachdisziplinen variierenden Lernkultur.

Als Fazit der bisherigen Überlegungen bleibt festzuhalten, dass es sich bei der Auswahl von Lernplattformen um einen aufwendigen Prozess handelt und dass es vor der Entscheidung vor allem gilt, sich über die eigenen Erwartungen und die damit verbundenen Anforderungen an das System klar zu werden.

4. Lernplattformen und ethisches Lernen im Treffpunkt Ethik der Zukunft

In diesem Abschnitt soll aus der theoretischen Perspektive der Begleitforschung zwei Fragen nachgegangen werden:

1. Welche Erwartungen können an Lernplattformen für Projekte mit dem Anspruch ethischen Lernens formuliert werden und
2. Sind Lernplattformen überhaupt das geeignete Mittel für die Zukunft des Blended-Learning?

In Beantwortung der ersten Frage soll es nicht darum gehen, alle möglichen Erwägungen einzubeziehen oder auch nur die diversen Grundvorstellungen – angefangen bei den pädagogischen Grundsatzentscheidungen für eine Lehr-/Lern-Theorie über die Lernszenarien bis hin zu den daraus abgeleiteten Anforderungen an die technischen Instrumente – durchzudeklinieren. In der Beschränkung auf das Beispiel des Treffpunkt Ethik soll hier nur verdeutlicht werden, wie solche Überlegungen, ausgehend von der Zielstellung, zur Ableitung von Anforderungen führen können.

Am Anfang des Projekts „Treffpunkt Ethik“ stand der hohe Anspruch, „eine nachfrageorientierte, internetunterstützte Lernumgebung für ethische Diskurse“ zur Verfügung zu stellen, eine Plattform zu schaffen, „die allen gesellschaftlichen Gruppen bildungsbereichsübergreifend die Möglichkeit gibt, sich aktiv an ethischen Reflexionen und Diskursen zu beteiligen“³³.

Dass es hier um eine internetunterstützte Lernumgebung geht, muss an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Es bleiben zunächst der Aspekt der Nachfrageorientierung und des Lernens im Diskurs. Hinzu kommt der Aspekt, alle

33 <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=1461> (29.09.2006).

gesellschaftlichen Gruppen anzusprechen und am Diskurs zu beteiligen, kurz: das Ziel, milieuübergreifend und damit milieuverbindend zu wirken.

Was braucht also eine Lernplattform, die nachfrageorientiert und milieuübergreifend ein Lernen in Diskursen erlaubt? Mit dem Begriff des ethischen Diskurses ist auf eine kommunikative Methode verwiesen. Auch wenn die kommunikative Wende in der Didaktik mittlerweile auch schon wieder einige Zeit zurückliegt, so ließe sich wohl doch eine Brücke von einem gemäßigten bzw. sozialen konstruktivistischen Ansatz zum kommunikativen Handeln nach Habermas schlagen. Innerhalb eines so verstandenen Konstruktivismus kommt dem Aspekt der Kommunikation eine entscheidende Bedeutung zu in der Re-Produktion und Produktion bzw. Re-Konstruktion und Konstruktion einer gemeinsam geteilten Weltansicht.

Was nun die abzuleitenden Anforderungen betrifft, so dürfte klar sein, dass vor allem die Online-Instrumente von Bedeutung sind, die – wie etwa Foren und Chats – der Kommunikation dienen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist die kommunikative Ausrichtung des Treffpunkt Ethik auch deutlich zu erkennen. Doch bedurfte es auch hier erst eines längeren Entwicklungsprozesses, denn am Anfang standen die Informationsaspekte sowohl in Hinblick auf die technische Infrastruktur als auch aus der Sicht der nutzenden Einrichtungen (zumindest teilweise) noch im Vordergrund. So ist bisher aus Sicht der Begleitforschung vor allem eine Verlagerung von der Information hin zur Kommunikation erfolgt.

Eine noch vor uns liegende Frage ist allerdings, inwieweit dann noch zu unterscheiden wäre zwischen Kommunikation und Kollaboration und ob der Aspekt der Kollaboration in Lerngemeinschaften nicht auch für ethisches Lernen einen hohen Stellenwert besitzen sollte. Einerseits wäre hier noch einiges an Begriffsarbeit zu leisten – so dürfte es etwa sehr stark von dem jeweiligen Kommunikationsbegriff abhängen, inwieweit in diesem der Anspruch des Miteinanders schon angelegt ist –, andererseits bedarf es auch der Erprobung kollaborativen Lernens innerhalb des Treffpunkt Ethik.

Was die Nachfrageorientierung im Treffpunkt Ethik betrifft, so kann man ganz allgemein konstatieren, dass im Hinblick auf die technische Realisierung die bestehende Lernplattform nach und nach den Wünschen der nutzenden Einrichtungen sowie einiger Empfehlungen aus der wissenschaftlichen Begleitforschung folgend ausgebaut worden ist. Der Aspekt, milieuübergreifend ein Publikum anzusprechen, dürfte für die technische Realisierung weniger bedeutsam sein als für die lernkulturelle Anlage bzw. Umsetzung der Angebote. Das allgemeine Erscheinungsbild/Design der Lernplattform mag hier einige Milieus eher ansprechen als andere. Und auch der Umgang mit den verschiedenen Instrumenten (Tools) mag

milieuspezifisch auf unterschiedliche Voraussetzungen treffen. Dies mögen wichtige Momente für den Einstieg sein. Ob aber die Menschen milieuübergreifend danach ins Gespräch kommen und im Gespräch bleiben, ist im Kern wohl von anderen Faktoren abhängig. Hier wäre die Bedeutung der Moderation zu nennen bzw. eine Lernkultur, in der unterschiedliche Perspektiven und Ausdrucksformen als lernförderlich eingestuft werden.

Zur zweiten Frage, ob Lernplattformen überhaupt zukunftsweisend für die Umsetzung von Blended-Learning-Prozessen sind, kommt angesichts der neueren Entwicklungen im Internet, die häufig unter dem Kürzel Web 2.0 zusammengefasst werden, einige Skepsis auf.

„The more explicit synonym »Participatory Web«, emphasizing tools and platforms that enable the user to tag, blog, comment, modify, augment, select from, rank, and generally talk back to the contributions of other users and the general world community, has increasingly seen use as an alternative phrase. Some commentators regard reputation-based public wikis, such as Wikipedia, as pioneering examples of Web 2.0/Participatory Web technology.“³⁴

In diesem Zusammenhang ist von einer zweiten Generation internetbasierter Dienste die Rede, mit der eine Technologie zur Verfügung gestellt wird, welche eine Partizipation des/der einzelnen NutzerIn erst richtig ermögliche.

Trotz der auch bei Lernplattformen voranschreitenden Entwicklung im Hinblick auf Schnittstellen-Problematiken und andere Kompatibilitätsprobleme deuten die neueren Entwicklungen auf eine gewisse Perspektivenumkehr hin. Sind Lernplattformen aus Sicht der AnbieterInnen ein zentrales Angebot, das bei aller Flexibilität und Anpassungsfähigkeit einer zentralen Perspektive zu verdanken ist, so deuten Weblogs und Wikis auf eine größere Autonomie der InternetnutzerInnen hin. Sie bieten Möglichkeiten für jede/n einzelne/n NutzerIn, sich seine/ihre Lernumgebung gewissermaßen selbst zu organisieren. Während Weblogs den Aspekt der Kommunikation bedienen, so ist mit den Wikis die Möglichkeit zur Kollaboration eröffnet.³⁵

34 http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2 (29.08.2006) Gleichzeitig ein gutes Beispiel für das Prinzip: Der zitierte Satz ist laut „history“ (einer Aufzeichnung aller Veränderungen) seitdem erst sprachlich verbessert worden (01.09.2006) und dann als inhaltlich fragwürdig gestrichen worden (02.09.2006), weil der Begriff „Participatory Web“ weniger verbreitet sei als der Begriff „Web 2.0“.

35 Wolfgang Schweiger, Weblogs in der Wissensgesellschaft. Nutzungsmöglichkeiten von Weblogs für wissenschaftlich relevante Themen, 2006, <http://static.twoday.net/gang/files/Master-Thesis.pdf> (28.08.2006).

Allgemeiner wird in diesem Zusammenhang auch von „Social Software“ gesprochen. Christian Dalsgaard plädiert dafür, dass LMS innerhalb einer sozialkonstruktivistischen Pädagogik nur eine untergeordnete Rolle spielen sollten: „Using social software in this way requires that organization of e-learning moves beyond centralized and integrated LMS and towards a variety of separate tools which are used and managed by the students in relation to their self-governed work.“³⁶ Und Kerres schrieb jüngst: „Die Vorstellung, eine Lernplattform für die Lernenden mit Contents und Tools zu bestücken hat – im Lichte der Entwicklung hin zu Web 2.0 – fast etwas tragisch Rührendes.“³⁷ Aus Sicht von Web 2.0 wirkten Lernplattformen „erstaunlich monolithisch“.

An dieser Stelle wäre an den für die Open-Source-Bewegung paradigmatischen Essay von Eric Raymond mit dem Titel „Die Kathedrale und der Basar“³⁸ zu erinnern. In dieser Perspektive sind Lernplattformen zwar weniger mit Kathedralen zu vergleichen, stellen aber doch immer noch ein Angebot dar, das aus einer zentralen organisierenden Perspektive der anbietenden Einrichtung erfolgt, die zumeist einen ganz bestimmten NutzerInnen-Kreis als Zielgruppe im Blick hat. Souveräne Internet-NutzerInnen dürften sich – bei Bestätigung der mit Web 2.0 erwarteten Trends – in Zukunft ihre ganz individuellen Lernumgebungen selbst zusammenstellen können. Oder anders gesagt: das gesamte Internet wird zu ihrer Lernplattform. Sowohl Inhalte wie auch Werkzeuge (Anwendungsprogramme) kombiniert der/die LernerIn dann selbst und organisiert überdies die Vernetzung mit ihren/seinen LernpartnerInnen. Andere, denen dies zu aufwendig ist, die technisch noch nicht so versiert sind oder denen an der Zugehörigkeit zu einer klarer konturierten, erkennbaren größeren Gemeinschaft liegt, mögen auf weiterhin vorhandene zentrale Angebote zurückgreifen. Dabei schließt das eine das andere wohl auch gar nicht notwendig aus.

36 Christian Dalsgaard, Social software: E-learning beyond learning management systems, in: European Journal of Open and Distance Learning, 2006, Ausgabe II, http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm (24.09.2006).

37 Michael Kerres, Potentiale von Web 2.0 nutzen, in: Andreas Hohenstein, Karl Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning, München, 2006, sowie <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/web2o-a.pdf> (24.09.2006).

38 Eric Raymond, Die Kathedrale und der Basar, in: Linux-Magazin 08/1997, [http://www.linux-magazin.de/-Artikel/ausgabe/1997/08/Basar/basar.html\(28.08.2006\)](http://www.linux-magazin.de/-Artikel/ausgabe/1997/08/Basar/basar.html(28.08.2006)). In einem gerade erschienen Artikel verweist Matthias Spielkamp denn auch darauf, dass die jetzt mit Web 2.0 propagierte Idee schon auf die Zeit des Beginns des Internets zurückgehe, in dem Sinn, dass das Netz von seinen Erfindern von vornherein als ein Werkzeug der Zusammenarbeit gesehen wurde, „so dass Ausdrücke wie Participatory Net (partizipatives Netz) oder Writable Web (schreibbares Web) ein Pleonasmus sind wie der weiße Schimmel.“ Matthias Spielkamp, Es waren einmal Zuschauer, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 2006, Heft 38, <http://www.bpb.de/files/LS7KQO.pdf> (24.09.2006).

Literatur

- Baumgartner, Peter/Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia:** Evaluationsverfahren für den Vergleich virtueller Lernplattformen, 2003, http://www.peter.baumgartner.name/material/article/Eval_Verfahren_fuer_LMSes.pdf (auch erschienen in: Apel, Heino/ Kraft, Susanne: Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung, Bielefeld 2003, S. 219–236.)
- Britain, Sandy/Liber, Oleg:** A Framework for Pedagogical Evaluation of Virtual Learning Environments, Bangor 1999, S. 10, http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc (Stand: 28.08.2006).
- Dalsgaard, Christian:** Social software: E-learning beyond learning management systems, in: European Journal of Open and Distance Learning, 2006, Ausgabe II, http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Christian_Dalsgaard.htm (Stand: 24.09.2006).
- Häfele, Hartmut/ Maier-Häfele, Kornelia:** Learning-, Content- und Learning-Content-Management-Systeme: Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Vandans 2002, <http://www.qualifizierung.com/download/files/LMS-CMS-LCMS.pdf>.
- Hall, Brandon:** Learning Management Systems 2001: How to Choose the Right System for Your Organization, 2000.
- Hettrich, Alexander/Koroleva, Natascha:** Marktstudie „Learning Management Systeme und Learning Content Management Systeme“ - Fokus deutscher Markt, Stuttgart 2003, <http://www.iltec.de/downloads/IAOLMSLCMSStudie.pdf> (Stand: 28.08.2006).
- Kerres, Michael:** Potentiale von Web 2.0 nutzen, in: Andreas Hohenstein, Karl Wilbers (Hg.): Handbuch E-Learning, München 2006, sowie <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/web20-a.pdf> (Stand: 24.09.2006).
- kommunikation@gesellschaft Journal**, Sonderausgabe 2005.
- Kristöfl, Robert:** Evaluation von Lernplattformen – Verfahren, Ergebnisse und Empfehlungen, 2005, http://www.campussource.de/opensource/docs/evaluation_lernplattf_at.pdf.
- Lehmann, Burkhard/Bloh, Egon:** Online-Pädagogik, Bd. 3, Baltmannsweiler 2005.
- Link, Thomas:** Die Rollen- und Funktionsvielfalt von Evaluation im Kontext von E-Learning-Projekten, in: Forum Qualitative Sozialforschung, Band 6, No. 1, Art. 25 – Januar, 2005, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-25-d.htm> (Stand: 28.08.2006).
- Medienzentrum der Uni Dortmund:** Etablierung einer zentralen Lehr-/Lernplattform an der Universität Dortmund – Begründung, Konzept und Umsetzungsstrategie, Dortmund 2003, <http://www.mz.uni-dortmund.de/aktuelles/publikationen/Lernplattform.pdf> (Stand: 28.08.2006).

Piendl,Thomas/ Brugger, Rolf: Zur Auswahl einer Web-basierten Lernplattform: Eine kleine Warenkunde, Zürich/Fribourg 2001, http://www.zi.fh-koeln.de/imperia/md/content/umeyer/lernplattform_ch.pdf (Stand: 28.08.2006).

Raymond, Eric: Die Kathedrale und der Basar, in: Linux-Magazin, Heft 8/1997, <http://www.linux-magazin.de/Artikel/ausgabe/1997/08/Basar/basar.html> (Stand: 28.08.2006).

Schulmeister, Rolf: Lernplattformen für das virtuelle Lernen, Evaluation und Didaktik, München 2005

Schweiger, Wolfgang: Weblogs in der Wissensgesellschaft. Nutzungsmöglichkeiten von Weblogs für wissenschaftlich relevante Themen, 2006, <http://static.twoday.net/gang/files/Master-Thesis.pdf> (Stand: 28.08.2006).

Spielkamp, Matthias: Es waren einmal Zuschauer, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 38/2006 <http://www.bpb.de/files/LS7KQO.pdf> (Stand: 24.09.2006).

Stangl, Werner: eLearning, E-Learning, Blended Learning, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/Elearning.shtml> (Stand: 28.08.2006).

<http://www.campussource.de/software> (Stand: 28.08.2006).

<http://www.edutools.info> (Stand: 28.08.2006).

http://www.e-teaching.org/technik/lernmanagementsysteme/index_html
(Stand: 28.08.2006).

<http://www.e-teaching.org/technik/lernmanagementsysteme/vor-nachteile>
(Stand: 28.08.2006).

<http://www.lmsnews.com> (Stand: 28.08.2006).

<http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=1461> (Stand: 29.09.2006).

http://www.unesco.org/cgi-bin/webworld/portal_freesoftware (Stand: 28.08.2006).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Blog> (Stand: 28.08.2006).

http://en.wikipedia.org/wiki/Managed_learning_environment (Stand: 28.08.2006).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Rss> (Stand: 28.08.2006).

http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2 (Stand: 29.08.2006).

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wiki> (Stand: 28.08.2006).

PETER BAUM

Der Artikel bietet einen Einblick in die Lernplattform des Treffpunkt-Ethik-Servers (TPE-Servers). Konzept, Struktur und Zielsetzung des Servers werden dargestellt. Anhand von Beispielen werden die Nutzungsoptionen durch Bildungseinrichtungen beschrieben.

1. Auswahlkriterien zur Entscheidung für eine Lernplattform im Rahmen des Projektes

Das in den letzten Jahren stetig umfangreicher gewordene Angebot an Systemen zum Management von Lerninhalten erschwert die Auswahl eines den jeweils eigenen Zielen angemessenen Lernmanagementsystems (LMS). Die Suche nach Entscheidungshilfen steht am Anfang.

Solange kaum Erfahrungen mit LMS gemacht wurden, ist eine Einschätzung der Verträglichkeit mit den im Einzelfall jeder Einrichtung gegebenen Anforderungen keine leichte Aufgabe. Eine Lernplattform – genauer gesagt die zu Grunde liegende Software des LMS – soll die jeweils intendierten Lernprozesse ermöglichen und unterstützen. Dabei sollten technische Erwägungen nicht den Radius dessen definieren, was pädagogisch möglich und wünschenswert ist. Ein LMS, das keine Wünsche unerfüllt lässt, wird sich nicht finden lassen. Zudem ist am Anfang eines Auswahlprozesses noch nicht vollständig abschätzbar, welche Einsatzmöglichkeiten sich über die zunächst intendierte Verwendung hinaus entwickeln werden. Die Anforderungen an das LMS in technischer Hinsicht ebenso wie methodische und didaktische Wünsche werden sich durch Erfahrungen wandeln, die bei sorgfältigen Planungen im Vorfeld theoretisch zwar vorhersehbar und planbar sind, sich dann aber, an der Praxis gemessen, häufig verändert darstellen. Wurde erst einmal begonnen, sind mehr Personen

am Prozess beteiligt, was zu einem anwachsenden Erfahrungsschatz und weiteren Anforderungen an das LMS führt.

Der TPE-Server ist unter den im vorstehenden Absatz beschriebenen Projektbedingungen entstanden. Hinzu kommt, dass er auf einem Vorgängerprojekt fußt. Im Rahmen des BMBF-geförderten Vorgängerprojektes „Treffpunkt Lernen“ war zwischen 1999 und 2002 eine „Projekt-, Arbeits- und Lernplattform“ entstanden, die der „Information, Dokumentation, dem Austausch, der Vernetzung und Zusammenarbeit von MitarbeiterInnen von Bildungseinrichtungen“ dienen sollte. Die Zusammenarbeit mit der Programmierfirma wurde im neuen Projekt fortgesetzt. Die Module der Lernplattform wurden übernommen, in Seitenaufbau und Layout aber der veränderten Zielsetzung, Ethikserver und Lernplattform für unterschiedliche gesellschaftliche Zielgruppen zu sein, angepasst.

Am Beginn des Treffpunkt Ethik-Projektes stand ein kompletter Relaunch des Bildungsservers. Aus einer Plattform für DozentInnen aus Bildungseinrichtungen wurde ein Server, der sich – vermittelt durch Fortbildungsangebote von Erwachsenenbildungseinrichtungen – milieu- und zielgruppenübergreifend an die gesamte deutschsprachige Öffentlichkeit richtete. Ethische Lernprozesse sollten durch internetbasierte Bildungsangebote angestoßen und in ihrer Wirkung erforscht werden. Der Server sollte InternetnutzerInnen niedrigschwellig zur Beschäftigung mit unterschiedlichen ethischen Themen und zur Diskussion einladen. Dies machte ein völlig neues Layout notwendig. Zeitgleich fand ein Upgrade der Tools auf den Stand von 2003 statt, das von einer kontinuierlichen technischen Weiterentwicklung während der Projektlaufzeit begleitet war. Das webbasierte LMS des Ethikservers soll kein starres, zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossenes Produkt sein. Der aktuelle Entwicklungsstand ist der zu diesem Zeitpunkt durch die Erfahrungen eines inzwischen fünfjährigen, vielfältigen Einsatzes erreichte.

Der folgende Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten des TPE-Servers soll Erwägungen unterstützen, Blended-Learning-Konzepte als Ergänzung eines von Präsenzveranstaltungen geprägten Lernangebots einzusetzen und Veranstaltungen vor Ort beispielsweise von zeitintensiven Arbeits- und individualisierten Übungsphasen zu entlasten.

1 Ralph Bergold, Annette Mörchen, Ortfried Schäffter (Hg.), Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Band 1, Bonn 2002, S. 61.

2. Der technische Aufbau der Lernplattform

Der TPE-Server bietet ein System zur Erstellung und Administration von Lerninhalten, die internetbasiert zu nutzen sind. Das Lernmanagementsystem (LCMS) ermöglicht DozentInnen und Online-TeilnehmerInnen ein dezentrales Arbeiten sowohl bei der Erstellung und Verwaltung von Lerninhalten als auch bei deren Nutzung – im Prinzip weltweit.

Design und Inhalte („Content“) werden mit Hilfe des eingebundenen Content Management Systems (CMS) getrennt verwaltet. Das erlaubt den KursveranstalterInnen in Bildungseinrichtungen ein auf die Anfertigung der Lerninhalte konzentriertes Arbeiten. Alle nötigen Werkzeuge werden durch Administration und Editor bereitgestellt und können losgelöst von Programmierkenntnissen genutzt werden. Ein Browser und eine Internetverbindung reichen aus, um Materialien zu erstellen, zu bearbeiten und on- oder offline zu stellen. Je nach Rechtevergabe an Kursteilnehmende können Inhalte auch in Projektgruppen kooperativ für die Präsentation im Internet generiert werden.

Tools wie Chats, Foren, Arbeitsbereiche („Workspaces“) für Gruppen, persönliche Profile, Umfragen sowie deren Multiple-Choice-Auswertungen und organisatorische Elemente wie Veranstaltungsübersichten bilden die Grundlage für Lernangebote. Sie ermöglichen InternetsurferInnen oder, login-geschützt, festen Lerngruppen, sich interaktiv, orts- und zeitflexibel zu informieren, zu kommunizieren, Einzel- oder Gruppenarbeiten zu erledigen und zu lernen.

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander wird durch die synchronen und asynchronen Module wie Chat, Forum und E-Mail unterstützt. Dateien werden zum Download angeboten. BenutzerInnen des Servers können im Rahmen von Kursangeboten eigene Dateien (von Word-dokumenten bis hin zu Kurzfilmen) und Links auf den Server hochladen. Lernende werden durch diese Möglichkeiten am gesamten Entwicklungsgang des gewählten Kursangebots beteiligt.

Die Tools des Servers liegen in deutscher und englischer Sprache vor. Veranstaltungen mit internationalem Teilnehmendenkreis (beispielsweise im Rahmen europäischer Projekte) sind dadurch leicht auf Englisch navigierbar.

3. Welche Zielsetzung gab es bei der Entwicklung?

Der TPE-Server ist von der KBE im Projektkontext speziell für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung zu ethisch relevanten Themen entwickelt worden. Folgende Ziele standen dabei im Vordergrund:

Die NutzerInnen sollten mittels des TPE-Servers

- sich erweiterte Zugangsmöglichkeiten zu Bildungs- und Wissensressourcen beschaffen (via Online-Datenbanken etc.),
- in virtuellen Diskussionsforen und Chats aktiv Einfluss auf die Maßnahmengestaltung nehmen,
- den Austausch zwischen den Präsenzphasen auch selbstorganisiert weiterführen und dadurch eigenständig gemeinsame Inhalte und Verhaltensformen schaffen,
- die Kommunikation ihrer KollegInnen aus anderen offen zugänglichen Veranstaltungsreihen einsehen und
- im Transfer Parallelen sowie Divergenzen in der ethischen Problematik unterschiedlicher Themen erkennen.

4. Welche Einrichtungen benutzen die Lernplattform?

Die Lernplattform des TPE-Servers wurde zwischen 2003 und 2006 konfessionsübergreifend von mehr als fünfundzwanzig Institutionen der Erwachsenenbildung, einem Gymnasium, zwei universitären und einigen nicht diesen Gruppen zuzurechnenden Bildungseinrichtungen erprobt. Soweit die Ressourcen vor Ort gegeben sind, arbeiten diese Einrichtungen über das Projektende hinaus mit den für sie bewährten Veranstaltungsformaten beziehungsweise erproben neue Bildungsformen auf dem Server.

Der Server erreicht Nutzungszahlen von insgesamt durchschnittlich tausend Personen. Diese setzen sich zusammen aus den KursteilnehmerInnen institutioneller Bildungsangebote und aus SurferInnen, die über Suchmaschinen und Links auf Informationsmaterialien und Kommunikationsangebote zugreifen.

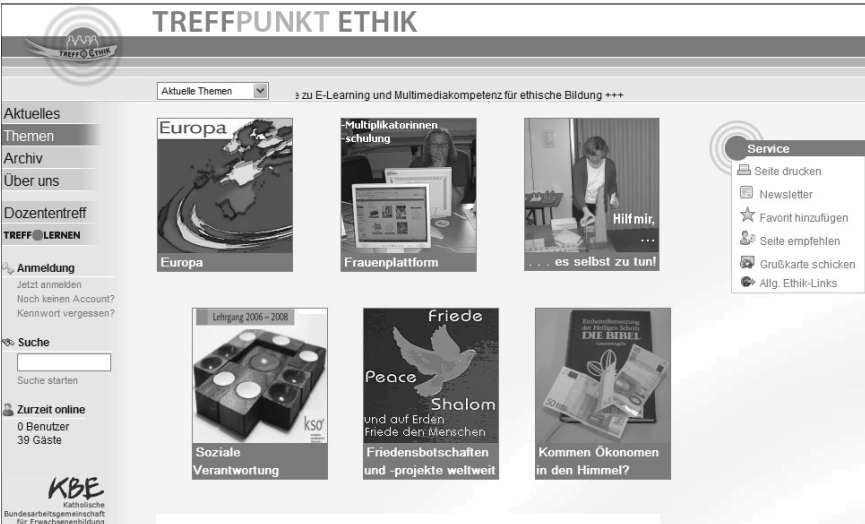
Aufgrund der Beachtung in der Fachöffentlichkeit kommen auch nach Projektende neue Einrichtungen mit unterschiedlichen Lernangeboten hinzu.

5. Aufbau des Treffpunkt-Ethik-Servers www.treffpunkt-ethik.de

Neben der Lektüre des folgenden Textes kann ein Blick auf das Internetportal www.treffpunkt-ethik.de dazu dienen, die auszugsweise gewählten, erläuternden Bildschirmausschnitte zu den wichtigsten Funktionen und Modulen des TPE-Servers zu erkunden. Angaben, die Rückschlüsse auf Personen ermöglichen, wurden unkenntlich gemacht.

Nicht alle auf dem Server bereitgestellten Inhalte können von jedem/r BenutzerIn eingesehen werden. Durch die Funktion des „Anmeldens“ wird über die Administration gesteuert, welche Bereiche und Inhalte nur registrierten NutzerInnen mit entsprechenden Berechtigungen zugänglich sind.

Die Einstiegsseite



The screenshot shows the homepage of the Treffpunkt Ethik server. At the top, there is a logo and the title 'TREFFPUNKT ETHIK'. Below this, a navigation menu on the left lists various sections: 'Aktuelles', 'Themen', 'Archiv', 'Über uns', 'Dozententreff', 'TREFFPUNKT LERNEN', 'Anmeldung', 'Suche', and 'Zurzeit online'. The main content area is divided into several sections, each with a representative image and text. These include 'Europa', 'Multiplikatorinnen-schulung', 'Frauenplattform', 'Lehrgang 2006-2008', 'Friede', 'Soziale Verantwortung', and 'Kommen Ökonomen in den Himmel?'. On the right side, there is a 'Service' menu with options like 'Seite drucken', 'Newsletter', 'Favorit hinzufügen', 'Seite empfehlen', 'Grüßkarte schicken', and 'Allg. Ethik-Links'. At the bottom left, there is a logo for 'KBE' (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung).

BesucherInnen des Portals www.treffpunkt-ethik.de sehen auf der Einstiegsseite in einer Übersicht alle aktuell auf dem TPE-Server angebotenen Themen.

Die einzelnen Angebotsgrafiken umgibt ein Rahmenbereich. Dieser wird durch das bereichsübergreifende, festgelegte Layout des TPE-Servers bestimmt. Hier sind die strukturierenden Navigations- und Informationsanzeigen platziert.²

2 In 2007 wird die Weiterentwicklung des Servers im Rahmen neuer Projekte eine Überarbeitung des Navigationssystems erforderlich machen. Die hier geschilderten Nutzungsmöglichkeiten des Treffpunkt Ethik tangieren diese nicht.

Die Navigationsfunktionen auf allen Seiten des Servers

Für NutzerInnen ist es jederzeit problemlos möglich, sich auf den Seiten des Ethikportals zu orientieren. Dies wird im Wesentlichen durch drei Navigationsbereiche gewährleistet. Gleichzeitig werden ihnen die angebotsübergreifenden Informationen immer „vor Augen gehalten“.

Die *vertikale Navigationsleiste* im linken Seitenbereich bietet durchgehend auf allen Seiten die folgenden Funktionen zur Navigation an:



Aktuelles: bietet eine chronologische Übersicht über aktuelle und zukünftige Veranstaltungen

Themen: Die Einstiegsseite bietet einen Überblick und Zugang zu aktuellen Angeboten

Archiv: Zugang zu Materialien diverser Themen, zu denen kein aktuelles Kursangebot vorliegt

Über uns: Dieser Bereich bietet Informationen über das Projekt und die AkteurInnen des Treffpunkt Ethik

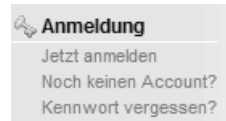
Dozententreff: Hier finden sich Angebote des Kooperationspartners IB&M an Lehrende in der Erwachsenenbildung

Treffpunkt Lernen: Der Bereich bietet Einrichtungen die Möglichkeit, Blended-Learning-Angebote zu allen Themen der allgemeinen Erwachsenenbildung (ohne Bezugnahme auf ethische Kontexte) durchzuführen. Des Weiteren bietet er Impulse aus dem BMBF-geförderten Projekt „Treffpunkt Lernen“ mit Materialien zu „Ansätzen und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen“.



Mittels der Suchfunktion ist eine Volltextrecherche in allen Texteinheiten des TPE-Servers möglich.

Anmeldung registrierter BenutzerInnen: Personen, die an einem Blended-Learning-Kurs teilnehmen, können sich in ihr Kursangebot einloggen.



Registrierung neuer BenutzerInnen: InteressentInnen an geschlossenen Kursangeboten können sich registrieren. Ihr Zugang wird in Absprache mit dem/der jeweiligen KurskordinatorIn freigeschaltet.

BenutzerInnenunterstützung: Hier finden registrierte Kurs TeilnehmerInnen Unterstützung bei der Kontoverwaltung. Im Bereich „Meine Daten“ können sie Abonnements einsehen, verwalten und löschen.

Die Servicebox

Die Servicebox im rechten Seitenbereich bietet auf allen Seiten durchgehend die folgenden Funktionen an:

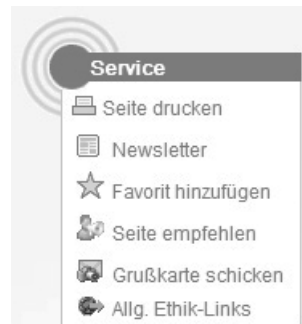
Die Druckfunktion bietet eine für den *Ausdruck* optimierte Druckfassung der Seite.

Es können zwei *Newsletter* abonniert werden, ein thematischer zu neuen Ethik-Themen auf dem Server und ein Newsletter für DozentInnen der Erwachsenenbildung zur Kombination von Blended-Learning und Ethik.

Die Seite kann in die *Favoritenliste* des Browsers aufgenommen oder per *E-Mail* empfohlen werden.

Das Grußkartensortiment bietet eine Auswahl von Motiven zu diversen Anlässen und ethischen Themen. Diese können als *elektronische Postkarten* verschickt werden.

Außerdem gibt es eine Sammlung von Hyperlinks zu Ethik-Seiten.



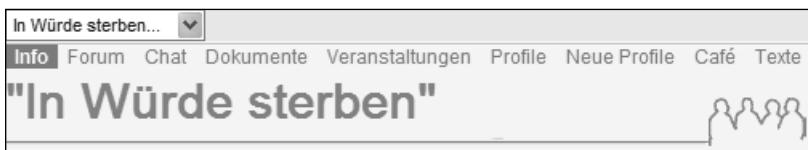
Die Dropdownliste im horizontalen Navigationsbereich



Über diese Liste sind ebenfalls jederzeit alle aktuellen sowie archivierten Angebote aufrufbar. Sie stellt eine Alternative zu den beiden im linken Navigationsbereich zu findenden Hyperlinks „Themen“ und „Archiv“ dar.

Die Navigationsfunktionen im Bereich der einzelnen Themen

Auf den jeweiligen Bereichsseiten wird zusätzlich zu den auf allen Seiten zur Verfügung stehenden Navigationsmöglichkeiten eine horizontale Navigationsleiste aus den für dieses Angebot eingerichteten Tools generiert. Diese befindet sich oberhalb des Bereichstitels. Über die Benutzerverwaltung kann der/die Kursleitende festlegen, welche Module BesucherInnen und/oder registrierte BenutzerInnen im Verlauf des Kurses angezeigt bekommen sollen.



Innerhalb der Module ist mit der Infoseitenbox eine weitere Navigationsmöglichkeit gegeben.

Sofern mehrere in CMS-Ordnern abgelegte Elemente vorhanden sind, wird rechts eine Infoseitenbox eingeblendet, die einen Überblick über die Inhalte gibt und ein schnelles Navigieren zwischen den einzelnen (oft auch hypertextmäßig verlinkten) Elementen erlaubt.

6. Ein Konzept im Detail

Über die mit Hyperlinks hinterlegten Grafiken auf der Treffpunkt-Ethik-Startseite (oder über die Dropdownliste) gelangt man zu den Einstiegsseiten des jeweiligen Themenangebots.



CMS-Ordner

CMS-Ordner nehmen HTML-Dateien zur Darstellung in Browserfenstern auf. Die folgende Einstiegsseite zum Thema „Chancen und Möglichkeiten des WWW für die Bildungsarbeit“ zeigt exemplarisch die Darstellung eines Einstiegstextes mit Überschrift und Motiv der Startseite als Wiedererkennungsmerkmal.

Diese Webseiten können mit multimedialen Elementen wie Bildern, Filmen und Sounddateien ausgestattet werden.

Für AutorInnen steht zur Erstellung der HTML-Dateien in der Administration ein Editor bereit. Mit diesem können Infoseiten und Kursmaterialien – ohne Programmierkenntnisse – im Rahmen des Gesamtlayouts gestaltet werden.

Dieses Werkzeug ist für alle Module und deren Elemente implementiert.



Chat-Ordner

Chat-DiskutantInnen können mit einem aktuellen Browser an Chats teilnehmen.

Chats können ebenfalls login-geschützt werden und stehen dann nur den registrierten, angemeldeten TeilnehmerInnen zur Verfügung. Vor Eintritt in den Chat ist es möglich, zu sehen, wer bereits eing_checked ist. Außerdem kann ein Icon zur Visualisierung angewählt werden. Im Chat kann auf einer Überblickstafel verfolgt werden, welche/r TeilnehmerIn mit welchem Icon online ist beziehungsweise den Chat verlassen hat.

Info Projekttermine Foren **Chat** Dokumente Profile Evaluation Evaluationsergebnisse Umfrage Gro

Freier Chat

Der Chat ist geöffnet!

Verabreden und treffen Sie sich wann immer Sie möchten. Viel Spaß!

Tipp: Wenn Sie gerne mal eine bestimmte Chat-Technik ausprobieren wollen und ProbandInnen suchen, melden Sie sich bei Helga Gisbertz.

Chat-Login

Bitte geben Sie einen Namen und ein Icon an, unter dem Sie für andere im Chat sichtbar sein wollen.

Name

Icon

Optionen Nur Beiträge von jetzt an anzeigen
 Auch alle bisherigen Beiträge des aktuellen Chats anzeigen

Aktive Benutzer:
Momentan sind keine Benutzer im Chat.

Chat im Kontext der MultiplikatorInnenschulung der KBE

12.05. 22:16:22 G @H : Vielleicht ist der Unterschied zum Utilitaristen der: Du würdest allenfalls das notwendige Übel in Kauf nehmen, der Utilitarist würde es aktiv anstreben, um eines höheren Nutzens willen.

12. 22:15:47 M @P : Jugoslawien ist für mich kein Bsp. gerechtfertigter 'humanitärer Intervention' (sorry, telefon zwischendurch)

12. 22:15:03 H @K : Ich weiß nicht, ob ich diese Argumentation utilitaristisch nennen würde. Ich selbst halte mich nicht für einen Utilitaristen. Mir geht es um die Verantwortung, die wir für das haben, was in der Welt geschieht und woran wir etwas ändern können. Wenn hilflose Menschen von mörderischen Regimen abgeschlachtet werden,

Chat zum Thema „Gerechter Krieg“ im Forschungsinstitut für Philosophie

Ein Chatprotokoll zeichnet den gesamten Diskussionsverlauf auf. Dieses kann gänzlich oder in ausgewählten Teilen von dem/der AdministratorIn zu Dokumentationszwecken den Mitgliedern online zur Verfügung gestellt werden.

Foren-Ordner

Die Forenbeiträge können je nach Lesebedürfnis unterschiedlich angezeigt werden. Chronologische Angaben und Zahlen zur Lesehäufigkeit (Hits) erleichtern den DiskutantInnen die Einordnung des Beitrags in den Diskussionsprozess.

Zur Identifikation der AutorInnen sind die Profildaten angemeldeter TeilnehmerInnen mit den Kursforen verknüpft.

Eine Abonnementfunktion ermöglicht die E-Mail-Benachrichtigung zu neuen Beiträgen eines gesamten Forums oder eines ausgewählten Pfades (Threads). Reaktionen auf eigene Forenbeiträge können ebenfalls gesondert per E-Mail angezeigt werden.

Die Forenbeiträge werden in einem Editor verfasst, der vielfältige Formatierungsmöglichkeiten bietet. Per Vorschau kann das Endlayout des Beitrags angezeigt und innerhalb von dreißig Minuten verändert werden.

The screenshot shows a forum interface with the following elements:

- Navigation Bar:** Info, Forum, Klöneck, Dokumente, Chat, Veranstaltungen, Profile
- Thread Title:** Forum "Zweite Diskussionsrunde" -> Thema "Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?"
- Actions:** Thema abonnieren, Alle Beiträge öffnen, Zur Listenansicht wechseln
- Table of Posts:**

Beiträge zum Thema	Autor	Hits	Datum und Zeit
<input type="checkbox"/> Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?		45	12.05.2006 09:02
<input type="checkbox"/> Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?		27	14.05.2006 15:26
<input type="checkbox"/> Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?		27	14.05.2006 21:21
<input type="checkbox"/> Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?		34	14.05.2006 21:57
<input checked="" type="checkbox"/> Sind Oma und Opa noch Respektspersonen?		27	16.05.2006 13:35
- Post Content:**

Für mich sollte das Wort Respekt vielleicht eher mit dem Wort Achtung ausgetauscht werden. Da wir uns in einer Familie alle gegenseitig achten sollten, steht das auch erst recht der älteren Generation zu. Leider ist die Achtung vor dem anderen in unserer Gesellschaft sehr abhanden gekommen. Eltern, die mit ihren Eltern nicht gut umgehen, sind kein gutes Beispiel für ein nettes Miteinander mit den Alten. Es gibt aber auch noch viele Familien, wo sehr nett miteinander umgegangen wird und die Enkel sich auf Oma und Opa freuen, sich gerne Geschichten erzählen lassen und wenn aus der Vergangenheit erzählt wird, hören sie gerne zu.
- Profile:** Profil anzeigen
- Actions:** Auf diesen Beitrag antworten

➔ Forum "Testforum"
➔ Neues Thema erstellen

📁 Neues Thema

Betreff *

Ihr Name *

Ihre E-Mail-Adresse

Keine Benachrichtigung
 Benachrichtigung über Antworten auf diesen Beitrag
 Benachrichtigung über alle Beiträge zu diesem Thema

Hinweis: Ihre E-Mailadresse wird weder an Dritte weitergeleitet noch veröffentlicht.

Nachricht *

Wenn Sie auf die obere (orange) Navigationsleiste klicken, sehen Sie die Module unseres Schulungsbereichs: Info – Projekttermine - Dokumente - Foren – Chat –Blog Whiteboard - Profile. Der Bereich "**Foren**" ist orange hinterlegt, da Sie sich gerade im Forenmodul befinden. Sie sehen an diesen Markierungen immer, in welchen Modulen des Servers Sie sich bewegen. Wenn Sie in Unterbereichen des Moduls unterwegs sind, genügt ein Klick auf die Markierung um wieder auf die oberste Ebene des Moduls zu gelangen.

F ~~X~~ **U** ABC
-- Schriftgröße --
😊 😊 😊

☰ ☰ ☰ ☰
☰ ☰ ☰
↶ ↷ ↻ ↺

* Pflichtfelder

Abschicken

Dokumente/Workspace-Ordner

Hinter dem Dokumententool oder Workspace steht eine Datenbank, die je nach Rechtevergabe als Einweg-Information Materialien der Kursverantwortlichen beinhaltet oder von allen Kursteilnehmenden mit Materialien bestückt werden kann. Hinter diesem allgemeinen Begriff „Dokumente“ finden sich Funktionen, Dateien der in Standardsoftwareumgebungen vorherrschenden Typen (MIME)³ mit den entsprechenden Programmen aufzurufen und runterzuladen. Die Materialien können von den Kursleitenden als Office-Dateien und Multimediadateien angeboten werden. Je nach Rechtevergabe können die KursteilnehmerInnen Dateien auch selbst oder als Gruppenarbeit gemeinsam – wenngleich asynchron – online erstellen und hochladen, um sie ihren KollegInnen zur Verfügung zu stellen. In einem extern zugeschalteten Whiteboard, dem sogenannten „Ethikboard“, können Kursteilnehmende auch zeitgleich gemeinsam an einem Dokument arbeiten, sich per Chat verständigen und die Arbeitsergebnisse im Workspace-Bereich abspeichern.

3 Multipurpose Internet Mail Extensions Standard, der es ermöglicht, Informationen über den Typ der zu übermittelten Daten auszutauschen.

Info	Projekttermine	Foren	Chat	Dokumente	Profile	Evaluation	Evaluationsergebnisse
------	----------------	-------	------	------------------	---------	------------	-----------------------

Workspace

Titel	Beschreibung	Beiträge	
		letzter	gesamt
Ausschreibung	Hier können Sie den Ausschreibungsflyer zur Teilnahme am KBE-Projekt "Treffpunkt-Ethik" einsehen und herunter laden	06.12.2005 11:10	1
Allgemeines und Organisatorisches		08.06.2006 18:25	6
KBE Materialien / ReferentInnenbeiträge / Artikel		27.04.2006 20:06	18

Info	Projekttermine	Foren	Chat	Dokumente	Profile	Evaluation	Evaluationsergebnisse	Umfrag
------	----------------	-------	------	------------------	---------	------------	-----------------------	--------

Dateiname	Autor	Titel	Datum
TPE Programm 13.-14.06.pdf	Helga Gisbertz	Programm für Mainz	08.06.2006
Anreisebeschreibung Erbacher Hof.pdf	TPE-Team	Anreise Erbacher Hof- Mainz 13./14. Juni	06.06.2006
Adressliste.pdf	TPE-Team	Adressliste	26.01.2006
Raumübersicht.pdf	TPE-Team	Seminar vom 17. - 19. Januar 2006	11.01.2006
Reisekostenformular1.xls	KBE	Reisekosten-Abrechnungsformular	09.01.2006
AnreiseKlausenhof.doc	TPE-Team	Anreise zur Akademie Klausenhof	20.12.2005

►* [Neues Dokument anlegen]

Kontakte-Ordner

Auch „Steckbriefe“ oder „Profile“ genannte Datensätze zu Lehrenden und Lernenden finden in Kontakte-Ordnern Platz. Diese werden je nach Kurszuschnitt mit den jeweils interessierenden Angabefeldern (beispielsweise Beruf/Hobbys/Bezug zum Thema xy) individuell erstellt. Die TeilnehmerInnen entscheiden darüber, was sie ihren KurskollegInnen oder in nicht login-geschützten Bereichen allen BesucherInnen des Servers über sich mitteilen und wie sie sich präsentieren wollen. Sie können diese Angaben selbst verwalten und modifizieren.

Info	Foren	Dokumente	Profile
------	-------	-----------	----------------

Profile

- Dr
- Pe
- Su
- Dr
- Dr
- An



Fotos oder Grafiken, die zum eigenen Profil hinzugefügt werden können, sind auch zu den Forenbeiträgen registrierter und angemeldeter BenutzerInnen sichtbar (siehe Absatz zu Foren-Ordner). Vom Forum wird zu den Profildaten verlinkt.

Umfrage-Ordner

Dieser Ordner steht für formularbasierte Umfragen zur Verfügung, deren Ergebnisse automatisch ausgewertet und grafisch aufbereitet werden.

Werden Umfragen ausgefüllt und abgeschickt, erhalten die InitiatorInnen eine Benachrichtigung per E-Mail. Von wem die Umfrage ausgefüllt wurde, wird nicht übermittelt.

Dagegen besteht im Rahmen von Wissenstests auch die Möglichkeit, Multiple-Choice-Aufgaben personalisiert abgeben zu lassen.

Info **Umfrage** Umfrageergebnis Foren Chat Dokumente Veranstaltungen Vorhanden

Darf ich sterben, wie ich will?

Info Umfrage **Umfrageergebnis** Foren Chat Dokumente Veranstaltungen Vorhandene Profile N

Wir laden Sie
Bitte beteiligen Sie sich

Es unterhalten sich zwei Personen über Sterbehilfe. Welche von den beiden sagt das, was auch Sie denken?

Welche von

<input type="radio"/>	1. "Ich finde, dass Sterbehilfe für schwerkranke Menschen ein guter Weg ist, um sie nicht so leiden zu lassen. Solange ein schwerkranker Mensch noch bei Bewusstsein ist, sollte er selbst entscheiden können, ob er leben oder sterben möchte."	27,27%	
<input type="radio"/>	2. "Über Leben und Tod darf nur Gott, man kann auch sagen, das Schicksal entscheiden. Das Leben ist heilig und muß es bleiben. Keinesfalls darf das Leben vorzeitig beendet werden, auch wenn der Patient das ausdrücklich verlangt."	27,27%	
<input type="radio"/>	3. "Keine von beiden drückt meine Meinung aus."	45,45%	

Anzahl der abgegebenen Stimmen: 11
Stand: 24.06.2006

Veranstaltungs-Ordner

Jeder Kurs kann in einem kursimmanenten Veranstaltungstool sämtliche Kursdaten aufführen. Dem Tool liegt eine Datenbank zugrunde, aus der kursübergreifend auch der Bereich „Aktuelles“ gespeist wird. Auf diese Weise bekommen Interessierte einen schnellen Überblick über aktuelle Veranstaltungen zu unterschiedlichen ethischen Themen und können sich gegebenenfalls an freien ExpertInnenchats etc. beteiligen. Die Datenbank verzeichnet aktuelle und zukünftige Termine. Diese werden nach Ablauf automatisch gelöscht.

7. Die Administration der TPE-Servers

AnbieterInnen eines Bildungsangebots können ihre Themenbereiche eigenständig administrieren. Ein Handbuch erläutert sämtliche Funktionsbereiche des Servers. Es gibt lediglich dort Einschränkungen, wo die Sicherheit oder das Gesamterscheinungsbild des Lernportals betroffen sind. Hier arbeitet standortübergreifend eine von der KBE als Webmaster bestellte Person, die die Benutzerregistrierung und -verwaltung sowie die vorbereitende Freischaltung neuer Themenbereiche durchführt. Inwieweit

The screenshot displays the 'Veranstaltungen' (Events) section of a learning management system. The interface includes navigation tabs: Info, Forum, Chat, Workspace, and **Veranstaltungen**. The main content area shows a list of events, with the following details visible:

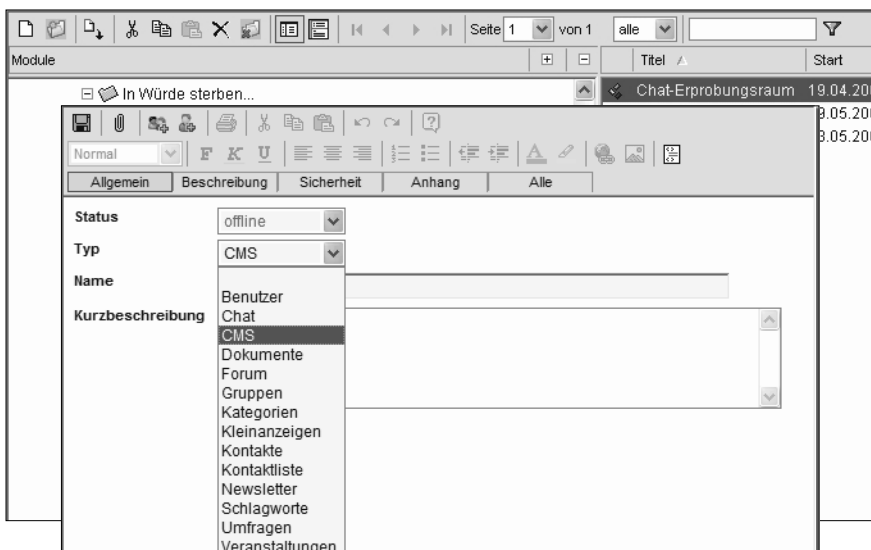
Event Title	Location	Dates
Chancen und Möglichkeiten des WWW in der Bildungsarbeit Erprobung des Blended-Learning-Seminars im jeweils eigenen Arbeitsgebiet	Heinrich-Hansjakob-Haus	01.09.2006 bis 30.12.2006
Chancen und Möglichkeiten des WWW in der Bildungsarbeit Planung	Heinrich-Hansjakob-Haus	
Chancen und Möglichkeiten des WWW in der Bildungsarbeit		
Veranstaltungen (die nächsten 10 aktuellen Veranstaltungen)		
1. Präsenztreffen - Surfen und Chatten Bildungsangebot für Eltern/Interessierte	Familienbildungsstätte Saarlouis	28.06.2006, 19:00 - 21:15 Uhr
Workshop: www ??? zu Surfen und Chatten Erste Schritte im Internet - Theorie und Praxis	Familienbildungsstätte Saarlouis	06.07.2006, 19:00 - 21:15 Uhr
Faszination Internet 5. Präsenztreffen und Schlußbetrachtung	Multimediarum im Technologie- und Gründerzentrum Nerdlen	10.07.2006, 18:00 - 21:00 Uhr
2. Präsenztreffen - Surfen und Chatten Bildungsangebot für Eltern/Interessierte	Familienbildungsstätte Saarlouis	12.07.2006, 19:00 - 21:15 Uhr
Faszination Internet Abschlussveranstaltung	Forum Daun	13.07.2006, 20:00 - 21:30 Uhr
3. Präsenztreffen - Surfen und Chatten Abschluss und Auswertung	Familienbildungsstätte Saarlouis	30.08.2006, 19:00 - 21:15 Uhr
Chancen und Möglichkeiten des WWW in der Bildungsarbeit Erprobung des Blended-Learning-Seminars im jeweils eigenen Arbeitsgebiet	Heinrich-Hansjakob-Haus	01.09.2006 bis 30.12.2006

die einzelnen Kursleitenden weitere Beratung und Unterstützung in Anspruch nehmen wollen, können sie nach Bedarf entscheiden.

Das webbasierte, integrierte und überschaubar gestaltete CMS unterstützt AnbieterInnen bei der Erstellung und Pflege der Inhalte. In der über den Browser zu bedienenden Administrationsoberfläche haben lokale AdministratorInnen mit Ihren Zugangsdaten alle Werkzeuge im Zugriff.

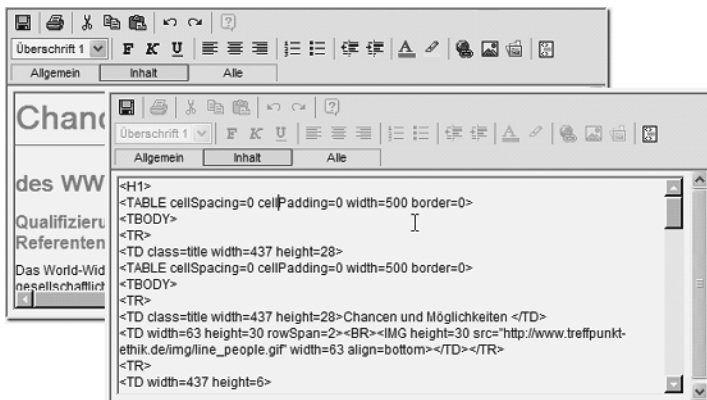
Um sämtliche Funktionen der Administration des Servers bedienen zu können, werden lediglich ein aktueller Browser und ein Internetzugang benötigt.

Eine vom Betriebssystem Windows her bekannte und vertraute, hierarchische Baumstruktur stellt die Funktionen zur Einrichtung von Ordnern unterschiedlicher Art sowie deren Inhalten zur Verfügung.



Das Anlegen und Einrichten der jeweiligen Ordner wird über mit den entsprechenden Funktionen belegte Symbole aus der Werkzeugleiste initiiert.

Mit dem gleichen Verfahren werden die dort einzustellenden Elemente, wie HTML-Seiten, Dokumente, Foren, Chats, Profile und Veranstaltungen erstellt. Dies kann in der sogenannten WYSIWYG-Ansicht oder in Codeform geschehen.



8. Technische Voraussetzungen

An Standardarbeitsplätzen vorhandene Hardware mit Internetanschluss und dem Internet Explorer ab der Version 5,5 sind für die Administration erforderlich.

Auf Seiten der NutzerInnen werden Rechner mit den deutschen Versionen folgender Internetbrowser unterstützt: Microsoft Internet Explorer (Windows, Mac OS X), Firefox (Win, Mac OS X, Linux), Netscape (Win Mac OS X, Linux), Opera (Win Mac OS X, Linux) und Safari (Mac).

9. Zusammenfassung

Die technischen Anforderungen für die Erstellung und Pflege von Bildungsangeboten sind anbieterseitig gering.

AnbieterInnen von Blended-Learning können sich durch den Einsatz des TPE-Servers nach überschaubarem Aufwand zur Einarbeitung in das System auf die Inhalte ihrer Angebote konzentrieren.

Für NutzerInnen sind technische Hürden ebenfalls so gering, dass sie eine marginale Rolle spielen. Basisqualifikationen im Umgang mit einem Betriebssystem und Browser können, wenn noch nicht gegeben, zu Beginn eines Blended-Learning-Angebots vermittelt werden.

Nicht in LCMS integrierte Werkzeuge zur Interaktion und Kommunikation in Gruppen können aus dem System heraus aufgerufen werden. Somit finden NutzerInnen einen einheitlichen Weg zu zusätzlichen webbasierten Arbeitsmitteln.

Eine weitere Stärke des TPE-Servers ist, erweiterbar zu sein sowie Anpassungsanforderungen auf kurzem Weg über eine zentrale, von der KBE verantwortete Administration umsetzen zu können. Dieser Beitrag hat einen Überblick über die wichtigsten Elemente des Ethikportals gegeben. Plastischer wird dies bei einem geführten, virtuellen Rundgang über den Server und seine Tools. Dies und ein Probezugang können mit der KBE jederzeit vereinbart werden.

Literatur

Bergold, Ralph/Mörchen, Annette/Schäffer, Ortfried (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Band 1, Bonn 2002.

Das Projekt in seiner Außenwirkung

Die Auswertung des Internetangebots, Öffentlichkeitsarbeit und Medienberichterstattung

HELGA GISBERTZ

1. Die Auswertung des Internetangebots www.treffpunkt-ethik.de

Servergröße

Die Lernplattform www.treffpunkt-ethik.de ist im Berichtszeitraum auf einen Internetauftritt von über 1.800 HTML-Seiten angewachsen, die direkt im Browser betrachtet werden können. Hinzu kommen unzählige herunterladbare Dateien wie PDF-Dokumente, Powerpoint-Präsentationen, Videodateien (Kurzfilme) und Linklisten. Technisch umfasst der Ethikserver – inklusive aller Grafiken – ungefähr 100.000 Dateien.

Logfile-Auswertung

Die Logfile-Auswertung zeigt den Verlauf der Online-Nutzung über den gesamten Projektzeitraum seit Online-Start des Servers im Oktober 2003.

Monat	BesucherInnen ¹	Seiten ²	Hits ³	Gesendete KB ⁴
05.2007	37604	126926	593907	6331381
04.2007	34094	104500	471983	5235430
03.2007	37590	154166	636371	7947100
02.2007	30687	145225	613069	7585376
01.2007	36321	91843	615209	6022499
12.2006	35270	93965	473303	5389201
11.2006	27787	146091	696720	6722604
10.2006	23982	195592	716787	7376283
09.2006	22129	261530	920118	9432973
08.2006	20186	89830	485690	3822286
07.2006	25048	146694	605000	4455752
06.2006	29839	187330	1116078	5921403
05.2006	29503	366768	1606749	9186688
04.2006	27271	216584	1166841	5923600
03.2006	29294	276692	1189413	8731224
02.2006	18895	87872	645651	3697283
01.2006	19423	255665	1105996	7149571
12.2005	14963	128066	638408	4034215
11.2005	15156	105148	662938	3626333
10.2005	14924	78032	490400	2891118
09.2005	12382	178251	545442	3389782
08.2005	10634	90998	318963	2294379
07.2005	11010	72786	361803	2183583
06.2005	12829	198437	821833	3505278
05.2005	14804	115577	600397	3200554
04.2005	15122	252920	901397	3941884
03.2005	15267	184189	1154153	3495356
02.2005	14666	113995	772218	3408739
01.2005	10083	76069	486357	2432115
12.2004	7126	51772	333760	1807736
11.2004	9530	105790	479821	2470731
10.2004	7670	63099	318552	1528865
09.2004	6902	52361	315239	1443209
08.2004	4784	23847	129729	1139930
07.2004	4205	18077	145158	743828
06.2004	3962	28782	163269	748837
05.2004	4006	25216	183985	504828
04.2004	1633	11573	109927	279923
03.2004	2669	27422	204307	439049
02.2004	1497	18913	97905	204527
01.2004	1526	22600	135962	169989
12.2003	564	5792	34127	25124
11.2003	577	6925	71489	42491
10.2003	148	1601	17752	13349

- 1 BesucherInnen: Anzahl der eindeutig anhand ihrer IP-Adresse identifizierbaren BesucherInnen der Website. BesucherInnen mit gleicher IP-Adresse an unterschiedlichen Tagen werden als neue BesucherInnen gewertet.
- 2 Seiten: Gibt die Anzahl der von BesucherInnen erfolgreich abgerufenen Internetseiten an.
- 3 Hits: Bezeichnet die Gesamtzahl der abgerufenen Dateien (HTML-, Grafik- oder sonstige Dateien). Jede abgerufene Datei erzeugt einen Hit. Eine Seite mit vielen eingebetteten Grafiken kann sehr viele Hits erzeugen, obwohl nur eine einzige Seite angezeigt wurde.
- 4 Gesendete KB: Die Menge an Daten in Kilobytes, die vom Server an BesucherInnen der Seiten übertragen wurden.

Innerhalb des Berichtszeitraums von Mitte Oktober 2003 bis Ende November 2006 sind die Nutzungszahlen von durchschnittlich fünf BesucherInnen täglich auf durchschnittlich 926 Besuche gestiegen. Im Jahresdurchschnitt 2006 haben durchschnittlich 845 Personen täglich den Server aufgerufen, gegenüber 445 Personen in 2005, 151 in 2004 und 14 Menschen im letzten Quartal 2003.

Die als PDF-Dateien eingestellten Dokumente erzielten Downloadzahlen von über fünfzig Abrufen pro Monat, innerhalb der „Top 20“ kommt es in Spitzenzeiten (im Nachgang zu Präsenzveranstaltungen) sogar zu drei- bis vierstelligen Downloadzahlen.

Die Zahlen für das Jahr 2007 zeigen, dass die Nachfrage nach dem Bildungsserver weiterhin stark ansteigend ist und es einer projektgestützten Anlaufphase bedurfte, um Internetangebote im World Wide Web und in der Bildungslandschaft zu etablieren.

2. Öffentlichkeitsarbeit

Das Ethikportal wurde durch Maßnahmen zur Öffentlichkeitsarbeit flankierend unterstützt.

Aktivitäten

Während der gesamten Projektlaufzeit fand eine aktive Projektpräsentation mit der Organisation von drei Fachtagungen, Präsentationen bei Tagungen, Kommissionssitzungen und Einzelgesprächen in Bildungseinrichtungen statt. Exemplarisch sollen hier drei Veranstaltungen hervorgehoben werden: Im November 2003 wurde der Treffpunkt Ethik beim Prager Symposium „Den Menschen stärken. Zum Menschenbild in der Erwachsenenbildung auf dem Weg nach Europa“ vorgestellt. Die Konferenz wurde von der Europäischen Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FEECA) organisiert. Die hier geknüpften Kontakte zum Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung (ABI) in Wien wurden zur Geburtsstunde der Lernpartnerschaft „Meeting Point Ethics“.

Exemplarisch für die weiteren Jahre seien der Kongress „Abenteuer Bildung“ der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) 2004 in Paderborn und die Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Seniorenbüros (BaS) „Vernetzung auf lokaler Ebene“ im November 2006 genannt. Beide Veranstaltungen führten zu

bundesweiten Kooperationen und zur Gewinnung von ReferentInnen für Kursangebote auf dem Server.

Der Treffpunkt Ethik war auf drei Messen vertreten, um BesucherInnen über die Lernplattform und das Projekt zu informieren: In 2004 wurde das Ethikportal mit einem eigenen Stand auf der edutrain, der „Fachmesse für neue Lernkonzepte in Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung“ in Karlsruhe präsentiert. Auf der Bildungsmesse didacta 2006 führten das Institut für Bildung und Medien (IB&M) und die KBE gemeinsam Gespräche mit Bildungsträgern.

Auf der Systems war 2006 zum ersten Mal ein eigener Ausstellungsbereich für die schulische Bildung und Erwachsenenbildung neben der ITK- und Medienbranche vorgesehen. Diese Gelegenheit nutzten das IB&M und die KBE zur gemeinsamen Standpräsentation. Damit waren sie neben der Fernuniversität Hagen als alleinige RepräsentantInnen für den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung zuständig und konnten die entsprechend hohe Aufmerksamkeit der BesucherInnen zu Informationsgesprächen und Präsentationen der Lernplattform nutzen.



Abb. 1 Standberatung während der Systems 2006 in München

Die Anfänge – der Server bekommt ein Gesicht

In der Anfangszeit war es besonders wichtig, dem Server ein Gesicht zu verleihen. Die KBE hat den Duisburger Fotografen Carsten Schäfer für das Treffpunkt Ethik-Projekt gewinnen können. Er begleitete die Anfangszeit fotografisch und stellte Fotos zu verschiedenen ethisch relevanten Situationen auf dem Ethikserver ein, beispielsweise Szenen aus einem multikulturellen Altenheim, einem ersten Schuljahr und aus dem Arbeitsalltag in einem biotechnologischen Labor. Diese Bilder wurden zu Aushängeschildern für Themenangebote der Lernplattform.

Gleichzeitig wurden einige Fotos in einer Ausgabe der EB Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis zum Thema Werte sowie in der DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung veröffentlicht. Die erste Projekttagung in 2004 wurde mit einer großen Fotoausstellung begleitet. Thematische Ausschnitte dieser Ausstellung wurden in der Folge bei Veranstaltungen in den beteiligten Einrichtungen der Erwachsenenbildung gezeigt (unter anderem bei den Präsenzphasen). Sie führten zu einer guten Wiedererkennung und dadurch zu einem erleichterten Einstieg in ein Thema auf dem Server. Bedenken, dass eine internetbasierte Lernumgebung eine abgehobene, virtuelle Welt sei und zu sozialen Lernformen und sensiblen ethischen Themen nicht passe, wurden dadurch schnell zerstreut. Die Fotos zeigten, dass im Zentrum der Online-Angebote der einzelne Mensch mit seinen ethischen Suchbewegungen steht.

Um den Server „greifbar“ zu machen, wurden Giveaways erstellt. Eine Postkarte zeigte eine Gruppe von Menschen im Gespräch und daneben das Logo des Projektes. Die Rückseite führte die beteiligten Standorte in ganz Deutschland auf und warb um Teilnahme. Die litauische Partnereinrichtung „Gyvenimo Ir Tikejimo Institutas“ stellte für den „Meeting Point Ethics“ einen Spiralfotokalender sowie eine Mappe und ein Lesezeichen im Projektdesign her und warb damit um Kommunikation auf dem Ethikportal.

Viele Einrichtungen warben - neben dem Eintrag ins Programmheft – mit einem Flyer im Corporate Design des Treffpunkt Ethik für ihre Veranstaltungen.

3. Medienberichterstattung

Berichterstattung in Printmedien

Das Projekt und eine Vielzahl thematischer Veranstaltungen auf dem Server und in den beteiligten Einrichtungen wurden von der KBE und den KollegInnen aus den Einrichtungen in Journalistengesprächen und durch Pressemitteilungen beworben und haben zu einer begleitenden regionalen Berichterstattung sowie zu Artikeln in Special-Interest-Magazinen und Fachzeitschriften im Bereich der Erwachsenenbildung geführt. Aus Kapazitätsgründen konnte die KBE kein aktives Medienmonitoring betreiben, sondern war bei der Auswertung der Medienberichterstattung auf die Zusendung von Belegexemplaren angewiesen. Aus diesen fertigte sie einen Pressespiegel an, der die Medienresonanz des Projektes zeigt – allerdings ohne Anspruch auf Vollständigkeit beanspruchen zu können.¹ Dieser Report versammelt fünfunddreißig Artikel zum Projekt mit einer verbreiteten Auflage von insgesamt 1.354.496 Exemplaren. Diese Zahl verteilt sich mit

- 56.275 Exemplaren auf den Bereich der Erwachsenenbildung und der schulischen Bildung. Hier sind neben den Informationsdiensten der KBE, die EB Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis, die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, das forum Erwachsenenbildung der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung und die L.A. Multimedia Medien, Möbel, Mobilität für Unterricht und Schule zu nennen.
- Der weitaus größte Teil bewegt sich mit 1.284.721 verbreiteten Exemplaren im Bereich der Berichterstattung zu speziellen Themen und Veranstaltungsangeboten in regionalen (Tages-)Zeitungen wie dem General-Anzeiger aus Bonn, der Saarbrücker Zeitung, dem Trierischen Volksfreund, der Mainpost, der Bergischen Landeszeitung, der Kreiszeitung Böblinger Bote und der Burgenländischen Volkszeitung. In diesen Bereich der thematischen Berichterstattung an breite gesellschaftliche Zielgruppen fallen auch Berichte in konfessionell geprägten Medien, beispielsweise in der zweitgrößten Frauenzeitschrift Österreichs Welt der Frau, der Tagespost, dem Sonntagsgruss, der Eisenstädter Kirchenzeitung, der litauischen Néštumo Nutraukimo Etika und dem Konradsblatt.
- Insgesamt 13.500 mal wurden philosophisch Interessierte über das fiph Journal, einem Organ des Forschungsinstituts für Philosophie, über das Projekt und aktuelle ethische Themen informiert.

¹ Der Pressespiegel und die Hörfunkbeiträge können über die KBE angefordert werden.

Hörfunkbeiträge

Der Treffpunkt Ethik war zweimal Gegenstand der Radioberichterstattung.

Im ORF-Hörfunk wurde ausführlich über die Frauenplattform Burgenland der Katholisch Sozialen Akademie Österreichs (KSÖ) berichtet. Das Kölner Domradio informierte in Einzelinterviews über das Gesamtprojekt „Treffpunkt Ethik“ und ließ TeilnehmerInnen der Oasentage Wasser des Katholisch Sozialen Instituts (KSI) in Bad Honnef über ihre Erfahrungen mit dem spirituell angelegten Blended-Learning-Kurs berichten.

Online-Aktivitäten

Die Arbeit im und mit dem Internet legte nahe, dass sich ein Großteil der Öffentlichkeitsarbeit ins Internet verlagerte.

Treffpunkt-Ethik-Newsletter

Auf dem Ethikserver konnten zwei Newsletter abonniert werden. Ein Newsletter bot allen Verantwortlichen aus der Erwachsenenbildung einen projektbezogenen Überblick über Blended-Learning-Prozesse im Bereich der allgemeinen Bildung zu ethischen Themen. Ziel war, grundlegende methodische und didaktische Vorgehensweisen zu vermitteln und Impulse für die eigene Arbeit zu geben. Dieser Newsletter fand während der Projektlaufzeit 134 AbonnentInnen.

Ein zweiter Newsletter richtete sich an breitere InteressentInnen- und TeilnehmerInnenkreise und informierte InternetsurferInnen und Kurs-teilnehmerInnen über aktuelle ethische Themen und Veranstaltungen auf dem Server. 442 AbonnentInnen nutzten dieses Angebot.

Eintrag in Weiterbildungsdatenbanken und Information durch Newsletter

Die Angebote des Treffpunkt Ethik waren in 2006 in zahlreichen Weiterbildungsdatenbanken und Newslettern vertreten. Zu nennen sind hier: der deutsche Bildungsserver, die OpenACADEMY, das Bildungsportal Lernende Region Heilbronn-Franken, der Erfolgsfaktor Mensch, die ELDOC Maßnahmendatenbank, Bildung21.net, die Weiterbildungsdatenbank Saar, das Bildungsportal-Main-Kinzig-Spessart, das Global Learning Portal und der Global Learning Newsletter von T-Systems, Lehrer-Online von Schulen ans Netz e. V. sowie die Rundmails des Seminaranzeigers und von CHECKpoint E-Learning.

Vernetzung durch Links

Während der gesamten Projektlaufzeit wurde eine aktive Vernetzung des Servers betrieben. Eine intensive wechselseitige Verlinkung zwischen dem Ethikserver und thematisch korrespondierenden Seiten und Institutionen führte zu einer guten Auffindbarkeit und einem guten Ranking in Suchmaschinen. Bei Google rangierte das Projekt durchgehend unter den ersten fünf Treffern. In Wikipedia ist das KBE-Projekt unter dem Begriff „Ethik“ als Referenzquelle angegeben. Auf vielen Internetportalen wurde das Treffpunkt Ethik-Projekt vorgestellt und auf dessen Veranstaltungen verwiesen. Eine ausführliche Medienauswertung unter Berücksichtigung der jeweiligen Hits war allerdings aufgrund der personellen Kapazitäten zu aufwendig.

4. Der Treffpunkt Ethik in Wissenschaft, Fortbildung und Forschung

Über den Treffpunkt Ethik wurden an der Fernuniversität Hagen, dem Zentrum für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung an der technischen Universität Kaiserslautern, an der Universität Wien, im Bereich der Kommunikationswissenschaften der Universität Passau und an der Philosophisch-Theologischen Hochschule in St. Augustin Haus- und Diplomarbeiten angefertigt. Außerdem ging „Blended-Learning und die Arbeit auf Lernplattformen“ 2005 als ein Kursbestandteil in die MedientutorInnenausbildung ein, einem medien- und kommunikationspädagogischen Zertifikatskurs, durchgeführt im Katholisch Sozialen Institut (KSI).

Marianne Prenner von der Katholischen Sozialakademie Österreichs (KSÖ) schrieb eine Diplomarbeit über die Frauenplattform Burgenland. Darin zeigte sie, wie die effektive Nutzung des Internets Frauen in ihren Kompetenzen zur demokratischen Beteiligung an gesellschaftspolitischen Fragen stärken kann. Diese wissenschaftliche Aufarbeitung der Blended-Learning-Kurse an der KSÖ wurde vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst mit dem auf 2.000 € dotierten Förderpreis im Bereich der Erwachsenenbildung ausgezeichnet.

Der „Meeting Point Ethics“ wurde von der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung für den „Lifelong Learning Award“ beim „European Launch Event for the Lifelong Learning Programme“ 2007 vorgeschlagen und in der Publikation „GRUNDTVIG – Erfolgreiche Projekte“ gewürdigt.

III. Projektergebnisse im Einzelnen

Foren und Chats als Lernräume

Ethisches Lernen in Multiperspektivität und Beiläufigkeit

REINHARD HOHMANN UND KATJA NEUHOFF

Der Treffpunkt Ethik richtet sich in erster Linie – aber nicht ausschließlich – an VeranstalterInnen und TeilnehmerInnen klassischer Kurse und Seminare der Erwachsenenbildung. Für die Erwachsenenbildungseinrichtungen im Treffpunkt Ethik war es eine neuartige Planungsaufgabe, ein internetgestütztes Angebot ergänzend zu Präsenzveranstaltungen zu entwickeln. Sie haben dabei kaum auf eigene Vorerfahrungen zurückgreifen können. Ethisches Lernen „im Netz“ hat sich sozusagen „von unten“ entwickelt, durch zuerst tastende Versuche, Diskussionen unter den Projektbeteiligten und Beratung durch die wissenschaftliche Begleitforschung.

Dem Treffpunkt Ethik ist deshalb in der kurzen Laufzeit der ersten Projektphase von achtzehn Monaten (Februar 2004 bis Juli 2005), auf die sich die folgende Analyse bezieht, ein deutlicher Entwicklungsprozess anzusehen. Das wird im Überblick über die realisierten Themen und die Beteiligung an den Foren und Chats sichtbar. Insgesamt sind bis zu diesem Zeitpunkt neunundzwanzig Projekte durchgeführt worden, dazu hat es rund tausend Foren-Beiträge gegeben.¹

Es waren – je nach Zielgruppe und Zielsetzung der Veranstaltung – recht unterschiedliche Konzepte, die zum Erfolg führten. Doch gab es auch eine relativ große Zahl von angebotenen Foren und einige Chats, die keine oder nur geringe Resonanz fanden.

In diesem Beitrag soll es vor allem um eine Typisierung der unterschiedlichen Formen von Foren und Chats gehen, die im Treffpunkt Ethik zu erkennen waren. Auch wenn sich die Erfahrungen im Treffpunkt Ethik noch nicht ohne weiteres verallgemeinern lassen, zeigt sich in diesen Beschreibungen, welche unterschiedlichen Potenziale in der Nutzung von Foren und Chats liegen.

1 Eine detaillierte Auflistung der Verteilung der Beiträge auf die unterschiedlichen Veranstaltungen sowie Beispielanalysen der Foren und Chats finden Sie im Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung des Treffpunkt Ethik (http://treffpunkt-ethik.de/download/Abschlussbericht_der_Wissenschaftlichen_Begleitforschung.pdf, 26. Januar 2007).

1. Verfahren der Analyse

Zunächst stellte sich für die wissenschaftliche Begleitforschung die Frage, wie Foren und Chats methodisch zu analysieren sind. In der noch frühen Phase des Projekts, als noch stärker von ethischem Lernen ausgegangen wurde und noch nicht von dem etwas reduzierten Anspruch ethischer Verständigung, lag es nahe, eine explizit pädagogische Perspektive einzunehmen. So sind die eingesetzten Analysemethoden stark durch diesen Blickwinkel bestimmt, auch wenn nicht von vornherein ausgemacht war, dass die AdressatInnen Foren und Chats explizit als „Lernräume“ verstehen. Auch der thematische und zeitliche Zusammenhang zwischen Präsenzveranstaltung und Forum oder Chat, der das Konzept des Blended-Learning ausmacht, legitimiert allein noch nicht deren Klassifizierung als „Lernumgebungen“. So könnte ein Forum auch einfach nur als „Schwarzes Brett“ verstanden werden.

Die pädagogische Fragestellung richtet sich darauf, wie die Teilnehmenden sich verständigen, welche Regeln sie dabei beachten und inwieweit diese Prozesse klassischen Kurs- und Seminarverläufen entsprechen. Erfüllen sie die Bedingungen, die in der Erwachsenenpädagogik an Lernen gestellt werden?

Um dieser Frage nachzugehen, wurden zwei Verfahren genutzt:²

1. *Die Beschreibung der Stufenfolge des Unterrichts:* Lernen wird dabei verstanden als das erfolgreiche Bearbeiten eines Problems, das mit dem bisher vorhandenen Wissen und den zur Verfügung stehenden Kompetenzen nicht gelöst werden konnte. Es ist also nicht ausschließlich ein Informationsverarbeitungsprozess.

In den klassischen Kursen und Seminaren der Erwachsenenbildung ebenso wie im schulischen Lernen lässt sich in der Regel eine (bestimmte) Abfolge von Arbeitsschritten finden: (1) Erkennen eines Problems – (2) Erarbeiten einer Lösung – (3) Überprüfen und Absichern dieser Lösung(en) – (4) Übertragen auf neue Situationen.

Heinrich Roth³ hat diese Grundstruktur zu einem Modell des Lernens in sechs Schritten ausgearbeitet. In seiner vor allem analytischen Funktion gelte dieses nicht nur für veranlassenes Lernen („Lernen aufgrund von Anstößen durch den Lehrer“), sondern auch für unwillkürliches, indirektes Lernen und

2 Beispiele für Analysen der Foren und Chats mit den entsprechenden Kodierungen finden Sie bei Katja Neuhoff, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung des Treffpunkt Ethik 2005 (<http://treffpunkt-ethik.de/dokumente/detail.asp?id=2637>).

3 Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover, Berlin, Darmstadt und Dortmund, 1973, 14. Aufl.

für zielbewusstes, direktes Lernen, das wir heute in moderner Terminologie als selbstgesteuertes Lernen bezeichnen würden.

Die sechs Schritte sind: (1) Motivation, Annäherung an das Thema – (2) Stufe der Schwierigkeiten – (3) Erarbeiten von Lösungen – (4) Tun und Ausführen, Erproben, Überprüfen der Lösungsqualität – (5) Behalten und Einüben – (6) Übertragen und Integration des Gelernten in die Alltagsroutine.

Lernprozesse verlaufen häufig nicht so geradlinig, wie eine solche Stufenfolge suggerieren mag. Es ist durchaus üblich, dass Lernende „vor- und zurückspringen“. In der nicht-abschlussbezogenen Erwachsenenbildung gehen zudem die Phasen 5 und 6 stärker als im schulischen Lernen ineinander über. Hier wird der Behaltens- und Einübensphase generell wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Es bietet sich deshalb an, diese Stufen zusammenzufassen.

2. *Die Rekonstruktion unterrichtlicher Sinnzusammenhänge nach Kaiser:*⁴ Mit diesem Verfahren werden in den Foren und Chats die Sprachspielzüge der Teilnehmenden und ModeratorInnen in den Blick genommen. Leitendes Interesse ist dabei die Frage, ob im virtuellen Raum ähnliche Interaktionen stattfinden, wie wir sie aus Kursen und Seminaren der Erwachsenenbildung kennen. Die auf sprachliche Äußerungen reduzierten Interaktionen werden dabei als Spielzüge aufgefasst, denen eine Funktion im Unterrichtsgeschehen bzw. Lernprozess zukommt. Sprachspielzüge weisen eine Doppelstruktur auf, sie haben einerseits eine *performative* Dimension, in der es darum geht, was die Äußerungen der Beteiligten – ob nun KursleiterIn oder TeilnehmerIn – bewirken bzw. bewirken sollen. Andererseits geht es in der *propositionalen* Dimension um den Bedeutungsgehalt. Oder mit anderen Worten: es geht hier um die Unterscheidung zwischen dem Beziehungs- und dem Inhaltsaspekt einer Äußerung.

2. Kommunikation in Foren

Die BesucherInnen des Treffpunkt Ethik treffen in den Internet-Foren auf ein rein auf Schriftlichkeit basierendes Kommunikations-Format. Trotz der damit einhergehenden „Eindimensionalität“ des Kommunikationskanals lassen sich eine Reihe unterschiedlicher Nutzungsweisen von Foren erkennen:

4 Anrim Kaiser, Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (RUS-Verfahren), in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Neuwied und Kriftel 1995.

Typ 1: Erweitertes Plenumsgespräch – Zu einer (komplexen) Sache seine Meinung sagen

Das erweiterte Plenumsgespräch zeichnet sich dadurch aus, dass sich hier einzelne Personen mit einem längeren Beitrag im Forum zu Wort melden. Der deutliche Bezug der Forenbeiträge zum Diskussionszusammenhang der Präsenzveranstaltung zeigt, dass es vor allem um eine Erweiterung bzw. Vertiefung des Themas geht.

Sieht man virtuelles Forum und Präsenzveranstaltung als eine didaktische Einheit, so kann man in dem Vortrags- und Diskussionsabend vor allem die drei ersten Arbeitsschritte – nach Roth – beobachten:

- Annäherung an das Thema (1),
- Stufe der Schwierigkeiten (2)
- und Erarbeiten von Lösungen (3).

Das sich anschließende virtuelle Forum leistet dann vor allem ein Erproben und Überprüfen der Lösungsqualität (4). Die letzten beiden Schritte des Einübens und Übertragens des Gelernten in die Alltagsroutine liegen dann wieder außerhalb des virtuellen Raumes.

In zahlenmäßig großen Veranstaltungen können sich erfahrungsgemäß nur sehr wenige aktiv in die Diskussion einschalten. Hier bietet das Forum Chancen, diesen Mangel aufzuheben, wobei der/die ModeratorIn als AnsprechpartnerIn weiter zur Verfügung steht, die FachreferentInnen in der Regel leider nicht.

Das Forum ermöglicht den Lernenden also, sich stärker als in der Präsenzveranstaltung aktiv zu beteiligen. Dabei können sie zu einer komplexen Thematik sowohl auf sachlich-fachlicher wie auf lebensweltlicher Ebene Stellung nehmen. Die Zahl der Beteiligten bleibt allerdings oft gering, wenn ein hohes Wissensgefälle zwischen fachkundigen TeilnehmerInnen und LaiInnen gegeben ist, welches in der Schriftlichkeit noch deutlicher sichtbar wird als in „normalen“ Veranstaltungen. Dies belegt eine Veranstaltung der Karl-Rahner-Akademie zum Thema „Kirche und der totale Markt“. Fachliche Verständigung wäre hier nur durch ein geduldiges Nachfragen der LaiInnen („Habe ich richtig verstanden, dass ...“) und ein ebenso geduldiges, elementarisierendes Antworten der Kundigen erreichbar.⁵

5 <http://www.treffpunkt-ethik.de/foren/posto.asp?id=10293>, 26. Januar 2007.

Typ 2: Das Forum als Übungsraum

Bei Veranstaltungen, in denen Präsenz- und Onlinephasen einander abwechseln, kann das Forum die Funktion eines Übungsraumes übernehmen. Die in der ersten Präsenzveranstaltung zentrale Frage wird durch den/die ModeratorIn wieder aufgegriffen und in einem geschlossenen Diskussionsbereich weiterdiskutiert.

Merkmal des Forums als Übungsraum ist eine Startfrage, die von den TeilnehmerInnen sowohl als fachlich anspruchsvoll als auch als lebensweltlich-biografisch „geerdet“ verstanden wird. Das erleichtert es ihnen offenbar, sich zu beteiligen. Alltagssprachlich könnte man sagen, das Thema sei „spannend“, habe „etwas mit ihnen zu tun“ und spreche sie deshalb an. Das Forum wird als Raum zum „Übertragen und Üben“ verstanden. Trotz guter Bezugnahme aufeinander kommt es allerdings häufig nicht zu einem Wechselgespräch im Für und Wider. Vielleicht sehen die Beteiligten mit einer geposteten Äußerung ihre „Pflicht“ als erfüllt an.

Die/der ModeratorIn kann hier durch eine Zusammenfassung versuchen, das Forum zu beleben. Er/sie könnte auch auf noch bestehende Widersprüche in den Äußerungen hinweisen oder dazu anregen, Aspekte zu vertiefen, die verkürzt auftauchen.

Allerdings ist dies auch am zweiten Präsenz-Abend möglich. Wir haben es mit einer Form des Blended-Learning zu tun, bei der die virtuelle Phase nicht nur die Präsenzphase anreichert, sondern ein eigenständiges Element des gesamten Lernprozesses ist.

Ein Beispiel für ein Forum, das einen erweiterten Übungsraum bietet, war das begleitende Forum im Rahmen der Veranstaltung „mensch.denke.selbst“ des Katholischen Bildungswerks Oberhessen.⁶

Typ 3: Die sich selbst organisierende Gruppe

Bei der sich selbst organisierenden Gruppe haben wir es in Ansätzen mit einer „Community of Practice“⁷ zu tun. Hier geht es nicht nur um die inhaltliche Auseinandersetzung, sondern darüber hinaus um die gemeinsame Gestaltung des Gesprächs und der darin geltenden Umgangsformen. Charakteristisch ist, dass

6 <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=925>, 26. Januar 2007.

7 Erläuterungen zu Begriff und Konzept der „Communities of Practice“ (CoP) finden Sie bei Katja Neuhoﬀ und Uwe Fricke, Blended-Learning in der Erwachsenenbildung – ein Überblick, in diesem Band.

nicht die ModeratorInnen (notwendigerweise) die Übergänge von einer Gesprächsphase in die nächste Phase einleiten, sondern diese Aufgabe – wie auch andere unterrichtsorganisatorische Entscheidungen – an die TeilnehmerInnen weitergeben.

Die im Alltag der Erwachsenenbildung häufig übersprungene Phase der Kontaktaufnahme erhält hier ihren besonderen Stellenwert. Wenn der virtuellen keine Face-to-Face-Phase vorgeschaltet ist und die Teilnehmenden sich nicht persönlich kennen, erleichtert eine Vorstellungsrunde im Forum den Einstieg. Darüber hinaus muss zu Beginn der Diskussion ein Konsens unter allen Beteiligten darüber hergestellt werden, wie und über welches Thema genau gearbeitet werden soll. „Normalerweise“ sind diese didaktischen und thematischen Vorentscheidungen von VeranstalterInnen und KursleiterInnen gesetzt, das heißt, sie stehen den TeilnehmerInnen nicht zur Disposition.

Erfahrungen aus sich selbst organisierenden Gruppen zeigen, dass gerade die strukturierenden Arbeitsprozesse zu Beginn sehr zeitaufwendig sind und häufig „in Schleifen“ passieren. Teilnehmende haben dann den Eindruck, man komme nicht voran und die „eigentliche“ inhaltliche Arbeit finde gar nicht statt.

Ein Beispiel im Rahmen des Treffpunkt Ethik war der Kurs zum Thema „Ein-Euro-Job – oder gar keine Arbeit“, der von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung angeboten wurde.⁸

Typ 4: Speakers' Corner oder der Markt der Meinungen

Auch für Diskussionen aus aktuellem Anlass eignet sich das Forum. Allerdings handelt es sich dann nicht um eine Lernumgebung im engeren Sinne, sondern um ein Forum im geradezu klassischen Sinn: Zu einem öffentlich virulenten Thema sagen die TeilnehmerInnen ihre Meinung, der Treffpunkt Ethik wird zum modernen Areopag, oder eben: zum Speakers' Corner.

Die am Forum teilnehmenden Personen beschränken sich auf je eine Äußerung, die allerdings durch Länge und Ausführlichkeit auffällt. Die TeilnehmerInnen beziehen Position – pro oder kontra. Diese Positionen werden ausführlich begründet, aber es finden in der Regel keine Bezugnahmen untereinander statt.

⁸ <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=1627>, 26. Januar 2007.

Phasen der gemeinsamen Problembearbeitung lassen sich an dieser Form der Forendiskussion nicht ablesen. Dennoch sind auch hier individuelle Lernleistungen möglich:

- Klärung der eigenen Gefühle und Einstellungen im Zusammenhang mit dem Thema
- Ausführliche Begründung der jeweiligen Parteinahme im Rückgriff auf unterschiedliche Wissensbestände: Presse, Literatur, Gesetzestexte etc.

Ebenso kann es implizit zur Entwicklung einer gemeinsamen differenzierten Positionierung kommen.

Die Forendiskussion zum Thema „Körperwelten“ der Katholischen Erwachsenenbildung Frankfurt kann als ein Beispiel für diesen Forentyp gelten.⁹

Typ 5: Der Gesprächskreis Betroffener

An darbietenden Formen der Erwachsenenbildung wird häufig kritisiert, dass Vorwissen und vorhandene Kompetenzen der Teilnehmenden zu wenig berücksichtigt werden. So würden sie in Bildungsveranstaltungen zu wenig wirklich Neues erfahren bzw. Kompetenzen erwerben sollen, die sie bereits besitzen.

Doch gibt es auch Gesprächszusammenhänge, die eine andere Funktion haben und sich in erster Linie durch eine Handlungsorientierung auszeichnen. Es geht dort neben dem Bericht über die eigenen Erfahrungen wesentlich um die wechselseitige Unterstützung mit Ideen und Tipps für die eigene Praxis, aber auch Begründungen für die jeweiligen Überzeugungen. Hierzu eignet sich besonders die Form geschlossener Foren.

Als Beispiel kann die Veranstaltung „Der blaue Planet“ der Landeszentrale für politische Bildung in Baden-Württemberg dienen: Die TeilnehmerInnen scheinen weniger an einer Klärung der Sachverhalte denn an einer Lösung von Konfliktsituationen interessiert. Beispielsweise wird der Zwiespalt zwischen ihren Ansprüchen an eine „gute“ Ernährung einerseits und den höheren Kosten, der Bequemlichkeit und/oder ihrer Alltagsbelastung andererseits durchaus als ethischer Konflikt betrachtet.¹⁰

9 <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=241>, 26. Januar 2007.

10 <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=1604>, 26. Januar 2007.

Typ 6: Café

Café-Foren bieten in der Regel einen Raum zum informellen Austausch unter den DiskussionsteilnehmerInnen, der aber nicht notwendig ohne „ethischen Tiefgang“ bleiben muss. In Gedankenspielerien, die nicht den Anspruch erheben, in allen Punkten ernst genommen zu werden, aber offensichtlich allen TeilnehmerInnen intellektuellen Spaß machen, werden zum Teil durchaus ethische Fragen aufgeworfen. Gerade in dieser Beiläufigkeit liegt die Pointe der entspannten Café-Plauderei.

Für die Thematik des ethischen Lernens sind solche niedrigschwelligen Diskussionsräume von großem Wert: Durch den informellen Rahmen wird die Hemmschwelle zur Beteiligung an ethischen Diskussionen gesenkt. Der Anspruch, der Komplexität ethischer Fragestellungen angemessen zu begegnen, wird durch das Spielerische der Diskussion deutlich gesenkt, ohne dass darunter notwendig die Qualität der ethischen Argumentation leiden würde.

Zwischenfazit

Insgesamt scheinen Foren dann keine großen Entwicklungschancen im Sinne der ethischen Verständigung zu haben, wenn sie als bloße Erweiterung einer in sich weitgehend gerundeten Präsenzveranstaltung konzipiert sind. (Anreicherungskonzept)¹¹ Wenn der Mehrwert des virtuellen Forums lediglich darin besteht, eine Tagung Revue passieren zu lassen, ExpertInnen nachträglich zu befragen oder Thesen aus der Distanz kommentieren zu können, so „verläuft“ sich die Diskussion schnell.

Die Stärken eines Forums kommen deutlicher in einer differenziert gestalteten virtuellen Lernumgebung (Rahmungskonzept) zur Geltung. Dabei kann es innerhalb eines Projektes durchaus sinnvoll sein, mehrere Foren anzubieten. So findet sich im Projekt „Der blaue Planet“ (Stuttgart) neben den vier thematischen Foren „Einführung Umweltethik“, „Ernährung“, „Mobilität“ und „Grünes Geld“ zusätzlich ein Plenum, in dem weitere Themen diskutiert werden können, ein Café für Kontakte, Informationen und Hinweise sowie ein Test-Forum, in dem man das Schreiben von Beiträgen üben kann. Die Anlage des Projekts spiegelt also wesentliche unterrichtssystematische Funktionen: Es gibt ein Angebot zur Annäherung an das Rahmenthema, Phasen eng definierter thematischer Arbeit, die in Präsenz-

11 Erläuterungen zu den unterschiedlichen Konzepten einer methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernprozessen im Rahmen des Treffpunkt Ethik finden sich bei Katja Neuhoff, Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Treffpunkt Ethik“, in diesem Band.

veranstaltungen oft als Kleingruppenarbeit realisiert werden, Übungsräume und sogar ein Pausenangebot („Café“).

3. Kommunikation in Chats

Im Vergleich zu den virtuellen Foren sind die Chats bei TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung in dem Forschungszeitraum deutlich weniger beliebt und offenbar schwieriger zu handhaben.

Zum einen verlangen sie „harte“ Schlüsselqualifikationen wie gute Tastaturfähigkeiten und Gewandtheit im Umgang mit Browsereinstellungen, damit ein/e InteressentIn überhaupt gewinnbringend teilnehmen kann. Das zeigen die unterrichtssystematischen Sprachspielzüge sowohl von TeilnehmerInnen als auch von der/dem ModeratorIn, die darauf zielen, auftretende Schwierigkeiten im Umgang mit dem Medium zu beheben. Gelegentlich verlassen Teilnehmende auch frustriert den Chat oder verlegen sich auf eine beobachtende Rolle.

Zum anderen verlangt die doppelte Anforderung, zu lesen und parallel zu schreiben, extrem hohe Konzentration. Außerdem ist oft die Fähigkeit gefordert, mehrere Diskussionsstränge gleichzeitig buchstäblich „im Auge zu haben“. Chats von neunzig Minuten Dauer im Rahmen des Treffpunkt Ethik bestanden aus fünfzig bis mehr als zweihundert Äußerungen. Dies ist im Vergleich zu „normalen“ Bildungsveranstaltungen eine enorm hohe Zahl und verweist auf eine hohe Aktivierung der Beteiligten. Andererseits können sich die Beteiligten schnell überfordert sehen angesichts paralleler und häufig unkoordiniert erscheinender Diskussionsstränge. Ein Teilnehmer fand dafür die sehr treffende Metapher, die Chats seien „wie Simultanschach“.

Im Rahmen des Treffpunkt Ethik lassen sich bisher folgende Formen des Chats unterscheiden:

Typ 1: Chat als Streitgespräch

Sofern das Chat-Thema ausreichend aktuell und kontrovers ist, hat der Chat das Potenzial, auch Internet-SurferInnen zu erreichen, die nicht direkt an eine/n VeranstalterIn des Treffpunkt Ethik gebunden sind. Im Fall einer ausreichenden Kontroversität fällt es der Chat-Gruppe offenbar nicht schwer, Zugang zur Problematik zu finden und eigene Meinungen mitzuteilen. In die sich entwickelnde Pro- und Kontra-Diskussion fließen persönliche Überzeugungen, Alltagsbeispiele und

Schilderungen tagesaktueller Erlebnisse ein. Die Sprachspielzüge sind auf der propositionalen Ebene eher lebensweltlich geprägt.

Ein Beispiel für ein solches Streitgespräch im Medium des Chats stellte die Diskussion „Streit ums Kopftuch“ vom 24. September 2004, veranstaltet von der Katholischen Erwachsenenbildung Frankfurt, dar.

Typ 2: Chat als ExpertInnenrunde

Ein Chat unter „ExpertInnen“ ist am 12. Mai 2005 unter MitarbeiterInnen und ehemaligen KollegInnen des Forschungsinstituts für Philosophie zum Thema „Gerechter Krieg“ ausprobiert worden. Er zeichnete sich dadurch aus, dass das Thema der Diskussion allen Beteiligten in etwa gleichem Maße vertraut war. Das zeigt sich daran, dass nur sehr wenige der Äußerungen lebensweltlich oder erfahrungsbezogen geprägt waren, sondern nahezu ausschließlich wissenschaftsorientiert argumentiert wurde. Eine weitere Besonderheit des hier als Referenzpunkt zugrunde liegenden Chats ist der Rahmen von kollegialer Verbundenheit und einer in Präsenztreffen eingeübten Diskussionskultur, der dieser Veranstaltung zugrunde lag. Dennoch mögen einige der Beobachtungen auch für andere ExpertInnen-Chats ähnlich ausfallen:

Es zeigt sich ein relativ hoher Grad an gleichmäßiger Beteiligung, der allerdings mit einem durchweg mehrgleisigen Diskussionsverlauf erkauft wurde. Die Bezugnahme aufeinander wurde dadurch deutlich erschwert, Übersichtlichkeit war kaum noch gegeben. Zusätzlich anstrengend für die Beteiligten wird ein Chat als ExpertInnenrunde, weil die Argumente in äußerster Verknappung vorgetragen werden. Redundanzen, Doppelungen und Erläuterungen, wie sie aus der gesprochenen Rede bekannt und vertraut sind, entfallen eher.

Auch in solch dichten, auf den ersten Blick ungeordnet anmutenden Chats lässt sich der Phasenablauf eines organisierten Lernprozesses abbilden:

- Kontakt zum Thema
- Festlegen der Fragestellung
- Bearbeiten und probeweise Finden einer Lösung
- Präsentation und Überprüfung der Tragfähigkeit der Lösung
- Transfer

Typ 3: Chat als Befragung Betroffener

Diese Form des Chats, bei der mindestens ein/e Betroffene/r beteiligt ist, war im Rahmen der Veranstaltungen des Treffpunkt Ethik häufiger anzutreffen. Er ist weniger als Lernveranstaltung denn als Befragung zu charakterisieren. Dabei fällt die Direktheit der Fragen auf. Offenbar lassen sich im Internet unter den Bedingungen der Anonymität die Grenzen dessen, was als diskret und angemessen gilt, deutlich erweitern. Die TeilnehmerInnen scheuten etwa nicht davor zurück, Fragen an die unmittelbar von körperlichen Einschränkungen Betroffenen oder deren Angehörigen hinsichtlich ihres Umgangs mit der eigenen oder fremden Behinderung zu stellen. Auch der Themenkomplex „Behinderung – Strafe Gottes“ wurde direkt angesprochen. Hier wurden die Gefühle erfragt und der Stellenwert des Glaubens zum Thema gemacht.

Von den ProtagonistInnen werden diese Chats offenbar als Aufklärungsarbeit verstanden: Sie ließen in ihren Antworten „hinter die Kulissen“ einer Behinderung schauen, um der Allgemeinheit Anregungen und Hinweise für den Umgang mit Behinderung und behinderten Menschen zu geben. Dahinter stand offenbar der Gedanke, dass der legitime Anspruch auf Solidarität nur dann erfolgreich realisiert werden kann, wenn klar ist, was Solidarität im Einzelfall bedeutet. In diesem Sinne ist die Einblicknahme in die tabuisierte Lebensrealität die notwendige Voraussetzung.

Beispiele für Chats als Befragungen Betroffener waren die Chats im Rahmen der Veranstaltung über Behinderung in Karlsruhe¹² „Behinderte Menschen – zwischen Autonomie und Abhängigkeit“ (26. April 2005, Karlsruhe), „Lieber Arm ab als arm dran“ (30. März 2005, Karlsruhe) und „Er gehört zu uns“ (1. Juni 2005, Karlsruhe) sowie der Chat „Mein kleines Kind“ (1. November 2004, Böblingen)¹³ im Rahmen einer Veranstaltung zur pränatalen Diagnostik.

Typ 4: Chat als Gesprächsrunde

Diese Form der Chatkommunikation ist dem unmittelbaren Gespräch sehr ähnlich und diesem nachempfunden. Was hier besonders auffällt, sind die ruhige Taktung mit vielen recht langen Pausen, die für Chat-Verhältnisse ausführlichen Beiträge und ein meditativ Redestil. Die Form des Verbalisierens emotionaler Erlebnis-inhalte erinnert stark an eine klientenzentrierte Gesprächsführung. Insofern wird

12 <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?fid=1348>.

13 <http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Chat01nov2004.pdf>, 26. Januar 2007.

eine Veranstaltungskultur reproduziert, die den Teilnehmenden aus Präsenzveranstaltungen vertraut ist und darauf baut, das ungewohnte Medium anzugleichen. Sein Mehrwert im Vergleich zu einer über die Tagung hinausreichenden lockeren Gesprächsrunde liegt in der Prägnanz der schriftlichen Äußerung und in der deutlichen, auch abgrenzenden Bezugnahme der Teilnehmenden aufeinander.

Chats dieser Form eignen sich gut, um in permanenten Arbeitsgruppen ein Thema für eine neue Tagung vorzubereiten und dabei „die Gedanken fließen zu lassen“.

Zwischenfazit

Ganz allgemein ermöglichen Chats die Beteiligung von LernerInnen in großer räumlicher Distanz. Davon wird im Treffpunkt Ethik zunehmend Gebrauch gemacht. So können TeilnehmerInnen, die sich etwa aus dem Ausland zuschalten, die dortige Praxis zum Thema referieren und damit die Diskussion bereichern. Die Beteiligung von „distant learners“ ist ein Element, das dem Chat als Veranstaltungsform Plausibilität verleiht. Generell geben Teilnehmende der Erwachsenenbildung bislang der gewohnten Präsenzveranstaltung Vorrang vor dem Chat, es sei denn, er zeichnet sich durch Komponenten aus, die im klassischen Lernen nicht geboten werden können.

Die Sicht der TeilnehmerInnen auf den Chat als „Veranstaltungsform“ wurde in einer Gruppendiskussion am Forschungsinstitut für Philosophie Hannover in ihren Nuancierungen deutlich. Dabei wurde die Vielfältigkeit der Diskussion betont, aber auch die Notwendigkeit, die Aufmerksamkeit auf einige eher zufällig ausgewählte Stränge zu konzentrieren. Ein Teilnehmer sprach von einer „Übung in Koordinierung von Geistesgegenwart“. Außerdem gehe die Quantität der Äußerungen deutlich zu Lasten der Qualität in der Diskussion, weil ein geduldiger Verständigungsprozess nicht stattfinde und es kaum Möglichkeiten gebe, strukturell neue Gesichtspunkte in die Diskussion einzubringen – wobei dies auch in Gesprächen mit präsenten TeilnehmerInnen häufig genug nicht gelingt. In diesem Sinne wurde dem Chat eher eine Chance beim „Anstoßen“ von Fragestellungen als bei ihrer gründlichen Bearbeitung eingeräumt.

Dem Chat wird das Potenzial zum herrschaftsfreien Diskurs zugeschrieben: „abseitigere“ Thesen haben eine erhöhte Chance, genannt und diskutiert zu werden. Allerdings sehen die Teilnehmenden auch die Gefahr, mit ihrem Beitrag unbeachtet zu bleiben und dadurch frustriert zu werden.

Im Hinblick auf die Gruppenzusammensetzung ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Bei bereits miteinander vertrauten Gruppen gilt die Einschätzung, dass Face-

to-Face-Kommunikation in aller Regel vorzuziehen ist und der Chat allenfalls bei der Themenfindung und im Brainstorming einen adäquaten Platz haben könnte. Dem Chat mit völlig Unbekannten schreiben die TeilnehmerInnen von Veranstaltungen des Treffpunkt Ethik wenig Attraktivität zu, dagegen werden Chats mit fremden prominenten GesprächspartnerInnen durchaus als reizvoll angesehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Trotz vieler Einschränkungen wird der Chat durchaus als ein Mittel zur ethischen Verständigung gesehen, wobei ein fluider Begriff von „Verständigung“ zugrunde liegt: Ziel der Chatkommunikation ist nicht der Konsens, sondern die Wahrnehmung offener Fragen und ungelöster Problemstellungen.

4. Ethisches Lernen im Rahmen von Foren und Chats

Ethisches Lernen findet im Rahmen der Foren- und Chatkommunikation des Treffpunkt Ethik in unterschiedlichen Formen statt.

Im Sinne der Wertkommunikation werden Meinungen, Überzeugungen und Werthaltungen miteinander ausgetauscht. Beispielhaft dafür ist das Forum „Gibt es universelle Werte?“ im Projekt „Der blaue Planet“, in dem als Werte, die alle Menschen teilen, das Recht auf Leben, die freie Meinungsäußerung, das menschenwürdige Leben genannt werden. Auf dieser Basis können dann weitergehende Fragen in Angriff genommen werden: Wie kommt ein (universeller) Wertekonsens zustande? Mit welchen Mitteln dürfen universelle Werte verteidigt werden?

Weniger abstrahierend findet eine Wertkommunikation auch dann statt, wenn Teilnehmende persönliche Entscheidungssituationen schildern. Hier findet ein argumentatives Abwägen zwischen unterschiedlichen Werten innerhalb einer konkreten Situation statt, beispielsweise die Entscheidung für oder gegen eine Fruchtwasseruntersuchung im Rahmen der Schwangerschaftsvorsorge. Ethisches Lernen in diesem Sinne der Wertkommunikation lässt sich in allen Foren und Chats nachweisen.

Darüber hinaus wird ethisches Lernen im Rahmen des Treffpunkt Ethik durch die Präsentation eines Wertkonflikts angeregt, etwa im Forum „Heiligt der gute Zweck die Mittel?“ des Projekts „mensch.denke.selbst“. Der Moderator greift den Frankfurter Daschner-Prozess auf und fragt, ob der „richtige“ Zweck, das Leben eines gekidnappten Jungen zu retten, das „falsche“ Mittel, die Folter gegen den Entführer, rechtfertigen könne. Ethisches Lernen geschieht hier nicht nur durch das

Vertreten des eigenen und das Zur-Kennntnis-Nehmen des fremden Standpunktes, sondern mindestens in Ansätzen durch die Wahrnehmung, dass bei den vorliegenden Konflikten das ethisch Richtige oft nicht auf den ersten Blick erkennbar ist bzw. in manchen Fällen nicht vollständig zweifelsfrei festgestellt werden kann.

Die komplexeste Form des ethischen Lernens im Rahmen des Treffpunkt Ethik stellt die explizite Bearbeitung eines Konflikts zweier wichtiger moralischer Werte dar. Wo ein solcher Wertkonflikt wahrgenommen wird, entsteht Rechtfertigungs- und Begründungsdruck. Die Teilnehmenden sind gefordert, die zur Diskussion stehende Situation in Beziehung zu den konfligierenden moralischen Normen zu setzen und ein eigenes Urteil zu suchen in Beantwortung der Frage: „Wie würde ich handeln?“ Ein Weg dabei ist das „mutual role taking“ – die Übung, sich in die „andere“ Position zu begeben und in Auseinandersetzung mit ihr den eigenen Standpunkt vertieft zu begründen oder zu revidieren.

Exemplarisch für diese anspruchsvolle Form des ethischen Lernens ist ein Forum zum Thema: „Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?“ Die Teilnehmenden sind im Sinne des ethischen Lernens „Handelnde“: sie sehen sich von der Problemkonstellation direkt betroffen, und zwar – darauf kommt es entscheidend an – auf beiden Seiten des ethischen Konflikts, der des pflegebedürftigen alten Menschen und der des mit der Pflegeverpflichtung belasteten Kindes. Auffällig ist der hohe Grad von Emotionalität und Ernsthaftigkeit. Der ethische Konflikt, um den es hier geht, wird von einer Teilnehmerin folgendermaßen beschrieben: Die nachwachsende Generation ist zwar für ihre hilflosen und pflegebedürftigen Eltern verantwortlich. Dieser Norm steht aber das Recht der Jüngeren gegenüber, ein eigenes Leben in Selbstbestimmung und Würde und „mit einem gesunden Egoismus“ zu führen. Die weitere Diskussion steht im Horizont dieses Konflikts. Dass der Konflikt als moralischer verstanden worden ist, zeigt sich zum Beispiel an einer Äußerung, in der die Wichtigkeit der autonomen Entscheidungsfindung betont wird: „Wichtig erscheint mir, dass Angehörige, die ein Familienmitglied ins Pflegeheim bringen, nicht von vornherein moralisch abgewertet werden.“

5. Schlussbemerkung und Ausblick

Foren und Chats, so zeigen die Analysen, werden im Rahmen des Treffpunkt Ethik häufig als Lernumgebungen verstanden. Dies ist umso mehr der Fall, wenn sie in begleitenden Präsenzveranstaltungen gut eingeführt worden sind und wenn es Übungsräume gibt, in denen die zur Nutzung der Foren und Chats notwendigen

Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben bzw. verbessert werden können. Das kann in speziell eingerichteten Übungsforen geschehen oder en passant in den Foren und Chats selbst, wobei Teilnehmende sich gegenseitig durchaus effektive Unterstützung geben.

Foren sind – ähnlich einer Podiumsdiskussion mit VertreterInnen kontroverser Standpunkte – gut geeignet, einen multiperspektivischen Überblick zu einem Thema zu ermöglichen. Dabei dienen sie der Information, der Selbstvergewisserung oder auch der Entscheidungsfindung.

Vorteile von Forendiskussionen liegen darin, dass

1. sie Themen über einen längeren Zeitraum im Bewusstsein der Teilnehmenden erhalten und insofern nachhaltigere Lernprozesse ermöglichen können,
2. man aufgrund von Asynchronität und Schriftlichkeit auch später in die Kommunikation einsteigen kann (die History der Beiträge bleibt zugänglich),
3. sie auch schüchternen Personen eine Möglichkeit bieten, sich zu äußern,
4. sie Personen, die sich ansonsten nicht oder zumindest nicht so häufig treffen könnten, die Möglichkeit zu einem intensiven Austausch bereitstellen (zum Beispiel Frauen im Südburgenland und SeniorInnen im Freiburger Raum),
5. sie den Lernenden ermöglichen, sich stärker als in der Präsenzveranstaltung aktiv zu beteiligen und zu einer komplexen Thematik sowohl auf sachlich-fachlicher wie auch auf lebensweltlicher Ebene Stellung zu nehmen – vor allem wenn es sich um Veranstaltungen mit einer großen TeilnehmerInnenzahl und geringer Zeit für die Plenumsdiskussion handelt.

Die zeitliche Unabhängigkeit und Anpassung der Diskussionsbedürfnisse an das eigene Zeitbudget muss hinsichtlich der Forendiskussion in festen Gruppen etwas relativiert werden, da auch im Internet die Kommunikation mit ihrem eigenen Tempo voranschreitet. Ähnlich der Face-to-Face-Diskussion gibt es die Möglichkeit, den richtigen Zeitpunkt für den Einstieg zu verpassen. Die Entkoppelung der Diskussion von festen Zeiten und Räumen kann insofern bei geschlossenen Gruppen auch zur Abkoppelung einzelner DiskussionsteilnehmerInnen vom thematischen Austausch führen, zumal bei – etwa durch Berufstätigkeit – begrenzten Zeitbudgets.

Offene Foren sprechen auch den/die Internet-PassantIn und informelle/n LernerIn an. Damit diese (neuen) Zielgruppen verstärkt durch die Angebote der Erwachsenenbildung erreicht werden können, sollte im Treffpunkt Ethik aktuellen und anlassbezogenen gesellschaftlichen Diskussionen mehr Raum gegeben werden.

In *Chats* kann schnell und unkompliziert die Expertise von LernerInnen in großer räumlicher Distanz eingeholt werden; die Gleichzeitigkeit des Austausches trägt dabei zu höherer Spontaneität und Lebendigkeit bei. Die Beteiligung von „distant learners“ hat den Vorteil, der Veranstaltung eines Chats Plausibilität zu geben: Eine solche Veranstaltung wäre Face-to-Face nur um den Preis eines erheblich höheren finanziellen und zeitlichen Aufwandes möglich.

Chats scheinen (aufgrund der Synchronität der Kommunikation) gut geeignet

1. für ein erstes Brainstorming zu einem komplexen Thema,
2. für eine Verständigung über ein ganz konkretes Problem, das schnell gelöst werden soll,
3. um „intime Räume“ jenseits der herkömmlichen Schamgrenzen bereitzustellen, in denen unter dem Schutz der Anonymität mit größerer Offenheit gefragt werden kann als dies in „normalen“ Präsenzveranstaltungen üblich wäre oder
4. zur „Plauderei“ über Privates/Alltägliches (Analogie zum Telefon).

Aber auch für Chats deuten sich Problembereiche an: Ein spezifisches Problem der Chatkommunikation ist die Beschleunigung der Kommunikation. Zwar wird aufgrund der gefragten Spontaneität und der (strukturellen) Nähe zur mündlichen Kommunikation die Hemmschwelle zur Beteiligung etwas gesenkt, aber die Geschwindigkeit und Mehrgleisigkeit der Kommunikation stellt insbesondere für Internetneulinge und ältere Personen eine Schwierigkeit dar.

Ein weiteres Problem in offenen Chats ist die häufig nur einmalige Beteiligung von Personen innerhalb eines Chatgespräches: TeilnehmerInnen stellen „ihre“ Frage und verabschieden sich, nachdem sie beantwortet wurde, gleich wieder aus dem Chat. Die hohe Fluktuation unter den TeilnehmerInnen beeinträchtigt nicht nur die Atmosphäre, sondern auch die Qualität des Austausches.

Zusammenfassend lässt sich trotz dieser Schwierigkeiten sagen: Foren und Chats stellen auf je unterschiedliche Weise Räume für ethische Verständigung dar, die von der wertevermittelnden Erwachsenenbildung als neue Lernräume genutzt werden sollten.

Literatur

Kaiser, Arnim: Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (RUS-Verfahren), in: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Neuwied/Kriftel 1995.

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover/Berlin/ Darmstadt/Dortmund 1973, 14. Aufl.

<http://www.treffpunkt-ethik.de>.

Moderation ethischer Diskussionen in Forum und Chat

Simultanschach und Animationskunst

KATJA NEUHOFF

Auf den ersten Blick sind die Aufgaben der Moderation in Online-Lernumgebungen weitgehend dieselben wie im Rahmen von Präsenzveranstaltungen. Doch gibt es einige Besonderheiten der Moderation in Online-Diskussionszusammenhängen, über die es sich nachzudenken lohnt.

Manches Blended-Learning-Projekt scheitert nämlich daran, dass die Aufgabe der Moderation von Onlinephasen unterschätzt wird, und zwar sowohl hinsichtlich der Zeitintensität wie hinsichtlich der einzunehmenden Rolle und der notwendigen inhaltlichen Kompetenzen.

Nach einem kurzen Überblick über die unterschiedlichen Moderationsaufgaben (1) geht es im Hauptteil des Artikels (2) zunächst um allgemeine Hinweise zu den Besonderheiten der Moderation in medial vermittelten Gesprächssettings. Anschließend werden unterschiedliche Online-Diskussionsräume bzw. verschiedene methodische Settings genauer daraufhin untersucht, wie sich die Anforderungen an Online-Moderation jeweils verändern. Außerdem werden Anregungen gegeben, wie diesen Herausforderungen begegnet werden kann. Unter Punkt 3 wird gefragt, inwieweit der Gegenstand der Diskussion, hier: ethische Themen, Auswirkungen auf die Moderationsaufgaben hat. Der Artikel endet mit einem Fazit (4).

1. Überblick über die Aufgaben von Moderation¹

In Präsenzveranstaltungen ist die ModeratorIn zunächst für die Begrüßung und die Herstellung angenehmer Gesprächsbedingungen zuständig (organisatorische und motivationale Rolle der Moderation). Gegebenenfalls werden DiskussionsteilnehmerInnen mit einem besonderen Status, etwa PodiumsteilnehmerInnen oder der/die Vortragende, vorgestellt. Des Weiteren wird zu Beginn der Veranstaltung erwartet, dass die ModeratorIn kurz in den Gesprächszusammenhang einführt und das Thema der Veranstaltung in einen breiteren thematischen Kontext einordnet (inhaltliche Rolle der Moderation).

Im weiteren Fortgang der Veranstaltung liegt es in der Verantwortung der/s ModeratorIn, Redezeiten festzulegen, Rederechte zu verteilen, gegebenenfalls inhaltlich präzisierend nachzufragen oder pointiert zuzuspitzen, Leerstellen in der Diskussion zu benennen, Widersprüche in den Positionen aufzudecken etc. (didaktische, organisatorische und inhaltliche Rolle der Moderation).

Wenn sich die Veranstaltung dem Ende zuneigt, fasst der/die ModeratorIn gegebenenfalls die wesentlichen Ergebnisse noch einmal zusammen oder macht auf die zentralen Widersprüche oder Fragen, die offen geblieben sind, aufmerksam und eröffnet damit den Raum für eine mögliche Weiterführung der Debatte bei anderer Gelegenheit. Schließlich bedankt er/sie sich bei den Diskussionsbeteiligten und verabschiedet alle „Anwesenden“ (organisatorische und inhaltliche Rolle der Moderation).

Damit sind die wesentlichen Dimensionen der Moderation genannt, wie sie auch Gilly Salmon für die Online-Moderation beschreibt:²

- organisatorisch-administrative Rolle (Bereitstellung von Hilfen im Umgang mit dem Medium, Sicherstellung des Rahmens der Veranstaltung),
- motivational-emotionale Rolle (Herstellung einer Gruppenidentität, Schaffung eines angenehmen Gesprächsklimas etc.),
- inhaltliche Rolle (Herstellung von Bezügen, Gestaltung von Übergängen, Benennung von Leerstellen, Hinweis auf Widersprüche etc.),
- didaktisch-vermittelnde Rolle (Strukturierung und methodische Ausgestaltung des Kommunikations- und Lernprozesses).

1 Einen guten Überblick über die unterschiedlichen Funktionen und Rollen von Moderation sowie verschiedene Konzepte der Klassifikation geben Burkhard Lehmann und Egon Bloh (Hg.), *Online-Pädagogik* (Band 1), Baltmannsweiler 2002, S. 74 ff.

2 Gilly Salmon, *E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online*, London 2000.

Diese vier Rollen stehen nicht in jeder Lernphase und nicht in jedem Lernsetting gleichberechtigt nebeneinander, sondern können je nach Lernziel und -setting unterschiedlich gewichtet werden. Versteht sich der/die ModeratorIn auch als InhaltsexpertIn, wird die inhaltliche Rolle dominieren, will er/sie im Sinne einer neuen Lehr-/Lernkultur vor allem die TeilnehmerInnen anregen, inhaltlich ihren eigenen Interessen und ihrem je individuellen Tempo gemäß zu lernen, dann wird er/sie seine/ihre Rolle vor allem im Bereich der Organisation und Motivation finden. Die unterschiedliche Gewichtung der verschiedenen Moderationsrollen variiert auch je nach Phase des Diskussions- und Lernprozesses.³

Was unterscheidet nun aber die E-Moderation von der Moderation in Präsenzveranstaltungen? Hier sind zum einen allgemeine Erläuterungen zur Unterscheidung von vermittelten und unmittelbaren Kommunikationssituationen und zum anderen einige Differenzierungen hinsichtlich des spezifischen Lernsettings notwendig.

Einschneidende Veränderungen durch die Einführung von E-Moderation ergeben sich besonders in den formellen Lernkontexten von Universität oder Schule. Wo die Lehrperson bisher in erster Linie Wissen vermittelte, findet eine Rollenverschiebung hin zum/r LernerIn statt, welche/r darüber hinaus für die Gestaltung des Lernsettings, die Motivation der TeilnehmerInnen, die Aufrechterhaltung der Diskussion etc. zuständig ist. Eine solche Verschiebung ist in der Erwachsenenbildung nicht in gleichem Maße bedeutsam. Hier ist die Trennung zwischen Wissensvermittlung und Moderation in den Personen der ExpertIn und der ModeratorIn eher die Regel – zumal in offen ausgeschrieben Veranstaltungen, etwa: Vorträgen, Podiumsdiskussionen oder Streitgesprächen.

2. Moderation in medial vermittelten Kommunikationssituationen

In virtuellen Lernsettings ist die soziale Präsenz der Lernenden wie auch der/s ModeratorIn – ihre Wahrnehmbarkeit als Person – tendenziell gering: Die für den pädagogischen Prozess notwendige Beziehung unter den Diskussionsbeteiligten,

3 Salmon unterscheidet des Weiteren fünf Phasen innerhalb der Online-Kommunikation (Technische Grundlegung/Einführung; Einleben in die Lernumgebung; Informationsaustausch; Aufbau von Wissensstrukturen; Kompetenz[weiter]entwicklung). Diesen Phasen entspricht die Entwicklung der Online-Moderation in fünf Schritten mit jeweils spezifischen Anforderungen an die Kompetenzen des/r ModeratorIn. Eine übersichtliche Darstellung dieses Modells findet sich bei Dieter Euler, Gestaltung der Kompetenzentwicklung von E-Learning-Promotoren, in: Dieter Euler und Sabine Seufert (Hg.), E-Learning an Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 169-186. Da sich diese systematische Einteilung nur bedingt auf die Praxis der Erwachsenenbildung übertragen lässt, wird hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet.

die bei Präsenzveranstaltungen zu einem großen Teil über visuelle Eindrücke, über den direkten Kontakt von Angesicht zu Angesicht, über die zur Verfügung stehenden Kontexthinweise (Persönlichkeit, Status etc. des/r KommunikationspartnerIn), über nonverbale Signale (Gestik und Mimik) und nicht zuletzt über informelle Kontakte am Rande der Veranstaltung aufgebaut wird, muss im virtuellen Raum in anderer Weise hergestellt werden.⁴

Das stellt die Moderation vor besondere Herausforderungen. Euler bringt in diesem Zusammenhang den Begriff der „aufsuchenden Betreuung“⁵ ins Spiel und bringt damit die Idee einer umfassenden und dabei stark kontextualisierten Betreuungssituation zur Sprache, wie sie etwa im Rahmen „aufsuchender Sozialarbeit“ realisiert ist. Wie ein solches Aufsuchen im virtuellen Raum konkret aussehen könnte, lässt der Autor leider offen. In jedem Falle ist die Moderation als eine Facette einer umfangreichen Online-Betreuung zu verstehen.⁶

Um nun die Besonderheit der Moderationssituation in verschiedenen Online-Zusammenhängen adäquat zu fassen, sind Unterscheidungen notwendig zwischen:

1. Online-Moderation in offenen und geschlossenen Diskussionsräumen,
2. Online-Moderation in Gesprächssettings, die durch ein Präsenztreffen eingeleitet wurden und solchen, denen kein Präsenztreffen voranging,
3. Online-Moderation von synchronen und asynchronen Diskussionszusammenhängen.

Online-Moderation in offenen und geschlossenen Diskussionsräumen

Die Moderation von geschlossenen Foren weist große Ähnlichkeiten mit der Moderation von Präsenzveranstaltungen auf. Der virtuelle Raum wird in Analogie zum

-
- 4 Eine interessante Studie in diesem Zusammenhang ist die von Karin Schweizer, Manuela Paechter und Bernd Weidenmann vorgelegte Untersuchung „Notwendige Merkmale von Agenten in virtuellen Lernumgebungen aus Rezipientensicht“ (<http://www.techfak.uni-bielefeld.de/ags/wbski/ivug9/schweizer.pdf#search=%22Schweizer%20virtuell%20Agenten%22>; Stand: 22.02.2007). Schweizer u.a. zufolge kann die soziale Präsenz von AgentInnen/DozentInnen durchaus erhöht werden, z.B. durch auditive oder visuelle Angebote zur Wahrnehmung des/r TutorIn. Sowohl die paraverbalen und prosodischen Elemente des Sprechens (Ausdruck, Tempo, Lautstärke und Klangfarbe der Stimme) wie auch das persönliche Bild – der Anblick des/r DozentIn bzw. das Angeblicktwerden durch die/den DozentIn – wirken sich emotional und motivational auf die Lernenden und den Lernprozess aus.
 - 5 Dieter Euler, Gestaltung der Kompetenzentwicklung von E-Learning-Promotoren, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 180.
 - 6 Vgl. Michael Kerres, Ilka Nübel und Wanda Grabe, Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning, in: Dieter Euler und Sabine Seufert 2005, S. 335-350.

Seminarraum der Einrichtung gestaltet, der/die ModeratorIn verhält sich hier so wie dort und gibt dem virtuellen Lernraum Stabilität. So lassen sich alle typischen Moderationssprachspielzüge⁷ mit einer Ausnahme – der Worterteilung – in den Foren und Chats finden. Charakteristisch für die Kontaktphase ist, dass der/die ModeratorIn begrüßt, die Teilnehmenden bittet, sich kurz vorzustellen und – gelegentlich mit einem vorbereiteten Text – in das Thema inhaltlich einführt. Außerdem nennt er/sie die Spielregeln, unter denen geschrieben und gepostet wird. Der Aufgabe, Beziehung zwischen den Teilnehmenden und damit Gruppenkohäsion herzustellen, wird unterschiedlich große Bedeutung beigemessen. Die bisherigen Erfahrungen deuten darauf hin, dass dieser Aufgabe verstärkte Aufmerksamkeit seitens der ModeratorInnen gewidmet werden sollte.

Sofern dem ersten Kontakt der DiskussionsteilnehmerInnen im virtuellen Raum eine unmittelbare Begegnung vorangestellt wurde, hat der/die ModeratorIn es in dieser Phase der Gemeinschaftsbildung im Idealfall leicht: Er/sie kann nicht nur inhaltlich an die Diskussionen des Präsenztreffens anknüpfen, sondern kann zudem darauf vertrauen, dass sich die TeilnehmerInnen aufgrund des bereits gefundenen Interesses aneinander für den weiteren Verlauf der inhaltlichen Diskussion mitverantwortlich fühlen. Einerseits entlastet dies den/die ModeratorIn von der Aufgabe der Motivation der TeilnehmerInnen, andererseits wird ihm/ihr seine/ihre zentrale Stellung im Diskussionsgeschehen durch die erweiterte TeilnehmerInnenaktivität in systematisch-organisatorischer wie auch inhaltlicher Hinsicht zunehmend „streitig gemacht“ – der/die ModeratorIn wird über Strecken möglicherweise selbst zur/m TeilnehmerIn.⁸ Das eröffnet neben den damit verbundenen Schwierigkeiten auch dem/r ModeratorIn weitere inhaltliche Spielräume. Im Verlauf geschlossener virtueller Diskussionsveranstaltungen liegen typische Moderationsaufgaben darin, Phasenübergänge durch Zusammenfassung und neue auffordernde Impulse zu gestalten sowie auf Ungereimtheiten, Widersprüche oder offene Diskussionsfelder hinzuweisen.

Eine weitaus schwierigere Aufgabe ist die Moderation offener Foren. Die Präsenz eines/r ModeratorIn durch einen eröffnenden Spielzug und eine kontinuierliche Begleitung des Diskussionsfadens mag eine *conditio sine qua non* für das Zustandekommen des Forums sein, hinreichend ist sie jedoch nicht. Im offenen virtuellen

7 Vgl. Armin Kaiser, Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (RUS-Verfahren), in: Grundlagen der Weiterbildung - Praxishilfen, Neuwied 1995.

8 Die zunehmende Übernahme unterrichtssystematischer Spielzüge durch die TeilnehmerInnen an Diskussionsprozessen, die in den Präsenzveranstaltungen der Erwachsenenbildung wahrzunehmen ist, wird durch die virtuelle Kommunikation offenbar positiv verstärkt.

Raum gibt es keine Patentrezepte für die Aufgabe, InteressentInnen „bei der Stange zu halten“ und Diskussionsprozesse zu verstetigen.

Das Einzige, was dem/r ModeratorIn in solchermaßen offenen Online-Gesprächssituationen in der Regel zur Motivation der DiskussionsteilnehmerInnen zur Verfügung steht, ist die Macht des Wortes und des darin transportierten Sachinhalts. Sie/er kann weder an bereits bestehende soziale Bindungen und eine darauf aufbauende gemeinsame Verantwortung für den Diskussionsprozess anknüpfen noch auf extrinsische Motivatoren – etwa Zertifikate, Noten etc. – zurückgreifen.

Erfolgversprechend erscheint hier eine „provokative Didaktik“⁹. Die Provokation als didaktisches Element der Bildung ist keine neue Erfindung, neu ist lediglich der Einsatz einer provokativen Didaktik im Rahmen von Blended-Learning-Prozessen.

„Der Grundgedanke besteht darin, dass Störungen unterschiedlicher Art besonders fruchtbar für Lernprozesse sind: So verändern sich z. B. Einstellungen und Werte am ehesten, wenn eine ‚Labilisierung‘ vorausgeht. Auch ein radikaler Perspektivenwechsel kann Lernen in hohem Maße anstoßen. [...] In der Entwicklungs- und Motivationspsychologie hat man den kognitiven Konflikt als eine wichtige Bedingung dafür ausgemacht, dass Menschen neugierig werden, auf Erkundung gehen und sich weiterentwickeln.“¹⁰

Der/die ModeratorIn übernimmt die Rolle des „advocatus diaboli“: Er/sie irritiert durch Perspektivenwechsel, regt zum Denken unter den Vorzeichen des „Als-ob“ oder „Was-wäre-wenn“ an, fordert mit seinen/ihren perspektivisch bewusst verengten Äußerungen zur Gegenreaktion auf etc. Zu beachten ist allerdings, dass die Provokation den Rahmen des didaktischen Mittels nicht sprengt, denn – auch darauf macht Reinmann aufmerksam – Gespräche brauchen auch ein gewisses Maß an Sicherheit und Gewissheit. Es geht auch hier um die richtige Dosierung.

Laufen Online-Diskussionen über längere Zeit, so ist es sinnvoll, in festen Zeitabschnitten einzugreifen, z.B. mit einer Zwischenbilanz am Ende jeder Woche. Das ermöglicht auch einen späteren Einstieg in die Diskussion. Eine in der Literatur bevorzugte Art und Weise des strukturierenden Moderationsbeitrages ist die Zusammenstellung von Zitaten aus den unterschiedlichen Beiträgen, um z.B. ein-

9 Gabi Reinmann, Workshop Entwicklung von Blended-Learning-Modulen an Beispielen (unveröffentlichtes Manuskript; zur Verfügung gestellt im Rahmen der KBE-Fachtagung „Neue Wege in der ethischen Bildung: Blended-Learning-Konzepte in der Erwachsenenbildung), 2005.

10 Ebd., S. 43.

ander widerstreitende Positionen exemplarisch in knapper Darstellung herauszuarbeiten. Eine solche Zuspitzung wird gegebenenfalls die bisherigen TeilnehmerInnen zu Präzisierungen oder Veränderungen in einem neuerlichen Beitrag veranlassen. Darüber hinaus kann der/die ModeratorIn auf wichtige Texte und andere Web-Seiten verweisen, die für die Diskussion hilfreich sein könnten (am besten per Link).

Obwohl offene Foren eine größere Herausforderung an die Moderation stellen und dem Durchhaltevermögen der ModeratorInnen mehr abverlangen als die Moderation geschlossener Gesprächszusammenhänge, sollten sie einen wichtigen Platz in der Erwachsenenbildung behalten bzw. bekommen, da sie eine gute Möglichkeit darstellen, um die Milieunähe, eine klassische Stärke der Erwachsenenbildung¹¹, aufzubrechen und milieuübergreifende Verständigung in ethischen Fragen mindestens anzuvisieren.

Online-Moderation in Gesprächssettings, die nicht durch ein Präsenztreffen eingeleitet wurden

Die sicherlich anspruchsvollste und schwierigste Moderationssituation stellt die Online-Moderation in offenen Gesprächszusammenhängen ohne vorhergehende Präsenzveranstaltung dar. Hier kann der/die ModeratorIn an nichts anknüpfen, sondern muss in der Online-Kommunikation alles, was ein gutes Gespräch braucht, herstellen, und das in einem Kommunikationsraum, der potenziell unbegrenzt ist.

Hier trifft all das oben bereits generell zur Moderation offener Gesprächszusammenhänge Gesagte zu:

- Der/die ModeratorIn kann nur auf die Kraft des Wortes und die Aktualität des Themas zählen.
- Ängste und Unsicherheiten der TeilnehmerInnen sollten durch den/die ModeratorIn wahrgenommen und angesprochen werden.

Die TeilnehmerInnen leiden möglicherweise unter der Unsicherheit, nicht eindeutig zu wissen, wer noch aktiv teilnimmt, wer sich hinter den jeweiligen Namen verbirgt, wer die Diskussion lediglich mitverfolgt und wie die eigenen Beiträge – und damit die eigene Person – von den anderen TeilnehmerInnen wahrgenommen wird. Dieses generelle Problem der virtuellen Kommunikation – der Mangel an

11 Durch geschlossene Foren wird demgegenüber die Milieunähe reproduziert und sozusagen ins Mediale gehoben.

unmittelbarem Eindruck und unvermittelter Rückmeldung – kommt durch die völlige Unbekanntheit der GesprächsteilnehmerInnen in offenen Foren oder Chats besonders zum Tragen. Aufgabe des/r ModeratorIn ist es, diese Ängste und Unsicherheiten, wo sie spürbar werden, zur Sprache zu bringen. Dies erfordert von dem/r ModeratorIn nicht nur eine ausgeprägte Sensibilität in der Wahrnehmung, sondern auch eine hohe Sozialkompetenz im Ansprechen des Wahrgenommenen.

In geschlossenen Gesprächszusammenhängen ohne einleitende Präsenzveranstaltung stellt sich die Situation für die/den ModeratorIn etwas anders dar. Auch hier fehlen zwar Anknüpfungspunkte, intuitive Gesprächsaufhänger etc., aber die Geschlossenheit der Gruppe und das Wissen der einzelnen Teilnehmenden darum machen einen wichtigen Unterschied: die TeilnehmerInnen kennen einander – sofern die Webseite über die Möglichkeit verfügt, eine TeilnehmerInnengalerie einzurichten – und der Rahmen, in dem sich die Diskussion bewegen wird, ist bereits abgesteckt.

Hier ist die erste entscheidende moderatorische Handlung die Vorstellung der eigenen Person. Analog zu unmittelbaren Gesprächszusammenhängen wird mit der Ausführlichkeit, Differenziertheit und emotionalen Tiefe der Selbstdarstellung der Rahmen gesetzt für die weiteren Vorstellungen der übrigen TeilnehmerInnen und in gewisser Weise auch bereits für die folgende inhaltliche Diskussion.

Hier geht es in einer ersten Phase vorrangig um die Herstellung einer Gruppenidentität unter den TeilnehmerInnen. Dafür sind die Interessen der TeilnehmerInnen, die sie zu einer Teilnahme bewogen haben, von entscheidender Bedeutung, denn sie bieten den Anknüpfungspunkt für die weitere inhaltliche Diskussion.

Online-Moderation in synchronen und asynchronen Gesprächszusammenhängen

Mit der letzten Unterscheidung soll insbesondere die Kategorie der Zeit in ihrer Bedeutung für die Online-Moderation in den Blick genommen werden, und zwar in der Unterscheidung von Gleichzeitigkeit (Synchronizität) und Ungleichzeitigkeit (Asynchronizität).

Implizit und zum Teil auch explizit bezogen sich die vorangegangenen Unterscheidungen auf die asynchrone Gesprächssituation, wie sie in der Kommunikation in Foren vorliegt, da sich eine besondere Herausforderung der Online-Kommunikation – die Motivation der TeilnehmerInnen zum Gesprächseinstieg und zur Verstetigung der Auseinandersetzung – aufgrund des zeitlich sehr

begrenzten Rahmens des Chats – in der Regel 90 bis 120 Minuten – so nicht stellt. Der Chat stellt vielmehr seine spezifischen Herausforderungen an die Moderation, die im Folgenden zum Thema gemacht werden sollen. Dabei erscheint es sinnvoll, zunächst zwei Formen des Chats zu unterscheiden: den moderierten Chat und den (moderierten) Redestabchat.¹²

Der moderierte Chat ähnelt aus Moderationssicht strukturell einer moderierten Gruppengesprächssituation – allerdings mit der Besonderheit, dass zwar alle zur gleichen Zeit, aber an unterschiedlichen Orten anwesend sind. Während es in Face-to-Face-Gesprächssituationen selbst bei einer großen TeilnehmerInnenzahl unmittelbar auffällt, wenn zwei Personen gleichzeitig zu sprechen anfangen, ist es in der Chatkommunikation prinzipiell möglich, dass alle DiskussionsteilnehmerInnen gleichzeitig „reden“. Allerdings fällt dies erst in dem Moment auf, wo die Beiträge im Chat erscheinen – auf der Bildschirmoberfläche dann chronologisch aufeinanderfolgend. Hier lässt sich jedoch – anders als im Forum – aus der unmittelbaren Aufeinanderfolge der Beiträge keine wechselseitige Bezugnahme ableiten. Gesprächsstränge lassen sich in der Regel nur unter großer Konzentration und von den jeweils daran beteiligten GesprächspartnerInnen in der aktuellen Chatsituation identifizieren und konsequent weiterverfolgen. Diese Schwierigkeit steigt mit der Zahl der aktiven ChatteilnehmerInnen.

Das bedeutet für die Moderation: selbst wenn sie sich in ihren Beiträgen durch eine andere Farbe von den anderen DiskussionsteilnehmerInnen abhebt, hat sie keine Garantie, dass ihre Interventionen (unmittelbar) „Gehör“ bzw. Beachtung finden. Im moderierten Chat ist der Machtverlust des/r ModeratorIn noch gravierender als im moderierten Forum: Es werden nicht nur Moderationsbeiträge von TeilnehmerInnen übernommen, sondern die Beiträge der/s „offiziellen“ ModeratorIn werden unter Umständen nur von Einzelnen zur Kenntnis genommen, durch parallel stattfindende Kommunikation möglicherweise überflüssig gemacht – oder sie gehen schlichtweg unter.

Eine Möglichkeit, dem zu begegnen und der ordnenden Funktion der Moderation einen Raum zu geben, ist der Redestab-Chat als eine Form der stark reglementierten Diskussion: Nach einer (kurzen) Phase des informellen Gesprächs eröffnet der/die ModeratorIn die Diskussion, indem er/sie zunächst nach den Gesprächsanliegen der TeilnehmerInnen fragt. Bevor diese sich jedoch inhaltlich mit ihren Fragen, Anmerkungen etc. in die Diskussion einbringen, signalisieren sie dem/r ModeratorIn, dass sie etwas sagen wollen. Analog der Face-to-Face-Gesprächssituation im

12 Der Vollständigkeit halber sei hier auch noch der unmoderierte Chat erwähnt, der aufgrund der thematischen Fokussierung auf die Moderation von Online-Diskussionen im Rahmen dieses Artikels uninteressant ist.

Plenum notiert der/die ModeratorIn die Namen und ruft sie in der Reihenfolge der „Wortmeldungen“ auf.

Ein solches stark reglementiertes Vorgehen hat den Vorteil, dass sich alle GesprächsteilnehmerInnen wiederum analog der Face-to-Face-Gesprächssituation immer auf dem gleichen Diskussionsstand befinden; die Aufmerksamkeit aller Beteiligten wird gebündelt. Zudem wird die Diskussion nicht nur inhaltlich, sondern auch zeitlich deutlich entzerrt; je nach Schreibgeschwindigkeit der beteiligten DiskussionspartnerInnen wird sie durch das strenge Nacheinander der Beiträge deutlich verlangsamt. Dies bedeutet sowohl für die TeilnehmerInnen als auch für die/den ModeratorIn eine spürbare Entlastung.

Allerdings muss man sich dessen bewusst sein, dass auch in dieser Online-Gesprächssituation die begleitenden Eindrücke einer Face-to-Face-Diskussion fehlen: die Beteiligten sitzen in der Regel jeweils alleine vor ihren Computern und müssen möglicherweise Wartezeiten überbrücken, in denen sich nichts (Sichtbares) auf ihren Bildschirmen tut. Insofern eignet sich diese Form des Chats eher für Gruppen, die bereits miteinander vertraut sind und bei denen die Klärung einer Frage oder eines speziellen Problems innerhalb eines längerfristig angelegten Diskussionsprozesses im Vordergrund steht.

Generell erscheint es im Rahmen der Chatkommunikation aufgrund der strukturellen Nähe zum Face-to-Face-Gespräch wichtig, den jeweiligen Kontext der GesprächsteilnehmerInnen mit hineinzuholen. Auch das ist Aufgabe des/r ModeratorIn. Durch Äußerungen wie: „Sind die Kinder schon im Bett?“, „Schön, dass Sie heute mitmachen!“ und „Frau X ist uns aus England zugeschaltet“, werden die Diskussionsbeteiligten etwas plastischer vorstellbar, was den Einstieg ins Gespräch unter Umständen deutlich erleichtert.

Herausforderungen für das Rollenverständnis der Moderation

Die Herausforderungen in der Aufgabe der Moderation liegen einerseits bei den besonders im Chat erschwerten Bedingungen, sich als ModeratorIn einzubringen, andererseits aber auch in einem neuen Rollenverständnis. Dieses ist besonders dort erforderlich, wo die TeilnehmerInnen von Bildungsprozessen ein neues Selbstbewusstsein entwickeln. Die ModeratorInnen sind dann zunehmend als Coaches bzw. LernermöglicherInnen gefordert.¹³

13 Vgl. Frank Busch und Thomas B. Mayer, *Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können*, Weinheim und Basel 2002.

Hier wird wiederum eine Entwicklung durch die Online-Kommunikation besonders gut sichtbar, die nicht nur – um es vorsichtig zu formulieren – auf die spezifischen Bedingungen der Online-Kommunikation zurückzuführen ist, sondern auch in Face-to-Face-Gesprächszusammenhängen zu beobachten ist: Die Übernahme systematischer und gesprächsorganisatorischer Beiträge durch DiskussionsteilnehmerInnen, die damit in „Konkurrenz“ zum/r „offiziellen“ ModeratorIn treten.

Unter den Bedingungen der Online-Kommunikation löst sich damit gegebenenfalls auch das Problem der Strukturierung einer Diskussion im Chat, indem jetzt potenziell alle Verantwortung mitübernehmen und den/die ModeratorIn damit von einer seiner/ihrer Aufgaben entlasten.

3. Der Lerngegenstand: Ethische Diskussionen

Neben diesen allgemeinen Hinweisen zur Online-Moderation ist die Besonderheit des Gegenstandes zu beachten: Lerngegenstand sind ethische Diskussionen. In diesem Zusammenhang ist es nicht nur wichtig, dass der/die ModeratorIn die Phasenübergänge durch Zusammenfassung und neue auffordernde Impulse gestaltet, sondern dass er/sie darüber hinaus seine/ihre moderatorischen Interventionen begleitend begründet. Damit regt er/sie über die Reflexion des „Was“ ein Nachdenken über das „Wie“ der Diskussion an.

Eine besonders bedeutsame Aufgabe im Rahmen von ethischen Diskussionen innerhalb der Erwachsenenbildung ist das Generalisieren. Sie ist deshalb so wichtig, weil TeilnehmerInnen im Bezugsrahmen einer erfahrungs- und lebensweltorientierten Erwachsenenbildung zur gestellten Problematik mit Beispielen aus der eigenen Lebenspraxis antworten und häufig eine Fülle empirischen Materials aufschichten. In solchen erfahrungsorientierten Kontexten sollten ModeratorInnen Hilfen zum Übergang vom Einzelfall zum Exemplarischen, vom empirischen Material zum systematischen Gehalt und dessen ethisch-moralischer Relevanz geben. Dadurch können Inkonsistenzen der vorgeschlagenen Lösungen oder negative Folgen in anderen Kontexten, die eine naive Verallgemeinerung ausschließen, erkannt werden.

Generell kann sich die ethische Reflexion an folgenden Fragen orientieren:

- Welche Moralvorstellungen stehen hinter den Äußerungen?
- Welche ethischen Implikationen haben einzelne Äußerungen, welche Konsequenzen ergeben sich?

- Was würde passieren, würde man eine solche „Regel“ in anderen ähnlichen Fällen anwenden?
- Werden Geltungsansprüche erhoben? Welche?
- Gibt es widerstreitende ethisch relevante Güter/Werte/Interessen?

4. Fazit

In diesem Artikel sind zunächst die Gemeinsamkeiten, dann die Unterschiede zwischen einer Moderation in Präsenzveranstaltungen und in Online-Prozessen herausgearbeitet worden. Dabei wurde deutlich, dass im Hintergrund einer solchen Diskussion auch ein Wandel in der Funktion des Moderierens innerhalb von Lernsettings ansteht.

In der Online-Moderation übernehmen Lehrende die Rolle

- des/r „Gesprächseinstiegs-ErleichtererIn“,
- des/r FokussiererIn,
- des/r AnbieterIn von Alternativen,
- der Hebamme im Sokratischen Sinne, die mir meine eigenen Gedanken durch gezieltes verstehendes Nachfragen verstehbar macht.

Demnach lassen sich folgende konkrete Anforderungen an die Online-Moderation stellen:

Es liegt bei der Moderation, gleich zu Anfang für ein angenehmes soziales Miteinander zu sorgen und anregende und herausfordernde Fragestellungen für eine Diskussion zu setzen.

Der/die ModeratorIn sollte sich insbesondere in synchronen Gesprächen (Chats) deutlich als „ModeratorIn“ in der Diskussion zu erkennen geben. Das gibt den übrigen GesprächsteilnehmerInnen einen festen Orientierungspunkt innerhalb der – mit zunehmender TeilnehmerInnenzahl größer werdenden – Unübersichtlichkeit der Chatkommunikation. Zudem läuft der/die ModeratorIn anderenfalls Gefahr, dass sein/ihr Moderationsbeitrag nicht als solcher erkannt wird – und damit faktisch die Moderation fehlt. Durch eine weniger starke Präsenz des/r ModeratorIn fällt es den TeilnehmerInnen dann leichter als in der üblichen Seminar- und Kurssituation, sich zu verweigern oder eigenen Lerninteressen nachzugehen.

Auf Anfragen, Beiträge etc. von TeilnehmerInnen sollte innerhalb kürzester Zeit eine entsprechende Reaktion erfolgen. Sie ist die einzige Rückversicherung, dass die geschriebene Nachricht angekommen ist, dass sie gelesen und im besten Falle auch verstanden wurde. In der Reaktion des/r ModeratorIn wird das Gegenüber hinter der Maschine erfahrbar – ein nicht unwesentlicher Motivationsfaktor.

Die Moderation hat eine Vorbild-Funktion in der Etablierung der sogenannten „Netiquette“, den Umgangsformen im Netz¹⁴. Die Anonymität der Online-Kommunikation kann dazu führen, dass die sozialen Umgangsformen missachtet werden – der/die ModeratorIn hat hier die Aufgabe, „mit gutem Beispiel voranzugehen“ und etwaige Störungen oder Verstöße aufzugreifen und anzusprechen.

Ebenso wie in Präsenzveranstaltungen ist es wichtig, die in Gang gekommene Diskussion zu strukturieren und auf die implizierten ethischen Fragestellungen hin zu fokussieren. Gerade in Online-Foren, die viel besucht sind, verliert man leicht den Überblick – das frustriert und verhindert möglicherweise einen Einstieg. Dem kann die Moderation durch einen kurzen Beitrag begegnen, der auf einen Blick zeigt, wo die Diskussion zur Zeit steht, was bereits diskutiert wurde, welche Positionen dazu vertreten wurden und welche Fragen noch offen sind – solche strukturierenden Moderationsbeiträge stehen unter dem Motto: zusammenfassen, nicht werten. So wird Interessierten die Möglichkeit gegeben, sich schnell zu orientieren, wo und wie sie sich in die Diskussion einbringen wollen und können. Die orientierende Funktion der Moderation ist auch in der Chatkommunikation von großer Bedeutung. Hier kann die/der ModeratorIn denjenigen, die aufgrund der Schnelligkeit und Unübersichtlichkeit der Chatdiskussion „lost in cyberspace“ sind, durch das Posten von Zwischenständen sowohl das Nachverfolgen der Diskussionen als auch den Wiedereinstieg in die Diskussion erleichtern.

Zu den wichtigsten Aufgaben der Moderation zählen daher folgende Aspekte:

Der/die ModeratorIn sollte

- auf Lern- und Kommunikationsprozesse achten, d.h. den Sachaspekt wie den Beziehungsaspekt in einer Diskussion beachten,
- die Diskussion anregen, Ideen beisteuern, herausfordernde (offene) Fragen stellen und Ressourcen zur Verfügung stellen,

14 Es gibt inzwischen viele Regelwerke zum angemessenen Umgang der TeilnehmerInnen miteinander im Rahmen der Online-Kommunikation. Vgl. etwa: http://www.zfn.uni-bremen.de/sixcms/detail.php?id=639721&_ori=639793 (Stand: 22.02.2007)

- unparteiisch sein und selbst nicht mit Bewertungen wie „richtig“ oder „falsch“ arbeiten,
- die Balance zwischen Zurückhaltung und Intervention halten, d.h. zum geeigneten Zeitpunkt in die Debatte eingreifen,
- die Diskussion vorsichtig zusammenfügen, die Beiträge verweben und den Zusammenhang darstellen,
- behutsam mit allen Beiträgen umgehen, um keine TeilnehmerInnen auszuschließen.

Im Sinne der neuen Rollenverteilung kommt es darüber hinaus verstärkt darauf an,

- die von dem/r ModeratorIn gefragten Kompetenzen des Strukturierens und Vermittelns auch bei den Teilnehmenden zu fördern, um im Idealfall als ModeratorIn überflüssig zu werden.

Hier kommen Wertevermittlung und Kompetenzvermittlung zusammen in der Förderung, Vermittlung und Einübung einer differenzierten Gesprächskultur samt ihrer inneren Gestaltungsprinzipien – für die ethische Erwachsenenbildung ein besonders interessanter Bereich!

Literatur

Busch, Frank/Mayer, Thomas B.: Der Online-Coach. Wie Trainer virtuelles Lernen optimal fördern können, Weinheim/Basel 2002.

Euler, Dieter: Gestaltung der Kompetenzentwicklung von E-Learning-Promotoren, in: Euler, Dieter/ Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 169-186.

Kaiser, Arnim: Unterrichts- und Veranstaltungsanalyse in der Weiterbildung (RUS-Verfahren), in: Grundlagen der Weiterbildung, Neuwied 1995.

Kerres, Michael/Nübel, Ilka/Grabe, Wanda: Gestaltung der Online-Betreuung für E-Learning, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S.335-349.

Lehmann, Burkhard/Bloh, Egon (Hg.): Online-Pädagogik (Band 1), Baltmannsweiler 2002.

Reinmann, Gabi: Workshop Entwicklung von Blended-Learning-Modulen an Beispielen (unveröffentlichtes Manuskript; zur Verfügung gestellt im Rahmen der KBE-Fachtagung „Neue Wege in der ethischen Bildung: Blended-Learning-Konzepte in der Erwachsenenbildung), 2005.

Salmon, Gilly: E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online, London 2000.

Schweizer, Karin/Paechter, Manuela/Weidenmann, Bernd: Notwendige Merkmale von Agenten in virtuellen Lernumgebungen aus Rezipientensicht (<http://www.techfak.uni-bielefeld.de/ags/wbski/ivu99/schweizer.pdf#search=%22Schweizer%20virtuell%20Agenten%22>, Stand: 22.02.2007).

<http://www.zfn.uni-bremen.de> (Stand: 22.02.2007).

Mediale Aufbereitung von Materialien für ethische Lernprozesse

Ethische Komplexität meets Hypertext

KATJA NEUHOFF

1. Didaktische Aufbereitung von Material

Ein Modell, das die unterschiedlichen Phasen einer Lehrveranstaltung aus Sicht der VeranstalterInnen und DozentInnen grafisch gut – wenn auch komplexitätsreduziert – abbildet, ist das von Robert Gagné entwickelte Grundmodell des Instruktionsdesigns.

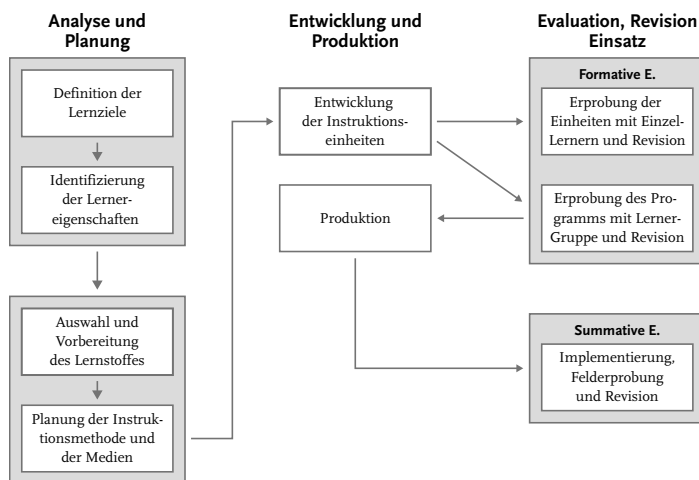


Abb. 1 Instruktionsdesign nach Gagné, Abbildung des Planungsmodells nach Weitzl¹

1 Franz Weitzl, Burkhard Freitag, Werner Grass, Bernhard Sick, Rudolf Kammerl, Monika Göstl und André Wiesner, Mediendidaktische Aufbereitung von Vorlesungsinhalten für das Online-Lernen, 2004, <http://www.im.uni-passau.de/publikationen/WFG04/PassauMethodikMaterialErstellung.pdf>, S. 6.

In diesem Beitrag geht es insbesondere um die Phase der Auswahl und Vorbereitung des Lernstoffes sowie um die Planung der Instruktionmethode und des Medieneinsatzes (in der Abbildung links unten). Schon die Begrifflichkeiten des Modells verraten seine behavioristisch geprägte Herkunft. Auch wenn hier nicht von diesem engen Verständnis eines „Lernstoffes“ und einer „Instruktionmethode“ ausgegangen wird, ist dieses Modell dennoch hilfreich bei einigen Vorüberlegungen.

So wird in diesem Modell deutlich, dass die Frage der Zielbestimmung und Zielgruppenanalyse ganz am Anfang des Planungsprozesses stehen muss. Erst nachdem klar ist, welches Lernziel mit welcher Zielgruppe erreicht werden soll, kann es an die inhaltliche Strukturierung und die didaktische und mediale Aufbereitung gehen. Des Weiteren wird mit diesem Modell auch schon angedeutet, dass es weniger um ein fertiges Produkt, als vielmehr um einen Entwicklungsprozess geht, in dem das Material beständig der Evaluation ausgesetzt wird. Rückmeldungen der Lernenden führen dabei fortwährend zu Anpassungen oder Revisionen.

Bei der Gestaltung von Materialien für Lehr-/Lernprozesse ist aber nicht nur die Frage der geeigneten Methode und des geeigneten Mediums zu klären, sondern der gesamte Lernprozess zu berücksichtigen. Ein Modell, das die wechselseitigen Abhängigkeiten der unterschiedlichen Aspekte innerhalb eines Lernprozesses schematisch gut darstellt, ist das sogenannte Berliner Modell.²

Hier wird deutlich, dass das Medium nur ein Element eines didaktischen Gesamtdesigns ist und in einem normativen und anthropologischen Kontext zu sehen ist: Einerseits steht das Medium in wechselseitigen Beziehungen zu den Inhalten, der Intention und der methodischen Vermittlung. Veränderungen in einem der Bereiche haben insofern Auswirkungen auf die anderen Bereiche. Das bedeutet: der wissenschaftliche Vortrag, der in einer Abendveranstaltung seinen Zweck erfüllt, indem er die ZuhörerInnen umfassend in ein Thema einführt, kann nicht einfach online gestellt werden, in der Hoffnung, er werde in diesem Medium seinen Zweck

2 Abbildung aus Weilt u.a. 2002. Das Berliner Modell wurde in den 80er Jahren von Wolfgang Schulz zum sogenannten Hamburger Modell weiterentwickelt (vgl. <http://www.wolfbosse.de/homewip/rotfad2.htm#Hamburger>, Stand: 22.02.2007). Im Unterschied zum Berliner Modell, wo es um die Gestaltung einzelner Unterrichtsbestandteile geht, ist das Hamburger Modell ein Modell langfristiger Unterrichtsplanung. Es ist außerdem weniger ein Entscheidungsleitfaden für DozentInnen, als vielmehr ein Handlungsmodell für die gesamte Situation der Unterrichtsplanung, welches die SchülerInnen in die Unterrichtsgestaltung mit einbezieht. Da im Rahmen dieses Artikels der Fokus im Wesentlichen auf die Aufbereitung von Textmaterialien für Online-Kommunikations- und Lernprozesse gelegt werden soll, erscheint eine Orientierung am Berliner Modell gerade aufgrund seiner geringeren Komplexität durchaus sinnvoll.

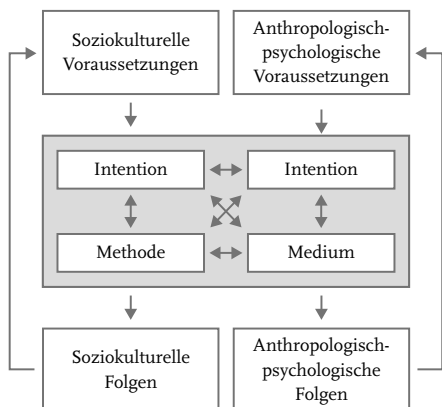


Abb. 2 Berliner Modell nach Heimann/Otto/Schulz 1962³

ebenso erfüllen. Fließtext am Bildschirm zu lesen oder den gesamten Vortragstext als Audiodatei zu hören, ermüdet; die Sachlogik eines Vortrags muss mit der Psychologie einer selbstgesteuerten Wissensaneignung vermittelt werden.⁴ Damit das gleiche Ziel – eine umfassende und zufriedenstellende Informierung der ZuhörerInnen über ein bestimmtes Thema online erreicht wird, muss das gesamte Lerndesign verändert werden. Das gilt für jedes der vier Elemente, die das Berliner Modell benennt!

Auf der anderen Seite bewegt sich der pädagogische Prozess immer in besonderen kulturellen Kontexten, die nicht normfrei sind und den Lernprozess beeinflussen. Das heißt: die Wahrnehmungsfähigkeit, wird von den besonderen kulturellen Ausprägungen der Sinneswahrnehmungen und -verarbeitungen begrenzt: Menschen haben unterschiedliche Lerngewohnheiten; Medien sprechen Menschen in unterschiedlicher Weise an. Es ist nicht zufällig, dass in den beiden vorgestellten Modellen diese Dimensionen weitgehend ausgeklammert bleiben. Versuche, auch diese Dimensionen angemessen zu berücksichtigen, scheitern leicht an der sich dann einstellenden Komplexität.

3 Franz Weitl, Christian Süß und Rudolf Kammerl, Didaktische Strukturierung von Online-Inhalten, 2002, <http://www.im.uni-passau.de/projekte/wvr/IFISReportDidStruk.pdf#search=%22Didaktische%20Strukturierung%20von%20Online-Inhalten%22> (Stand: 22.02.2007), S. 4.

4 Vgl. Horst Siebert, Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München 2003.

In einem ersten Zwischenfazit lässt sich also sagen, dass die didaktische Aufbereitung von Material abhängig ist von

- der pädagogisch-didaktischen Zielsetzung (Intention) der Veranstaltung: Geht es um schnelle und effektive Informationsvermittlung, dann eignet sich ein gut strukturierter Text – sollen eigene Gedanken zu einem Thema angeregt werden, liegen eher der Einsatz von Fragen oder die Gegenüberstellung von Hypothesen nahe.
- dem zu vermittelnden Inhalt (Inhalt): Zur Vermittlung technischer Details eignet sich beispielsweise eine Kombination von Grafik und erläuterndem Text – zur Schulung einer differenzierteren Wahrnehmung könnte die Darstellung eines Sachverhalts aus verschiedenen Perspektiven interessant sein.
- der potenziellen Zielgruppe (soziokulturelle Voraussetzungen): In welchem Medium lernen die VertreterInnen der Zielgruppe am besten – Wort, Schrift, Bild?⁵

Die didaktische Aufbereitung bedeutet dann – und darauf konzentriert sich der vorliegende Beitrag – die Entwicklung einer Methode und die Wahl des Mediums bzw. der Medien entsprechend dieser Faktoren.

2. Spezifika einer Online-Didaktik

Wenn es um die Aufbereitung von Lehrmaterialien für Online-Lernprozesse geht, stellt sich unmittelbar die Frage nach den Spezifika des Online-Lernens, machen diese doch offenbar besondere Überlegungen zur didaktischen Gestaltung von Lernprozessen notwendig. Einige Hinweise darauf, worum es sich dabei handeln könnte, geben Weitzl u.a. in ihren einleitenden Bemerkungen zur Didaktischen Strukturierung von Online-Inhalten:

„Vergessen bei der Erstellung von multimedialem Lernmaterial wird häufig, dass das Medium Computer neben dem Vorteil der Dynamik und Interaktivität auch sehr nachteilige Eigenschaften für das Lernen besitzt. So ist beispielsweise die Aufmerksamkeitsspanne beim Lesen am Bildschirm geringer als beim Aufnehmen von gedruckten Informationen [...]. Ebenso haben viele Benutzer von Online-Kursen trotz aller Navigationshilfen Schwierigkeiten, bei großen Stoff-

5 Diese Frage wird sich möglicherweise nicht so einfach klären lassen, da sie implizit davon ausgeht, dass es sich bei LernerInnengruppen um lernpsychomogene Gruppen handle. Dies kann jedoch nicht in jedem Fall vorausgesetzt werden, sofern hier überhaupt gesicherte Informationen vorliegen.

mengen die Übersicht zu behalten, so dass sie bei der Rezeption von anspruchsvollen Inhalten lieber auf das Printmedium zurückgreifen.“⁶

Hier sind bereits ex negativo mindestens zwei Aspekte angesprochen, die bei der Aufbereitung von Material für Online-Lernprozesse zu berücksichtigen sind:

- Wie lässt sich die Aufmerksamkeit der LernerInnen an die Online-Inhalte binden (Motivierungsaufgabe)?
- Wie lassen sich anspruchsvolle Inhalte online übersichtlich präsentieren (Strukturierungsaufgabe)?

Die Nachteile der digitalen Präsentation via Personal Computer gegenüber etwa der Präsentation via Printmedien liegen Weitzl u.a.⁷ zufolge vor allem in der mangelnden Übersichtlichkeit.

Während es bei den klassischen Printmedien möglich ist, mehrere DIN A4-Seiten gleichzeitig zu überblicken, kann auf dem Computerbildschirm nur ein Bruchteil dieser Textmenge auf einen Blick erfasst werden.

Daraus lassen sich folgende Anforderungen im Hinblick auf die mediale Präsentation stellen:

1) Übersichtlichkeit:

- Inhalte sollen möglichst auf einen Bildschirm passen.
- Darstellungsweise und Gestaltung müssen einen schnellen Überblick über den Inhalt gewährleisten, so dass schnelles Suchen und Querlesen unterstützt wird.
- Darbietung eines verdichteten Überblicks, ergänzt durch eine Randleiste, die unter Verwendung von Symbolen und Stichpunkten einen schnellen Überblick über die Art und den Inhalt der zugehörigen Passagen im Fließtext gibt.
- Die für das Online-Lernen typischen Aktionen des „nochmal Nachschauen“ oder „schon mal Vorausschauen“ müssen durch entsprechende Navigationsstrukturen unterstützt werden, ohne dass dabei die Orientierung verloren geht (Lost-in-Hyperspace-Problem).

6 Franz Weitzl, Christian Süß und Rudolf Kammerl, Didaktische Strukturierung von Online-Inhalten, 2002, <http://www.im.uni-passau.de/projekte/wvr/IFISReportDidStruk.pdf#search=%22Didaktische%20Strukturierung%20von%20Online-Inhalten%22> (Stand: 22.02.2007), S. 2.

7 Weitzl u.a. 2004.

2) Vernetzung:

Aufgrund der geringen Informationsdichte des Mediums kommt es leichter zu einem Überblicksverlust über die vermittelten Sachverhalte. Die Inhalte müssen daher für die Online-Präsentation vernetzt und durch Rückblicke, Querverweise, Wiederholungen, Vergleiche, Analogien, Zusammenfassungen und Ausblicke ergänzt werden, die eine Kontextualisierung der Einzel-Lerneinheiten ermöglichen.⁸

3) Prägnanz:

- Die Darstellungsweise muss insgesamt so knapp und prägnant wie möglich sein (Vermeidung langer Fließtextpassagen) und sollte, wenn möglich, durch ergänzendes Audio-, Video- und Bildmaterial unterstützt werden.⁹
- Wichtigere Inhalte sollen im Sinne einer thematisch angemessenen Komplexitätsreduktion von weniger wichtigen (zum Beispiel zusätzlichen Hilfestellungen, vertiefenden/weiterführenden Inhalten) unmittelbar unterscheidbar sein.

3. Schritte der medialen Aufbereitung von Online-Material

Zunächst kann man ganz allgemein sagen, dass multimediale und interaktive Elemente ausschließlich zur Förderung des Lernens, nicht als schmückendes Beiwerk eingesetzt werden sollten. Das gilt auch für den Bereich ethischer Verständigung innerhalb der Erwachsenenbildung. „Multimediale Elemente, die alleine

8 Auf die Gefahr der Dekontextualisierung durch zu kleinteilige Portionierung machen Oelkers und Miller aufmerksam: „Die Hypertextstruktur dekontextualisiert und fragmentiert Inhalte in einfache modulare Sinn-einheiten. Komplexe Inhalte werden zu unzusammenhängenden Elementen gegliedert, deren Sinn und Zusammenhänge wohl vorgeschlagen, aber grundsätzlich durch die Studierenden selbständig konstruiert werden.“ (Jürgen Oelkers und Damian Miller, Gestaltung der Evaluation von eLearning-Projekten, in: Dieter Euler und Sabine Seufert (Hg.), E-Learning an Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S.508.)

9 Oelkers und Miller warnen in diesem Zusammenhang vor einer allzu starken Simplifizierung. Oft wird aber auch unterschätzt, dass man um der Verständlichkeit willen gerade bei der Vermittlung ethischer Themen die Komplexität stark reduzieren muss. Eine Herausarbeitung des Wesentlichen bedeutet immer eine Reduktion der Vielfalt, dessen müssen sich die GestalterInnen bewusst sein. „Jede Disziplin hat in diesem Sinne zu klären, wie viel Reduktion von Komplexität zulässig ist, um einerseits Gestaltungskriterien gerecht zu werden, Inhalte lernprozessunterstützend zu präsentieren und dennoch die Charakteristik der Inhalte sachgerecht zu transportieren.“ (Jürgen Oelkers und Damian Miller 2005, S. 509.)

schmückenden Charakter haben, werden von den Lernenden schnell als lästig und unangemessen empfunden und lenken von den eigentlichen Inhalten ab.“¹⁰

Dennoch soll hier nicht unterschätzt werden, dass ein ansprechendes Design zur Motivierung von TeilnehmerInnen nicht unwesentlich beiträgt. Dieser Punkt soll hier allerdings nicht vertieft werden, sondern das Augenmerk soll hier besonders auf die Problemfelder gerichtet werden, die eher indirekt motivationsfördernd oder -hemmend wirken.

Problemfelder bei der Erstellung von Lernmaterial

Im Laufe der letzten Jahre haben sich bei der Aufbereitung von Online-Lernmaterial vor allem folgende Problemfelder herauskristallisiert:

Das erste Problemfeld umfasst zum einen die Fragmentierung und Strukturierung des Materials sowie die Wahl der Medien bzw. die Integration und Kombination medialer Elemente (s. o. Prägnanz):

- *Ordnung nach Informationsklassen* (s. o. Übersichtlichkeit): Zentrale Aussagen, untergeordnete Details, Zusammenfassungen, Beispiele, Exkurse, Erklärungen, Weiterführungen, interaktive Tests, Übungen, Grafiken, Videos etc. sowie
- *Verknüpfung der zentralen Ideen* (s. o. Vernetzung) – Auslagerung weniger wichtiger Informationsklassen (Querverweise, Fußnoten, weiterführende Informationen) in andere Dokumente. Bei letzteren handelt es sich um zusätzliche Informationen, die von den Lernenden bei Bedarf und Interesse zur Vertiefung ihres Wissens abgerufen werden können. Auch sie sollten strukturiert sein und jeweils die Möglichkeit bieten, zum Ausgangsdokument zurückzukehren. Durch diese Methode der selektiven Interaktion ist die Möglichkeit gegeben, die Lernenden aus ihrer rein rezeptiven Rolle herauszuholen: sie entscheiden jeweils, welche Informationen für ihren Wissenserwerb relevant sind und folgen entsprechend den weiterführenden Hinweisen.
- *Die begründete methodisch-didaktische Verzahnung und Bezugnahme unterschiedlicher Medien aufeinander* – nicht eine lose Sammlung medial verschiedenartiger Formate. Dahinter steht die Einsicht, dass unterschiedliche Darstellungsweisen die Betrachtung eines Lerngegenstandes aus mehreren Perspektiven ermöglichen und somit eher in der Lage sind, verschiedenen Lerngewohnhei-

¹⁰ Heike Gerdes, Aufbereitung von Lehrmaterial für Online-Seminare, in: Heino Apel und Susanne Kraft (Hg.), *Online lehren*, Bielefeld 2003, S. 77.

ten und Lernstilen gerecht zu werden. Zudem sind unterschiedliche mediale Formate unterschiedlich geeignet, bestimmte Inhalte zu transportieren bzw. die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Inhalte zu lenken.

Bei der Wahl der Medien und deren Integration stellen sich folgende Fragen:

1. Welche Informationen werden am besten anhand welchen Mediums kodiert?
 - *Text* ist variabler handhabbar als Audio-Daten. Hier bietet sich die Möglichkeit der beliebig häufigen Wiederholung und des Vergleichs mit anderen Informationen. Insofern ist er in den meisten Fällen vorzuziehen.
 - *Gesprochene Sprache* eignet sich zum Kommentar von Bewegtbildern (Videos oder Animationen). Text ist hier ungünstig, da der visuelle Kanal bereits belegt ist.
 - *Grafiken* sind besonders gut geeignet, um räumliche oder strukturelle Zusammenhänge zu verdeutlichen, die mit Hilfe von Texten nur sehr umständlich zu beschreiben wären.
 - *Videos* eignen sich zur Veranschaulichung von Abläufen in der Zeit. Sie geben die Möglichkeit, einen Experten zu beobachten, um Abläufe parallel oder nachfolgend selbstständig auszuführen.
 - *Animationen* ermöglichen eine abstrahierte, auf die wesentlichen Aspekte beschränkte Darstellung eines Geschehens/einer Entwicklung etc. Ein weiterer wichtiger Einsatzbereich ist die Visualisierung von Abläufen, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen.
 - *Simulationen* bieten, anders als Videos oder Animationen, die Möglichkeit der aktiven Veränderung. Sie sind daher besonders gut geeignet, wenn es um den Erwerb von Handlungskompetenz geht oder ein Wissen über komplexe dynamische Systeme erworben werden soll.

2. Nach welchen Prinzipien sind die unterschiedlichen Medien zum Zwecke des effektiven Lernens miteinander zu kombinieren?

Hier lautet eine Grundregel: Die Kombination unterschiedlicher Medien ist nur dann lernförderlich, wenn sie 1. eng aufeinander bezogen sind und 2. sich gegenseitig ergänzen. Das heißt, zwei verschiedene Formate müssen sowohl gemeinsame Informationen enthalten als auch Informationen, die das jeweils andere Format nicht übermitteln kann. Nicht lernförderlich ist die simultane Präsentation von geschriebenem und gesprochenem Text – beide Informationsklassen werden im gleichen Gedächtnissystem verarbeitet und stören sich gegenseitig.

Zu klären ist daher: Welche Funktion haben die unterschiedlichen Formate im Rahmen des vorliegenden Inhaltsbereiches und in Bezug auf das Lernziel? In welcher Relation stehen die Formate zueinander?

Schritte bei der Erstellung von textbasiertem Lernmaterial

Der erste Schritt in der Aufbereitung von Textmaterialien für Online-Kommunikations- und Lernprozesse ist die „kognitive Reinterpretation von Lerninhalten“:

„Am Anfang jeder Erstellung eines Lernmoduls, mit dem komplexere Inhalte vermittelt werden sollen, steht die kognitive Reinterpretation dieser Lerninhalte [...]. Nicht die sachlogische Repräsentation des Fachwissens ist für den Lernerfolg ausschlaggebend, sondern die Anpassung wissenschaftlicher Inhalte entsprechend den Erfordernissen des Lernprozesses.“¹¹

Die Orientierung der Materialaufbereitung an den realen – störungsanfälligen, nicht-ideallogischen – Lernprozessen bedeutet, die Lernvoraussetzungen, die die TeilnehmerInnen mitbringen, zu berücksichtigen und zu überlegen, wo möglicherweise Verständnisprobleme, Denkfehler etc. auftauchen könnten. Die sachlogische Struktur etwa eines wissenschaftlichen Vortrags muss so übersetzt werden, dass ein „thematischer Neuling“ sich das Thema selbst erschließen kann.

Bei der medialen Aufbereitung von Textmaterialien sollte eine möglichst flache Struktur gewählt werden – zu viele Unterebenen verführen den Lernenden zum Abschweifen und bringen die Sachlogik unter Umständen vollständig zum Verschwinden.

Die Identifikation von Lerneinheiten erfolgt im *zweiten Schritt* und folgt in der Regel der didaktischen Strukturierung im Rahmen der kognitiven Reinterpretation der Inhalte. Hier liegt allerdings ein flexibler Umgang mit den Teilstücken des Textes nahe. Die Umsetzung der Abschnitte in Lerneinheiten muss nicht 1:1 erfolgen. Kriterium der Organisation der Inhalte sollte deren relative Unabhängigkeit – der jeweilige Baustein sollte eine in sich verständliche Einheit bilden – und Geschlossenheit innerhalb des Gesamtzusammenhangs sein.

11 Franz Weitzl, Christian Süß und Rudolf Kammerl, Didaktische Strukturierung von Online-Inhalten, 2002, <http://www.im.uni-passau.de/projekte/wwr/IFISReportDidStruk.pdf#search=%22Didaktische%20Strukturierung%20von%20Online-Inhalten%22> (Stand: 22.02.2007), S. 10.

Lerneinheiten sollten Weitz, Süß und Kammerl¹² zufolge mit folgenden didaktischen Metadaten ausgestattet sein:

1. Einer Beschreibung der Voraussetzungen, die der/die LernerIn erfüllen muss,
2. Hinweisen über verwandte und/oder weiterführende Inhalte, die das Erarbeiten der Lerneinheit erleichtern sowie
3. einer Beschreibung der Lernziele.

Die Beschreibung der Lernziele ist nicht nur im Hinblick auf die Lernenden von zentraler Bedeutung, indem hier explizit gemacht wird, auf welche Weise der Lernerfolg erzielt werden kann, sondern auch – und das spielt in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle – im Hinblick auf die Lehrenden bzw. die EntwicklerInnen von Lernmaterialien. Lernziele beschreiben nicht nur „was der Autor mit der Lerneinheit beim Lerner erreichen will, [sondern darüber hinaus] [...], wie er es erreichen will.“¹³

4. Spezifika der medialen Aufbereitung im Bereich ethischen Lernens in der Erwachsenenbildung

Im Rahmen des vorliegenden Projekts stellt sich nun die Frage, inwieweit bei der Aufbereitung von textbasierten Online-Materialien im Bereich ethischen Lernens und unter den Bedingungen der Erwachsenenbildung weitere Aspekte beachtet werden müssen.

Ethisches Lernen

Ausgangspunkt ethischen Lernens sind konkrete Situationen, in denen wir als Handelnde mit einem moralischen Problem/Konflikt konfrontiert sind.

Hier stellt sich zunächst die Frage: Was macht einen Konflikt zu einem moralischen Konflikt?

- Es gibt mindestens zwei in Bezug auf die konkrete Situation miteinander konfliktierende moralische Prinzipien, die dem Handelnden zwei einander entgegengesetzte Handlungen vorschreiben.

¹² Ebd.

¹³ Ebd., S. 16.

- Es gibt mindestens zwei miteinander konfligierende Güter, deren gleichzeitige Realisierung ausgeschlossen ist.
- Es gibt miteinander konfligierende legitime Ansprüche unterschiedlicher Personen.

Die Wahrnehmung konfligierender moralischer Forderungen in einer gegebenen Situation stellt die Handelnden vor ein Problem, insofern sie unter nicht-idealen Bedingungen eine Entscheidung treffen müssen, die der Besonderheit der konkret vorliegenden Situation angemessen ist.

„Um eine moralisch gerechtfertigte Antwort auf diese Probleme (i. e. alltagspraktische Probleme, K.N.) zu finden, ist es unerlässlich, die Fakten der Situation zu bewerten, und zwar nicht nur im Blick auf prima facie Verpflichtungen, sondern auch im Lichte der Bedürfnisse und Rechte, der Rollen und der Werte der betroffenen Menschen.“¹⁴

Erst durch den Konflikt zweier wichtiger moralischer Werte entsteht Rechtfertigungs- und Begründungsdruck – das ist der Ausgangspunkt für ethisches Lernen im Blick auf eine kontextsensitive Anwendung moralischer Normen.

Der/die Handelnde ist gefordert, mittels seines/ihrer praktischen Urteilsvermögens herauszufinden, ob er/sie alle relevanten Fakten (Interessen, Bedürfnisse, Verpflichtungen etc.) berücksichtigt hat, und diese in Bezug zu den konfligierenden moralischen Normen zu setzen, welche die Situation überhaupt erst moralisch komplex machen. Es geht um die angemessene Wahrnehmung/Beschreibung der Situation – Stichwort: hermeneutische Sensibilität – nicht um eine rein abstrakte Reflexion über das Gute oder Richtige in Situationen des Typus X. Die Frage, die sich hier stellt, lautet daher: Welches sind die ethisch relevanten Fakten? Lernziel ist die „bessere“ (angemessenere) Wahrnehmung der Situation und ihrer Probleme.

Darüber hinaus kommt es auf die Gründe an, die für die Geltung der Prinzipien bzw. für die Abwägung der Ansprüche/Interessen/Güter angeführt werden. Hier geht es zum einen um die verständliche Darstellung des eigenen Standpunktes inklusive der impliziten Vorannahmen und stillschweigenden Voraussetzungen und zum anderen um das Nachvollziehen und Prüfen anderer Perspektiven auf das vorliegende Problem.

14 Vilhjálmur Árnason, Diskurs im Kontext, in: Wolfgang Edelstein und Gertrud Nunner-Winkler (Hg.), *Moral im sozialen Kontext*, Frankfurt 2000, S. 153.

Ziel des ethischen Lernens auf dieser Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten ist

- die Präzisierung und Differenzierung des eigenen argumentativen Standpunktes,
- das Erarbeiten tragfähiger Begründungen durch die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen,
- eine höhere moralische Sensibilität durch die Einsicht in die mögliche Pluralität legitimer moralischer Bewertungen,
- eine wachsende Komplexitätsverarbeitung.

Ethisches Lernen beschränkt sich jedoch nicht auf die „Verbesserung“ moralischer Argumentation. Es geht darüber hinaus um die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst/den persönlichen Überzeugungen/der eigenen Identität und um die anerkennende Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen. Das „Interesse nicht allein an den Konsequenzen der Handlungen anderer, sondern an den Haltungen, die sie uns gegenüber einnehmen“ gehört ebenso wie die „Notwendigkeit wechselseitiger Freiheitsunterstellung“ zu den „konstitutive[n] Momente[n] von Moral und menschlicher Lebensweise“¹⁵.

Neben dem Anspruch auf Verständlichkeit und Sachangemessenheit der eigenen moralischen Argumentation sind hier vor allem die Aspekte der Wahrhaftigkeit/Authentizität und der Verständigungsorientierung zu nennen. Es geht nicht um die strategische Durchsetzung von Argumenten oder die bloße Rechtfertigung von Normen, sondern um eine ernsthafte Auseinandersetzung miteinander, die den anderen als Person ernst nimmt und anerkennt. Lernziel ist der reflektierte, moralisch-sensibilisierte Umgang mit sich und anderen und eine höhere Motivation zu moralischem Handeln.

Insofern ist es schon bei der Aufbereitung von Themen für die Webseite wichtig, das Thema der Veranstaltung möglichst konkret und realitätsnah zu formulieren und auf seine ethische Brisanz hin zu fokussieren.

- Was ist das Problem?
- Wo liegt das ethische Konfliktpotenzial?
- Welche widerstreitenden ethischen Aspekte sind zentral für die zur Diskussion stehende Problematik?

15 Gertrud Nunner-Winkler, *Moralische Bildung*, in: Lutz Wingert und Klaus Günther (Hg.), *Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit*, Frankfurt 2001, S. 315.

Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung: zwischen alter und neuer Lernkultur

Bevor in diesem Artikel weitere Aspekte, die bei der Aufbereitung von Online-Materialien im Rahmen ethischer Lernprozesse wichtig sind, benannt werden, soll zunächst ein Blick auf den Kontext geworfen werden, in dem diese Lernprozesse stattfinden sollen: Bildungsveranstaltungen im Rahmen der Erwachsenenbildung.

Auf den Treffpunkt Ethik bezogen ergibt sich folgendes Bild:

Zielgruppe: Veranstaltungen zu ethischen Fragen im Rahmen der Erwachsenenbildung sprechen zu einem großen Teil ein akademisch gebildetes Publikum an. So haben Befragungen im Rahmen des Treffpunkt Ethik ergeben, dass die Hälfte der Befragten ein Studium abgeschlossen hat und gut 6 % dieser Gruppe außerdem promoviert haben. Ein Fünftel hat als höchsten Bildungsabschluss das Abitur bzw. die Fachhochschulreife.

47 %, also fast die Hälfte der Befragten, hat innerhalb des letzten Jahres häufiger als dreimal eine Weiterbildungsveranstaltung besucht. Weitere 45 % haben mindestens eine andere Veranstaltung in diesem Zeitraum besucht. Insofern es sich bei den Veranstaltungen nicht um explizite oder implizite Pflichtveranstaltungen – wie etwa in den Bereichen der schulischen oder universitären Ausbildung oder im Bereich der beruflichen Weiterbildung – handelt, kann man von einer intrinsischen Motivation der InteressentInnen zur Beschäftigung mit dem Thema ausgehen.

Pädagogisch-didaktische Zielsetzung: Unter den Motiven, die Veranstaltung zu besuchen, dominieren solche, die eher die kognitive Dimension betreffen. So finden die Motive „sich zu informieren“, „einen interessanten Vortrag zu hören“ und „etwas Neues zu lernen“ mit nahezu 90 % oder mehr die höchste Zustimmung. Es folgen Erwägungen, die man vielleicht als Zweckorientierung bezeichnen könnte: So wollen fast 70 % „auf dem Laufenden bleiben“ oder sind von der „Thematik selbst betroffen“. Knapp 60 % geben an, dass der Besuch in Zusammenhang mit dem eigenen Engagement im sozialen Umfeld steht. Die soziale Dimension einer solchen Veranstaltung spielt bei etwas mehr als der Hälfte der Befragten eine Rolle. Sie geben an, „mit anderen diskutieren“ zu wollen (64 %), „mit anderen eigene Erfahrungen auszutauschen“ (55 %) und „Gleichgesinnte treffen zu wollen“ (54 %). Auch bei den allgemeinen Erwartungen an eine gelungene Veranstaltung dominieren die eher kognitiv ausgerichteten Antwortvorgaben mit sehr hohen Zustimmungswerten von über 95 %. Hier geht es darum, „neue Einsichten“ oder „viele Informationen“ zu erhalten, gute Vorträge und interessante ReferentInnen prä-

sentiert zu bekommen, aber auch, „andere Sichtweisen kennenzulernen“. Das Bedürfnis nach Information in Kombination mit der akademischen Vorbildung lässt darauf schließen, dass den TeilnehmerInnen der Umgang mit Textmaterial nicht unvertraut sein dürfte.

Zur Vermittlungsform von Inhalten: In der Frage nach gut geeigneten Orten bzw. Medien für eine Verständigung über ethische Fragen liegen Bildungsveranstaltungen und der eigene Freundeskreis mit 83 % vorne. Es folgen, von je fast drei Vierteln der TeilnehmerInnen genannt, die klassischen Medien (Zeitungen und Bücher) und knapp dahinter in den Zustimmungswerten die Familie. Diese Gewichtung – vor allem die hohe Nennung der klassischen Medien und der Bildungsveranstaltungen – deutet darauf hin, dass bei der Auseinandersetzung mit ethischen Fragen offenbar neben der Vertrautheit (in der Familie, im Freundeskreis) wiederum gut aufbereitete Information eine wesentliche Rolle zu spielen scheint.

Das heißt: Bei Veranstaltungen der Erwachsenenbildung handelt es sich um Kontexte, in denen überwiegend die kognitive Bildungsdimension nachgefragt wird. Lernende suchen die Auseinandersetzung mit ethischen Themen im Rahmen von Vorträgen, Diskussionen und Textmaterial – in Form von Büchern und Zeitungen. Als Präsentationsform des für diese Zielgruppe angemessenen Materials scheint sich dementsprechend die schriftliche Vermittlung nahe zu legen. Hier stellt sich nun die Frage nach der Art und Weise der Aufbereitung des schriftlichen Materials – etwa eines wissenschaftlichen Aufsatzes.

5. Beispiele der Aufbereitung von Material im Treffpunkt Ethik

Die hier vorgestellten Beispiele orientieren sich noch sehr stark am „Informationsparadigma“ und das, obwohl dem Lernen durch Kommunikation innerhalb des Treffpunkt Ethik ein besonderer Stellenwert eingeräumt wird. Dies liegt zum einen an den lernkulturellen Voraussetzungen sowohl auf Seiten der AutorInnen/DozentInnen wie auf Seiten der Lernenden. Zum anderen erfordert es die Zielsetzung des Treffpunkt Ethik selbst: Angesichts der Komplexität einiger Themen sind Informationen eine wesentliche Voraussetzung für eine ethische Diskussion auf höherem Niveau und gehören daher selbstverständlich zum Treffpunkt Ethik dazu. Für das Lernen in und durch Kommunikation standen zentral die Möglichkeiten der Foren und Chats zur Verfügung. Wenn man in der schon angedeuteten Abfolge von Lernparadigmen weiterdenkt, so mag hier zu Recht ein Beispiel zur Aufbereitung von Material zu Zwecken des kollaborativen Lernens vermisst werden. Doch spiegelt dies die Situation und den gegenwärtigen Entwicklungsstand innerhalb

des Treffpunkt Ethik. Andererseits ließe sich Material hierzu auch sehr viel schwieriger in der Text- und Bildform dieser Publikation abbilden und verlangt eher nach einer medialen Demonstration dieser Prozesse in Form von Hypertext.

Die folgenden Beispiele sind im Rahmen der Begleitforschung erstellt worden. Dass hier nicht auf Beispiele aus den Projekten selbst verwiesen wird, erklärt sich mit dem zusätzlichen Aufwand für derartige Aufbereitungen. Auch die Möglichkeiten innerhalb der Begleitforschung waren hier begrenzt, so dass die Beispiele weniger beanspruchen schon ein „Optimum“ demonstrieren zu können, als vielmehr erste Schritte aufzuzeigen.

Mediale Präsentation eines Eingangstextes am Beispiel des Themas „Wunschkinde(r)“ (Motivierung)

Beim ersten Kontakt der NutzerInnen mit dem Thema innerhalb der Online-Lernumgebung des Treffpunkt Ethik ist es zunächst wichtig, die Aufmerksamkeit der NutzerInnen zu gewinnen. Hier bietet sich eine problematisierende oder provokative Didaktik an, die in wenigen Sätzen ein konkretes Problem umreißt bzw. eine provokante These aufstellt und unterschiedliche Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten bzw. Sichtweisen mit ihren jeweiligen Konsequenzen andeutet.

Wunschkinde(r)

Stellen Sie sich ein Ehepaar vor, deren zwei Söhne an einer **Muskeldystrophie vom Typ Duchenne** erkrankt sind. Mit Blick auf die Realisierung eines weiteren Kinderwunsches möchte das Ehepaar ausschließen, dass auch das 3. Kind an dieser Form der Muskeldystrophie erkrankt. Mediznisch ist ein solches Ausschussverfahren möglich. Mittels der **Präimplantationsdiagnostik** ließe sich eine solche Diagnose am lebenden Embryo durchführen. Je nach Diagnose würde der Embryo implantiert oder aber verworfen werden.

Jede menschliche Zygote enthält ein Kopfglied mit Chromosomen über einem Satz von 46 Chromosomen. Davon sind 23 von mütterlichen Chromosomen, die 23 von väterlichen Chromosomen. Jedes Chromosom hat ein einziges F-Chromosom. Wenn die Zygote 46 Chromosomen hat, ist sie weiblich. Wenn sie 45 Chromosomen hat, ist sie männlich. Wenn sie 47 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 44 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 48 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 42 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 49 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 41 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 50 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 39 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 51 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 38 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 52 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 37 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 53 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 36 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 54 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 35 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 55 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 34 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 56 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 33 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 57 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 32 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 58 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 31 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 59 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 30 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 60 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 29 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 61 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 28 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 62 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 27 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 63 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 26 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 64 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 25 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 65 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 24 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 66 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 23 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 67 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 22 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 68 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 21 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 69 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 20 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 70 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 19 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 71 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 18 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 72 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 17 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 73 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 16 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 74 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 15 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 75 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 14 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 76 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 13 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 77 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 12 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 78 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 11 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 79 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 10 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 80 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 9 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 81 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 8 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 82 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 7 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 83 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 6 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 84 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 5 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 85 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 4 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 86 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 3 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 87 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 2 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 88 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 1 Chromosom hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 89 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 0 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 90 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 91 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 92 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 93 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 94 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 95 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 96 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 97 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 98 Chromosomen hat, ist sie überzählig. Wenn sie 99 Chromosomen hat, ist sie unterzählig. Wenn sie 100 Chromosomen hat, ist sie überzählig.

Die Präimplantationsdiagnostik (PID) ist ein Verfahren, bei dem die Chromosomen eines Embryos vor der Implantation untersucht werden. Dies ermöglicht es, die Wahrscheinlichkeit zu bestimmen, dass ein Kind an einer bestimmten genetischen Erkrankung erkrankt. Die PID wird häufig bei Hochrisiko-Ehepaaren eingesetzt, die ein Kind mit einer bestimmten genetischen Erkrankung bekommen möchten. Die PID ist jedoch ein kontroverses Thema, da sie die Möglichkeit eröffnet, die Fruchtbarkeit eines Embryos zu testen, bevor er implantiert wird. Dies führt zu ethischen Fragen, wie zum Beispiel, ob die PID die Würde des Embryos verletzt und ob sie die Selektion von Kindern ermöglicht.

Was bedeutet legitim hier? Oder: Darf man überhaupt ausschließen?

Didaktischer Hinweis: Powerpoint-Präsentation zu den diskussionswürdigen Punkten

Wo ist die Grenze in der Gewährung oder Verweigerung der Realisierung eines Wunschkinde(s) zu ziehen? Wenn eine Grenze erforderlich ist, nach welchen Kriterien ist diese Grenze zu ziehen?

Didaktischer Hinweis: Aufteilung von möglichen Kriterien in einer Tabelle (legitim/ illegitim) mit Ankreuz- und Feedback- bzw. Einleitungsfunktion zu den einzelnen Antwortmöglichkeiten.

Die Suche nach Kriterien für Entscheidungsfindungen fragt nach Gründen für oder gegen eine Entscheidung.

Sie fordert zur Offenlegung und Begründung von Werthaltungen heraus. Wie fällt Ihr Urteil aus? (Link zum Forum)

Abb. 3 Online-Präsentation eines moralischen Konflikts

MEDIALE AUFBEREITUNG VON MATERIALIEN
FÜR ETHISCHE LERNPROZESSE

231

In diesem Beispieltext einer ersten Einführung ins Thema wird der/die NutzerIn direkt angesprochen und aufgefordert, sich in die Entscheidungssituation eines Ehepaares hineinzusetzen, welches vor dem Konflikt steht, ob der Wunsch nach Ausschluss eines kranken Kindes moralisch legitimiert werden kann oder nicht. Durch die direkte Ansprache und anschauliche Schilderung der moralischen Entscheidungssituation wird zunächst die Aufmerksamkeit des/der LeserIn gefesselt. Bei Bedarf kann sie sich über die medizinischen Fakten mittels Pop-up-Fenstern informieren.

Im Sinne einer Ethik-Didaktik ist es wichtig, herauszustellen, warum bzw. inwiefern es sich bei dem geschilderten Konflikt um einen moralischen Konflikt handelt. Daher stellt sich in dem vorliegenden Fall zunächst die Frage: Was bedeutet „legitim“? Wie kann der Wunsch nach einem gesunden Kind legitimiert werden? In welchem Sinne ist „legitim“ hier gemeint – im Sinne von „nachvollziehbar, verständlich“ oder im Sinne von „moralisch gerechtfertigt“? Die mediale Umsetzung könnte wiederum in Form eines Pop-up-Fensters erfolgen, welche die unterschiedlichen Bedeutungen und Verwendungsweisen des Terminus „legitim“ differenziert und nach ihrem moralischen Gewicht bewertet.

Der Hinweis auf die Diskussionswürdigkeit der zunehmenden medizinischen Möglichkeiten sollte beispielsweise in Form einer Powerpoint-Präsentation oder einer Pro-Kontra-Darstellung der Möglichkeiten im Rahmen moderner Reproduktionsmedizin erläutert werden.

Der Schritt zur Frage nach den Kriterien der Bewertung – der didaktisch erst nach der Darstellung der zur Diskussion stehenden Aspekte erfolgen sollte (Trennung von Deskription und Präskription) – könnte didaktisch sinnvoll in Form eines Kriterienkatalogs umgesetzt werden, anhand dessen die NutzerInnen ihre moralischen Intuitionen einer Überprüfung durch ethisch begründungsfähige Erläuterungen aussetzen können. Konkret würde das folgendermaßen aussehen: Bei der Bewertung eines Kriteriums als legitim oder illegitim per Mausclick durch die NutzerInnen würde eine entsprechende Erläuterung in Form eines Pop-up-Fensters erscheinen, welches die eigene Intuition argumentativ untermauern oder in Frage stellen würde. Hier könnte man bereits einen Link zu einem der Austauschmedien (Forum, Blog etc.) setzen, um den durch den Widerspruch möglicherweise angestoßenen Gesprächsimpuls zu nutzen.

Schließlich kommt es bei der individuellen Entscheidung zwischen miteinander konfligierenden moralischen Prinzipien, Ansprüchen oder Gütern auf die Gründe an, die für die Geltung der Prinzipien bzw. für die Abwägung der Güter angeführt werden. Hier lässt sich ebenfalls sinnvollerweise ein Link ins Forum oder in einen

Blog setzen, wo die eigenen Begründungsweisen, die vorab schon einmal in einen größeren Zusammenhang eingeordnet und anhand der Kriterienliste überprüft werden konnten, der diskursiven Validierung ausgesetzt werden.

Mediale Aufbereitung eines wissenschaftlichen Textes am Beispiel des Themas Gentechnik (Strukturierung)

Bei der medialen Aufbereitung eines wissenschaftlichen Textes zu einem ethischen Thema – im vorliegenden Beispiel zur Gentechnik-Diskussion – sind mehr noch als in dem vorangegangenen Beispiel die unter Kapitel 3 zusammengestellten Ausführungen zur medialen Aufbereitung von Textmaterial zu beachten, da es sich hier nicht nur um einen ersten „Eye-Catcher“, sondern um differenzierte Erläuterungen zu einem komplexen ethisch relevanten (und brisanten) thematischen Zusammenhang handelt.

Insbesondere die skizzierten Anforderungen an mediale Präsentationen – Übersichtlichkeit, NutzerInnenfreundlichkeit, Prägnanz und Vernetzung – spielen hier eine zentrale Rolle. Entsprechend der Forderung aus mediendidaktischer Sicht, die Logik der tatsächlichen Lernprozesse in den Mittelpunkt der inhaltlichen und didaktischen Überlegungen zu stellen, lässt sich als Orientierung für die Aufbereitung wissenschaftlicher Dokumente zu ethischen Themen die folgende Argumentationsstruktur anlegen:

- Darstellung des Diskussionskontexts, in dem sich die ethische Frage (neu) stellt,
- Differenzierung und Kategorisierung von Handlungsalternativen mit Blick auf die Anwendungsmöglichkeiten,
- ethische Bewertung der Handlungsmöglichkeiten,
- Rekontextualisierung der ethischen Diskussion.

Indem mit der Darstellung des Diskussionskontextes begonnen wird, in welchem sich die ethische Frage (neu) stellt, wird die Diskussion zunächst in der gesellschaftlichen Realität verortet. Damit wird zum einen die Hemmschwelle im Umgang mit ethischen Argumentationen gesenkt, zum anderen wird durch das Anknüpfen am Entdeckungskontext der Frage zunächst ein eher allgemeiner Einstieg gewählt.

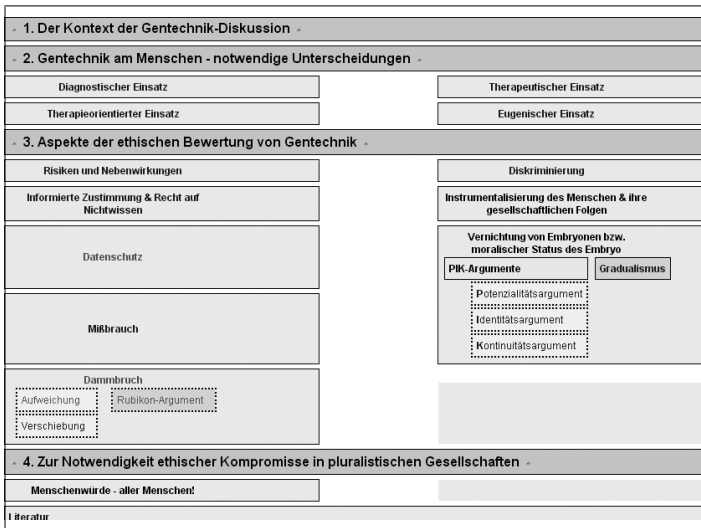


Abb. 4 Mediale Aufbereitung eines wissenschaftlichen Textes I

In der Erläuterung des sich stellenden moralischen Problems werden bereits erste wichtige Systematisierungsebenen eingeführt, auf denen ethische Fragen thematisiert werden können.

Mit den inhaltlichen Differenzierungen wird die Komplexität der Diskussion entfaltet, ohne bereits Wertungen vorzunehmen. Der Trennung von Beschreibung und Bewertung liegt der Gedanke zugrunde, in einem ersten Schritt möglichst vielen Handlungsalternativen Raum zu geben, um das gesellschaftliche Meinungsspektrum möglichst vollständig abzudecken.

Die daran anschließende Bewertung der Entscheidungs- bzw. Handlungsvarianten bezieht die in der Einführung genannten ethisch-systematischen Frageperspektiven auf die Handlungsalternativen im konkreten Anwendungsfall.

Abschließend wird ein Fazit aus der Evaluation der Handlungsalternativen gezogen und dieses in den Kontext einer ethischen Theorie und/oder einer kritischen Gesellschaftsanalyse eingeordnet.

Sofern mit (Fach-)Begriffen bestimmte Konzepte verbunden sind, werden diese durch kurze Erklärungen in Pop-up-Fenstern erläutert. Die weiterführenden Links erfüllen einerseits die Funktion von Literaturangaben, indem sie auf weiterfüh-

1. Der Kontext der Gentechnik-Diskussion	
<p>Das britische Unterhaus hat am 19.12.2000 die gesetzlichen Voraussetzungen für das therapeutische Klonen menschlicher Embryos geschaffen. Seitdem wird auch in Deutschland heftig über Fragen der Gentechnik am Menschen diskutiert, vor allem fokussiert auf die der Forschung an menschlichen embryonalen Stammzellen.</p>	
Pro	Contra
<p>Gentechnik bietet</p> <ol style="list-style-type: none"> sehr viel versprechende medizinische Möglichkeiten und enorme wirtschaftliche Potentiale. <p>In der globalen Standortkonkurrenz wird die Bedeutung der Biotechnologien zunehmen.</p>	<p>Gentechnik bedeutet einen Dambruch.</p> <p>Mit dem "Dambruch" - Microsoft Internet Explorer</p> <p>Dambruch: Ein "Dambruch" oder die Gefahr einer "Schiefen Ebene" liegt dann vor, <u>wenn</u> sich nach längerem, routinemäßigen Gebrauch einer Technik allgemeine ethischen Maßstäbe auf Grund dieses Gebrauchs so verschieben, dass dann Anwendungen als ethisch erlaubt gelten, die vorher noch als verboten galten.</p> <p>Hier wird also nicht, wie beim Missbrauch, die Grenze des Erlaubten übertreten, obwohl deren allgemeine Gültigkeit eigentlich anerkannt wird. Hier kommt es im allgemeinen Bewusstsein zu einer allmählichen Verschiebung der Grenzen des Erlaubten.</p> <p>URL: http://www.evangelisches-gymnasium-meinerzhagen.de/.../Fachbereiche/religion/bioethik_II/dambruch.html</p>
<p>Was ist das moralische Problem hier?</p> <ol style="list-style-type: none"> Je mehr wir technisch können, umso mehr Handlungsmöglichkeiten werden moralisch relevant, weil wir nicht mehr nur hinnehmen können, sondern auch etwas tun können. Wenn wir etwas prinzipiell können, stellt sich die Frage, ob und unter welchen Umständen wir es tun sollten. <ol style="list-style-type: none"> die Frage nach den Kriterien für moralisch gerechtfertigte Handlungen die Frage nach den Kriterien für moralisch gerechtfertigte Handlungsmittel die Frage der Abgrenzung zwischen therapeutischer und reproduktiver Gentechnik 	
<p>Wie kommt es zu einem moralischen Problem?</p>	

Abb. 5 Mediale Aufbereitung eines wissenschaftlichen Textes II

rende Literatur zum Thema innerhalb des World Wide Web verweisen; andererseits laden sie zu weiteren eigenständigen Recherchen ein und öffnen damit einen breiteren Horizont zum Thema.

Die oben dargestellte Strukturübersicht, zu der von jedem Punkt innerhalb der inhaltlichen Darstellung aus zurückgekehrt werden kann, soll dem Phänomen des „Lost-in-Hyperspace“ begegnen: Die NutzerInnen haben so die Möglichkeit, jeweils zu schauen, an welchem systematischen Ort der Argumentation sie sich befinden und wie die unterschiedlichen Teile der Erörterung systematisch zusammenhängen. Damit wird dem Anliegen Rechnung getragen, dass es im Rahmen ethischen Lernens nicht nur um ein Lernen auf der Sachebene – „Was ist das moralisch Richtige in diesem Fall?“ – geht, sondern auch um ein Lernen auf Prozessebene – „Wie komme ich zu dem, was als das moralisch Richtige gelten kann?“.

6. Schlussbemerkung

Bei der medialen Aufbereitung von ethischen Materialien für die Erwachsenenbildung können die allgemeinen Theorien und Kriterienkataloge, die etwa im Bereich der Universität entwickelt wurden, angewendet werden.

Wichtig zu bedenken ist allerdings,

- dass es sich bei Lernprozessen innerhalb der Erwachsenenbildung um freiwillige Angebote handelt, die eine intrinsische Motivation bei den NutzerInnen voraussetzen. Diese Eigenmotivation muss unter anderem auch durch die Materialienaufbereitung gefördert werden (Stichwort: Alltagsrelevanz, problematisierende/provozierende Didaktik).
- dass bei ethischen Lernprozessen das „Wie“ der Argumentation – welches auch in der allgemeinen didaktischen Aufbereitung eine Rolle spielt – in besonderer Weise wichtig ist, denn die Angemessenheit einer ethischen Entscheidung hängt in nicht unwesentlichem Maße vom Zustandekommen der Entscheidung ab. Damit ist sowohl der Anspruch auf Vollständigkeit der Perspektiven angesprochen, als auch die Forderung nach einem „redlichen“ – verständigungsorientierten – Umgang mit den unterschiedlichen Perspektiven.

Literatur

- Arnason, Vilhjálmur:** Diskurs im Kontext, in: Edelstein, Wolfgang/Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): Moral im sozialen Kontext, Frankfurt 2000, S. 149-172.
- Gerdes, Heike:** Aufbereitung von Lehrmaterial für Online-Seminare, in: Apel, Heino/Kraft, Susanne (Hg.): Online lehren, Bielefeld 2003, S. 76-90.
- Nunner-Winkler, Gertrud:** Moralische Bildung, in: Wingert, Lutz/Günther, Klaus (Hg.): Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit, Frankfurt 2001, S. 314-343.
- Oelkers, Jürgen/Miller, Damian:** Gestaltung der Evaluation von eLearning-Projekten, in: Euler, Dieter/Seufert, Sabine (Hg.): E-Learning an Hochschulen und Bildungszentren, München 2005, S. 493-512.
- Siebert, Horst:** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht, München 2003.
- Weitl, Franz/Süß, Christian/Kammerl, Rudolf:** Didaktische Strukturierung von Online-Inhalten, 2002, <http://www.im.uni-passau.de/projekte/wwr/IFISReportDidStruk.pdf#search=%22Didaktische%20Strukturierung%20von%20Online-Inhalten%22> (Stand: 22.02.2007).
- Weitl, Franz/Freitag, Burkhard/Grass, Werner/Sick, Bernhard/Kammerl, Rudolf/Göstl, Monika/Wiesner, André:** Mediendidaktische Aufbereitung von Vorlesungsinhalten für das Online-Lernen, 2004, <http://www.im.uni-passau.de/publikationen/WFG04/PassauMethodikMaterialErstellung.pdf>

Ethische Verständigung in offenen und geschlossenen Konzepten im Treffpunkt Ethik

Ausgewählte Ergebnisse einer TeilnehmerInnen-Befragung

UWE FRICKE UND KATJA NEUHOFF

1. Ausgangshypothese

Ethische Fragen betreffen Menschen unmittelbar, ethische Verständigung braucht daher Vertrauen und Vertrautheit und als Konsequenz eher geschlossene Räume des Austauschs – so die ersten Einschätzungen von TeilnehmerInnen an einer Gruppendiskussion zu Beginn des Projekts. Demgegenüber war das Projekt „Treffpunkt Ethik“ mit der Idee angetreten, den offenen Raum des Internets zum Zwecke ethischer Verständigung innerhalb einer – gesellschaftliche Milieus überschreitenden – potenziell un abgeschlossenen Internetcommunity zu nutzen. Hier standen nun das Bedürfnis nach Geschlossenheit und Exklusivität als Voraussetzung einer gehaltvollen und authentischen Diskussion über ethische Fragen und die Idee der offenen, inklusiven Auseinandersetzung über ethische Themen einander gegenüber.

Unter der Perspektive einer solchen Gegenüberstellung werden im Folgenden einige ausgewählte Ergebnisse der im Rahmen des Treffpunkt Ethik durchgeführten TeilnehmerInnen-Befragung vorgestellt. In der ersten Phase des Treffpunkt Ethik (2003-2005) gab es ein breiteres Spektrum bei den Konzepten. In der zweiten Projektphase (2005-2006) fand eine starke Konzentration auf Konzepte mit einem geschlossenen TeilnehmerInnenkreis statt. Dies bot die Möglichkeit zu einem Vergleich der unterschiedlichen Rahmenbedingungen.

Mit der Unterscheidung zwischen *offenen und geschlossenen Konzepten* fassen wir auch die antwortenden¹ VeranstaltungsbesucherInnen für die Analyse zu Gruppen zusammen und kommen zu vergleichenden Aussagen über die mögliche Bedeutung der unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Unter dem Begriff des *geschlossenen* Konzeptes fassen wir diejenigen Veranstaltungen, in denen eine engere Verschränkung von Präsenz- und Onlinephasen die Durchführung der Veranstaltungen kennzeichnet. Bei den *offenen* Konzepten ist die Onlinephase hingegen eher als ein zusätzliches Angebot konzipiert; die Präsenzveranstaltung kann in diesem Fall auch für sich allein stehen. Offen angelegte Konzepte wurden also eher im Sinne eines Anreicherungskonzeptes umgesetzt, während bei geschlossenen Konzepten verbindlichere Rahmenbedingungen gegeben waren. Dazu gehörten etwa die Voraus-Anmeldung der TeilnehmerInnen sowie die kontinuierliche Begleitung durch eine/n ReferentIn bzw. ModeratorIn.

2. Datengrundlage

Die hier vorgestellten Daten wurden im Rahmen einer umfassend angelegten standardisierten Befragung in den Veranstaltungen des Treffpunkt Ethik erhoben.

Sie geben Aufschluss über die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen, deren Verhaltensweisen sowie Einstellungen und Erwartungen hinsichtlich der Diskussionskultur in Veranstaltungen im Allgemeinen und ethischer Verständigung im Besonderen.

Insgesamt haben 284 Befragte an zwölf Standorten den Fragebogen ausgefüllt, darunter:

- 155 TeilnehmerInnen an Veranstaltungen mit offenen und
- 129 TeilnehmerInnen an Veranstaltungen mit geschlossenen Konzepten.

Angesichts der geringen Fallzahl lassen sich eher Tendenzen nachzeichnen als gesicherte Schlussfolgerungen ziehen. Aus diesem Grund sind neben den Prozentangaben oft auch zusätzlich die Zahlen für die gültigen Fälle – in der Form „44 von 133 Antwortenden“ – genannt. Aufgrund leichter Variationen in den Fragebögen und insbesondere einer Kürzung des Fragebogens in der zweiten Pro-

1 Wenn in der Folge nur von Befragtengruppen bzw. TeilnehmerInnen die Rede ist, statt jedes Mal genau zu formulieren, dass es hier jeweils nur um die antwortenden TeilnehmerInnen in den unterschiedlichen Veranstaltungen geht, geschieht dies allein, um den Text lesbarer zu halten.

jektphase kommt es teils zu größeren Schwankungen bei der Zahl der gültigen Antworten.²

Zunächst einige Hinweise zur Zusammensetzung der Befragten insgesamt nach soziodemografischen Merkmalen: Fast zwei Drittel der Befragten waren Frauen, etwas mehr als ein Drittel Männer. Der Anteil der TeilnehmerInnen, die ein Studium absolviert hatten, lag nur etwas unter dem Anteil der Befragten ohne Studium. Der Anteil der regelmäßigen BesucherInnen von Erwachsenenbildungsveranstaltungen lag bei 40%; nur 10% gaben an, in den letzten zwölf Monaten gar keine derartige Veranstaltung besucht zu haben.

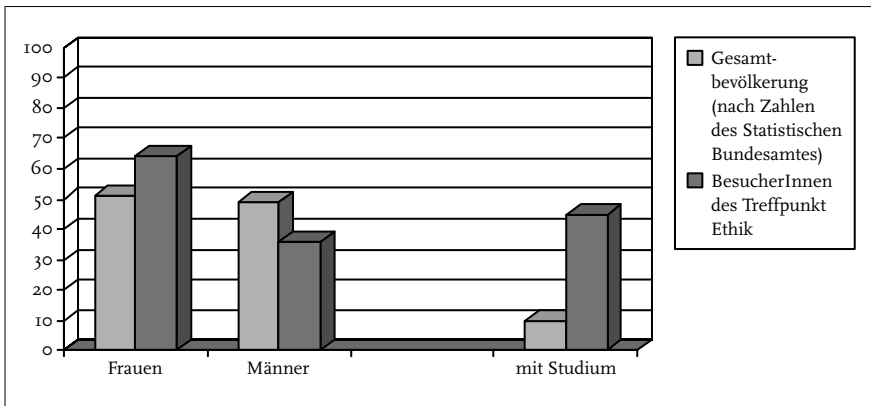


Abb. 1 Zusammensetzung des Publikums im Treffpunkt Ethik nach Geschlecht und Bildung im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (in Prozent, gültige Fälle = 266 bzw. 260)

Unter den Alterskohorten waren mit etwas über 20% am stärksten die Gruppen der 46–55-Jährigen und die der 56–65-Jährigen vertreten. Die benachbarten Kohorten der 36–45-Jährigen und der 66–75-Jährigen machten jeweils etwa 15% aus. Die weiteren Kohorten blieben unter 10%.

2 Die Fallzahl ist in einigen Frageblöcken für die geschlossenen Konzepte dann bedeutsam geringer (58 Fälle oder etwas darunter), da im Fragebogen der zweiten Projektrunde einige Blöcke entfallen sind. Dieser Tatbestand wird an den entsprechenden Stellen mit einem * gekennzeichnet.

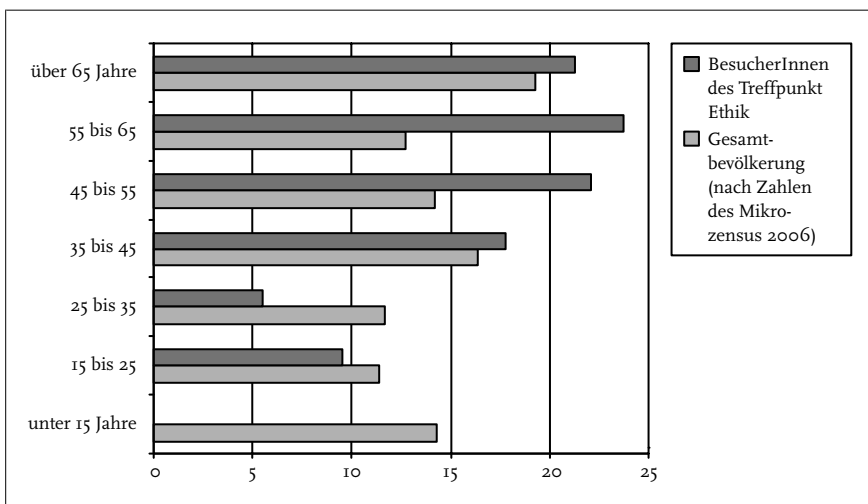


Abb. 2 Zusammensetzung des Publikums im Treffpunkt nach Alter im Vergleich zur Gesamtbevölkerung (in Prozent, gültige Fälle = 254)

Es handelte sich also bei den Befragten insgesamt statistisch im Vergleich mit der Gesamtbevölkerung um eine eher ältere Gruppe mit jeweils hohem Anteil an Frauen und akademisch gebildeten TeilnehmerInnen. Ein großer Teil besucht häufiger Veranstaltungen der Erwachsenenbildung oder gehört zu den regelmäßigen BesucherInnen.

3. Die Konzepte bzw. TeilnehmerInnengruppen im Vergleich: Effektive Nutzung des Online-Angebots, Gruppengröße und Kommunikationsstruktur

Die Befragtengruppen unterschieden sich sowohl im Hinblick auf die Gruppengröße und die Kommunikationsstruktur wie auch hinsichtlich der effektiven Nutzung des Online-Angebots: Veranstaltungen der offenen Konzepte waren häufiger solche mit größerem Publikum (93 der 155 dort Befragten, also 60%, besuchten eine Veranstaltung mit mehr als vierzig TeilnehmerInnen). Dies korrespondierte hinsichtlich der Veranstaltungsform in der Regel mit einem Vortrag bzw. einer Podiumsdiskussion, so dass eine Diskussion unter den BesucherInnen der Veranstaltung allenfalls gegen Ende der Veranstaltung stattfand. Die Anlage der Veranstaltung als geschlossenes Konzept brachte demgegenüber immer auch eine TeilnehmerInnen-Begrenzung mit sich (in der Regel auf unter zwanzig Teilneh-

merInnen). Dem entsprach in den meisten Fällen beabsichtigtermaßen ein intensiver Austausch unter den TeilnehmerInnen, so dass hier nicht wirklich von einem Publikum im engeren Wortsinn – das heißt in vor allem rezeptiver Haltung – gesprochen werden kann. Der Unterschied hinsichtlich der effektiven Nutzung lässt sich an der Beantwortung der Frage nach Bekanntheit und Nutzung des Internetangebots im Treffpunkt Ethik ablesen. Während 80% (85 von 106 TeilnehmerInnen) in geschlossenen Konzepten angeben, den Treffpunkt Ethik im Internet zu kennen, sind es in den offenen Konzepten nur 26% (31 von 120 Antwortenden). Zu den Online-NutzerInnen des Treffpunkt Ethik rechnen sich – unter denen, die ihn kennen – dann in den geschlossenen Konzepten 90% gegenüber nur 36% in den offenen Konzepten.

Demnach haben wir es im Vergleich der beiden Gruppen in der Tendenz mit einer Gruppe zu tun, die das Angebot zu 64% (68 von 106) als Blended-Learning-Angebot wahrnimmt, und einer Gruppe, bei der dies nur ausnahmsweise, nämlich bei 9% (11 von 120 Antwortenden) geschieht. Hier bildet sich die Unterscheidung von Blended-Learning-Angeboten im engeren Sinne (in den geschlossenen Gruppen) und eher traditionellen Veranstaltungen der Erwachsenenbildungseinrichtungen mit zusätzlichem Internetangebot (bei den offenen Konzepten) auch in den Einschätzungen der TeilnehmerInnen selbst ab.

Es dürfte damit deutlich sein, dass sich in einem solchen Vergleich verschiedene Effekte überlagern, die nicht voneinander isoliert werden können. Auch wenn die sich hier zeigenden Korrespondenzen nicht zufällig sind, können eindeutige kausale Zusammenhänge nicht festgestellt werden: Sind es nur kleine Veranstaltungen, die eine Beteiligung an den Online-Phasen befördern? Ist die Kommunikationsstruktur allein abhängig von der Gruppengröße? Gibt es etwa einen Zusammenhang zwischen der bevorzugten Kommunikationsstruktur und der Mediennutzung? Keine dieser Fragen lässt sich vorerst eindeutig beantworten.

	Geschlossene Konzepte	Offene Konzepte
Gruppengröße	von überschaubaren Gruppen bis zu einem großen Publikum	fast immer eine überschaubare Gruppe
Kommunikationsstruktur	eher hierarchisch/rezeptiv; ExpertInnen und Laien	eher egalitär/partizipativ; reziproker Erfahrungs- und Wissensaustausch
Online-Nutzung	9%	64%

Abb. 3 Charakteristika der Vergleichsgruppen

Motivation der TeilnehmerInnen

Bei geschlossenen Konzepten mit einer festen TeilnehmerInnengruppe stellt das Interesse an Interaktion bzw. Sozialkontakten in stärkerem Maße eine Teilnahmemotivation dar:

- a) Das wechselseitige Kennenlernen bei 50%,
- b) das Interesse an einer Diskussion bei 81% sowie
- c) der Erfahrungsaustausch bei 75% der Befragten.

In offenen Konzepten liegen die Werte deutlich darunter:

- a) Das wechselseitige Kennenlernen bei 37%,
- b) das Interesse an einer Diskussion bei 52% und
- c) der Erfahrungsaustausch bei 46%.

Insofern ist es nicht so überraschend, dass TeilnehmerInnen in geschlossenen Konzepten ihren Besuch der Veranstaltung häufiger in einem Zusammenhang mit dem eigenen Engagement im sozialen Umfeld sehen (69% gegenüber 53% in offenen Konzepten). In etwas schwächerer Ausprägung zeigt sich eine Differenz auch bei der Antwortvorgabe „weil mich die Thematik selbst betrifft“ (76% gegenüber 69% in offenen Konzepten).

In offenen Konzepten hingegen ist vergleichsweise stärker das Bedürfnis ausgeprägt, einen interessanten Vortrag zu hören; hier liegt der Wert bei 95%. Der Vergleichswert in der Gruppe der Befragten in geschlossenen Konzepten ist zwar mit 76% immer noch hoch, aber doch im Vergleich deutlich weniger stark ausgeprägt.

Andere eher auf den Wissenserwerb ausgerichtete Antworten erfahren bei beiden Vergleichsgruppen ähnliche Zustimmungswerte, sei es bei der eher allgemeinen Antwortvorgabe „um mich zu informieren“ oder der konkreteren Formulierung „um Anregungen für meine berufliche Tätigkeit zu bekommen“.

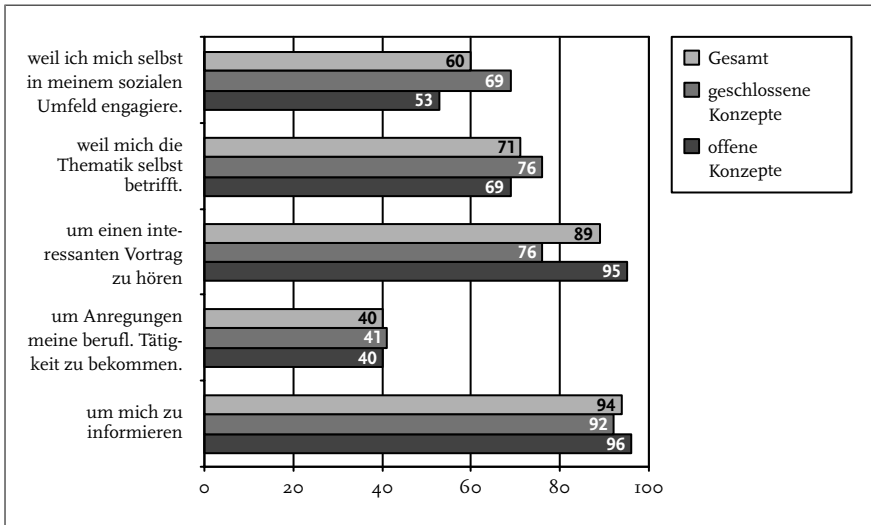


Abb. 4 „Ich habe die Veranstaltung besucht, ...“ – Zustimmungswerte für ausgewählte Antwortvorgaben im Vergleich (in Prozent, gültige Fälle = ~ 250)

Aktive Beteiligung

Im Vergleich der Gruppen (und damit unterschiedlicher Konzepte von Blended-Learning) zeigt sich, dass die TeilnehmerInnen in offenen Konzepten weniger aktiv sind. Dies ist angesichts der Größe der Veranstaltungen kaum überraschend. Hier ist ein Publikum vor allem erst einmal durch ExpertInnen informiert worden. So ist auch plausibel, dass das Stellen von Fragen dominiert und bei großem Publikum natürlich auch mit 16% (23 von 142) nur ein kleinerer Anteil unter den TeilnehmerInnen aktiv zum Zuge kommt. Ihre Erfahrungen beige-steuert oder ihr Wissen eingebracht haben jeweils 12% (17 von 142).

Umgekehrt sind die TeilnehmerInnen an geschlossenen Konzepten und den meist kleineren, intimeren Veranstaltungen sehr viel stärker eingebunden. 50% (29 von 58*) geben an, dass sie ihr Wissen einbringen konnten und sogar 60% (35 von 58*), dass sie eigene Erfahrungen beisteuern konnten. Das Stellen von Fragen kommt zwar mit immerhin 47% (27 von 58*) auch vor, ist aber deutlich weniger wichtig.

Dass es hier nicht nur um den eher banalen Unterschied zwischen großen und kleinen Veranstaltungen geht, wird deutlich, wenn man sieht, dass in den kleineren Veranstaltungen beider Konzepte – mit bis zu zwanzig TeilnehmerInnen – 35% (40 von 113) angeben, eine Frage gestellt zu haben, 38% (43 von 113) ihr Wissen und

41% (46 von 113) eigene Erfahrungen beisteuern konnten. Damit bleiben die Werte hinter denen in den geschlossenen Konzepten zurück. Dies deutet darauf hin, dass – unabhängig von der Größe der Veranstaltung – geschlossene Konzepte sehr viel stärker und von Beginn an auf eine Aktivierung der TeilnehmerInnen hin angelegt sind. Die Beteiligten scheinen dabei insbesondere dem Rückgriff auf eigene Erfahrungen eine höhere Bedeutung beizumessen. Dies entspricht auch dem Gedanken, dass in Blended-Learning-Szenarien den Präsenzphasen insofern Bedeutung zukommt, als hier die sozialen Kontakte unter den TeilnehmerInnen geknüpft werden, um die Motivation für die Online-Phase positiv zu beeinflussen.

Eine mit der Veranstaltungsgröße bzw. -form korrespondierende Erwartungshaltung zeigt sich auch hinsichtlich der Zustimmung zu den Antwortvorgaben für die eher rezeptiven TeilnehmerInnen. Innerhalb offener Konzepte gibt die Hälfte der Befragten an, sich lieber erst einmal in Ruhe ein Urteil zu bilden, während diese Gruppe in geschlossenen Konzepten nur ein Drittel ausmacht. Umgekehrt geben zwei Drittel der Befragten in offenen Konzepten an, interessiert zugehört zu haben, im Vergleich zu nur einem Drittel in geschlossenen Konzepten.

Antworten (gültige Fälle = 200)	Offene Konzepte	Geschlossene Konzepte	Kleine Veranstaltungen insgesamt
Nein, ich bilde mir lieber erst mal in Ruhe ein Urteil.	50 %	33 %	37 %
Nein, aber ich habe interessiert zugehört.	67 %	35 %	44 %

Abb. 5 Aktivitätsunterschiede zwischen den Vergleichsgruppen: „Haben Sie sich aktiv beteiligt?“

Auch hier zeigt sich, dass Unterschiede in der Aktivität der TeilnehmerInnen nur zu einem Teil durch die Veranstaltungsgröße zu erklären sind. Denn wenn wiederum allgemein die kleinen Veranstaltungen zusammen betrachtet werden, finden diese eher Passivität anzeigenden Antworten mehr Zustimmung als in geschlossenen Konzepten. So geben dort 37% der Befragten an, sich lieber in Ruhe ein Urteil zu bilden, und 44% antworten, interessiert zugehört zu haben. Das Themenspektrum innerhalb der Konzepte weist kaum so auffällige Unterschiede auf, als dass in dieser Variable eine Erklärung zu suchen ist.

Zu Antwortvorgaben, die eher Enttäuschungen zum Ausdruck brachten, gab es vergleichsweise wenig Zustimmung. Dass der eigene Beitrag „nicht so richtig angekommen sei“, gaben 10% (6 von 58*) in geschlossenen Konzepten an gegenüber 3% (4 von 142) in offenen Konzepten. Dies entspricht in etwa dem Verhältnis, welches sich auch in den Aktivitäten zeigt. Wo weniger Aktivität entfaltet worden

ist, kann in diesem Punkt auch weniger Enttäuschung aufkommen. Interessanter dagegen sind die Zustimmungswerte bei der Antwort „Ich hätte mich gern aktiver beteiligt“. Dies geben in geschlossenen Konzepten trotz der ohnehin schon guten Beteiligung noch 26% (15 von 58*) an, in den größeren Veranstaltungen mit offenem Konzept hingegen nur 11% (16 von 142).

Hemmende Faktoren

In offenen Konzepten geben 20% der Befragten an, dass ihnen angesichts der Rahmenbedingungen eine aktive Beteiligung nicht liege, 21% fühlen sich nicht kompetent genug und für 15% der TeilnehmerInnen hat sich leider nicht der richtige Moment ergeben. Hier zeigen sich besonders deutlich einige Vorzüge geschlossener Konzepte, in denen sich bei allen genannten Antwortvorgaben der geringe Wert von 2 bis 3% Zustimmung (1 bzw. 2 von 58*) ergibt. Wenn man wiederum alle kleinen Veranstaltungen zusammenfasst, liegen die Werte im Vergleich deutlich höher als in den geschlossenen Konzepten: 4% (5 von 113) der Befragten liegt der Rahmen nicht, für 9% (10 von 113) hat sich der richtige Moment nicht ergeben und 12% (14 von 113) fühlten sich nicht kompetent genug.

Antworten (gültige Fälle = 200)	Offene Konzepte	Geschlossene Konzepte	Kleine Veranstaltungen insgesamt
In einem solchen Rahmen liegt mir das nicht.	21 %	2 %	4 %
Dazu fühlte ich mich nicht kompetent genug.	21 %	2 %	12 %
Der richtige Moment hat sich leider nicht ergeben.	14 %	3 %	9 %

Abb. 6 Hemmende Faktoren in den Vergleichsgruppen: „Haben Sie sich aktiv beteiligt?“

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass in den geschlossenen Konzepten die Potenziale zu aktiver Beteiligung sehr viel stärker genutzt worden sind und dies – zu einem Teil, aber nicht nur – mit den einhergehenden kleineren Veranstaltungsgrößen zu erklären ist. Die je nach Konzept unterschiedliche Zusammensetzung der TeilnehmerInnenschaft verweist zudem darauf, dass schon in der Entscheidung zur Teilnahme an der Veranstaltung weitere Einflussgrößen wirksam sind. „Angebot und Nachfrage“ scheinen sich mit je unterschiedlichen Erwartungshaltungen in beiden Gruppen zu finden.

Wirkung der Veranstaltungen

Die Befragten aus Veranstaltungen mit geschlossener Konzeption geben mit 54% gegenüber 41% in offenen Konzepten häufiger an, dass sie sich nun sicherer in Diskussionen fühlen. Ansonsten haben die Veranstaltungen den Befragten zufolge recht ähnliche Wirkungen, wobei die Veranstaltungen in geschlossenen Konzepten etwas anregender eingeschätzt werden. Dass ihr Interesse geweckt worden sei oder sie sich zukünftig intensiver mit dem Thema beschäftigen wollen, geben in geschlossenen Konzepten etwas mehr TeilnehmerInnen an als in den offenen Konzepten. Wo es um Positionsbestärkung bzw. -veränderung geht, liegt in den Veranstaltungen mit offenen Konzepten die Bestärkung gut 10% vor der Positionsveränderung. Bei den geschlossenen Konzepten hingegen ist es genau umgekehrt. Aber, wie die Zahlen mit jeweils über 50% zeigen, haben einige auch beides gleichermaßen angegeben. Konkrete Schlussfolgerungen können hier (noch) nicht gezogen werden.

Antworten (gültige Fälle = ~200)	Offene Konzepte	Geschlossene Konzepte *	Kleine Veranstaltungen insgesamt
dass ich mich in Diskussionen nun sicherer fühle.	41 %	54 %	53 %
mein Interesse für das Thema zu wecken.	75 %	84 %	81 %
dass ich mich bald intensiver mit dem Thema beschäftige.	49 %	58 %	53 %
dass ich mich in meiner Position bestärkt fühle.	63 %	54 %	61 %
dass ich einige Dinge jetzt anders sehe.	53 %	64 %	58 %

Abb. 7 Veranstaltungswirkungen in den Vergleichsgruppen: „Die Veranstaltung hat dazu beigetragen, ...“

Generelle Erwartungen an Veranstaltungen

Was die generellen Erwartungen an eine Veranstaltung angeht, ergibt sich nach Mittelwerten eine recht ähnliche Gruppierung bei beiden Gruppen, wenn grob die eher kognitiven von den sozialen (bzw. handlungsorientierten) oder diskursiv dimensionierten Antwortvorgaben³ getrennt werden. Mit einer Ausnahme erfah-

3 Die Dimensionen waren schon in den Antwortvorgaben des Fragebogens angelegt und ließen sich in einer Faktorenanalyse bestätigen.

ren die kognitiv dimensionierten Antworten – wie etwa „... dass ich viele neue Informationen bekomme“ (gleichermaßen 96%) oder „... dass ich neue Einsichten in Themen bekomme“ (98% bzw. 100%) – durchweg höhere Zustimmung. Zwar gibt es innerhalb der jeweiligen Gruppierung unterschiedliche Rangfolgen, doch viel auffälliger ist, dass die Werte aus der Gruppe der TeilnehmerInnen an einem geschlossenen Konzept insbesondere für die sozial und diskursiv dimensionierten Antwortvorgaben vergleichsweise höher sind. Dazu gehört die Zustimmung zu Antwortvorgaben wie „... dass möglichst viele Meinungen vertreten werden“ (84% gegenüber 74%) oder „... dass es viel Zeit für Diskussion gibt“ (70% gegenüber 56%). Dies mag, wie schon oben thematisiert, mit den vorgefundenen Rahmenbedingungen zusammenhängen. Die Ausprägung der jeweiligen Erwartungshaltung dürfte auch von diesen Bedingungen herrühren.

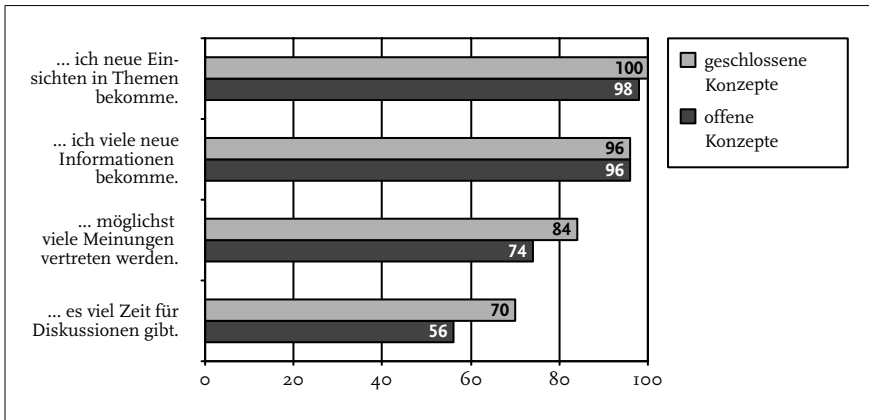


Abb. 8 „Generell finde ich eine Veranstaltung gelungen, wenn ...“ – Zustimmungswerte für ausgewählte Antwortvorgaben im Vergleich (in Prozent, gültige Fälle = 284)

Angesprochene Zielgruppen

In der Frage nach den angesprochenen Zielgruppen spielen sicher gelegentlich auch unterschiedliche Themen der Veranstaltungen eine Rolle. 70% bis 90% der Befragten sehen „interessierte Laien“ und „gesellschaftspolitisch und kulturell Interessierte“ als Zielgruppen, die durch die Veranstaltungen angesprochen werden. Dabei liegen die Werte in den geschlossenen Konzepten jeweils etwas höher. Dass ein bürgerliches Bildungspublikum angesprochen wird, sehen 39% (22 von 56*) in den geschlossenen Konzepten; in den offenen Konzepten ist dieser Eindruck hingegen bei 54% (77 von 144) der Befragten entstanden.

Die TeilnehmerInnen an geschlossenen Konzepten sehen stärker Menschen angesprochen, die sich in ihrem sozialen Umfeld engagieren (57% gegenüber 42%), wohingegen Menschen in Lebenskrisen (a) oder mit einem konkreten Beratungsbedarf (b), etwa dreimal so häufig (a: 26% gegenüber 9% und b: 22% gegenüber 7%) in den oft anonymen Veranstaltungen mit offenem Konzept vermutet werden.

In Veranstaltungen mit offenem Konzept werden ebenfalls stärker bestimmte Berufsgruppen (27% gegenüber 4%) oder ein Fachpublikum (28% gegenüber 7%) vermutet.

Zu diesen Werten können recht eindeutige Vermutungen formuliert werden: Die größere soziale Nähe in den kleineren Veranstaltungen der geschlossenen Konzepte lässt bei den TeilnehmerInnen eher den Eindruck entstehen, dass Menschen wie sie selbst dort vertreten seien. Insofern würde die Neigung sinken, bei den anderen jeweils besondere Kompetenzen – eventuell auch Vorurteile bedienend, etwa: Fachpublikum, bestimmte Berufsgruppen oder bürgerliches Bildungspublikum – zu sehen, und über diese Zuschreibungen eine Distanz zu konstruieren.

In einer solchen Distanz scheint andererseits gerade ein Mechanismus gesehen zu werden, der Menschen mit konkretem Beratungsbedarf oder in Lebenskrisen eher im Schutz der Anonymität größerer Veranstaltungen mit offenen Konzepten vermuten lässt. Im Unterschied dazu würden Menschen, die primär an sozialem Engagement interessiert sind, sich in den kleinen Veranstaltungen mit geschlossenen Konzepten wohler fühlen.

Geeignete Medien für ethische Diskussionen

In der Frage, welche Orte/Medien gut geeignet seien für ethische Diskussionen, ergibt sich im Vergleich der TeilnehmerInnen an den unterschiedlichen Konzepten nichts Auffälliges; die Antworten liegen bei den Befragten in beiden Konzepten nah beieinander und ergeben fast die gleiche Reihung. Auffällig ist vielmehr, dass die Befragten zu einem sehr hohen Prozentsatz Bildungsveranstaltungen als geeignete Orte ethischer Verständigung angeben – und dies auf gleichem Niveau mit den sozial intimeren Verständigungsarten „Freundeskreis“ und „Familie“. Hier bieten sich also gute Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung.

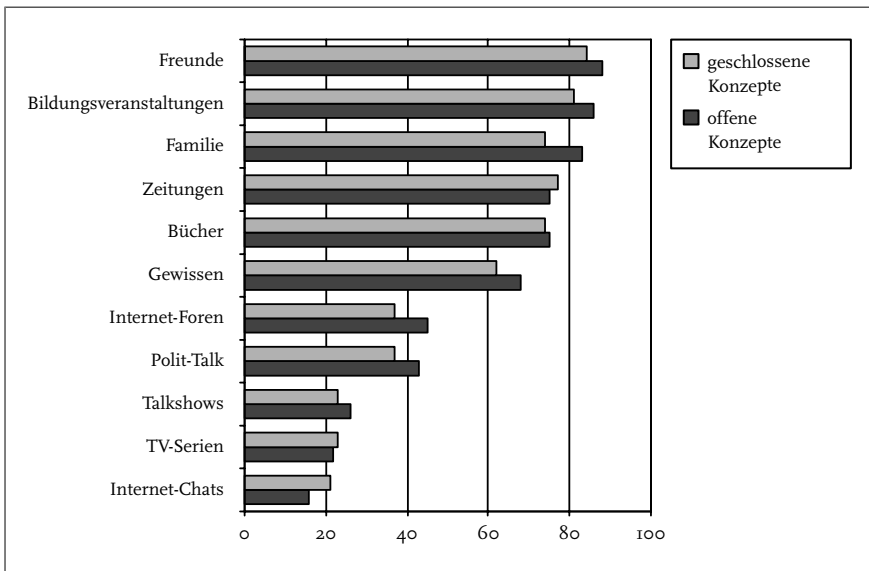


Abb. 9 Geeignete Orte/Medien für eine Verständigung über ethische Themen – Zustimmungswerte für ausgewählte Antwortvorgaben im Vergleich (in Prozent, gültige Fälle = 272)

Internet als Ort ethischer Verständigung

Zu den Vorteilen des Internets wird mehrheitlich in beiden Gruppen gerechnet, dass Hintergrundinformationen schnell zu recherchieren sind und dass die TeilnehmerInnen Erkenntnisse sacken lassen können, um sich dann später wieder in die Diskussion einzuschalten.

Dass in Internetforen oft Unfug geschrieben werde, glauben mit 83% in höherem Maße TeilnehmerInnen an Veranstaltungen mit einer offeneren Konzeption. Aber auch TeilnehmerInnen innerhalb der geschlossenen Konzepte geben dies noch zu 70% an. Für letztere Gruppe scheint dagegen der Aspekt der Unabhängigkeit von Veranstaltungsterminen und die Ruhe in der Auseinandersetzung mit dem Thema etwas bedeutsamer zu sein als für die TeilnehmerInnen der Vergleichsgruppe.

Bei der Nutzung von Computer und Internet zeigen sich keine Unterschiede zwischen BesucherInnen von offenen Konzepten und geschlossenen Konzepten. Beide Vergleichsgruppen geben mit 68% gleichermaßen häufig an, das Internet mehrmals in der Woche zu nutzen.

Eine ambivalente Haltung zur Frage des fehlenden konkreten Gegenübers zeigt sich relativ unabhängig von dem Konzept der besuchten Veranstaltung. Dabei wird sehr viel stärker der fehlende persönliche Kontakt als Nachteil empfunden (etwa 70%) als das Diskutieren mit unbekanntem Personen (etwa 50%). Andererseits sehen gut drei Viertel der Befragten, dass die Anonymität einen offenen Umgang miteinander erlaube, und gut die Hälfte glaubt, im Internet eher auf Menschen mit ähnlichen Interessenlagen treffen zu können.

Die Antworten zur „Absicht, den Treffpunkt Ethik im Internet zu besuchen“ lassen erkennen, dass die Konzepte eine unterschiedliche *Bindungswirkung* entfalten. Die geschlossenen Konzepte veranlassten zu 60% (29 von 48*) zu der Aussage, wahrscheinlich oder bestimmt den Treffpunkt Ethik im Anschluss an die Veranstaltung zu besuchen, für die offeneren Konzepte liegt der entsprechende Wert immerhin noch bei 45% (55 von 123); darunter fallen allerdings auch diejenigen, die den Treffpunkt dann aus Neugierde das erste Mal besuchen würden.

4. Fazit

Insgesamt kann man sagen, dass sich die beiden verglichenen Konzepte neben den hier erhobenen Unterschieden auch in ihrem Aufwand sehr stark unterscheiden. Die Vorteile, die an der einen oder anderen Stelle bei den geschlossenen Konzepten gesehen werden können, sind nur um den Preis eines erheblich höheren Aufwandes realisierbar. Zwar werden Formen der Internetkommunikation noch verhältnismäßig wenig genannt, wenn es um geeignete Orte bzw. Medien für die Verständigung über ethische Themen geht, doch kann hier von einem generellen Vorbehalt keine Rede sein. Die eingangs erwähnte Hypothese, dass ethische Verständigung geschlossene Räume voraussetzt, ließ sich durch die bisherigen Befragungen nicht bestätigen. Vielmehr scheinen die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen in diesem Punkt unterschiedlich zu sein: mal suchen sie eher Vertrautheit – in anderen Fällen eher Anonymität.

Beide hier verglichenen TeilnehmerInnengruppen scheinen grundsätzlich eine eher kognitive Herangehensweise an (ethische) Themen zu pflegen. Abgesehen von dieser Gemeinsamkeit hat sich aber gezeigt, dass die BesucherInnen von Veranstaltungen in offener Konzipierung weniger stark an sozialen Aspekten im Rahmen von Bildungsveranstaltungen – etwa dem persönlichen Kennenlernen der Mitdiskutierenden sowie einer intensiven Verständigung und erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen – interessiert sind als die BesucherInnen von geschlossen konzipierten Veranstaltungen. Zu einem Teil

erklärt sich dies aus der bisher mit den Konzepten verbundenen Veranstaltungsgröße. Darüber hinaus scheinen jedoch andere Einflussgrößen relevant, zu denen auch das Vorverständnis von ethischer Verständigung bzw. ethischer Bildung zählen mag. Ob und wie sich hier die BesucherInnen der Erwachsenenbildung unterscheiden, wäre daher weiter zu untersuchen.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann festgehalten werden, dass beide hier grob unterschiedenen Konzepte auf das Interesse der TeilnehmerInnen stoßen und daher ihre Berechtigung haben. Zudem ist vorstellbar, dass die jeweiligen Konzepte sich auch ganz anders gestalten lassen, als es hier im Treffpunkt Ethik in einer Pilotphase geschehen ist. Auch in geschlossenen Konzepten ist eine vorrangig auf Wissensvermittlung angelegte Kommunikation zwischen ExpertInnen und Laien vorstellbar. Und warum sollte nicht auch in offenen Konzepten ein höheres Maß an Partizipation erreichbar sein?

IV. Blick über den Tellerrand

Medien für die ethische Erwachsenenbildung

Modulare Konzeption – Didaktische Bewertung – E-Learning-Beispiele

GERHARD E. ORTNER, BERND MIKUSZEIT, UTE SZUDRA, DIRK RELLECKE –
IB&M BERLIN

Der Artikel „Medien für die ethische Erwachsenenbildung, Modulare Konzeption – Didaktische Bewertung – E-Learning-Beispiele“ gibt einen Einblick in theoretische und praktische Positionen, Handlungsansätze und konkrete Empfehlungen zum Thema und stellt im Überblick bzw. schlaglichtartig die Ergebnisse eines durch das BMBF geförderten Projekts mit dem Titel „Weiterbildungsmodule – Mit eLearning ethische Bildung und Multimediakompetenz in der allgemeinen Weiterbildung fördern“ dar. Das Projekt wendet sich vor allem an Lehrende in der allgemeinen Weiterbildung, angesprochen sind jedoch auch alle am Gegenstand Interessierten. Dabei wird ein Einblick in das Verfahren zur Bewertung von didaktischen Multimedialeprodukten und in thematisch-inhaltlich angebotene Themenmodule (Themenfelder, die in Themenbereiche untergliedert sind) gegeben. Sie beziehen sich auf die Schwerpunkte: Kulturelle Identität – interkulturelle Verständigung; Mensch – Umwelt; Gewalt – Ausgrenzung; Solidarität – Gerechtigkeit; Bürger – Gesellschaft. Weiterführende Informationen, Anregungen und Empfehlungen können der CD-ROM zum Projekt „Weiterbildungsmodule“ bzw. unter dem Menüpunkt „Dozenten-treff“ auf dem Treffpunkt Ethik (www.treffpunkt-ethik.de) entnommen werden.

1. In der Erziehung wird Ethik konkret - Prolegomena zu einer pädagogischen Kritik der ethischen Bildung

Verhalten von Menschen

Ein Mensch schläft. Wir kennen ihn nicht, er ist uns fremd. Ruhig und gleichmäßig geht sein Atem. Seine Züge sind entspannt, sein Körper ruht. So sieht es zumindest aus. Was in ihm vorgeht, wissen wir nicht. Wir wissen auch nicht, was in den Teilen seines Körpers vor sich geht, von denen wir vermuten, dass sein Geist sitzt. Wir wissen nicht, was er weiß, was er kann, was er will, was er tun wird, wenn er wieder aufwacht. Wie wird er sich verhalten: gut, böse, freundlich, feindlich, egoistisch, altruistisch, engagiert, gleichgültig? Wird er überhaupt etwas tun – oder einfach alles bleiben lassen? Wir wissen es nicht. Wir sehen den Menschen fast komplett, aber bloß von außen. Wir lernen täglich Neues vom und über den Menschen. Werden wir je wissen, was in einem schlafenden Menschen wirklich vorgeht, worauf wir uns einstellen müssen, wenn er aufwacht?

Vor uns steht ein PC. Wenn wir wissen wollen, was er für uns tun kann, müssen wir ihn bloß einschalten und – wenn wir es können – nachsehen, welche Programme er geladen hat. Die können wir kennen oder wenigstens kennenlernen. Wenn wir das tun und uns noch die technischen Daten des Rechners vornehmen, dann wissen wir auch recht genau, was der PC kann. Was er will, ist recht einfach zu beantworten: Nichts. Er ist mit einem Netz von physikalischen Reiz-Reaktionen ausgestattet, die ihm einen eigenen Willen ersparen. Er kann nicht wollen, was er will. Das freilich hat bekanntlich Arthur Schopenhauer auch vom Menschen gesagt.

Vielleicht finden die Gehirnphysiologen eines Tages heraus, wie man die technischen Daten des Menschen und die gespeicherten Programme in den neuronalen Netzen eines schlafenden Menschen lesen kann. Bis dahin müssen wir den Menschen wecken, wenn wir mehr über ihn erfahren wollen, vor allem wenn wir etwas über sein Wissen, sein Können – und sein Wollen – erfahren möchten. Wir müssen gleichsam Experimente anstellen und aus den Ergebnissen schließen – mit einiger, aber nicht mit letzter Sicherheit. Wir können Auswahltests anbieten. Da kann der Zufall mitspielen. Wir können komplexe Aufgaben stellen, die können erfüllt werden oder auch nicht, ohne dass wir sagen können, ob unser Proband nicht konnte oder nicht wollte. Wir können unsere Testverfahren verfeinern und durch Erfahrung relative Maßstäbe gewinnen. Aber eines wird nicht verzichtbar: Wenn sich der Mensch, von dem wir mehr erfahren wollen, nicht „verhält“, erfahren wir nur dieses und nichts weiteres. Wir erfahren nicht einmal, warum er sich momentan nicht „verhält“. Damit scheint er einem Rechner zu gleichen, bei dem es uns

(zunächst) auch nicht anders geht. Lassen wir die Mensch-Maschinen-Vergleiche; stellen wir die Bedeutung des Verhaltens von Menschen in den Vordergrund. Verhalten hat viele und vielfältige Formen: Handeln, Nichthandeln, Tun, Unterlassen, Bewirken, Erdulden sind allgemeine Bezeichnungen, die speziellen sind kaum zu zählen. Eines haben alle Ausprägungsformen gemeinsam: Sie können beobachtet werden. Für den Beobachter hat menschliches Verhalten im Wachzustand Schlüsselfunktionen: Es erschließt den Zugang zu dem, was Menschen können, in allen Fällen und zu dem, was sie wollen, in den meisten Fällen. Die Erfahrung lehrt uns, dass gelegentlich ein Verhalten gezeigt wird, das – so versichern uns die Probanden – so gar nicht gewollt wurde. Im Schlafzustand gelten andere Gesetze: Das vorhandene Können liegt als Potenzial weiter bereit, das Wollen entzieht sich der persönlichen Kontrolle.

Können und Wollen

Konzentrieren wir uns auf absichtsvolles Verhalten. Keine Frage, der Mensch vermag sich in bestimmter Weise zu verhalten. Dazu müssen die Komponenten „Können“ und „Wollen“ zusammenkommen. Wie kommt sein „Verhaltensvermögen“ zustande, ist es konstant, verändert es sich, kann man es absichtsvoll verändern, zum Beispiel durch bestimmtes Verhalten? Wenn ja, warum sollte man es tun? Das Verhaltensvermögen hat einen alten, einen schönen, gleichwohl einen gelegentlich missverstandenen und auch missbrauchten Namen, und der ist: „Bildung“, gelegentlich auch Bildungsstand - also Bildung als Zustand im Gegensatz zu Bildung als Prozess.

Dass sich der Bildungsstand eines Menschen, sein Verhaltensvermögen, ändert und sogar zielgerichtet ändern lässt, kann beobachtet werden. Er kann zu-, unter bestimmten Verhältnissen aber auch abnehmen. Wenn man daran denkt, dass zum Können des Menschen auch seine motorischen Fertigkeiten gehören, kann man das ganz gut nachvollziehen. Gibt es Grenzen? Die Geistesgeschichte der Menschheit lässt vermuten und hoffen, dass die möglichen biologischen oberen Grenzen des individuellen Bildungswachstums noch lange nicht erreicht sind noch werden. Die untere Grenze liegt bei der basalen „Bildbarkeit“, unterhalb derer es ex definitione keine Bildung als Prozess geben kann. Zwischen diesen allerdings recht hypothetischen Grenzen kann sich individuelle Bildung als Prozess ereignen. Das muss weder bewiesen, noch eigentlich begründet werden. Sie kann sich um zwei Brennpunkte fokussieren: Für die Vermehrung des individuellen Könnens – darin eingeschlossen das Wissen – ist das Begriffspaar „Lehren und Lernen“ zuständig. Die Aufgabenteilung ist bekannt. Für die externe Beeinflussung des/der Lernenden könnte man die Bezeichnung „Belehrung“ wählen, was allerdings für

viele belehrte Menschen einen unangenehmen Beigeschmack und für alle aufrechten PädagogInnen eine negative Konnotation hat. Entscheiden wir uns deshalb für die emotional weniger belastete Bezeichnung „Unterrichten“.

Für das Wollen – und die dahinter liegenden und mit diesem eng verknüpften Werte – ist ein anderer Aktivitätstyp zuständig. Entscheiden wir uns – trotz aller ideengeschichtlicher Bedenken und ideologischer Vorbehalte – für die traditionsreiche Bezeichnung und natürlich auch für den Begriff „Erziehung“. Allen emanzipationspolitischen Einwänden ist entgegenzuhalten, dass dieser treffliche und zutreffende Begriff ja immerhin auch die „Selbsterziehung“ und die Erziehung durch „Gruppen“ beinhaltet.

Wissen und Werte

Das Bilden von Wissen und Werten einerseits und das Entwickeln von Können und Wollen andererseits sind jeweils zwei unterschiedliche Schienen, die miteinander unauflöslich zu Gleisen verbunden sind. Darauf läuft der gesamtheitliche individuelle Bildungsprozess, der zum Produkt aus Können und Wollen führt und die Bildungsbasis für das bildet, was wir respektvoll – und schwierig zu definieren – das individuelle Bewusstsein nennen, das nicht mit dem theologisch verfassten Begriff des „Gewissens“ verwechselt werden sollte.

Die unauflösliche Verschränkung kann man am Beispiel des verhaltensauslösenden Wollens gut zeigen. Das Wollen, die je individuelle und situative Disposition zu einem bestimmten Verhalten, kann man extern durch einen Prozess beeinflussen, der „Motivieren“ genannt wird – oder werden sollte. Mittel der Motivierung sind unter anderem Versprechen von Belohnungen materieller oder immaterieller Art – ich nenne das „Zugmotivieren“ –, Androhungen von Bestrafungen physischer oder psychischer Wirkung – ich nenne das „Druckmotivieren“ –, schließlich die Verknüpfung des zu erreichenden Verhaltens mit bereits im Individuum vorhandenen Werten wie Friedlichkeit oder Prinzipientreue durch argumentative Überzeugung oder formalkommunikative Überredung.

Es bedarf keiner ausführlichen Erläuterung, dass eine je verbreiterte Wissensbasis auch die Palette möglicher Motivierungsansätze verbreitert. Wer mehr über unerwünschte Folgen bestimmten Verhaltens weiß, dem kann man auch in differenzierter Weise mehr Argumente für oder gegen ein bestimmtes Verhalten liefern. Die Verknüpfung kann allerdings auch noch in anderer, möglicherweise noch engerer, Weise erfolgen. Es ist unbestreitbar, dass Werte auch „gewusst“ werden können, also Bestandteile des individuellen Wissens sind, wobei es recht unerheb-

lich ist, ob man sich dessen auch in jedem einzelnen Bewertungsfall bewusst ist. Wenn das so ist, dann können – und möglicherweise müssen – auch Werte erlernt werden, und zwar jeweils vollständig.

Es sieht so aus, als ob bestimmte Grundwerte – beispielsweise der Wert des eigenen Überlebens – zur Grundausrüstung jedes menschlichen Individuums gehören, also dementsprechend nicht mehr gelernt werden müssen. Sie wären dann gleichsam Bestandteil der menschlichen Natur und nicht der Kultur. Sie würden „natürlich“ transportiert und müssten nicht mehr mühevoll gelehrt und gelernt werden. Ob dies psychische Ursachen hat, untersuchen die TriebforscherInnen. Die physi(ologi)schen Wurzeln beschäftigen die GenforscherInnen. Und mit der metaphysischen Dimension befassen sich bekanntlich die TheologInnen.

Für den/die ErziehungswissenschaftlerIn reicht die Feststellung, dass eine Vielzahl von Werten, die wir meinen für ein erträgliches Zusammenleben von Menschenmassen akzeptieren zu müssen, nur „kulturell“ erworben werden können – und eben deshalb auch müssen. Auf den reinen Tor zu hoffen, der aus Mitleid nicht etwa nur fühlend, sondern sogar wissend geworden ist, ist eine eitle Attitüde, ja eine Schimäre, die wir getrost in Wahnfried archivieren können.

Uns reicht die Feststellung, dass Menschen – erfreulicherweise – mit einer höchst attraktiven und ausbaufähigen Grundausrüstung auf die Welt zu kommen pflegen, die zumindest Lernfähigkeit und Lebensbereitschaft umfasst, zu denen allerdings je auch noch Lernbereitschaft und Lebensfähigkeit kommen müssen, damit der ganze Mensch gelingt. Dass diese Grundausrüstung genetisch transportiert, möglicherweise biologisch kopiert wird, hat, so meine ich, keine Relevanz für metaphysische Erklärungsmodelle.

Erziehung als Wertevermittlung

Erziehung als Wertevermittlung ist also immer auch, wenigstens zu einem bestimmten und nicht zu geringen Maße, Wissensvermittlung. Damit sie in der Praxis nachhaltigen Erfolg hat, sind vornehmlich drei Instrumente anzuwenden, die allesamt zu den gewaltarmen Verfahren zu zählen sind: Es sind die *Begründung*, eine emphatische Form der Belehrung, die *Belohnung*, die wir schon als Motivierungsinstrument erwähnt hatten, und das *Beispiel*, das sich durch die Umsetzung der Werte des Erziehenden in dessen eigenem Verhalten zeigt.

Wie die Erfahrung zeigt, können auch gewaltreiche(re) Verfahren eingesetzt werden. Sie zeitigen durchaus bestimmten Erfolg, kranken aber in der Regel daran,

dass beispielsweise durch Bekehrung und Bestrafung nicht nur positive Werte vermittelt werden, sondern über das konkrete und erlebte Beispiel – Gewalt als Mittel der Wertevermittlung – eben auch Gewalt als personaler Wirkungsfaktor. Wer jemanden mit Gewalt zu einem guten Menschen erziehen will, darf sich nicht wundern, wenn er einen ganz und gar nicht guten Gewaltmenschen hervorbringt. Andererseits darf nicht verschwiegen werden, dass in vielen Fällen die gewaltarmen Erziehungsinstrumente nicht ausreichen, um ein Mindestmaß an Werten zu vermitteln, die für das erträgliche Zusammenleben von Menschenmassen eben unabdingbar sind.

Wer der Argumentation bis hierher folgen wollte und konnte, wird auch mit den folgenden Überlegungen keine Schwierigkeiten haben. Wir betreten nunmehr schwieriges, ja gefährliches Terrain: das Land, in dem die Werte wachsen, die wir auf der Erziehungsschiene des Bildungsgleises vermitteln wollen und hoffentlich auch können. Die Werte sind zahlreich und spiegeln sich in den unterschiedlichen Erziehungszielen, die neuerdings auch unter der schicken Bezeichnung „key qualifications“ gehandelt werden, wider. Aber diese mikroskopischen Werteelemente sind jeweils bloß Blätter an Ästchen, zu denen sich Äste verzweigen, die an Stämmen angewachsen sind, die einen mächtigen Wald bilden, der von da bis nirgendwo reicht.

Wo aber ist der Wert hinter all den Teilwerten, der Metawert gleichsam, der Stamm, wenn nicht gar die Wurzeln, aus dem das verästelte und verzweigte Gebilde der Erziehungsziele hervorwächst? Wo ist die „praktische Ethik“ – im Gegensatz zur Ethik als Teildisziplin der Philosophie, als Theorie des Guten? Woher kommt sie, wie legitimiert sie sich, wie kann man sie definieren, greifbar machen – gar handhabbar, also „operational“ wie es die ErziehungswissenschaftlerInnen gerne sagen und haben?

In der Erziehung muss die Ethik praktisch werden – oder es wird weder Erziehung noch Ethik.

2. Weiterbildungsmodule zu E-Learning auf dem Dozententreff des Treffpunkt Ethik

Das IB&M-Projekt „Weiterbildungsmodule – Mit E-Learning ethische Bildung und Multimediakompetenz in der allgemeinen Weiterbildung fördern“ entwickelte im Menüpunkt „Dozententreff“ des Treffpunkt Ethik Weiterbildungsmodule zu Multimediakompetenz und zu ausgewählten Themenfeldern gesellschaftlicher Ethik.

Damit ist ein umfangreiches Diskussions- und Informationsangebot für Lehrende in der Erwachsenenbildung aufgebaut worden und werden folgende Module angeboten:

- **Bewertungsmodul**
mit einem Bewertungsverfahren und einem Bewertungsbogen für didaktische Multimediaprodukte,
- **Datenbankmodul**
mit einer Multimedia-Datenbank zur ethischen Bildung mit etwa 800 dokumentierten exemplarischen didaktischen Multimediaprodukten für ethische Bildung,
- **Themenmodule**
mit Einsatzvorschlägen für didaktische Multimediaprodukte zu ausgewählten Themenfeldern gesellschaftlicher Ethik,
- **Textmodul**
mit Fachtexten zu Ethik, Multimediakompetenz, zum Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet,
- **Info**
zur Information über Projektaktivitäten,
- **Foren**
zur Projektkommunikation und zur Diskussion mit der Weiterbildungspraxis,
- **Projektpublikation**
als zusammenfassende Internetpublikation zum Projekt und seinen Ergebnissen.

3. Bewertungsmodule – Multimediakompetenz und Multimediaevaluation für ethische Bildung

Ein wesentlicher Ansatz des Projekts WB-Media ist, die Ausbildung von *Multimediakompetenz* bei Lehrenden durch *Befähigung zur Multimediaevaluation* zu unterstützen. Multimediakompetenz zu fördern ist eine wichtige Aufgabe allgemeiner Weiterbildung. Die Ausbildung von Multimediakompetenz erfolgt in der Erwachsenenbildung in der Regel nicht in einem Kurs, vielmehr werden entsprechende Inhalte in verschiedene Kurse und Bereiche integriert und können Gegenstand sowohl formeller als auch informeller Weiterbildung sein. Daher muss Multimediakompetenz in der Erwachsenenbildung in verschiedenen Bereichen als permanenter und sich verändernder Prozess verstanden werden.

Multimediakompetenz wird als eine Zielperspektive allgemeiner Weiterbildung verstanden¹. Multimediakompetente Lehrende und Lernende nutzen vorhandene Multimediaangebote, insbesondere didaktische Multimediasoftware, die auf Diskette, als CD-ROM, als DVD, im Netz oder als hybrides Angebot zur Verfügung stehen, für unterschiedliche Zwecke. Sie sind in der Lage, qualitativ gute multimediale Bildungsmedien zu erkennen, selbstbestimmt mit ihnen umzugehen und eigene Multimediaprodukte zu erstellen und zu verbreiten. Das verlangt Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit den Multimedia-Systemen, Fähigkeiten zum Verständnis der Medienaussagen, kritische Auseinandersetzung mit den Einflüssen und Wirkungen von Multimedia, aber auch ökonomische, rechtliche und technische Kenntnisse und Zusammenhänge mit der Produktion und Verbreitung.

In pädagogischen Konzepten von Medienkompetenzen findet man nach Kübler² folgende Dimensionen in verschiedenen Begrifflichkeiten, die für das Anliegen relevant sind:

1. **die kognitive Fähigkeit,**
Kenntnisse über Programme und Inhalte der Medien zu haben und zu erwerben,
2. **die analytische und evaluative Fähigkeit,**
Medien auf vielfältige Kriterien hin einzuschätzen bzw. ihre Qualität zu beurteilen,
3. **die sozial reflexive Fähigkeit,**
die eigenen und die Gefühle anderer zu erkennen, zu respektieren und mit ihnen förderlich umzugehen,
4. **die handlungsorientierte Fähigkeit,**
die neben der technischen Handhabung des Einsatzes der Medien (technische Medienkompetenz) insbesondere die Fähigkeit zur Nutzung der Medien als soziales Kommunikationsinstrument und den kritischen Umgang mit den Medien (inhaltliche Medienkompetenz) umfasst.

Lernen mit multimedialen Bildungsmedien muss erlernt werden. Hohe Komplexität und große Informationsmengen, die oft nur wenig strukturiert sind, sind für

1 Vgl. Annemarie Hauf-Tulodziecki, Stefan Moll, Das Portfolio Medienkompetenz. Eine Möglichkeit zur Stärkung der Informatischen Bildung? In: Reinhard Keil-Slawik, Johannes Magenheimer (Hg.), Informatikunterricht und Medienbildung, INFOS 2001, 9. GI-Fachtagung Informatik und Schule, 17.-21. September 2001 in Paderborn, Bonn 2001, S. 97-106.

2 Hans-Dieter Kübler, Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes, in: Fred Schell, Elke Stolzenburg und Helga Theunert, Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, S. 27.

viele Lernende ohne Unterstützung kaum zu bewältigen. Multimediales Lernen kann Lehrende nicht ersetzen, setzt aber Multimediakompetenz bei ihnen voraus.

Um Lehrende in der Erwachsenenbildung zu befähigen, didaktisch gut gestaltete Multimediale Produkte für ethische Bildung zu ermitteln und zu verwenden, wurde ein Bewertungs- und Prüfungssystem als *Bewertungsmodul* erarbeitet und als interaktives Bewertungssystem für die Weiterbildungspraxis zur Verfügung gestellt. Mit einem elektronischen Bewertungsbogen³ können Lehrende eigene Bewertungen vornehmen und in die „Multimedia-Datenbank Ethische Bildung“ einstellen. Im Zentrum des Bewertungs- und Prüfungssystems für didaktische Multimediale Produkte stehen vier Bewertungsgruppen:

1. **pädagogisch-inhaltliche Bewertung**
zur Beurteilung von Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten,
2. **didaktisch-methodische Bewertung**
zur Beurteilung der Lernarrangements und der Lernmöglichkeiten,
3. **mediale Bewertung**
zur Beurteilung des Designs und der Gestaltung,
4. **Bedienungsbewertung**
zur Beurteilung des Nutzungskomforts und der Handhabung.

Eine Vielzahl von Kriterienkatalogen, Bewertungskriterien und zu prüfenden Aspekten werden in der Literatur⁴ diskutiert und zum Teil – mehr oder weniger umfangreich und häufig – auch in der Praxis verwendet. Um ein praktikables Verfahren realisieren zu können, sind Konzentration und Wichtung erforderlich. Aus pädagogischer und didaktischer Sicht erfolgt im Kriterienkatalog und Bewertungsverfahren eine Konzentration auf die vier angeführten Bewertungsgruppen, um vergleichbare Bewertungen zu sichern und äquivalente Wichtungen vornehmen zu können. Diese vier Gruppen gewährleisten, dass bei der notwendigen Gliederung die Gesamtsicht nicht aus dem Auge verloren wird. Ortner vergleicht die vier Gestaltungsfelder didaktischer Multimediale Produkte mit den vier Blättern eines glückbringenden Kleeblattes. Das didaktische Multimediale Produkt, das mit allen vier Blättern umfassend ausgestattet ist, ist ein sehr geeignetes Bildungsmedium für ethische Bildung.⁵

3 <http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Bewertungsbogen.pdf>

4 Vgl. Literaturliste

5 Gerhard E. Ortner, Das multimediale Kleeblatt. Der erfolgreiche Weg zur hohen Bildungsqualität, in: L.A. Multimedia, Heft 3/2003, S. 20.

Zu jeder Kriteriengruppe gehören sechs *Qualitätskriterien*, denen eine unterschiedliche Anzahl von *Prüfaspekten* zugeordnet ist.

Zu jedem Qualitätskriterium der vier Bewertungsgruppen gehören jeweils mehrere *Prüfaspekte*, die analysiert werden, wie das jeweilige Qualitätskriterium in dem didaktischen Multimediaprodukt angelegt und bei der Nutzung realisierbar ist⁶.

Pädagogisch-inhaltliche Bewertung

Die pädagogisch-inhaltliche Bewertung befasst sich mit den grundlegenden Kategorien des Lernens, mit den Zielen und Inhalten von Bildung, und analysiert die Bildungsabsichten und Bildungsmöglichkeiten von didaktischen Multimediaprodukten.

Setzen und Realisieren von Zielen und Teilzielen sind Grundvoraussetzungen und Orientierungen für erfolgreiches Lernen. Welche Kenntnisse, Werte und Kompetenzen auf den verschiedenen Lernwegen im Zusammenhang mit der Zielgruppe erworben werden sollen, sind deshalb grundlegende Fragen für eine pädagogische Bewertung von Bildungsmedien. Eng damit verbunden ist die Frage, welche Inhalte bzw. Stoffe wie Fakten, Regeln, Begriffe, Gesetze, Methoden, Relationen geübt, gelernt und angeeignet werden sollen.

Die pädagogische Bewertung zur Beurteilung der Bildungsabsichten und -möglichkeiten von didaktischen Multimediaprodukten ist deshalb ein übergreifender Ansatz und konstituiert eine Bewertungsgruppe. Die pädagogische Bewertung steht deshalb an erster Stelle in der Gesamtbewertung und befasst sich mit den *Qualitätskriterien* Lernziel, Lerninhalt, Zielgruppe, Innovation, Handlungskompetenzen und Werte.

Beispielhaft sollen die *Prüfaspekte* zum *Qualitätskriterium Lerninhalt* und *Werte* angeführt werden. Prüfaspekte zum Kriterium „Lerninhalt“ analysieren Fragen wie:

- Inwiefern sind im didaktischen Multimediaprodukt die Lernziele für NutzerInnen erkennbar und werden in realisierbaren Teilzielen und Arbeitsschritten umgesetzt?
- Entsprechen die Lerninhalte den erkennbaren und vorgesehenen Lernzielen des Multimediaprodukts?

6 Vgl. Bewertungsverfahren und Bewertungsbogen: <http://www.treffpunkt-ethik.de/default.asp?id=770>

- Sind alle Ziel- und Inhaltskomponenten (kognitive, affektive, psychomotorische, sozial-kommunikative) mit der Gesamtkonzeption abgestimmt?

Prüfaspunkte zum Kriterium „Werte und ethische Bildung“ befassen sich mit folgenden Fragen:

- Fördert die Arbeit mit dem Multimediaprodukt humane Gedanken und Werte?
- Fördern die angezielten Werte und Normen solidarisches Verhalten?
- Sind die angezielten Werte und Normen frei von gewaltverherrlichenden, radikalen oder obszönen Darstellungen, ideologischer Beeinflussung, negativen Vorurteilen und gezielter Manipulation?
- Ist der Inhalt frei von engem geschlechtsspezifischen Rollendenken und Vorurteilen gegenüber gesellschaftlichen Gruppen?
- Fördert das Multimediaprodukt ethische Bildung zu einem bzw. mehreren der folgenden Themenfelder: Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung, Krieg und Frieden, Mensch und Umwelt, Gewalt und Ausgrenzung, Solidarität und Gerechtigkeit, Bürger und Gesellschaft, Zukunftsbewältigung und Chancengleichheit?

Didaktisch-methodische Bewertung

Unter didaktischer Fragestellung wird nach der Methode sowie der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung von Kenntnissen, Kompetenzen und Wertorientierungen gefragt. Es wird analysiert, welche Lernarrangements und Lernmöglichkeiten mit dem Multimediaprodukt verfolgt werden. Die Didaktik als Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik befasst sich mit den Regeln des Lernens und den Zusammenhängen zwischen Lernen und Lehren. Unter didaktischer Fragestellung wird nach der Methode sowie der Art und Weise der Vermittlung und der Aneignung von Kenntnissen und Kompetenzen gefragt. Die didaktische Bewertung von Multimediaprodukten bildet deshalb eine zweite wesentliche Kriterien- gruppe und strukturiert die Antworten auf die Fragestellung: Welche Lernarrangements und Lernmöglichkeiten werden mit dem Multimediaprodukt intendiert?

Die *Qualitätskriterien* dieser Gruppe sind:

1. didaktische Auswahl des Inhalts,
2. didaktische Regeln und logische Lernverfahren,
3. Vermittlungs- und Lernformen, Einsatzbereiche,
4. didaktische Schritte,

5. Lernsteuerung und Leistungsauswertung,
6. Interaktionsstrukturen.

Hier sollen exemplarisch die *Prüfaspekte* zum *Qualitätskriterium* „*Didaktische Regeln und logische Lernverfahren*“ aufgezeigt werden.

Prüfaspekte zum Kriterium „*Didaktische Regeln und Lernverfahren*“ befassen sich mit folgenden Fragen:

- Sind grundlegende didaktische Regeln und Prinzipien erkennbar und wurden sie eingehalten wie: Fasslichkeit, Wissenschaftlichkeit, Folgerichtigkeit, Anschaulichkeit, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Einfachen zum Komplizierten, vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, Verbindung des Konkreten mit dem Abstrakten?
- Sind logische Lernverfahren wie analysieren, synthetisieren, vergleichen, differenzieren, generalisieren, abstrahieren, verallgemeinern, ordnen, konkretisieren im Multimediaprodukt angelegt und werden sie gefördert?

Mediale Bewertung

Die mediale Bewertung zur Beurteilung von Design und Gestaltung befasst sich mit der Fragestellung, inwieweit die Umformung einer Idee zu einem ästhetisch und funktionell anspruchsvollen Ergebnis gelungen ist. Diese Bewertung steht in engem Zusammenhang mit medienpädagogischen und mediendidaktischen Fragestellungen und stellt daher eine eigenständige dritte Kriteriengruppe dar.

Design und Gestaltung von didaktischen Bildungsmedien können wesentlichen Einfluss auf wichtige Fähigkeiten des/der LernerIn nehmen, wie Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, konstruktiv-produktives Denken, sensibles Erfassen ästhetischer Werte, Umstrukturierungsfähigkeit.

Der medialen Bewertung werden folgende Qualitätskriterien zugrunde gelegt: inhaltsadäquate Gestaltung, adressatInnengerechte Gestaltung, sprachliche Gestaltung, Bildschirmgestaltung, visuelle Gestaltung, auditive Gestaltung.

Als Beispiel sollen die *Prüfaspekte* zum *Qualitätskriterium* „*Visuelle Gestaltung*“ angeführt werden. Prüfkriterien zum Kriterium „*Visuelle Gestaltung*“ befassen sich mit Fragen wie:

- Ist die Textgestaltung übersichtlich, gut erkennbar und lesbar?
- Stehen Textdarstellungen und Verknüpfungen mit dem Bildungsinhalt in engem funktionalen Zusammenhang?

- Sind Textdarstellungen übersichtlich aufgebaut und heben sie wesentliche Informationen hervor?
- Sind Grafiken, Bilder, Symbole und Farben verständlich, sinnvoll, ästhetisch ansprechend und motivierend?
- Stehen sie in einem engen funktionalen Zusammenhang mit den Bildungsabsichten und dem Lerninhalt?
- Zeichnen sie sich durch klare Linien, Formen, Kontraste und Verständlichkeit aus?
- Werden durch sinnvolle Farbgestaltung Lerninhalte betont, Bedienung sinnvoll erleichtert und die Zielgruppe motiviert?
- Sind Animationen und Videos verständlich, sinnvoll und motivierend?
- Sind die verwendeten Animations- und Videosequenzen zur Darstellung und zum Verstehen des Lerninhalts erforderlich bzw. unterstützen ihn nachhaltig?
- Haben Animationen und Videos ein zielgruppenadäquates Niveau und motivieren sie die AdressatInnen?

Bedienungsbewertung

Nutzungskomfort und Handhabung sind für die Wirksamkeit von didaktischen Multimediaprodukten von entscheidender Bedeutung. Diese Kriterien wurden deshalb in der vierten Kriteriengruppe als Bedienungsbewertung zusammengefasst.

Hier sind vor allem ergonomische Gesichtspunkte von Bedeutung wie Bedienungseigenschaften, Handhabungsgesichtspunkte und Gebrauchseigenschaften. Es stehen die Arbeitsbedingungen für Lehrende und Lernende am und mit dem Computer bzw. mit dem Multimediaprodukt im Mittelpunkt der Bewertung.

Zur Bedienungsbewertung gehören folgende *Qualitätskriterien*: selbsterklärende und zuverlässige Bedienung, übersichtliche und flexible Handhabung, Navigation und Steuerung, Anpassungsfähigkeit, technische Funktionalität, Bedienungsanleitung.

Exemplarisch sollen die *Prüfaspekte* zum *Qualitätskriterium* „Anpassungsfähigkeit“ genannt werden. Zum Kriterium „Anpassungsfähigkeit“ sollten folgende Fragen geprüft werden:

- Ermöglicht das Multimediaprodukt die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des Benutzers durch Änderungen der Grundeinstellung (beispielsweise Abstellen des Tones, Wechsel zwischen Text und Tonausgabe) und das Ein-

stellen des Schwierigkeitsgrades (zum Beispiel Aufgaben mit verschiedenen Schwierigkeitsstufen)?

- Wird das Einstellen des Zeitverhaltens (zum Beispiel Einstellung der Reaktionszeiten nach Erfordernissen des/der NutzerIn) durch das Multimediaprodukt gewährleistet?
- Ermöglicht das Multimediaprodukt die Anpassung an die Leistungsfähigkeit des/der BenutzerIn durch die Art sowie den Umfang der Informationen (zum Beispiel gesonderte und kombinierte Wahl von Text- oder Toninformationen)?
- Wird eine Anpassung des Hilfesystems (beispielsweise variables Angebot von Hilfen) durch das Multimediaprodukt ermöglicht?

4. Modulkonzeption für Themenfelder ethischer Bildung

Die vom IB&M bearbeiteten Weiterbildungsmodule im „Dozententreff“ decken ein weites Feld gesellschaftlicher Ethik ab und unterbreiten vielfältige praxisrelevante Vorschläge für die Durchführung von Mediendiskursen in der Weiterbildungspraxis. Die Weiterbildungsangebote werden für verschiedene Themenfelder (mit Themenbereichen) gesellschaftlicher Ethik als *Themenmodule* bereitgestellt: Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung, Krieg und Frieden, Mensch und Umwelt, Gewalt und Ausgrenzung, Solidarität und Gerechtigkeit, Bürger und Gesellschaft, Lebensbewältigung und Benachteiligung, Lebenschancen und Bildung, Zukunftschancen und Bürgerkompetenz.

Den Themenfeldern sind empfohlene Multimediaprodukte zugeordnet, die auf Einsatzempfehlungen mit Einsatzschwerpunkten, auf Multimedia-Dokumentationen und auf Multimedia-Bewertungen von exemplarischen Multimediaprodukten verweisen.

Zu einem Thema werden folgende *Moduleile* angeboten: Inhaltskonzepte, bewertete beispielhafte didaktische Multimediaprodukte, didaktische Fragen und Mediendiskurse, Materialien und Dokumente, Überblick über alle Multimediaprodukte zum Thema.

Die Moduleile „*Inhaltskonzepte*“ befassen sich mit der Beschreibung der Themen und Themenfelder sowie mit Hinweisen zur inhaltlichen Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen.

Die Teile „*Bewertete didaktische Multimediaprodukte*“ enthalten Übersichten über Multimediaprodukte bzw. Bildungsmedien, die zum Themenfeld bzw. Thema

empfohlen werden. Diese Medien sind ausführlich dokumentiert, bewertet und in der Multimedia-Datenbank WB-Media zu finden. Außerdem werden praktische Hinweise zu den HerausgeberInnen mit Internet-Links angeboten, die zu weiteren Informationen und zur Bestellmöglichkeit führen.

Die Modulteile „*Didaktische Fragen und Mediendiskurse zum Thema*“ befassen sich mit unterschiedlichen didaktischen Vorgehensweisen unter Verwendung von Bildungsmedien und Multimedia. Einleitend werden einige didaktisch-inhaltliche Fragen angeführt. Diese didaktischen Fragestellungen sind ein Angebot, das bei der Vorbereitung und Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen genutzt werden und im Mittelpunkt der Mediendiskurse stehen kann. Es werden Vorschläge für folgende Mediendiskurse zu jedem Themenfeld unterbreitet:

- Impulsvorträge unter Verwendung von Multimedia,
- Seminare und strukturierte Diskussionen mit Multimedia,
- Workshops, Übungen und Gruppenarbeit,
- Medienpräsentationen und Medienanalysen,
- individuelles Lernen,
- Partnerlernen und Gruppenlernen,
- Beobachtungsbesuche an thematisch relevanten Orten für das Themenfeld.

In den Rubriken „*Materialien und Dokumente*“ befinden sich Verweise auf grundlegende und weiterführende Quellen, Literatur und Links.

In den Modulteil „*Alle Multimediaprodukte*“ findet man Übersichten über alle Multimediaprodukte zum Thema, die in die Datenbank WB-Media aufgenommen wurden. Das sind sowohl die bewerteten und besonders empfohlenen didaktischen Multimediaprodukte als auch weitere nutzbare Multimediaprodukte.

Insgesamt wird ein umfangreiches Nutzungsangebot zu didaktischen Multimediaprodukten für die ethische Bildung zur Verfügung gestellt, das zum Beispiel in variablen B-Teaching-Konzepten genutzt werden kann.

5. Themenmodul „Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung“

Das Themenmodul „Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung“ beschäftigt sich mit einer in der Diskussion befindlichen Problematik. Es unter-

breitet dazu Vorschläge und didaktische Multimediaprodukte, die folgende Lernziele in der Weiterbildung unterstützen:

- Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Vorstellungen, um sich ihrer bewusster zu werden, sie zu akzentuieren, zu festigen, möglicherweise auch zu revidieren oder auch erst zu finden und sie bewusst zu leben,
- Wissenserwerb über andere Kulturen zur Vertiefung, Entwicklung, Festigung von Verständigungsbereitschaft, -willen und entsprechendem Handeln sowie zur Auseinandersetzung.

Wissen um die eigene und um fremde Kulturen, Achtung gegenüber der eigenen und gegenüber fremden Kulturen sind die ethischen Prämissen des Moduls. Dazu gehören auch Abgrenzung oder begründete Ablehnung dort, wo sie aus humanistischen Gründen erforderlich sind. Kultur und kulturelle Identität basieren auf historisch gewachsener und eigens vorgenommener Zugehörigkeit des Menschen zu einer Kultur oder einem Kulturkreis. Dabei gründet Identität auf eigene bewusste und unbewusste Annahme von Kultur und Zugehörigkeit zu einer Kultur, auf wertmäßige Verbundenheit und Verpflichtung. Die Existenz der Menschheit und damit einhergehende Zugehörigkeit zu bestimmten Kulturen und Kulturkreisen sind Realität, setzen vernunftbegabten verständnisvollen Umgang mit der eigenen und mit anderen Kulturen voraus und werten Kulturenkoexistenz als eine Grundlage friedlichen Miteinanderlebens. Kultur wird im Modul als Gesamtheit der geistigen und künstlerischen Lebensäußerungen einer Gemeinschaft, als Identifizierungs- und Kommunikationsbasis – geprägt durch Zeit, Gesellschaft, ethnische Gruppierungen etc. – verstanden. Kultur ist wie alles mit der menschlichen Gesellschaft und dem Individuum im Zusammenhang Stehende der Entwicklung und damit dem Wandel unterworfen. Somit beschäftigt sich das Projekt mit dem Phänomen allmählicher Veränderung der Kultur eines Volkes oder einer Gruppe unter dem Einfluss eigener und fremder Kulturen. Im Allgemeinen werden Teile von fremden Kulturen nur dann übernommen, wenn sie sich in die eigene Kultur einfügen lassen. Dabei entstehen auch Abwandlungen. Kulturwandel ist neben Neuschöpfung eine der wichtigen Entwicklungserscheinungen. Kulturelle Identifizierung erfolgt bewusst und unbewusst. Interkulturelle Verständigung existiert zwischen den Kulturen. Da Individuum und Gesellschaft als Kulturträger auftreten, hat interkulturelle Verständigung gleichzeitig auch mit zwischenmenschlicher Verständigung zu tun und mit Eigenschaften wie wechselseitiger Verständnisbereitschaft und -kompetenz. Im Modulverständnis wird ethnozentristisches Denken bei kultureller Identität und interkultureller Verständigung abgelehnt. Kulturelle Identität beruht auf Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Nicht nur über das Finden von Gemeinsamkeiten, sondern erst im Zusammentreffen mit dem Frem-

den, dem Anderen, wird die Zugehörigkeit zu einem Volk, zu einer Gruppe erfahrbar. Das Andere sollte jedoch keinesfalls als das Negative empfunden werden, sondern eher als Bereicherung oder Ergänzung. Das Modul ist auf die Vision eines geeinten Europa und einer damit verbundenen Identitätserweiterung gerichtet. Der Akzent liegt somit auf einem starken Europa mit selbstbewussten Nationen. Titel wie zum Beispiel „Eine Brücke über den Rhein“, „Europa im Aufbau“, „Die Euro-Schul-CD“, „Europäer aus Österreich“ oder „Chance Europa“ stützen dieses Anliegen. Kulturelle Identität basiert auf der Muttersprache. Interkulturelle Verständigung betont die Bedeutung der jeweiligen Muttersprache für die psychosoziale und kognitive Entwicklung und schließt sie zum Beispiel bei MigrantInnen und deren Kindern ein, betont und fordert jedoch gleichzeitig Zweisprachigkeit. Deshalb enthält die Datenbank neben den im klassischen Sinne ethischen Multi-Mediaprodukten auch solche, die Sprachkompetenz fördern wie zum Beispiel www.ich-will-schreiben-lernen.de, die funktionalem Analphabetismus entgegenwirkt.

Das Themenfeld ist historisch-logisch gegliedert in die Themenbereiche:

- Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung im Blickwinkel der Vergangenheit,
- Kulturelle Identität und interkulturelle Verständigung in Gegenwart und Zukunft.

6. Themenmodul „Krieg und Frieden“

Die Begriffe Krieg und Frieden gehören so dicht zusammen wie Gesundheit und Krankheit oder Tag und Nacht. Aber ist Krieg lediglich das Fernsein von Frieden oder Frieden nur die Abwesenheit von Gewalt und Krieg? Eine anfängliche Begriffsbetrachtung kann hier erste Aufklärung leisten: Der preußische Offizier und Kriegstheoretiker Carl von Clausewitz definiert den Krieg als „einen Akt der Gewalt, um den Gegner zur Erfüllung unseres Willens zu zwingen“⁷. Zweck ist es, den Gegner niederzuwerfen und dadurch zu jedem Widerstand unfähig zu machen. „Der Krieg ist nicht bloß ein politischer Akt, sondern ein politisches Instrument, eine Fortsetzung des politischen Verkehrs, ein Durchführen desselben mit anderen Mitteln“, so Clausewitz in seinem Werk „Vom Kriege“, einer bis heute vielbeachteten Theorie der Kriegsführung. Da der Krieg Leid und Schaden über Völker, Länder und Menschen bringt, versucht man ihn einerseits zu verhindern, andererseits ethisch zu rechtfertigen. Die Lehre vom „bellum iustum“, dem „gerechten

7 Vgl. Carl von Clausewitz, Vom Kriege, Bonn 1991

Krieg“, ist in vielen Gesellschaften und Glaubensgruppen zu finden. Im Gegensatz zum Krieg ist der Frieden ein Zustand der Stille oder Ruhe, die Abwesenheit von Störung oder Beunruhigung. Damit ist zunächst einmal die Abwesenheit von Gewalt oder Krieg gemeint. In diesem Sinne ist Frieden zwischen und innerhalb von Nationalstaaten ein Ziel vieler Personen und Organisationen. Frieden kann freiwillig sein, wenn potenzielle Streitparteien sich entschließen, auf Störung des Friedens zu verzichten, oder er kann erzwungen sein, indem diejenigen niedergehalten werden, die andernfalls eine solche Störung verursachen würden. In der wissenschaftlichen Diskussion unterscheidet man zwischen dem eben beschriebenen „engen Friedensbegriff“, der die Abwesenheit von Konflikten beinhaltet, und einem weiter gefassten Friedensbegriff, der neben der kriegerischen Gewalt auch das Fehlen kultureller und struktureller Gewalt umfasst. Nach dieser Definition bedeutet Frieden also zusätzlich das Fehlen einer „auf Gewalt basierenden Kultur“, sowie das Fehlen repressiver oder ausbeuterischer Strukturen. Frieden wird also auch positiv definiert als „die Fähigkeit [...], Konflikte mit Empathie, mit Gewaltlosigkeit und mit Kreativität zu bearbeiten“⁸.

Ursprünglich scheint der Friede nirgends als Normalzustand angesehen worden zu sein. Er musste ausdrücklich „gestiftet“ werden (Beispiel: Einfriedung). In der Antike findet sich der Friedensbegriff unter der lateinischen Bezeichnung „pax“ (aus pangere einen Vertrag schließen). Man bezeichnete mit pax den häuslichen, familiären Frieden, den zwischenstaatlichen Frieden sowie den (religiösen) Frieden mit den Göttern. Nur der Friede auf allen drei Ebenen konnte ein ausgewogenes Leben garantieren. Hinzu gesellte sich der griechische Friedensbegriff „eirene“, der weniger eine Beziehung, als vielmehr einen statischen Zustand von Ordnung, Wohlstand und Ruhe bezeichnete. Im Christentum entwarf Augustinus das geschichtliche Modell zweier Reiche, des göttlichen „civitas dei“ und dem irdischen „civitas terrena“, das am Ende der Zeiten den ewigen Frieden erringen sollte.

Auch das Themenfeld „Krieg und Frieden“ in der ethischen Erwachsenenbildung orientiert sich an den vorgestellten Begrifflichkeiten. Die dabei entstehende Systematik unterteilt das Themenfeld in drei Bereiche, die von der makropolitischen Staatsordnung bis zum Mikrokosmos des einzelnen Menschen reichen: Krieg und Frieden in zwischenstaatlichen Zusammenhängen, Krieg und Frieden im innerstaatlichen Kontext, Krieg und Frieden für den/die Einzelne/n.

8 Vgl. Johan Galtung, *Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen: Über sichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt – und wie damit umzugehen ist*, in: *Der Preis der Modernisierung. Struktur und Kultur im Weltsystem*, Wien 1997.

Jeder der drei Themenbereiche lässt sich dazu in verschiedene historische Epochen unterteilen – von der Antike bis zur heutigen Zeit. Auch in diesem Themenfeld werden für die ethische Bildung geeignete Multimediaprodukte – von der CD-ROM über den Film bis hin zu Internetprojekten – recherchiert, evaluiert, vorgestellt, bewertet und mit entsprechenden Einsatzempfehlungen ausgestattet. Die Annäherung an das Thema „Krieg und Frieden“, so unsere Evaluation bei den elektronischen Bildungsmedien, erfolgt fast ausschließlich über das Beispiel des Krieges. Als „abschreckendes Beispiel“ werden dem/der MediennutzerIn die Schrecken und Auswirkungen von Gewalt, Kampf und Ungerechtigkeit vor Augen geführt, in der Hoffnung, dass er/sie seine eigene Lektion lernt und den Frieden anstrebt. Offensichtlich scheint das Thema „Frieden“ wenig „greifbar“ und noch weniger multimedial „umsetzbar“ zu sein.

7. Themenmodul „Mensch und Umwelt“

„Mensch und Umwelt“ beschäftigt sich mit einem gesamtgesellschaftlichen Anliegen und einer Problematik, die nicht unwesentliche Bedeutung für den Erhalt unserer Welt und deren gesunden Fortbestand besitzt. Angeboten werden Vorschläge und didaktische Multimediaprodukte, die übergreifende Lernziele in der allgemeinen Weiterbildung unterstützen, so dass die Potenziale der natürlich existierenden Umwelt erkannt werden und dazu beigetragen wird, sie überlegt zu nutzen und zu erhalten. Nutzung, Erhalt und Schutz werden als symbiotische Begrifflichkeiten für die Wechselbeziehung von Mensch und Umwelt gesehen. Dabei wird wechselseitige Nützlichkeit postuliert. Lernzielanliegen sind Wissen über Umwelt, Umweltschutz und ökologisches Verhalten, die Entwicklung von eigenständigem Urteilsvermögen und einer verantwortungsvollen Haltung gegenüber der Umwelt. Der Begriff „Umwelt“ wird weit gefasst und bezieht letztendlich die Gesamtheit aller auf einen Organismus einwirkenden ökologischen (einschließlich der sozialen) Faktoren mit ein. Auf diese Weise wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Ausbeutung von natürlichen Ressourcen der Erde die menschliche Lebensgrundlage gefährdet. Sind Ökosysteme zerstört, können sie zum Beispiel nicht mehr genügend sauberes Wasser, gesunde Luft oder fruchtbaren Boden liefern.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts tauchten in Korrelation mit der wissenschaftlich-wirtschaftlich-technischen Veränderung der Welt Begriffe auf, die auf Negativtendenzen und -wirkungen des Menschen in den Wechselwirkungen von Mensch und Umwelt hinweisen wie „Umweltbelastung“ (aber auch: „Umweltfreundlichkeit“ oder „Umweltschutz“) und ethische Dimensionen ansprachen.

Ende der 1960er Jahre gelangte durch eine Veränderung von persönlichkeits- und differenzialpsychologischen Ansätzen eine Sichtweise in den Vordergrund, die die Umweltbezogenheit menschlichen Verhaltens in das Zentrum des Interesses rückte. Die Verbreitung eines Denkens in ökologischen Systemkomplexen war hierfür eine wesentliche Bedingungsänderung.

Umweltpolitik steht heute im Mittelpunkt innovationsorientierter Modernisierungspolitik, wobei ihr Querschnittscharakter ausgeprägter ist denn je. Ökologische Modernisierung kann zur Wettbewerbsfähigkeit eines Standortes und zur Innovationsfähigkeit von Wirtschaft beitragen (Energiewende umsetzen, Globalisierung ökologisch gerecht gestalten, Schutz der Natur, Umweltschutz als Gesundheitsschutz, von der Kreislaufwirtschaft zur Stoffpolitik).

Das Themenfeld gliedert sich thematisch-inhaltlich in folgende drei Themenbereiche:

- Mensch, Umwelt und Umweltschutz,
- Mensch, Artenvielfalt und Artenerhalt,
- Mensch, Umwelt und Gesundheit.

„Mensch, Umwelt und Umweltschutz“ befasst sich mit den prinzipiellen Beziehungen des Menschen zur Umwelt und stellt in stärkerem Maße Grundsätzliches dar. So veranschaulichen beispielsweise didaktische Multimediaprodukte wie die CD-ROM „Die Alpen“ (hier am Beispiel des Baus eines Staudamms oder der Entwicklung eines Bergdorfes zu einem Urlaubszentrum) eine Vielzahl an prinzipiellen Fragen und Verflechtungen von Ökonomie und Ökologie, von Tourismus und Landwirtschaft, von Technik und Natur.

„Mensch, Artenvielfalt und Artenerhalt“ beschäftigt sich mit einem inhaltlichen Schwerpunkt. Bedenken wir beispielhaft die Tatsache, dass täglich bis zu 130 Arten ausgerottet werden – die meisten davon, ohne dass die Menschen sie je kennenlernen konnten. Allein in Europa sind nach einem Bericht der EU-Kommission 42 Prozent der Säugetiere, 15 Prozent der Vögel und 52 Prozent der Süßwasserfische bedroht. Auch „Mensch, Umwelt und Gesundheit“ befasst sich mit einem thematisch-komplexen Beziehungsgefüge.

8. Themenmodul „Gewalt und Ausgrenzung“

Die Weiterbildungsvorschläge und didaktischen Multimediaprodukte im Modul „Gewalt und Ausgrenzung“ sollen dazu beitragen, Gewalt gegen Menschen und Menschengruppen sowie Tendenzen von Ausgrenzung zu vermeiden, zu mindern

und gegebenenfalls zu verhindern. Lernziele beziehen sich auf menschliche Achtung, Respekt und Toleranz und die Maxime: Die Würde des Menschen ist unantastbar. Gewalt und Ausgrenzung ist ein ethisch determiniertes Begriffspaar mit unterschiedlichen Dimensionen und Ebenen. Aufgenommen sind Gewalt und Ausgrenzung, angefangen bei subtilen Formen im Alltag bis hin zu kriegerischen Optionen und physischer Vernichtung, ebenso Gewalt in Anschauungen und Ideologien. Das Modul/Themenfeld gliedert sich in drei zeitliche bzw. inhaltliche Themenbereiche:

- Gewalt und Verfolgung in der Zeit von 1933 bis 1945 – ZeitzeugInnen und Zeitzeugnisse,
- Gewalt und Ausgrenzung in der Zeit von 1945 bis 1989 – ZeitzeugInnen und Zeitzeugnisse,
- Gewalt im Alltag – Berichte und Prävention.

„Gewalt und Verfolgung in der Zeit von 1933 bis 1945“ bearbeitet einen Teil deutscher Geschichte, der nach wie vor wesentlicher Gegenstand von Aufarbeitung ist. Geschichte soll begriffen werden, um Zukunft positiv zu gestalten und Wiederholung von Vergangenen unmöglich zu machen. Die Lernzielstellungen richten sich auf:

- Wissen um historisches Geschehen in der Zeit von 1933 bis 1945, das in Verbindung mit Gewalt und Ausgrenzung steht als eine Grundlage für ethische Bildung und Werteentwicklung,
- Schlussfolgern/Ableiten von individuellen Haltungen und Verhaltensweisen zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft.

Zur Realisation sind didaktische Multimediaprodukte aufgenommen, die vor allem ZeitzeugInnendarstellungen zum Inhalt haben wie beispielsweise die CD-ROM „Erinnern für Gegenwart und Zukunft“, die DVD-educativ „Das Tagebuch der Anne Frank“, die DVD-educativ „Dietrich Bonhoeffer – Die letzte Stufe“, zum anderen Multimediaprodukte, die vordergründig auf Hintergrundwissen und allgemeine Orientierungsgrundlagen gerichtet sind wie die CD-ROM „Gegen das Vergessen – Eine Dokumentation des Holocaust“, die CD-ROM „Nationalsozialismus“, die DVD-educativ „Gehorsam, Treue, Opfertod“, die CD-ROM „Das zwanzigste Jahrhundert: Der 2. Weltkrieg“ oder die CD-ROM „Meilensteine des 20. Jahrhunderts – Widerstand und Verfolgung im III. Reich“.

„Gewalt und Ausgrenzung in der Zeit von 1945 bis 1989“ beschäftigt sich mit einer Zeit, die durch Entwicklungsetappen bestimmt ist. Zunächst ging es um die Beseitigung der Folgen des Nationalsozialismus, des Zweiten Weltkrieges und um

Neugestaltung. Bald bestanden zwei grundsätzlich unterschiedliche politische Lager. Eiserner Vorhang, Kalter Krieg und Mauerbau 1961 dominierten ethische Werte. Insbesondere die grundsätzliche Veränderung der weltpolitischen Lage führte zu tiefgreifenden Veränderungen und auch zum Fall der Mauer. Die Lernzielstellungen beziehen sich auf:

- Erfahrungen und Wissen um historisches Geschehen im Zeitraum 1945 bis 1989 in Verbindung mit Gewalt und Ausgrenzung,
- Haltungen und Schlussfolgerungen zur Gestaltung von individueller und gesellschaftlicher Gegenwart und Zukunft.

Dafür werden beispielsweise die CD-ROM „... zur Freiheit – Die Geschichte der Berliner Mauer“, das Video „Verdrängte Schuld“ oder die DVD-educativ „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ angeboten. Der zeitgeschichtliche Hintergrund wird durch didaktische Multimediaprodukte wie die CD-ROM „Das zwanzigste Jahrhundert 1945 – 1968“, die CD-ROM „Vom Kalten Krieg zum Fall der Mauer, 1968 – 1996“ und die CD-ROM „Meilensteine des zwanzigsten Jahrhunderts – Der Fall der Mauer“ erhellt.

„Gewalt im Alltag – Berichte und Prävention“ beschäftigt sich mit unterschiedlichen Formen von Gewalt, die BürgerInnen im täglichen Leben erfahren, ihren Inhalten, Ursachen sowie Präventivmaßnahmen. Eingeschlossen sind körperliche Gewalt ebenso wie psychische Gewaltausübung in Form von Mobbing oder Gewalt, die von Drogen ausgeht, Gewalt, die dem/der BürgerIn in Zeitschriften, auf Plakaten, im Fernsehen, in Computerspielen, in CD-ROMs, in DVDs, in Videos, in Kinofilmen etc. begegnet. Wertebewusstsein und Werteverstöße, unmittelbare und mittelbare Gewalt, Analyse, Prävention, Verhaltensmuster und -strategien, Gewalt zu erkennen, mit Gewalt umzugehen, zweckmäßig zu reagieren, sie nicht zuzulassen, sie zu vermindern oder zu vermeiden ohne Schaden zu nehmen sind entsprechende Anliegen. Einige Multimediaprodukte unterbreiten Strategien gegen Gewalt, fördern vorausschauendes Denken und antizipatives Handeln. Erkennen, Werten, Strategiebildung, Verhalten und Trainingsmöglichkeiten bieten beispielsweise die CD-ROM „Fass mich nicht an!“ oder das Video „Mobbing am Arbeitsplatz“. Andere Medienprodukte erhellen Hintergründe und Bedingungsgefüge und ermöglichen Analogien und Schlussfolgerungen.

9. Themenmodul „Solidarität und Gerechtigkeit“

Untrennbar mit dem Begriff der Gerechtigkeit ist der Begriff „Solidarität“ verbunden. Verankert im Römischen Recht war Solidarität ursprünglich ein fester Schuld-

begriff. In der Gemeinschaft musste jedes Mitglied auch für die Schulden aufkommen, die auf der Gruppe lasteten. Erst am Ende des 18. Jahrhunderts wurde dieses Prinzip des „einer für alle und alle für einen“ auch auf Beziehungen erweitert, die über den formalrechtlichen Schuldbegriff hinausgehen. Im Zuge der Industrialisierung wurde die Solidarität im 19. Jahrhundert institutionalisiert. Solidarische Vereinigungen, zum Beispiel die Gewerkschaften, kämpften als Solidarverbände für höhere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen. Im 20. Jahrhundert wurde die Solidarität zum zentralen Begriff der Parteien, die ebenfalls Solidargemeinschaften darstellen.

Heute sind solidarische Prinzipien in unserer Gesellschaftsordnung fest verwurzelt. Krankenversicherungen schützen die einzelnen Mitglieder unseres Staates und Arbeitslosenversicherungen sichern gegen finanzielle Verluste nach dem Verlust der Erwerbstätigkeit ab. Der „Solidarzuschlag“ – nur um ein weiteres Beispiel zu nennen – diente dem finanziellen Ausgleich zwischen den alten und neuen Bundesländern nach der deutschen Wiedervereinigung. Soziale Gerechtigkeit, eine Kombination aus Solidarität und Gerechtigkeit, ist im Artikel 20, Absatz 1 des Grundgesetzes festgeschrieben. Materielle und geistige Güter sollen gerecht in der sozialen Gemeinschaft verteilt werden. Diese Forderung ist heute, in Zeiten der fortlaufenden Globalisierung, auch in Bezug auf die ganze Welt akut. Vermeidung von Armut, soziale Chancen durch Bildung und durch einen integrativen Weltmarkt, Berücksichtigung der Geschlechter und soziale Sicherung – fünf Dimensionen sozialer Gerechtigkeit für eine Weltordnung.

Das Themenmodul beschäftigt sich mit dem sittlichen Handeln des Menschen, eingebunden in verschiedene Kontexte. Dabei spielt der Begriff der Gerechtigkeit eine große Rolle. Im Ausgleich zwischen gesellschaftlichen Gruppen, im sozialen Zusammenleben und in der Rechtsprechung wird der Gerechtigkeitsbegriff konkretisiert und greifbar gemacht. Was aber ist Gerechtigkeit? „Jeder soll so behandelt werden, wie es ihm zusteht“, so die Gerechtigkeitsdefinition von Platon in der „Idiographieformel“. Aristoteles unterscheidet später zwischen ausgleichender und einer austeilenden Gerechtigkeit, greift dabei aber auf die platonische Gerechtigkeitsdefinition zurück. Den Schritt von der persönlichen Gerechtigkeit hin zur Gerechtigkeit politischer Systeme machte der liberale Philosoph John Rawls. Beim Gerechtigkeitsbegriff geht es auch heute noch vorrangig um die faire und moralisch angemessene Behandlung. Migration, kulturelle Selbstbestimmung, aber auch Armut und Verteilung von Ressourcen sind echte Herausforderungen, die der Gerechtigkeitsdiskurs in Zukunft behandeln muss.

Durch die verschiedenen Betrachtungs- und Zugangsmöglichkeiten zum Thema „Solidarität und Gerechtigkeit“ ergeben sich zwei Themenbereiche:

- Solidarität und Gerechtigkeit für die/den Einzelne/n,
- Solidarität und Gerechtigkeit zwischen Solidargemeinschaften.

10. Themenmodul „Bürger und Gesellschaft“

Was aber ist ein Gemeinwesen oder eine Gesellschaft? In der Soziologie versteht man unter dem Begriff der „Gesellschaft“ ganz allgemein das Zusammenleben von Menschen. Etwas genauer betrachtet meint die Soziologie mit dem Gesellschaftsbegriff ein menschliches Kollektiv – ein Volk oder eine andere menschliche Gemeinschaftsform. Eingeführt wurde der formale Begriff der Gesellschaft vom Soziologen Ferdinand Tönnies. In seinem Buch „Gemeinschaft und Gesellschaft“ stellte er bereits 1887 dem Begriff der Gemeinschaft, der eine emotionale Bindung der einzelnen Mitglieder impliziert, den Begriff Gesellschaft entgegen, in der die Mitglieder durch gemeinsame Interessen verbunden sind. Beide Begriffe stehen aber für eine Form sozialer Bejahung, wobei der Wille, sich als Teil eines Kollektivs zu sehen, Wesensbestandteil der Gemeinschaft ist – der Wille, das Kollektiv für eigene Zwecke nutzbar zu machen, ist Kennzeichen für die Gesellschaft. In seinem späteren Werk „Geist der Neuzeit“ wandte Ferdinand Tönnies die Begriffe an und kam zu dem Schluss, dass die „Gemeinschaft“ die vorwiegende Anschauungsweise des europäischen Mittelalters gewesen sein muss, in der Neuzeit hingegen habe sich das Bewusstsein zum Kollektivverständnis der „Gesellschaft“ gewandelt. Volksgemeinschaften, wirtschaftliche Gemeinschaften, Wissensgemeinschaften, Religionsgemeinschaften und Lebensgemeinschaften sind nur einige Beispiele für Gemeinschaften, in denen sich der Mensch als Individuum wiederfindet.

Strukturfunktionalismus, eine Art von selbstorganisierenden Gesellschaftsfunktionen, bildet sich dann, wenn sich in Gesellschaften Institutionen bilden, die in der Lage sind, die Bedürfnisse der Gesellschaftsmitglieder dauerhaft zu befriedigen. Individuum und Gesellschaft stehen dabei immer in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis. Die Ausbildung von reproduzierbaren Wertvorstellungen und Strukturen sind der Grundstock einer langfristig stabilen Gesellschaftsformation. Systemtheoretisch ausgedrückt ist die „Gesellschaft“ das umfassendste soziale System, eine Einheit, die die soziale Umwelt abgelegt hat, und alle sozialen Systeme und Verhältnisse umfasst. Der soziologische Ansatz von Tönnies erlaubt auch die Konzeption einer „Weltgesellschaft“. Karl Marx baut sein System der Weltgesellschaft auf dem durchdringenden Ausbeutungsmechanismus des weltweiten Kapitalismus auf. Der Krieg zwischen verschiedenen Gruppen ist für Ludwig Gumplowicz Hauptkennzeichen dieser Weltgesellschaft und der Fernhandel für Ferdinand Tönnies.

Für das ethische Themenfeld „Bürger und Gesellschaft“ ergeben sich zwei Themenbereiche, die das Beziehungsgeflecht zwischen den Individuen und der Gesellschaft selbst näher beleuchten:

- Die Funktion des/der Einzelnen für die Gesellschaft,
- die Gesellschaft für den/die einzelne/n BürgerIn.

11. Themenmodul „Zukunftsbewältigung und Chancengleichheit“

Themenmodul „Lebensbewältigung und Benachteiligung“

„Lebensbewältigung und Benachteiligung“ beschäftigt sich aus thematisch-inhaltlicher Sicht mit Möglichkeiten und Kompetenzen von Menschen, ihr Leben mit bzw. trotz vorhandener Benachteiligung(en) zu bewältigen und sinnvoll zu gestalten. Ethisches Anliegen ist es, Vorsorge dafür zu tragen, dass Benachteiligungen grundsätzlicher und gegebenenfalls auch differenzieller Art nicht auftreten können, ausgeschlossen, behoben, vermieden oder vermindert werden. Die Lernziele richten sich auf eine sachliche und verantwortungsvolle Haltung gegenüber Benachteiligten, auf angemessene Unterstützung von Benachteiligten und auf Beiträge zum Ermöglichen von Chancengleichheit. Es geht um spezifische bzw. adressatendifferenzierte Minderheitenproblematik und um Empfehlungen für Weiterbildungszwecke anhand didaktischer Multimediaprodukte, die veranschaulichen, erhellen, Wissen vermitteln und zum Handeln beitragen. Kernanliegen sind Menschen bzw. Menschengruppen, die aufgrund von unterschiedlich begründeter und gearteter Benachteiligung wie Behinderung, Zugehörigkeit zu bestimmten benachteiligten Gruppierungen zum Beispiel in Bezug auf ihr Alter, Geschlecht, ihre Nationalität, Religion, Arbeit, ihr Vermögen etc. Nichtbenachteiligten gegenüberstehen. Dabei werden Kompetenzbildung zum Problemerkennen, Problemlösen oder Problem mindern unterstützt, beispielsweise durch die DVD „Wie sieht die Welt für Blinde aus?“, die DVD „Azubi (männl.) gesucht“, die CD-ROM „Teilhabe durch berufliche Rehabilitation“ oder die DVD „Die große Flatter“.

Themenmodul „Lebenschancen und Bildung“

Als Handreichung für die Erwachsenenbildung behandelt der Themenbereich im Hauptschwerpunkt das Lernen im Erwachsenenalter. „Lernen im Erwachsenenalter“, so die Bund-Länder-Kommission, „ist institutionell weniger geprägt als in den vorgelagerten Lebensphasen und muss deshalb weitgehend eigenverantwortlich

innerhalb der jeweiligen Lebensumstände verwirklicht werden“⁹ – eine Tatsache, die allen Beteiligten im System der Erwachsenenbildung bekannt und bewusst ist. „Durch die intensive Einbindung in Beruf und Familie sind Erwachsene in hohem Maße zeitlich beansprucht. Selbststrukturierbare Angebote des Fernunterrichts, zum Beispiel des computergestützten Lernens, ermöglichen auch in dieser Phase den Erwerb von Kompetenzen durch zeitliche Flexibilität. Die Angebote der allgemeinen, beruflichen und politischen Weiterbildung orientieren sich grundsätzlich am Bedarf der TeilnehmerInnen. Es geht dabei um eine Vielfalt von personalen, sozialen und beruflichen Kompetenzen. Neben der Berufstätigkeit ist auch die Wertorientierung und die gesellschaftliche Verantwortung Zielsetzung der Kompetenzentwicklung“¹⁰. Das Forum Bildung gibt im Bericht „Förderung von Chancengleichheit“ Empfehlungen für das Bildungssystem¹¹:

- Verbesserung des Zugangs zu Bildung und des Erwerbs von Bildung auf allen Ebenen,
- gleiche Teilhabe von Frauen und Männern durch Abbau geschlechterspezifischer Rollenzuweisungen in allen Bildungsbereichen,
- Qualifizierung junger Erwachsener ohne Beruf durch Schaffung eines Förderinstruments und Entwicklung einheitlicher Module zur Nachqualifizierung und Einführung eines Qualifizierungspasses.

Der Themenbereich soll helfen, die multimedialen Möglichkeiten im Bereich der ethischen, wertentwickelnden Erwachsenenbildung zu integrieren und zu verankern. Gleichzeitig ist es ein Medienführer für den Bereich „Lebenschancen und Bildung“.

Themenmodul „Zukunftschancen und Bürgerkompetenz“

„Zukunftschancen und Bürgerkompetenz“ beschäftigt sich mit bürgerschaftlichem Engagement als einer Chance, Gegenwart und Zukunft erfolgreich zu gestalten. Die Lernzielstellungen beziehen deshalb empfehlenswerte didaktische Multimediaprodukte als Orientierungshilfe für bürgerschaftliches Engagement ein, die zivilgesellschaftlichen Einsatz befördern, stärken, unterstützen und initiieren. Begleitende Lernangebote sind hierfür beispielsweise solche didaktischen

9 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.), Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf

10 Ebd.

11 Arbeitsstab Forum Bildung, Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlung des Forum Bildung, Bonn 2001, <http://www.forum-bildung.de/bib/material/chancen-empf.pdf>.

Multimediaprodukte wie die DVD „...jeder cm zählt – Hochwasserschutz am Niederrhein“. Dabei geht es insgesamt um den/die mündige/n BürgerIn, der/die zuständig und fähig ist, Gegenwart und Zukunft aktiv zu gestalten und sich an der Gestaltung der gesellschaftlichen Realität zu beteiligen. Tendenziell zeigt sich, dass BürgerInnen persönliche Verantwortung für das demokratische Gemeinwesen wahrnehmen und wahrnehmen wollen. Thematisch-inhaltlich richtet sich „Zukunftschancen und Bürgerkompetenz“ auf alle Lebensbereiche der Bürgergesellschaft. Eingeschlossen sind demzufolge beispielsweise: Individuum und Familie, Kindererziehung und Erwerbstätigkeit, Generationen und Gestaltung ihrer Beziehungen in und außerhalb des familiären Bereichs, BürgerInnen und Migration, BürgerInnen und Umwelt, BürgerInnen und erneuerbare Energien.

Literatur

- Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hg.):** Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, Weinheim/München 1991.
- Arbeitsstab Forum Bildung:** Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlung des Forum Bildung, Bonn 2001, <http://www.forum-bildung.de/bib/material/chancenempf.pdf>.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hg.):** Werte in der politischen Bildung, Schwalbach 2000.
- Bundeszentrale für politische Bildung:** Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn/Berlin 2002.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hg.):** Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, 2004, http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft15.pdf.
- Clausewitz, Carl von:** Vom Kriege, Bonn 1991.
- Dick, Egon:** Multimediale Lernprogramme und telematische Lernarrangements, BW Bildung und Wissen, Nürnberg 2000.
- Galtung, Johan:** Gewalt, Krieg und deren Nachwirkungen: Über sichtbare und unsichtbare Folgen der Gewalt – und wie damit umzugehen ist, in: Galtung, Johan: Der Preis der Modernisierung. Struktur und Kultur im Weltsystem, Wien 1997.
- Hauf-Tulodziecki, Annemarie/Moll, Stefan:** Das Portfolio Medienkompetenz. Eine Möglichkeit zur Stärkung der Informatischen Bildung? In: Keil-Slawik, Reinhard/Magenheim, Johan

nes (Hg.): Informatikunterricht und Medienbildung. INFOS 2001, 9. GI-Fachtagung Informatik und Schule, 17.-21. September 2001 in Paderborn, Bonn 2001, S. 97-106.

- Haymo, Mitschian:** Lernsoftware, Bewertung in Theorie und Praxis, München 2004.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd:** Grundbegriffe Medienpädagogik, München 1997.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd:** Grundbegriffe Medienpädagogik, München 2005.
- Kerres, Michael:** Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung, München/Wien 2001.
- Kleber, Hubert (Hg.):** Spannungsfeld Medien und Erziehung. Medienpädagogische Perspektiven, München 2000.
- Krainer, Larissa:** Medien und Ethik. Zur Organisation medienethischer Entscheidungsprozesse, München 2001.
- Kübler, Hans-Dieter:** Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes, in: Schell, Fred/Stolzenburg, Elke/Theunert, Helga: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, S. 27.
- Modellversuch SEMIS** Multimediale interaktive Software unter schulischen Gesichtspunkten. Kriterienkatalog. FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Zentralstelle für Computer im Unterricht, Grünwald/Augsburg 1997.
- Ortner, Gerhard:** Das multimediale Kleeblatt. Der erfolgreiche Weg zur hohen Bildungsqualität, in: L.A. Multimedia, 3/2003, S. 19f.
- Peez, Georg:** Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse, Beispiele zur empirischen Forschung, München 2005.
- Pirner, Manfred/Breuer, Thoma (Hg.):** Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München 2004.
- Schell, Fred/Stolzenberg, Elke/Theunert, Helga:** Medienkompetenz, Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999.
- Schenkel, Peter/Holz, Heinz (Hg.):** Evaluation multimedialer Lernprogramme und Lernkonzepte, Bericht aus der Berufsbildungspraxis, Nürnberg 1995.
- Schenkel, Peter/Tergan, Sigmar-Olaf/Lottmann, Alfred (Hg.):** Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg 2000.
- Scheuermann, Friedrich/Schwab, Frank/Augenstein, Heinz (Hg.):** Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung, Nürnberg 1998.
- Sobiech, Dagobert:** Theorie und Praxis der Medienerziehung im Vergleich. Eine Analyse von Konzepten, Strukturen und Bedingungen, München 1997.
- Thomé, Dorothea:** Kriterien zur Bewertung von Lernprogrammen: mit einer exemplarischen Beurteilung von Deutsch-Lernprogrammen, Heidelberg 1988.

Tönnies, Ferdinand: Geist der Neuzeit, Leipzig 1935.

Tönnies, Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft: Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen, Leipzig 1887.

Zimmer, Gerhard (Hg.): E-Learning, Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren, Didaktik, Organisation, Qualität, Nürnberg 2004.

Blended-Learning – Anregungen aus der Hochschullehre

Mediendidaktische Grundlagen und deren praktische Umsetzung an einem Beispiel der Virtuellen Hochschule Bayern

MANUELA PIETRASS

Der Artikel bietet einen theoretischen Überblick über Blended-Learning mit Begriffsbestimmung und Einordnung innerhalb des konstruktivistischen Lernansatzes. Im Anschluss werden die Hauptunterschiede in der pädagogischen Betreuung beim Online-Lernen gegenüber reinen Präsenzveranstaltungen aufgezeigt. Der Aufsatz schließt mit einem Praxisbeispiel aus dem universitären Bereich, durchgeführt an der Virtuellen Hochschule Bayern. Ursprünglich wurde er als Beitrag zur Fachtagung „Ethische Bildung in virtuellen Lernumgebungen“ konzipiert.

1. Blended-Learning – eine neue Option für die Erwachsenenbildung?

Blended-Learning – schon wieder ein neues Lernkonzept, das vorhandene Konzepte als überholt dastehen lässt? Versprach nicht eben noch die „virtuelle Lehre“ die Revolution des Bildungswesens? Doch Blended-Learning wirkt mäßigend auf übertriebene Erwartungen hinsichtlich der Lernwirksamkeit neuer Medientechnologien, weil es eine Verbindung von Altem und Bewährtem mit Neuem ermöglicht. Blended-Learning-Konzepte sind Mischformen verschiedener Lehrkonzepte. Insofern drückt sich in diesem Begriffskompositum eine höhere Flexibilität durch Anpassbarkeit an praktische Belange und situative Voraussetzungen aus. In bewährter didaktischer Manier soll bei den kombinierten Lernarrangements nicht die Methode über den Gegenstand gesetzt werden, wie das leicht passiert, wenn

das Neue auch zugleich als das Beste ausgerufen wird. Sondern beim Blended-Learning werden die Bestandteile des Lernangebots auf das zu vermittelnde Problem zugeschnitten. Seine Effizienz soll „vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen“ kommen¹. Blended-Learning bietet für die Erwachsenenbildung vielversprechende Optionen. Traditionelle Konzepte werden durch E-Learning erweiterbar, so dass neue TeilnehmerInnengruppen angesprochen werden können, zum Beispiel durch die Verbindung von Präsenz- mit Online-Lehrangeboten. Im Folgenden soll der Einsatz virtueller Lehrangebote, d. h. der Einsatz von E-Learning in der Distanzlehre, näher betrachtet werden.

Ein wichtiger Bestandteil des Blended-Learning ist der Einsatz neuer Medien, das sogenannte E-Learning. Letzteres ist mehr als nur der Einsatz neuer Technologien, es stellt eine andere Form des Lehrens und Lernens dar, die auch andere Formen der Lern- und Bildungsorganisation erforderlich macht, damit ihr Potenzial ausgeschöpft werden kann². So ist die virtuelle Lehre nur dann als eine Alternative zur Präsenzlehre anzusehen, wenn die Vorteile der virtuellen Lernarrangements Probleme überwinden, die dort bestehen, wo Präsenz- der Distanzlehre unterlegen ist. Bei beschränkten Lehrkapazitäten, bei langen Anfahrtswegen, bei terminlichen Problemen der TeilnehmerInnen kann die Flexibilität des Lernens auf Distanz mit Hilfe von PC und Internet von Vorteil sein. Insofern kann virtuelle Lehre nicht als neues Wundermittel eingesetzt werden, sondern es ist genau zu prüfen, für welche Bereiche, Angebote und TeilnehmerInnengruppen sie Vorteile verspricht.

Generell ist die Einführung elektronischen Lernens mit hohem Zeit- und Kostenaufwand verbunden, die bei Unerfahrenheit der Anbieter in diesem Bereich noch erhöht werden. Aus diesem Grund ist die Flexibilität des Blended-Learning eine Alternative zu dem kostenintensiven, reinen E-Learning auf Distanz. Insbesondere in der öffentlichen Erwachsenenbildung muss man sich mit niedrigeren Budgets und bescheideneren Ressourcen als in der Wirtschaft begnügen, andererseits ist bereits eine Infrastruktur vorhanden. Häufig ist dies an den Universitäten ähnlich, so dass hier gesammelte Erfahrungen für die Erwachsenenbildung hilfreich sein können – ein Anliegen, das der vorliegende Beitrag verfolgt.

In der außerberuflichen Weiterbildung wird das Potenzial virtueller Lehre an der umfangreichen Mediennutzung Erwachsener erkennbar. Zehn Stunden am Tag verbringen Erwachsene (ab vierzehn Jahren) mit der Nutzung von Fernsehen,

1 Michael Kerres, Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren, in: Andreas Hohenstein und Karl Wilbers (Hg.), Handbuch E-Learning, Köln 2002, S. 3

2 Ebd., S. 2

Radio, Internet, Zeitung, Zeitschriften, Buch und Musikkonserven, wobei etwa die Hälfte auf die ausschließliche Mediennutzung in der Freizeit fällt (v. a. Fernsehen mit 191 Minuten), und die Hälfte auf die Mediennutzung während der Produktions- und Regenerationsphasen (v.a. Radio mit 182 Minuten)³. Insofern finden medien-gestützte Lernangebote Anknüpfungsmöglichkeiten an die Mediennutzungsge-wohnheiten für das Lernen mit den neuen Medien in der Freizeit. Einerseits ist durch das Internet ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen möglich, andererseits wird die Nutzung des Internets auch durch elektronische Zeitschriften und andere alltagsrelevante Informationsangebote eher noch wachsen. So ist die Nutzung des Internets in den Jahren 2000 bis 2005 von 13 auf 44 Minuten gestiegen⁴. E-Lear-ning ist als Chance für die TeilnehmerInnengewinnung und -bindung zu sehen, die in Verknüpfung mit anderen, traditionellen Lernkonzepten oder als Blended-Learning, eine gute Integrationsfähigkeit in die Erwachsenenbildung verspricht.

Im Folgenden sollen die mediengestützte Didaktik des E-Learning und die Anwen-dungsvorteile dieser Medientechnologie im Bereich der Lehre näher beschrieben werden. An einem Beispiel aus der Hochschullehre werden die Aspekte des E-Learning konkretisiert, die Art ihrer Umsetzung veranschaulicht und aus den hier bestehenden Erfahrungen konkrete Anregungen für die Entwicklung von E-Lear-ning-Angeboten in der Erwachsenenbildung abgeleitet.

2. Blended-Learning – zur Definition von Hybridformen in der Lehre

Der Begriff Blended-Learning beschreibt Mischformen in der Lehre, auch andere Begriffe wie „hybride Lernarrangements“⁵ sind geläufig. Blended-Learning ist nicht nur als Kombination von E-Learning mit Präsenzphasen zu verstehen, son-derm mit ihm soll realisiert werden

„die ideale Mischung aus klassischen und neuen Organisationsformen, Metho-den und Medien: Face-to-Face-Arrangements (wie Seminare und Konferenzen) werden mit asynchronen und synchronen Medienarrangements verknüpft; Intra-, Internet, CBT [Computer Based Training] und WBT [Web Based Trai-ning], Audio und Video, Handouts und Bücher haben ihren gleichberechtigten Platz; Selbstlernphasen wechseln mit Situationen, in denen der Lehrende den

3 ARD/ZDF Langzeitstudie Massenkommunikation, siehe: Birgit van Eimeren und Christa-Maria Ridder, Trends in der Benutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005, in: Media Perspektiven, Heft 10/2005, S. 490-504.

4 Ebd.

5 Kerres 2002.

Ton angibt, und daneben gibt es Trainer-Lerner-, Lerner-Mentor-, Peer-to-Peer- oder Team-Lernsituationen; kurz: Alles ist möglich.“⁶

Als Quintessenz sieht Reinmann-Rothmeier den „bewusst arrangierten Mix aus Medien und Methoden“ beim Blended-Learning. Allerdings sei es eine Frage der Perspektive, ob Blended-Learning als eine Sonderform des E-Learning zu verstehen ist oder als eine Kombination von traditionellen Methoden mit den Möglichkeiten des E-Learning. In der betrieblichen Weiterbildung hat sich die virtuelle Lehre bereits einen festen Platz erobert, so dass hier die Perspektive auf die Integration von Präsenzphasen in die durch die neuen Medien getragenen Lernangebote gerichtet ist. Auf Seiten der Erwachsenenbildung steht demgegenüber die virtuelle Lehre im Vordergrund, die sich hier erst einen Platz erobern muss.

3. Grundlagen des Blended-Learning

Der konstruktivistische Lernansatz

E-Learning bezeichnet das Lernen mit dem „Computer“, egal, ob es sich dabei um spezielle Lernsoftware oder die Nutzung netzbasierter Systeme handelt. Die besonderen Qualitäten der Medien Computer und Internet ermöglichen es, neue, von einem konstruktivistischen Ansatz getragene Lernformen zu verwirklichen. Aus der Verbindung zwischen konstruktivistischem Lernparadigma und den spezifischen Kommunikations- und Präsentationsmöglichkeiten der elektronischen Medien resultiert die didaktische Bedeutung des E-Learning.

Das klassische, instruktionale Lernkonzept ist zum Beispiel im Frontalunterricht realisiert. Leitend ist die Vorstellung, dass vom Lehrenden zum Lernenden ein Wissensinhalt transferiert wird. Der Lernerfolg lässt sich daran abmessen, wie deckungsgleich die vom Lernenden erworbenen Inhalte mit jenen sind, die der Lehrende an ihn weitergab. Das Lernen wird als eine rezeptive Tätigkeit verstanden, sein Ziel ist die konzentrierte, möglichst umfassende und vollständige Aufnahme und Wiedergabe des Lernstoffes. Lernziel, -tempo und -zeitpunkt werden vom Lehrenden vorgegeben. Sein Vorteil ist der Transfer großer Wissensmengen an eine große Zahl von Lernenden, sein Nachteil besteht darin, dass Faktenwissen in konkreten Problemsituationen vom Lernenden sehr oft nicht eingesetzt werden kann. Es ist als „träges Wissen“⁷ zwar vorhanden, aber nicht abrufbar. Wie problematisch

6 Gabi Reinmann-Rothmeier, *Praktische Innovation durch Blended-Learning*, München 2003, S. 28.

die Konsequenzen eines einseitig instruktionalen Modells sind, sieht man an der Ausbildung der Ärzte⁸. Medizinstudenten verfügen über einen großen Wissensvorrat, doch haben sie Schwierigkeiten, diesen diagnostisch-analytisch und praktisch-problembezogen im konkreten Fall einzusetzen.

Bei der konstruktivistischen Didaktik stehen die Aktivitäten und die Aktivierung des Lernenden im Zentrum, während Lehre und Instruktion ihre zentrale Bedeutung verlieren. Für das konstruktivistische Lernen ergeben sich folgende fünf Prozessmerkmale⁹:

- „Lernen ist ein aktiver Prozess: Effektives Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Dazu sind Motivation und Interesse notwendige Voraussetzungen.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: Die Auseinandersetzung mit einem Inhaltsbereich erfordert die Kontrolle des eigenen Lernprozesses durch den Lernenden.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess: Wissen kann nur erworben und genutzt werden, wenn es in die bereits vorhandenen Wissensstrukturen eingebaut und auf der Basis individueller Erfahrungen interpretiert werden kann.
- Lernen ist ein situativer Prozess: Wissen weist stets situative und kontextuelle Bezüge auf; der Erwerb von Wissen ist daher immer an einen spezifischen Kontext gebunden.
- Lernen ist ein sozialer Prozess: Der Erwerb von Wissen geschieht meist in Interaktion mit anderen.
- Lernen ist somit als Prozess zu sehen, der in einer bestimmten Lernkultur stattfindet, in der Wissensinhalte – aber auch Werthaltungen und Einstellungen – miteinander ausgehandelt werden.“

Beim konstruktivistischen Lernparadigma stehen also die Aktivität, die Selbstverantwortung, die Eigentätigkeit des Lernenden im Zentrum, die Kommunikation mit anderen Lernenden und die Situation, in der das Lernen stattfindet. Sein Anspruch an den Lernenden ist jedoch hoch, da dieser bereits über die Kompetenzen selbstgesteuerten Lernens verfügen muss, die es ihm ermöglichen, sich selbst-

7 Alexander Renkl, Heinz Mandl und Hans Gruber, Inert knowledge: Analyses and remedies, in: *Educational Psychologist*, Heft 31/1996, S. 115-121.

8 Heinz Mandl und Cornelia Gräsel, Damit sie tun, was sie wissen: Problemorientiertes computerunterstütztes Lernen in der Medizin, in: *Psychomed. Zeitschrift für Psychologie und Medizin*, 8/1996, S. 182-187.

9 Heinz Mandl und Gabi Reinmann-Rothmeier, Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens, in: Günter Dörr und Karl Ludwig Jüngst (Hg.), *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*, Weinheim 1998, S. 193-206.

ständig, den eigenen Lernprozess reflektierend und in Kooperation mit anderen Wissen anzueignen. Insofern ist eine konstruktivistische Didaktik insbesondere dann geeignet, wenn die Lernenden bereits über entsprechende Lernkompetenzen verfügen und wenn sie bereits Vorkenntnisse besitzen, an die sie beim Lernen anknüpfen können.

Didaktik der neuen Medien

Konstruktivistische Lernprozesse und konstruktivistische didaktische Anteile können durch die neuen Medien (PC und Internet) optimal unterstützt werden. Gegenüber den vorher verfügbaren Medientechnologien zeichnen sich die neuen Medien durch Hyper- und Multimedialität, Interaktivität und Vernetzung aus:

- **Hyper- und Multimedialität:** Integration verschiedener Informationsangebote und Kombination verschiedener Medien- (Audio, Video, Foto),
- **Sinnes-** (visuell, auditiv und zunehmend taktil) und Zeichensysteme (Bild, Schrift, gesprochene Sprache, Musik etc.),
- **Interaktivität:** Möglichkeit der Kommunikation mit dem Medientext durch den Erhalt direkter Rückmeldungen im Text,
- **Vernetzung:** Verbindung von einzelnen Rechnern und NutzerInnen durch diverse Kommunikationsmöglichkeiten.

Das didaktische Potenzial der neuen Medien kann gemäß dieser Qualitäten für ein konstruktivistisches Lernen folgendermaßen bestimmt werden:

- **Hyper- und Multimedialität:**
Durch die Vernetzung mit anderen Wissensseinheiten und Mediensystemen ist es möglich, bequem zugängliches und informativ dichtes Lernmaterial bereitzustellen bzw. in einem selbstgesteuerten Lernprozess verschiedene Wissensquellen miteinander zu verknüpfen. Die Multimedialität ermöglicht die Veranschaulichung des Wissens in verschiedenen Sinnesmodalitäten und Symbolsystemen. Zwar kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass die Verknüpfung von Sinnes- und Symbolsystemen zu einem verbesserten Lernergebnis führt¹⁰, aber es ermöglicht eine dem Gegenstand optimal angepasste Präsentationsweise.

10 Sigrid Blömeke, Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Unterrichtswissenschaft, 31. Jg., Heft 1/2003, S. 57-82.

- **Interaktivität:**

Selbstgesteuertes Lernen unterscheidet sich von dem durch den Lehrer geleiteten „fremdgesteuerten“ Lernen durch seine Individualität und Aktivität¹¹. Die Reflexivität des Lernprozesses kann durch die interaktive Präsentationsweise unterstützt werden.

- **Vernetzung:**

Selbstgesteuertes Lernen wird auch durch die eigene Orts- und Zeitstrukturierung beim Lernen auf Distanz unterstützt. Weiterhin kann durch die Ermöglichung sozialer Kontakte der Austausch mit anderen und damit das Lernen im Team gefördert werden. Auch Multiperspektivität, die träges Wissen vermeiden hilft, wird durch den Austausch über die Lerninhalte unterstützt.

Insofern sind die Anforderungen einer konstruktivistischen Didaktik durch die Präsentationsmöglichkeiten der neuen Medien optimal unterstützbar. Gemäß ihrer technischen Möglichkeiten können drei Leitfunktionen der neuen Medien für das E-Learning bestimmt werden:

- **Die Verteilung oder Distribution von Information auf elektronischem Wege:**

Die Funktion der Medien liegt bei dieser Lehrform in der Verbreitung und Präsentation von Lerninhalten.

- **Die Interaktion des Lerntextes mit dem Lernenden:**

Hier besteht die Funktion des Mediums darin, dem Lernenden ein selbstgesteuertes Lernen ohne direkte Unterstützung eines Lehrenden zu ermöglichen. Durch Interaktivität des Lernangebotes wird die Möglichkeit der Selbstkontrolle des Lernweges erhöht.

- **Die Kollaboration von Lernendem und Lehrendem sowie von Lernenden untereinander:**

Das Medium hat hier die Funktion, Lernende an verschiedenen Orten zusammenzubringen und den Austausch untereinander zu ermöglichen oder auch den raschen, ziel- und sachgerichteten Austausch über bestimmte Problemstellungen zu beschleunigen¹².

Allerdings sind Lernumgebungen, die die Prozessmerkmale konstruktivistischen Lernens umfassend umsetzen, arbeitsintensiv in der Erstellung und aufgrund ihrer Komplexität auch vergleichsweise anstrengend für die Lernenden. Phasen der Instruktion, die auf Nachvollzug und Rezeptivität ausgerichtet sind, sollten dort

11 Helmut Friedrich und Heinz Mandl, Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Franz Weinert und Heinz Mandl (Hg.), Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997, S. 237-293.

12 Reinmann-Rothmeier 2003, S. 32f.

eingebaut werden, wo grundlegende Zusammenhänge erklärt und Überblicke gegeben werden sollen. Aktivität, Selbststeuerung, Konstruktion, Situativität und Sozialität sind dabei auch beim instruktionalen Lernen bis zu einem gewissen Grad erreichbar und sinnvoll anzustreben, weil sie die Verarbeitung des angeeigneten Wissens, seinen Transfer auf Problemstellungen und die Motivation der Lernenden unterstützen. Weil nicht alle Inhalte gleich gut geeignet sind für eine konstruktivistische Didaktik und Lernende bereits über entsprechendes Vorwissen und über Strategien selbstgesteuerten Lernens verfügen müssen, um von den Vorteilen einer konstruktivistischen Didaktik profitieren zu können, ist auch in Bezug auf das Lernparadigma ein „Blend“ von Vorteil: zum Beispiel in der ersten Phase eine instruktionale Wissenspräsentation und anschließend die Unterstützung von Eigenaktivitäten durch die Lösung von Problemfällen im Team. Die Kombination von didaktischen Modellen, wie sie beim Blended-Learning praktiziert wird, ermöglicht eine Anpassung der Lehrmethode an den zu vermittelnden Gegenstand.

Die Kombination von Distanz- mit Präsenzphasen

Soziale Interaktionen besitzen gegenüber der Face-to-Face-Interaktion Einschränkungen, die auf Vermittlungsverlusten beruhen. Der Mensch wird nicht in seiner sinnlichen Ganzheit präsent, bei der auch nonverbale Informationen übertragen werden durch Mimik, Gestik, Habitus. Zugleich findet eine Entlastung von der nonverbalen Kommunikationsebene statt, denn es ist für gelingende Kommunikation nicht bei jeder Interaktion erforderlich, dass die ganze Person kommuniziert. Wenn zum Beispiel zwei Lernende sich über ihre Lösungsansätze austauschen wollen, stehen Sachbezug, Argumentationsweise, Kenntnisse gegenüber der ganzheitlich-leiblichen Präsenz und den hier nonverbal übermittelten Informationen im Vordergrund. Bei der Konzeption von hybriden Lernarrangements sollten die unterschiedlichen Qualitäten der vermittelten und unvermittelten Kommunikation miteinbezogen werden. Präsenzphasen für eine reine Informationsvermittlung zu nutzen wäre dann eine „Verschwendung“ Face-to-Face verbrachter Zeit, wenn diese knapp ist. Dann sollte man sie für den Aufbau sozialer Beziehungen einsetzen: Denn die unmittelbare Begegnung erlaubt es, die anderen Mitglieder einer Lerngruppe kennenzulernen, Sympathien und Antipathien werden zumindest erlebbar und können in die Formung von Lerngruppen miteinbezogen werden. Die unmittelbare Begegnung schafft Verbindlichkeit, auf der man später aufbauen kann, und die in der Anonymität des Netzes schwerer herstellbar ist. Jedoch reicht ein einfaches Zusammentreffen nicht aus, sondern es ist nach Kerres „die Aufgabe der Planung einer Präsenzveranstaltung, die Intensität menschlicher Begegnung erfahrbar zu machen und dazu ist diese anders zu kon-

zipieren“¹³. Hier einige Ziele, die bei einer Präsenzveranstaltung im Vordergrund stehen sollten¹⁴:

- Orientierung (Überblick geben),
- Motivierung (Ziele, Visionen vermitteln),
- Kennenlernen (Vorstellungsrunde, „Get together“),
- Teambildung,
- Einweisung in elementare Werkzeuge,
- Ablaufplan und eventuelles „Wiedersehen“ ankündigen.

Manche der TeilnehmerInnen müssen einen nicht unerheblichen Zeit- und Kostenaufwand auf sich nehmen, um einer Präsenzveranstaltung beizuwohnen. Insofern ist die Teilnahme an solchen Veranstaltungen über die genannten Zielsetzungen hinaus schmackhaft zu machen. Kerres schlägt vor, Gastredner einzuladen, es wäre auch an ein kleines „Get together“ (evtl. mit Bewirtung) zu denken. Wenn jedoch solche Zusatzangebote nicht in einem inneren Zusammenhang mit dem Distanzlernen stehen, werden die TeilnehmerInnen trotz solcher Anreize ausbleiben. Günstiger ist es, die Vorteile der Präsenzlehre dort anzuwenden, wo der Lerngegenstand dadurch unterstützt wird bzw. wo er es erforderlich macht: zum Beispiel wenn die Informationen nicht anders zu erhalten sind, wenn eine Gruppenarbeit so konzipiert ist, dass sie die gleichzeitige Anwesenheit der TeilnehmerInnen erfordert, wie etwa bei Rollenspielen.

Formen pädagogischer Betreuung beim E-Learning

Durch seinen Mix aus Medien und Methoden unterscheiden sich auch die Anteile der pädagogischen Unterstützung beim Blended-Learning. Diese ergeben sich aus den verwendeten Medien und dem Anteil an Präsenz- und Distanzangeboten. Grundsätzlich kann man von folgenden drei Interaktionsformen mit einer Lehrperson ausgehen:

I. **Face-to-Face-Interaktion:**

Diese Situation stellt die klassische Kommunikationsform in der Lehre dar. Eine personale Beziehung zwischen Lernendem und Lehrendem ist möglich. Hinsichtlich der Stoffvermittlung fungiert der Lehrer selbst als Medium, der

¹³ Kerres 2002, S. 13.

¹⁴ Vgl. Kerres 2002

mit Hilfe eigens konzipierter mündlicher und der Verwendung fertiger Lernangebote (Lehrbücher, Beispiele aus Massenmedien etc.) unterrichtet.

2. **Computervermittelte Interaktion:**

Diese mediengetragene, personale Interaktion zwischen Lernendem/r und Lehrendem/r wird insbesondere durch die neuen Technologien ermöglicht, welche die synchrone und asynchrone Kommunikation unterstützen. Die Kommunikationssituation unterscheidet sich qualitativ je nach Medieneinsatz und besitzt Vor- wie Nachteile gegenüber der direkten Interaktion.

3. **Interaktion mit Lehrangebot:**

Tatsächlich stellt das Lernen mit Medien auch eine Form der Interaktion dar, nämlich mit dem/der AutorIn des Lernangebotes. Die/der AutorIn ist ein/e mehr oder weniger professionelle/r PädagogIn (zum Beispiel ProfessorIn, der/die ein Lehrbuch schreibt) oder er/sie hat in einer anderen Funktion ein Textangebot konzipiert, das zum Gegenstand informeller Lernprozesse wird, zum Beispiel den Artikel einer Online-Zeitschrift.

Diese unterschiedlichen Grade der Teilhabe (professionell) pädagogischer Unterstützung am Lernprozess sind bei der Konzeption von Lernangeboten zu berücksichtigen. So kann eine DVD ergänzende Informationen für den Besuch eines technischen Museums liefern, zum Beispiel um sich mit einzelnen Exponaten näher und individueller auseinanderzusetzen, als dies eine Führung erlaubt.

Die Schwierigkeit ist, dass man die bislang gewohnte Präsenzlehre nicht eins zu eins medial abbilden kann. Durch die Übertragung in das Medium ist fast immer eine Neukonzeption erforderlich, weil die Präsentationsform des Mediums den Gegenstand verändert und auf eine medienspezifische Weise hervorhebt, beispielsweise abbildend-konkret oder sprachlich-interpretativ. Um ein weiteres Beispiel zu geben, ist der Blick durch ein Teleskop eine Primärerfahrung, die durch eine DVD nur ansatzweise ausgeglichen werden kann, dafür ist es mit der DVD möglich, wetter- und zeitunabhängig eine Fülle an Konstellationen von Himmelskörpern zu betrachten.

4. E-Learning am Beispiel der Entwicklung einer selbstgesteuerten Lernumgebung

Es stellt ein die universitäre Präsenzlehre ergänzendes Zusatzangebot der Virtuellen Hochschule Bayern dar und ist Bestandteil der als „Erweiterungsstudium Medienpädagogik“ konzipierten Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende. Alle Lehrveranstaltungen des Studienganges können an allen bayerischen Univer-

sitäten angeboten werden, in jeweils unterschiedlichen Mischungen aus Präsenz- und Fernlehre. Die an anderen Universitäten erworbenen Leistungsnachweise sind an der Heimatuniversität des/der Studierenden anerkennbar.

Für die betreffende Lernumgebung wurde das vhb-Förderformat einer „virtuellen Vorlesung“ gewählt, das heißt die Vermittlung von Lerninhalten stand im Vordergrund. Mit einem kleinen Team¹⁵ und vergleichsweise geringen Mitteln sowie ohne nähere Vorerfahrung begannen wir unsere Arbeit. Die Universitäten befanden sich zu dieser Zeit (2002) noch am Beginn eines Einbezugs der neuen Medien in die Lehre.

Die Auswahl der Lernplattform wurde insofern leichtgemacht, als die Virtuelle Hochschule Bayern die Lernplattform *EverLearn* kostenlos zur Verfügung stellte. Ein Vorteil war die Kooperation mit dem EverLearn-Team aus Bamberg. Es war noch möglich, Veränderungen an der sich damals in einem späten Entwicklungsstadium befindlichen Lernumgebung vorzuschlagen. Ein gewisser Nachteil ergab sich aus den vergleichsweise eingeschränkten Navigationsmöglichkeiten. EverLearn erfüllt vor allem die Belange von virtuellen Seminaren, also jenen Lehrangeboten, die mit tutorieller Betreuung stattfinden und mit virtuellen Lerngruppen arbeiten. Unsere Belange lagen eher im Bereich der visuellen Gestaltung und der Navigation, da unser Ziel die Vermittlung von Inhalten durch deren selbstgesteuerte Aneignung war. Bei der Wahl einer Lernplattform sollte man also auch berücksichtigen, welche Präsentationsformen sie erlaubt.

Die Selbstlernumgebung „Medienrezeption und Mediensozialisation“ ist als reines Distanzangebot verwendbar oder in der Verbindung mit Präsenzeinheiten. Um diese doppelte Funktion zu gewährleisten, ist ein Modul vorhanden, das eine Einweisung der TutorInnen für beide Formen ermöglicht. Bei einer Mischung mit Präsenzphasen (zum Beispiel wenn das Lehrangebot Teil des Semesterangebotes einer Universität sein soll), dient die erste Präsenzeinheit den oben genannten Punkten der Einweisung und des gegenseitigen Kennenlernens. Die letzte Lerneinheit ist ebenfalls eine Präsenzeinheit, in der Fragen und Problemstellungen in Zusammenhang mit der Fallbearbeitung gelöst werden können, mit welcher der Kurs in Form eines Leistungsnachweises abgeschlossen wird.

Aus zwei Gründen hat dieses Projekt einen exemplarischen Wert für die Erwachsenenbildung. Die von uns bewältigten Anforderungen sind beispielhaft auch für andere, die dieses didaktische Neuland betreten wollen; außerdem ist eine „virtu-

15 Entwicklung am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Universität München: PD Dr. Manuela Pietraß, Aiga von Hippel M. A., Florian Mangold, Prof. Dr. Rudolf Tippelt.

elle Vorlesung“ ein Angebot, das sich als Ergänzung zu Präsenzphasen gut eignet. Im Folgenden will ich unter Rekurs auf unsere Erfahrungen und unsere Lernumgebung einige konkrete Hinweise geben, wie die Distanzphase eines Blended-Learning-Konzeptes gestaltet werden kann. Systematisch wird nach den oben genannten Varianten des E-Learning vorgegangen.

Distribution von Information und Lernen durch Information

Bei einer Vorlesung steht die Vermittlung von Wissen über einen umfassenden Gegenstandsbereich im Vordergrund, dessen Zusammenhänge, Problemstellungen und die über ihn vorhandenen Erkenntnisse. Sie wendet sich an Personen, die über diesen Gegenstandsbereich noch wenig wissen und ist instruktional aufgebaut. Dennoch wollten wir nicht lediglich linear konzipierte Texte und Textmaterialien ins Internet stellen, sondern unser Ziel war es, die vernetzte Struktur der neuen Medien bei der Präsentation so weit als möglich zu nutzen, um so mit konstruktivistischen Anteilen die Lerneraktivitäten zu fördern.

Dies stellte eine Herausforderung bei der Erstellung der Inhalte dar, denn wir lernen seit der Schule die lineare Darstellungsweise, nicht aber die vernetzte. Um eine vernetzte Präsentationsform zu erreichen, muss das gesamte zu vermittelnde Wissen in einzelne Bausteine zerlegt werden. Anschließend sind diese Wissens Elemente in eine Form zu bringen, die, wo dies notwendig ist, linear ist, und die die Vernetzungen mit anderen Wissens Elementen herstellt. Dazu bietet es sich an, die Textelemente als Knotenpunkte zu benennen und dann die Verknüpfungen zwischen den Knoten in Form einer „Mind Map“ darzustellen¹⁶.

Die Lernumgebung „Medienrezeption und Mediensozialisation“ besteht auf der untersten Ebene aus linearen Texten. Die Präsentation der Texte selbst aber passt sich an die Darstellungsmöglichkeiten im Netz an, das heißt, die Textabschnitte füllen in etwa eine Bildschirm-„Seite“. Jede dieser Seiten wird mit einer Überschrift versehen, weil andernfalls eine Desorientierung der Lernenden stattfinden kann. Zusätzliche Informationen werden durch Hovers im Text vermittelt, sofern es sich um kurze Erklärungen handelt, längere Hinweise – sozusagen Fußnoten – führen mit Links auf eigene Seiten. Wie die im Prozess der Entwicklung begleitende, formative Evaluation zeigte, ziehen die Studierenden bei der vertiefenden Erarbeitung die Druckversion der Online-Arbeit vor, auch weil dies Kosten reduziert. Aus die-

16 Heinz Mandl und Frank Fischer, Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen, in: Heinz Mandl und Frank Fischer (Hg.), Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken, Göttingen 2000, S. 3-12.

sem Grund werden die linear aufgebauten Texte den Studierenden zusätzlich in Form von PDF-Dateien zur Verfügung gestellt. Die Arbeitsaufgaben sind jedoch interaktiv gestaltet und nicht herunterladbar, ebenso wenig wie die Hovers und Links.

Im Lauf der Erstellung der Lerneinheiten wird die Hypertextstruktur immer dichter, da auf bereits Abgehandeltes verwiesen werden kann. Die in einem Buch didaktisch beinahe notwendige Redundanz lässt sich damit bei einer vernetzten Darstellung reduzieren, Zusammenhänge können deutlicher sichtbar gemacht werden, als wenn man auf eine nicht näher definierte Angabe verweist („wie oben bereits ausgeführt...“). Zu jeder Lerneinheit werden weiterführende Literaturhinweise gegeben, möglichst solche, die wiederum im Internet abgerufen werden können. Ein Problem ist jedoch die Schnelllebigkeit des Netzes. Links sollten nur auf übergeordnete Seiten verweisen.

Die Hypertextstruktur wird visuell durch Navigationshilfen veranschaulicht. Diese Hilfen ermöglichen einerseits das (der Vernetzung folgende) „Surfen“ im Netz. Der Lernende sollte immer wissen, wo er sich befindet, dies erzielt man durch entsprechende grafische Mittel. Die beschriebenen Navigationshilfen stellen die zweite Präsentationsebene in unserer Lernumgebung dar, die dritte besteht in Überblicksgrafiken, mit denen jede einzelne Lerneinheit beginnt. Diese „Landkarten“ sind ebenfalls verlinkt und zeigen auf einen Blick, was in der folgenden Lerneinheit vermittelt wird. Darüber hinaus helfen farbliche Vereinheitlichungen, vertikale und horizontale Menüleisten bei der Orientierung.

E-Learning durch Interaktion

Interaktion beim Lernen wird durch Feedbacks gewährleistet, die der Lehrende dem Lernenden zukommen lässt. Beim Face-to-Face-Unterricht ist das Feedback unmittelbar und persönlich, während eine Lernumgebung keine an das Individuum gerichteten Rückmeldungen geben kann. Die Formulierung, dass der/die Lernende „mit dem Medium“ interagiere, ist ungenau und suggeriert einen Austausch zwischen NutzerIn und Medium. Tatsächlich interagiert der/die Lernende mit einem Text, in welchen der/die TextautorIn Rückmeldungen eingebaut hat. Die/der AutorIn leistet sein/ihr Feedback, indem er/sie die Stellen, wo der Lernerfolg gemessen werden soll, antizipiert. Die Rückmeldungen sind damit allgemein und eingeschränkt in ihrer Offenheit bezüglich des individuellen Lernprozesses. Dennoch kann man von einer pädagogisch gesteuerten Interaktion sprechen, weil der/die Lehrende indirekt durch den Lerntext und die dort gegebenen Rückmeldungsmöglichkeiten vertreten ist.

Im vorliegenden Beispiel wird die Interaktivität durch eine problembezogene, konstruktivistische Didaktik realisiert. Wie bereits erwähnt, basiert das konstruktivistische Lernmodell auf den Eigenaktivitäten des/der Lernenden. Die didaktische Anforderung besteht darin, die Aktivitäten des/der Lernenden anzuregen, was durch Problem- und Fallorientierung realisiert werden kann. Durch die Vorgabe möglichst authentischer Probleme und Fälle soll das angebotene Wissen durch die/ den Lernende/n auf konkrete Problemstellungen angewendet werden. Das erworbene Wissen wird durch die Problemstellungen kontextualisiert und die Fallbearbeitung aktiviert den/die Lernende/n, das angebotene Wissen anzuwenden.

In unserer Vorlesung realisierten wir die Problemorientierung durch drei verschiedene Anwendungsformen:

1. Jede Lerneinheit beginnt mit einer Problemstellung, die auf Alltagswissen bezogen ist und die die folgenden Inhalte in der Problemstellung verankern soll.
2. Innerhalb der Lerneinheiten werden Aufgaben gestellt, die den/die Lernende/n direkt ansprechen und involvieren. Außerdem endet jede Lerneinheit mit Arbeitsaufgaben.
3. Für alle Aufgaben bestehen Musterlösungen. Die Arbeitsaufgabe sollte so gestellt sein, dass sie mit dem aus den vorangehenden Lerneinheiten angeeigneten Wissen lösbar ist, sie sollte keine neuen Problemstellungen aufbringen.

Die Vorlesung wird mit einem konkreten Problem eingeleitet, zu dem verschiedenste Materialien bereitgestellt werden, um sich mit dem Problem näher auseinanderzusetzen zu können. Die letzte Lerneinheit enthält einen komplexen Fall, dessen Lösung den Einbezug möglichst aller vorangehenden Lerneinheiten erfordert. Ein Fall ist ein Beispiel für konkrete Problemstellungen aus der Praxis. In vorliegendem Beispiel geht es um eine sechzehnjährige Schülerin, die, angeregt durch Castingserien, die Schule vernachlässigt, um ein Star zu werden.

E-Learning durch Kooperation

Die einzelnen Lerneinheiten sollten günstigstenfalls individuell erarbeitet werden. Entstehende Unklarheiten, aber auch die Lösung der Arbeitsaufgaben und insbesondere die Fallbearbeitung verlangen den Austausch mit anderen. Mit E-Mail und Chat bietet EverLearn entsprechende Kommunikationsmöglichkeiten an. Der Austausch mit anderen ermöglicht den Einbezug anderer Perspektiven, was den Lernerfolg durch die Erzeugung verschiedener mentaler Modelle für dasselbe Pro-

blem erhöht. Um zu einem sachgerechten Urteil zu gelangen, ist weiterhin die Argumentation auf Basis von Fachwissen Voraussetzung, was zunächst die Aneignung dieses Wissens erfordert und dann seine Artikulation in der Gruppe. Dadurch wird das Wissen versprachlicht und in Diskursform gebracht, der zu einem fachlich gehobenen Diskurs wird, sofern die Gruppe auf Basis von Fachwissen argumentiert. Die Erstellung von Gruppenregeln ist hilfreich, wozu in der Präsenzphase entsprechende Anregungen gegeben werden sollten.

So banal es klingen mag, eine Selbstlernumgebung muss alle für ihre Erarbeitung notwendigen Informationen mit sich führen. Damit stellt sie hohe Anforderungen bei der Konzeption, weil man sich in die Sicht des/der LernerIn versetzen muss, der/die sich das Wissen Schritt für Schritt erarbeitet. Die Komplexität sollte nicht zu hoch angesetzt, sondern die Präsentation vereinfacht werden, um die/den Lernende/n nicht zu überanstrengen. Ermüdung tritt online und auch durch die Interaktivität schneller ein als beim Lesen eines Buches. Komplexität wird verringert, wenn immer wieder dieselben Begriffe verwendet werden. Auch bei Beispielen bietet es sich an, nicht jedes Mal ein neues zu konstruieren, sondern auf bereits gegebene Fälle zurückzugreifen. Entsprechendes gilt übrigens auch für Bilder, eine Wiederholung von Motiven ist manchmal hilfreicher, weil so ein Problem von verschiedenen Seiten veranschaulicht wird. Auf der visuellen Oberfläche sollte eine Reduktion der Informationsfülle angezielt werden, was auch für die Länge der Texte gilt.

5. Zusammenfassung

Für die Erwachsenenbildung sind Blended-Learning-Konzepte eine interessante Alternative zum Präsenzlernen einerseits, und zu reinen E-Learning-Angeboten andererseits. Blended-Learning stellt hier durch seine Anregung zur kreativen Anpassung der Angebote auch eine hinsichtlich der Kosten anpassungsfähige Vorgehensweise dar. Bei dem „Blend“ aus Methoden und Medien steht der zu vermittelnde Gegenstand im Vordergrund, wobei sich die Kombination danach richten sollte, dass die Vorteile der neuen Medien Beschränkungen bisheriger Lehrkonzepte überwinden. Der Ersatz bisheriger Lehre durch E-Learning bringt allein noch keinen Vorteil. Die unmittelbare Begegnung der direkten Kommunikation in Präsenzphasen erreicht eine höhere TeilnehmerInnen- und Gruppenbindung gegenüber reiner Distanzlehre. Der Vorteil der Distanzphasen wiederum liegt in der Unterstützung von Selbstorganisation und Flexibilität. Eine konstruktivistische, lernerInnenzentrierte Didaktik wird mithilfe der neuen Medien leichter umsetzbar. Deren Hyper- und Multimedialität, Interaktivität und Vernetzung bietet reiche

Präsentationsformen und ein verdichtetes Informationsangebot, Reflexionshilfen im Lernprozess, Zeit- und Ortsunabhängigkeit sowie Kommunikationsmöglichkeiten auch außerhalb von Präsenzveranstaltungen. Wie an einem Beispiel aus der Hochschullehre gezeigt wurde, sollten bei der Entwicklung von Lernangeboten die Qualitäten der neuen Medien bezüglich Präsentation, Kommunikation und Kooperation die Aspekte der Lernsituation und die Lehrziele optimal unterstützen. Die Erfahrungen aus der Universität sind diesbezüglich gut auf die Erwachsenenbildung übertragbar, da die didaktischen Möglichkeiten medienspezifisch und nicht angebotsspezifisch zu sehen sind. Wie Medien in Bezug auf das Lernangebot jeweils am günstigsten eingesetzt werden, verlangt das didaktische Geschick des/der Lehrenden, medienspezifische Qualitäten, die Voraussetzungen der Lernsituation und die Besonderheiten des Gegenstandes miteinander zu verbinden.

Literatur

- Blömeke, Sigrid:** Lehren und Lernen mit neuen Medien – Forschungsstand und Forschungsperspektiven, in: Unterrichtswissenschaft, Jg. 31, Heft 1/2003, S. 57-82.
- Friedrich, Helmut/Mandl, Heinz:** Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens, in: Weisert, Franz/Mandl, Heinz (Hg.): Psychologie der Erwachsenenbildung, Göttingen 1997, S. 237-293.
- Mandl, Heinz/Gräsel, Cornelia:** Damit sie tun, was sie wissen: Problemorientiertes computerunterstütztes Lernen in der Medizin, in: Psychomed. Zeitschrift für Psychologie und Medizin, Heft 8/1996, S. 182-187.
- Mandl, Heinz/Fischer, Frank:** Mapping-Techniken und Begriffsnetze in Lern- und Kooperationsprozessen, in: Mandl, Heinz/Fischer, Frank (Hg.): Wissen sichtbar machen. Wissensmanagement mit Mapping-Techniken, Göttingen 2000, S. 3-12.
- Kerres, Michael:** Online- und Präsenzelemente in hybriden Lernarrangements kombinieren, in: Hohenstein, Andreas/Wilbers, Karl (Hg.): Handbuch E-Learning, Köln 2002.
- Kopp, Birgitta/Zabel, Mirjam/Mandl, Heinz:** Dozentenleitfaden für die mediendidaktische Gestaltung virtueller Lernumgebungen an Hochschulen. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität München 2002.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (Hg.):** Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung, Bern 2001.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi:** Praktische Innovation durch Blended-Learning, München 2003.
- Mandl, Heinz/ Reinmann-Rothmeier, Gabi:** Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens, in: Dörr, Günter/Jüngst, Karl Ludwig (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen, Weinheim 1998, S. 193-206.
- Renkl, Alexander/Mandl, Heinz/Gruber, Hans:** Inert knowledge: Analyses and remedies, in: Educational Psychologist, Heft 31/1996, S. 115-121.
- Sauter, Annette/Sauter, Werner:** Blended-Learning. Effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining, Neuwied 2003.
- Van Eimeren, Birgit / Ridder, Christa-Maria:** Trends in der Benutzung und Bewertung der Medien 1970 bis 2005, in: Media Perspektiven, Heft 10/2005, S. 490-504.

Der Einsatz digitaler Medien im Kontext religionspädagogischen Handelns

Eine Praxisreflexion

BERND TROCHOLEPCZY

Wo „Neue“, digitale Medien¹ im Bereich des Lehrens und Lernens in der Schule oder der Erwachsenenbildung eingesetzt werden, sollte eine Gefahr nicht übersehen werden: Oft werden die digitalen Medien (noch) zu isoliert, ohne genügende Rückbindung an Methoden, Ziele oder Inhalte der Aneignung und Vermittlung eingesetzt. Wer Lehr-/Lernzusammenhänge zu gestalten hat, weiß zwar, wie vorrangig es für den Lernerfolg ist, lerngruppenbezogene Ziele, exemplarische Inhalte, lernaktivierende Methoden und entsprechende Medien aufeinander zu beziehen. Aber die Freude am Neuen verhindert mitunter das Festhalten am Bewährten: Die „neue“ Medienfaszination kann dazu beitragen, Lernziele, -inhalte und auch -methoden zu marginalisieren.²

Ein Dauerrisiko des „neuen“, web- oder computergestützten, aber auch herkömmlichen Lernens darf ebenfalls nicht unterschätzt werden und betrifft vor allem das Lehren und Lernen an Universitäten und Hochschulen – aber oft auch den Bereich der Erwachsenenbildung: der traditionelle Vorrang von instruktiven, informationsbeziehungsweise vortragslastigen Elementen³ vor konstruktiven, die Lernenden aktivierenden Elementen. Aber wer die Gefahr wahrnimmt, hat auch die Chance zu ihrer Vermeidung oder zumindest Minimierung.

1 Im Folgenden wird der Ausdruck „Neue“ Medien nicht vermieden, weil der Terminus immer noch eindeutig ist: Er umfasst die digitalen Medien. Dass sich dieser Sprachgebrauch ändern wird, wenn digitale Medien zu Leitmedien werden, ist jedoch zu erwarten.

2 Die Vorschläge zum Interdependenzzusammenhang von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien gewinnen neue Aktualität durch Neue Medien; vgl. Paul Heimann, Gunther Otto, Wolfgang Schulz, Unterricht, Analyse, Planung, Hannover 1965; Wolfgang Schulz, Unterrichtsplanung, München 1980.

3 So werden zum Beispiel Vorlesungen zunehmend ins Netz gestellt.

Die nachfolgenden Überlegungen und Beispiele aus der religionspädagogischen und mediendidaktischen Lehrerfahrungspraxis in Frankfurt an der Goethe-Universität möchten zu einer Sensibilisierung für die Kontexte des Einsatzes von Medien in computer- beziehungsweise webunterstützten Lernumgebungen beitragen, damit sich Wege für „Neues“ Lernen eröffnen und Sackgassen möglichst früh erkannt werden.

1. Lern- und Lehrprinzipien im Kontext digitalen Medieneinsatzes

Drei Lern- und Lehrprinzipien stehen beim „Neuen Lernen“ in Frankfurt im Vordergrund und bestimmen Einsatz von Neuen Medien als Bildungsmedien – zumal auf dem Weg der Weiterentwicklung des sogenannten Web 2.0 und der „social software“. Es geht um Lernszenarien, die die Lernenden darin unterstützen,

- durch Selbststeuerung Verantwortung für die eigene Lernweise zu übernehmen,
- in kooperativem Zusammenwirken mit Mitlernenden Beratung und Unterstützung zu geben und anzunehmen sowie
- präsentable Produkte zu erstellen und sich so an einer Sach- und Welterschließung zu beteiligen.

Im Zielspektrum jedes Lernens mit Hilfe digitaler Medien liegt somit über die kategoriale Wissensaneignung hinaus ein – je nach Lernsituation unterschiedlich großer – Eigenbeitrag zum Lernen des Lernens. Entscheidende Vorgabe für die Gestaltung von Lernvorgängen in ihrer methodischen Durchführung ist deshalb die Anregung zu möglichst kreativer Eigenaktivität. Der Umgang mit digitalen Medien kann auch nur im Umgang mit ihnen erlernt werden: Eine bloß theoretische „Unterweisung“ – die Lernenden verbleiben in betrachtender Distanz – ist im Umgang mit Neuen Medien gänzlich unfruchtbar.

Ebenso unproduktiv ist isoliertes Arbeiten, das Lernchancen vergibt. Selbststeuerung braucht Korrekturen, verlangt Hilfen beim Austesten der eigenen Möglichkeiten und Grenzen. Das Prinzip der Selbststeuerung, das Selbsterfahrungsselemente befördert, führt über die Arbeit an einer gemeinsamen Aufgabe im Sinne der Sach- und Welterkundung durch die Kooperation mit anderen zu einem vorzeigbaren Ergebnis, das als Produkt aus dem Bereich medialer Bildung beispielsweise durch Veröffentlichung im Internet sichtbar und präsentabel werden sollte.

Wer mit dem Rechner umgeht, kennt die Gefahr, sich zwischen Bits und Bytes zu

verlieren: Deshalb brauchen NutzerInnen die MitnutzerInnen, die medial Gestaltenden die Mitgestaltenden, die Lernenden die Mitlernenden.⁴

Charakteristisch für Lerngruppen, die rechner- und/oder netzgestützt arbeiten, ist deren Heterogenität in den medienkundlichen beziehungsweise technischen Lernvoraussetzungen. Dies ist eine wichtige Vorgabe für die Weise des kooperativen Arbeitens der Lernenden, die gerade unter der Anforderung der Selbststeuerung Beratung bei den Versierteren suchen oder ebenso lernen, den weniger Kundigen Unterstützung zu geben.

Die Erstellung von Produkten (zum Beispiel Präsentationen, Beiträge in Weblogs und Wikis, Audio- und Filmproduktionen) zielt eine intensivere Wahrnehmung des Lerngegenstandes an. Lesen setzt Schreiben voraus – Verstehen medial erschlossener Lerninhalte die Eigenproduktion medialer Werkstücke.

2. Die Ambivalenz des Umganges mit Neuen Medien Wirklichkeitsverlust und -gewinn

Ein wichtiges Argument für die soziale Einbettung des Lehrens und Lernens ist eine Grundambivalenz, die mit den Neuen Medien verbunden ist, und der besser in kollaborativen Arbeitszusammenhängen begegnet werden kann. Die neue Technik hat auch neue Möglichkeiten der Täuschung, von Kopie und unerkannter Reproduktion⁵. Texte und Bilder können ohne großen Aufwand verfälscht, selbst Tonaufnahmen ohne Schwierigkeiten manipuliert werden. Der problematische Schutz digitalisierten geistigen Eigentums ermöglicht Juristen, die das Urheberrecht auslegen, ein großes Betätigungsfeld. Neue Medien sind wie wirksame Medikamente: Sie können nicht nutzen, ohne zugleich auch schaden zu können. Diese Einsicht kann nur zum Bildungswillen anstacheln, denn weder der „Com-

-
- 4 Obwohl es zu den Privilegien universitärer Bildung gehört, in der Regel (immer noch) über eine vergleichsweise gute Lehr-/Lernausstattung zu verfügen, lassen wir in den religionspädagogischen Lehrveranstaltungen in Frankfurt trotz der guten Grundausstattung mit Rechnern für den Lehrbetrieb jeweils meist zwei oder drei Studierende an einem Computer zusammen arbeiten. Besser als die Durchführung von Lehrveranstaltungen in speziellen Computer-Poolräumen hat sich der Einsatz eines Notebookwagens bewährt – ein Rollwagen, in dem bis zu zwei Dutzend Laptops eingestellt sind. Dieser Wagen ist in allen Räumen einsetzbar; die Rechner können ebenso schnell hervorgeholt wie verstaut werden und dominieren nicht die gesamte Lernsituation: Die Notebooks können nach dem Einsatz zugeklappt werden, und ihre Bildschirme trennen dann die Lernenden nicht voneinander.
- 5 So formuliert Marshall McLuhan überspitzt „All news are fake“: Southam Interactive (Hg.), *Understanding McLuhan. A cd-rom on the ideas and life of media guru Marshall McLuhan*, Kapitel „McLuhan on newspapers“, 2001.

putersturm“ noch latente Erlösungshoffnungen werden diesem wirkmächtigen Instrumentar gerecht. Der kanadische Literaturwissenschaftler Marshall McLuhan wird oft zitiert mit seiner Einschätzung, dass das Medium die Botschaft sei („The medium is the message“).⁶ Sein Hinweis auf die mögliche Selbstreferentialität medialer Systeme gilt auch im Kontext von Bildung.

Im Untertitel seines Hauptwerks bestimmt McLuhan Medien als „Körperextensionen“ (extensions of man). So häufig diese Bestimmung auch kritisiert wurde,⁷ McLuhan gelingt es in seinem Definitionsvorschlag, die Medien in ihrem Gebrauch, in ihrer Produktion und Rezeption an den Menschen zu binden; vielleicht ist der „Amputationsschmerz“, den mancher Mobilfonnutzer nach dem Verlieren oder Vergessen seines Gerätes empfindet, schon ein Hinweis auf die Plausibilität dieser engsten „Symbiose“ von Mensch und Medium.

Immer mehr Menschen sind in ihrem Weltzugang, in der Kommunikation und Selbstinszenierung an das digitale Medium gebunden: Informations- und Nachrichtenrecherche, Mail-Verkehr in Privat- und Arbeitszusammenhängen, Selbstpositionierungen in Weblogs, die Präsentation und Gestaltung der eigenen Homepage, die Zerstreuung und das Spiel in der Freizeit funktionieren computerbeziehungsweise netzgestützt.

Zugleich wächst in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Medien der Verdacht, dass in der ungebändigten Fülle digitaler Repräsentation die Realitätsreferenz zu verschwinden droht. Konfrontieren wir uns, die wir „netzgestützt“ gerade auch in Bildungszusammenhängen operieren, hinreichend mit Wirklichkeit oder nur mit ihrer Simulation? So fragen nicht nur Kulturpessimisten wie der am 6. März 2007 verstorbene Jean Baudrillard. Er konnte sich mit signifikanten Entwicklungen wie der Etablierung eines eigenen virtuellen Raumes für eine zweite virtuelle Identität („second life“) nicht mehr auseinandersetzen.⁸

6 Marshall McLuhan, *Understanding Media. The extensions of man*, London New York 1964, vgl. S. 7-23.

7 Vgl. die höchst instruktive Untersuchung von Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt 2001, S. 133-136.

8 Vgl. zum Beispiel die Titelgeschichte des Spiegel zum Phänomen Second Life: Rebecca Casati u.a., *Alles im Wunderland* (DER SPIEGEL, 8/2007 vom 17.02.2007).

3. Theologische Nachfrage

Der Kunsthistoriker Hans Belting ist in medientheoretischer Absicht der Frage nachgegangen, wie sich das Bild als Repräsentation der Wirklichkeit als echt ausweisen kann, so dass wir ihm Glauben schenken können.⁹ Es verweist auf der Basis einer historischen Untersuchung der Geschichte des Bildes im christlichen Kulturkreis darauf, dass der inkarnierte Christus Körper, Medium und Bild in sich vereint: „Das Wort ist Fleisch geworden“ (Joh 1,14).

Das Christentum ist keine Religion der Illibation¹⁰, sondern der Inkarnation, der Mensch- und Fleischwerdung. In Jesus Christus begegnet der/die ChristIn Gott als der wirklichen Wirklichkeit; und die Schöpfungserzählung bezeugt prominent die Gottesbildlichkeit des Menschen. Diese Versicherung kann meines Erachtens den/die ReligionspädagogIn vor übergroßer „digitaler Angst“ – wenn auch nicht vor allen Sorgen – schützen, dass alle medial repräsentierte Wirklichkeit in „Simulakren“ verschwindet. Für die religionspädagogische Arbeit in Frankfurt ist diese Versicherung auch einer der Plausibilitätsgründe für die Insistenz auf Blended-Learning-Szenarien als hybride Lernarrangements, die die Präsenzlehre durch Lernen mit Hilfe von Lernplattformen ergänzen. Medial repräsentierte Wirklichkeit muss an den Menschen als Produzenten und Rezipienten gebunden bleiben. Gerade die Universität ist eine Institution der Präsenz- und der „Face-to-Face“-Kommunikation: Lernen mit Neuen Medien wird als Supplement der Präsenzlehre und nicht als ihre Substitution durchgeführt.

4. Neues Lernen im Bereich der religionspädagogischen Praxis

Vier Projekte sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, die einen Einblick in die Lehr-/Lernpraxis im Bereich der Religionspädagogik und Mediendidaktik an der Goethe-Universität in Frankfurt und den Einsatz von neuen medialen Werkzeugen geben:

- ein interdisziplinäres Projekt, in dem sich angehende MedizinerInnen und TheologenInnen mit den unterschiedlichen Menschenbildern in den Natur- und den Geisteswissenschaften auseinandersetzten (unter Einsatz eines *Wiki*, *Weblog*, *BSCW-Servers* und *Lernportals*),

9 Hans Belting, *Das echte Bild. Bildfragen als Glaubensfragen*, München 2006.

10 Annemarie Schimmel charakterisiert auf diese Weise die Gottesoffenbarung in der Schrift, beispielsweise im Koran.

- die universitätsübergreifende Lehrveranstaltung *Basis Relipaed*, in der es unter anderem um einen Beitrag zum Studien-Portfolio ging (unter Einsatz eines *Wiki* und von *Videokonferenzen*),
- ein *Podcast*-Seminar, in dem die Studierenden Audio- und Videoprodukte zum Einsatz im Religionsunterricht erstellt haben (mit Hilfe von *Audio*- und *Videoverarbeitung*),
- sowie die sogenannte *eCompetence-Night*, mit der Studierende versuchen, Wege Neuen Lernens mit Hilfe eines „Lernevents“ zu eröffnen.

In diesen Projekten wurde durchgehend versucht, die bereits genannten Lehr-Lernprinzipien zu verwirklichen und jeweils neue Möglichkeiten digitalen Lernens auszuloten.

Institutionelle Kontexte und Unterstützung

Die Arbeit mit Neuen Medien ist im universitären Bereich nicht ohne institutionelle Kontexte und Unterstützung möglich: Auf der Basis einer Förderung durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung wird zurzeit an der Goethe-Universität in Frankfurt das gesamtuniversitäre Projekt *megadigitale* realisiert (Laufzeit Mai 2005 bis April 2008). Der Fachbereich Katholische Theologie wurde schon in der ersten Pilotphase eingeladen, in einem Entwicklungszusammenhang mitzuarbeiten, in dessen Endphase alle sechzehn Fachbereiche der Universität in eine gemeinsame Strategie des Lernens mit digitalen Medien einbezogen sein werden.

Im Sinne eines durch Subsidiarität bestimmten, nach dem Top-down- und Bottom-up-Prinzip regulierten Organisationsansatzes, wurden von den Fachbereichen Blended-Learning-Projekte eingefordert, durch die Lernen und Lehren mit digitalen Medien in den verschiedenen universitären Disziplinen dauerhaft implementiert werden. Unterstützt von einem kollegialen Leitungsgremium (*collegium digitale*), in dem das Universitätspräsidium, zentrale Einrichtungen (Hochschulrechenzentrum, Bibliothek, das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Unterrichtsforschung und so weiter) mitwirken sowie durch die Bereitstellung von zentralen Ressourcen¹¹ war der Bereich für Religionspädagogik und Mediendidaktik im engen institutionellen Verbund mit Projektträgern aus dem Bereich Medizin, Informatik und Geografie in der Lage, computer- und webgestützte Lehrveranstal-

11 Ein Medienkompetenzzentrum wurde eingerichtet, durch das u. a. eLearning-Kompetenzen an Multiplikatoren vermittelt werden; in Zuordnung zum Medienkompetenzzentrum arbeitet die sogenannte „Experimentierstube“. In ihr werden innovative, für den Lehrbetrieb passgenaue digitale Lernwerkzeuge entwickelt.

tungen zu planen und durchzuführen, angemessene didaktische Szenarien zu realisieren, zu evaluieren sowie andere, in der Regel benachbarte Fachbereiche und Disziplinen für die zweite Projektphase zu gewinnen und zu beraten.

Interdisziplinäre Kooperation: Menschenbilder aus der Perspektive von Medizin und Theologie

Zur Realisierung der genannten Kooperation gehört auch ein über zwei Semester angelegtes Seminar, an dem Studierende sowie DozentInnen der Medizin- und der Theologie mitwirken. Das Veranstaltung ist mit der Abkürzung *SAND*¹² überschrieben – das Akronym von Nietzsches Frage nach den Menschen: „spectra animalis non determinati“ (Ansichten des nicht festgelegten Tieres). Im Mittelpunkt steht das gemeinsame Nachdenken über das Bild vom Menschen, das in der naturwissenschaftlich-medizinischen und theologischen Perspektive jeweils andere und doch aufeinander verweisende methodische und inhaltliche Fragestellungen aufwirft.

In einer Mischung aus Präsenzveranstaltungen und Onlinephasen unter Maßgabe von Blended-Learning werden mit Hilfe digitaler Kommunikationswerkzeuge Texte verfasst, diskutiert, korrigiert und in die Gestalt des Essays gebracht. Dient ein *Wiki* zur Klärung und Fixierung der naturwissenschaftlichen und theologischen Begrifflichkeit, so wird zum Entwurf und zur Korrektur der entstehenden Texte ein *Weblog* eingesetzt: Dieses „digitale Tagebuch“ regt zur Diskussion und Positionierung der TeilnehmerInnen des Seminars an. Materialien zur Vorbereitung der Ausarbeitungen der Studierenden liegen auf einem *BSCW-Server* bereit.

Ziel des Seminars war es, über die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse hinaus auch eine persönliche Klärung der eigenen, berufsrelevanten Positionierung zu eröffnen (zum Beispiel als ein Beitrag zum Studienportfolio). Die Leitfrage lautete: Wie blicke ich als StudentIn im vierten oder fünften Semester meines Medizin-beziehungsweise Theologiestudium auf den Menschen? Die Online-Fassung der Texte der TeilnehmerInnen wurde durch die wechselseitige Kritik der Studierenden befördert.

12 Vgl. www.sand-seminar.de.

Flexibilisierung des Lernens und Lehrens: universitätsübergreifende Kooperation

Das Projekt *BasisRelipaed*¹³ wurde im Rahmen der regulären Lehre einer zweisemestrigen Lehrveranstaltung realisiert. Es fand universitätsübergreifend und in Kooperation der Universitäten Kassel und Frankfurt statt. Ein multimediales Online-Lexikon für religionspädagogische und theologische Fachbegriffe konnte erarbeitet werden, indem ein *Wiki* aufgebaut beziehungsweise weiterentwickelt wurde: Dieses Online-Lexikon wurde auf der universitären Lernplattform eingerichtet. Studierenden gelang es durch ihre Arbeit an den von ihnen in Gruppenarbeit erstellten Artikeln (einschließlich Visualisierungen), sowohl Qualifikationen im Bereich Neuer Medien wie auch grundlegende theologische Fachkompetenz zu erwerben.

Im Einzelnen selektierten die Studierenden vorgegebene theologische und religionspädagogische Fachbegriffe hinsichtlich ihrer Elementarität und Elementarisierbarkeit, reflektierten, auf welche fachwissenschaftlichen Ressourcen Zugriff zu nehmen war, explizierten die Fachtermini zum Zwecke ihrer Thematisierbarkeit im Unterricht (Sekundarstufen I-Niveau, 10. Klasse) und präsentierten sie entsprechend in einem *Wiki* medial und zielgruppenspezifisch; schließlich bettete die Lerngruppe die Ergebnisse in angemessene Konzeptionen von E-Learning-Szenarien für den Unterricht ein.

Eine weiteres Element der beiden Lehrveranstaltungen war – vor allem durch den Kooperationspartner der Universität Kassel eingefordert – die Beförderung des Studienportfolios: Den Studierenden sollte ermöglicht werden, ihren eigenen fachwissenschaftlichen Studienfortschritt sowie die erworbenen E-Learning-Qualifikationen zu dokumentieren und diese zu einem späteren Zeitpunkt kritisch zu reflektieren (Qualifikations- und Reflexionsportfolio).

Die konkrete Kooperation der beiden beteiligten Hochschulen wurde so gestaltet, dass die Frankfurter die Kasseler Lerngruppe zum Teil tutoriell unter Einsatz von Audio- und Videokonferenzen unterstützte. Die nordhessischen Studierenden lernten, ihren Beratungsbedarf zu formulieren, damit die Frankfurter Lerngruppen angemessen reagieren konnte. In medienkundlicher Hinsicht brachten die Frankfurter und Kasseler Lerngruppe unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit, denen durch binnendifferenziertes Arbeiten Rechnung getragen wurde. Den gut vorgebildeten TeilnehmerInnen – viele besuchten bereits zum zweiten oder sogar dritten

13 http://www.e-learning-hessen.de/fileadmin/elearninghessen/learntec/12_Basis_Relipaed.pdf.

Mal eine Lehrveranstaltung im Kompetenzbereich Neue Medien – wurden in den verschiedenen Arbeitsgruppen KommilitonInnen, die allenfalls Basiskenntnisse digitaler Lehr-/Lernmöglichkeiten erworben hatten, im Peertutoring-Verfahren zugeordnet.

Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit urheberrechtlichen Fragen im Kontext von Netzveröffentlichungen bei der Recherche nach Bildmaterial bewältigten die Studierenden, indem sie die juristischen Einschränkungen als Herausforderung zu eigener kreativer Produktion – zum Teil durch selbst erstellte Bilder und Fotografien szenischer Arrangements (beispielsweise mit Lego-Steinen) – annahmen.

Produktionsorientierung: Podcasts für den Religionsunterricht

In unmittelbarem Bezug auf den Religionsunterricht stand das Projekt „Innovative audiovisuelle Medien im Religionsunterricht. Produktion und Einsatz von Podcasts“: Studierende unterschiedlicher Schulstufen und -arten (Grundschule, Haupt- und Realschule, Sonderschule, Gymnasium) wurden mit der Aufgabe konfrontiert, Audio- und Videobeiträge für den Einsatz im Unterricht zu produzieren. Die Themen konnten frei gewählt werden; unter der jeweiligen Themenstellung bildeten sich Gruppen, die nicht nur die genannten Werkstücke erstellten, sondern auch die Einsatzmöglichkeiten im Unterricht skizzierten.¹⁴

Die Evaluation dieser Lehrveranstaltung durch standardisierte Fragenbögen und Einzelbefragungen bestätigte den hohen motivationalen Anreiz für die Studierenden, der von der klaren Produktions- und Produktorientierung dieses Projekts ausgeht. Die heterogenen medientechnischen Lernvoraussetzungen beförderten den kooperativen Arbeitsstil der Gruppen, die schulstufen- und schulartübergreifend ihre Arbeitsergebnisse in der Endphase des Seminars präsentierten.

Das Themenspektrum umfasste unter anderem die Auseinandersetzung mit den Festen des Kirchenjahres, dem Dialog der Religionen, dem Islam, Kirchenerkundungen, mit Symbolen, mit dem Verständnis der Psalmen, der Person Jesu sowie mit ethischen Reflexionen zum Umgang mit Fremden.

14 Beispiele finden sich unter: <http://www.relpaed.uni-frankfurt.de/>.

Medientechnisches Lernen mit Eventcharakter: Die *eCompetence-Night*

Ein Grundproblem der Arbeit mit digitalen Medien ist das unterschiedliche Vorwissen, das die Lernenden mitbringen: Die Heterogenität der Lernvoraussetzungen bestimmt die Lehrveranstaltungen mit den Neuen Medien. Sind einige im Umgang mit Computer und Internet sehr erfahren, so sind andere froh, den Rechner als leistungsfähiges Schreib- und Formatierungsgerät nutzen zu können.

Auf der Basis einer studentischen Idee entfaltete sich die Realisierung der *eCompetence-Night*, um auf diese Situation angemessen zu reagieren: Studierende, die Erfahrungen in bestimmten Bereichen mitbringen (Text-, Bild-, Videoverarbeitung und deren Einbettung in andere Präsentationszusammenhänge, Erstellung von Präsentationen, eigene Homepage, OpenSource-Applikationen und so weiter) stehen Interessierten, die jeweils eine Einführung in bestimmte Programme oder eine konkrete Frage im Umgang mit diesen haben, mit Rat und Tat zur Verfügung.

Im regelmäßigen Semester-Turnus treffen Studierende in den Abendstunden zusammen: Insgesamt werden bis zu zwei Dutzend Laptops aufgestellt; an jedem Rechner sitzen studentische TutorInnen, die ihre Kommilitonen zum Teil bis in die späte Nacht und den frühen Morgen hinein beraten. Die Initiative, deren Eventcharakter unübersehbar ist – es werden Erfrischungsgetränke und Süßigkeiten mitgebracht –, hat mittlerweile auch Studierende anderer Fachbereiche erreicht: So treffen die ursprünglich initiativen Theologiestudierenden auf HistorikerInnen, die inzwischen die Verantwortung für die Planung übernommen haben. Gemeinsam freuen sie sich über die aktive Mitwirkung von PhilologInnen, PhilosophInnen, InformatikerInnen, MathematikerInnen und MedizinerInnen.

5. Ein kurzes Fazit

Lehren und Lernen gehören seit jeher zum Menschen, insofern ist die Zuschreibung „neu“ im Bezug auf Lernen problematisch. Wenn sie dennoch vorgenommen wurde, so ist sie – dies sei eingeräumt – einer Begeisterung geschuldet, die sich einer Experimentier- und Spielfreude (im weitesten Sinne der Wortes) verdankt.

Neue Medien vermögen durch ihren medialen Charakter allein nur begrenzt und mit Sicherheit nicht alle Lernenden zur Freude am Lernen zu motivieren. Sie dürfen selbstverständlich nicht absolut gestellt werden. Aber vielleicht sind sie „Trojaner“, indem ihr Einsatz die Achtsamkeit auf bewährte aktivierende Methoden

steigert. In der konsequenten Rückbindung an Menschen, die sie produktiv und rezeptiv einsetzen, werden sie ein „novum supplementum“ der Präsenzlehre. Diese lebt vom Engagement derer, die einander von „Angesicht zu Angesicht“ unter der Vorgabe wechselseitiger Erschließung von Inhalten als Lehrende und Lernende begegnen.

Literatur

Belting, Hans: Das echte Bild. Bildfragen als Glaubensfragen, München 2006.

Casati, Rebecca u.a.: Alles im Wunderland, in: DER SPIEGEL 8/2007 vom 17.02.2007.

Heimann, Paul/Otto, Gunther/Schulz, Wolfgang: Unterricht, Analyse, Planung, Hannover 1965, in: Schulz, Wolfgang: Unterrichtsplanung, München 1980.

McLuhan, Marshall: Understanding Media. The extensions of man, London New York 2001.

Southam Interactive (Hg.): Understanding McLuhan. A cd-rom on the ideas and life of media guru Marshall McLuhan, 1996.

Vogel, Matthias: Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien, Frankfurt 2001.

www.e-learning-hessen.de/fileadmin/elearninghessen/learnTec/12_Basis_ReliPaed.pdf

www.relpaed.uni-frankfurt.de.

www.sand-seminar.de.

Schule im 21. Jahrhundert

Unterricht mit neuen Medien

SIEGFRIED ROSE

Schule und Unterricht mit neuen Medien befinden sich heute mehr denn je in der öffentlichen Diskussion. Eigenverantwortliches Arbeiten und selbst organisiertes Lernen – in Kombination mit Notebooks als Arbeitswerkzeuge, Internetaktivitäten, E-Learning-Verfahren und Blended-Learning-Kursen – bieten die Möglichkeit, Schule neu zu denken und zu leben, um die junge Generation solide für die Zukunft vorzubereiten. Seit seiner Gründung im Jahr 2000 werden SchülerInnen am Gymnasium Veitshöchheim mit traditionellen und modernen Unterrichtsverfahren unterrichtet. Nicht nur in den Notebook-Klassen können SchülerInnen Erfahrungen mit Blended-Learning-Kursen sammeln. Die neuen Unterrichtsverfahren bedingen auf der einen Seite eine veränderte Didaktik, um Lerninhalte zeitgemäß zu vermitteln, sie erfordern auf der anderen Seite jedoch auch ein neu zu definierendes Aufgabenprofil der Lehrkräfte, die nicht nur WissensvermittlerInnen sind, sondern sich immer mehr zu TutorInnen und LernbegleiterInnen ihrer SchülerInnen entwickeln.

Der Aufsatz gibt einen Überblick über drei Schulprojekte, bei denen Blended-Learning erfolgreich in der Schule umgesetzt wurde und bettet diese Erfahrungen in einen theoretischen Kontext zur Veränderung des Lehr-/Lernverhaltens mit neuen Medien ein. Abschließend werden die Auswirkungen dieser Projekterfahrungen auf neue Schulprojekte und eine Initiative zur veränderten LehrerInnenaus- und Fortbildung aufgezeigt.

1. Einleitung

Schule verändert sich immer. Schule war immer im Aufbruch, nicht erst seit PISA und TIMSS. Nur die Geschwindigkeit hat sich verändert! BildungspolitikerInnen, LehrplanentwicklerInnen, Lehrkräfte, SchülerInnen, Eltern- und WirtschaftsvertreterInnen, alle sind sich einig über die Notwendigkeit einer umfassenden Schul-

entwicklung. Wer kennt sie nicht, diese fantastisch klingenden Schlagworte wie Schlüsselqualifikationen, Methodenkompetenz, Schulprofil, Schulprogramm, Schulautonomie, Qualitätssicherung, Bildungsstandards, Schulevaluation, Budgetierung, Lernende Schule, Corporate Identity, Organisationsentwicklung?

In der heutigen, modernen Schule findet ein Paradigmenwechsel statt. Schon der Pädagoge und Vordenker Diesterweg hat die Bedeutung des eigenverantwortlichen Arbeitens der Lernenden erkannt und beschrieben. Offene Unterrichtsformen, handlungsorientiertes, entdeckendes und problemlösendes Lernen, Projektarbeit, selbst organisiertes Lernen, Freiarbeit und Lernzirkel haben zum Ziel, dass den SchülerInnen kontinuierlich immer mehr Verantwortung für ihr Tun übertragen und abverlangt wird. Nach der neuen Unterrichtspraxis steht ein problemorientierter Unterricht im Zentrum, bei dem die SchülerInnen lernen, selbst zu denken, zu arbeiten, Probleme zu diskutieren, um dann eigenständige Entscheidungen zu treffen, sich zu organisieren und Verantwortung für den Unterricht mit zu übernehmen.

Das Gymnasium Veitshöchheim hat schon kurz nach seiner Gründung im Jahr 2000 in verschiedenen Bereichen eine Vorreiterrolle eingenommen. So führte die Schulleitung schon im zweiten Jahr nach Aufnahme des Unterrichtsbetriebes Notebook-Klassen ein. In diesen Klassen arbeiteten die SchülerInnen von Anfang an weitgehend eigenverantwortlich und selbst organisiert. Vorgeschaltet zu den Notebook-Klassen durchliefen alle SchülerInnen in der 5. Jahrgangsstufe das einstündige, ganzjährige Methodentraining „Lernen lernen“. Im Rahmen des Comenius-Schulentwicklungsprojektes „Demokratie in der Schule“ wurde von Eltern, SchülerInnen und Lehrkräften gemeinsam eine Schulverfassung erarbeitet und mit Leben gefüllt. Davon zeugt nicht nur ein gut funktionierendes TutorInnensystem, sondern auch eine große Anzahl von StreitschlichterInnen, die in Seminaren auf ihre Aufgaben vorbereitet werden. Ein weiterer Beleg für die Übernahme von Verantwortung durch SchülerInnen ist auch die seitens der Schulleitung eingeräumte Möglichkeit, Klassenparlamente durchzuführen oder eine „Zeit für uns“-Stunde zu beantragen.

Nach fünf Jahren intensiver Notebookarbeit sowohl in den reinen Notebook-Klassen und als auch in Mischumgebungen zeigt sich Folgendes: Das Notebook als Arbeitswerkzeug sowie E-Learning und Blended-Learning können, im Kontext mit anderen modernen Unterrichtsmethoden, Antworten auf viele Fragen geben, die der oben skizzierte Paradigmenwechsel in unseren Schulen mit sich bringt.

Je nachdem, wie alt die Lernenden sind, wie routiniert und selbstbewusst, welches Vorwissen oder welche Lücken sie haben, welche Lerninhalte der Stoffplan vorsieht

und welche Ziele in welcher Zeit erreicht werden müssen, ist es sinnvoll, neben der geforderten Grundorientierung auf schülerInnenzentrierten Unterricht auch hin und wieder eine Lehrzentrierung im Schulalltag zuzulassen. Diese Dualität des Führens und Wachsenlassens ist heute durch wissenschaftliche Befunde¹ bestätigt und PädagogInnen und LernforscherInnen² sind sich einig, dass sich ein aktives Lernen der SchülerInnen und ein direkter Unterricht der Lehrkräfte sinnvoll ergänzen. Guter Unterricht zielt auf den Erwerb von „intelligentem Wissen“ mit dosierten Hilfestellungen und Anregungen der LehrerInnen ab, ganz nach dem von Maria Montessori formulierten Motto: „Hilf mir, es selbst zu tun!“

2. Unterricht mit neuen Medien

Viele konstruktivistische Ansätze³, wie das oftmals in der Literatur beschriebene eigenverantwortliche Arbeiten (EVA) und selbst organisierte Lernen (SOL), gehen auf die Möglichkeiten der Informationstechnologie im Unterricht und in der Schule kaum oder gar nicht ein. Konstruktivistische Lernumgebungen mit Einbezug des Internets, der Nutzung von Lernplattformen mit Content-Bausteinen = Learning Objects und persönlichen Lernwerkzeugen bieten jedoch eine immense Chance für Lernende, individuell und zielgerichtet zu arbeiten. Pädagogische Arbeitsmodelle mit Kontrolle, Unterstützung, Dialog und Engagement ermöglichen zusammen mit E-Portfolios, rollenbasiertem Lernen, Weblogs und Blended-Learning einen optimalen Ansatz für die neue Unterrichtskultur, die der Individualisierung, dem Arbeiten mit verschiedenen Lernformen und Visualisierungen Raum gibt und insgesamt auf den Lernprozess „anregend“ wirkt. Durch Materialsammlungen und unterschiedliche Formen von Unterlagen ergibt sich zusätzlich noch ein Gesamtbild des Lernprozesses eines/r SchülerIn. Das Kommunizieren in weltweiten, oft anonymen Communities oder auch in regionalen beziehungsweise schulinternen, passwortgeschützten Foren und Listen kann den Lernfortgang trotz lockerer, interaktiver Medien ohne formalen Anspruch ebenso unterstützen. Diese selbst verwalteten Foren und Listen motivieren nicht nur unse-

1 Gerd Mietzel, Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 1998. Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart 1965.

2 Heinz Klippert, Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, Weinheim 2000. Jean Piaget, Psychologie der Intelligenz, München 1976. Walter Edelmann, Lernpsychologie, Weinheim 2000. Ders., Erfolgreicher Unterricht. Was wissen wir aus der Lernpsychologie? In: Pädagogik 3/2000, S. 6ff. Manfred Spitzer, Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2006.

3 Lernende konstruieren mit Hilfe von Informationsaustausch auf vielen Ebenen neue Konzepte und neue Ideen.

re SchülerInnen, sondern ermöglichen zusätzlich dem selbstständig Lernenden bei schwierigen Fragestellungen gute Austauschmöglichkeiten.

E-Learning geht davon aus, dass örtliche und zeitliche Räume überbrückt werden können („Entmaterialisierung des Lernens“). Dieses „neue“ Lernen ist ausgerichtet auf Wissenstransfers und damit auf Wissensmanagement. In der traditionellen Sichtweise hat man Computer und netzunterstützte Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten als Ergänzung beziehungsweise teilweisen Ersatz des klassischen Frontalunterrichts angesehen. Es zeigt sich jedoch immer mehr, dass E-Learning wesentlich weiter geht, dass es nämlich die Möglichkeit bietet, jederzeit und an jedem Ort notwendiges Wissen nachschlagen oder erwerben zu können („learning on demand“).

Blended-Learning wird nicht nur in der Schule als Kombination von Präsenzphasen = Unterricht und Online-Phasen = Lernen zu Hause angesehen und im Sinne eines einheitlichen Konzepts verstanden. Präsenzzeiten und unterrichtsfreie Zeiten greifen optimal ineinander und werden beide für die Weiterentwicklung des Lernenden in seinem individuellen Lernprozess genutzt. Im Normalfall wird dabei eine Lernplattform (LMS = Learning Management System) genutzt, die für beide Phasen zur Verfügung steht. Content und Aufgaben begleiten und unterstützen in unterschiedlichster Form den Unterrichtsablauf. Ganze Unterrichtseinheiten oder auch nur einzelne Lernbausteine, sogenannte Learning Objects, können von den SchülerInnen in einer bestimmten Zeit bearbeitet werden. LehrerInnen- und SchülerInnenrolle werden dadurch ambivalent. Sie können wechseln oder traditionell zugeordnet werden. Die kostbare Unterrichtszeit kann von vielen organisatorischen Aufgaben freigehalten werden. Vor- und Nachbereitung des Unterrichtes erfolgt mittels einer Lernplattform, um den Präsenzunterricht effizient für die Interaktion Lernender/Lehrender zu nutzen. Das Erarbeiten von speziellem Fachgrundwissen mit Hilfe von chemischen, physikalischen oder biologischen Versuchen in den Naturwissenschaften oder die Erarbeitung von Grammatikregeln in den Sprachen erfolgen selbstverständlich im Präsenzunterricht, um gezielt auf die individuellen Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen. Dagegen können Einübephasen ebenso online erfolgen wie die notwendige häusliche Nacharbeitung mit Aufgaben unterschiedlichen Niveaus zur gezielten SchülerInnenförderung.



3. Blended-Learning – erste Versuche am Gymnasium Veitshöchheim

Im Herbst 2005 eröffnete sich für das Gymnasium Veitshöchheim die Möglichkeit, im Rahmen des KBE-Projektes „Treffpunkt Ethik“ eine neu entwickelte Lernumgebung auf dem Ethikserver www.treffpunkt-ethik.de für schulische Projekte im Rahmen einer einjährigen Schulungs- und Praxisphase auszuprobieren und zu nutzen. Diese neue nachfrageorientierte Lernumgebung war und ist primär für ethische Diskurse in der Erwachsenenfortbildung konzipiert. Auf dieser Ebene begann zunächst auch die Zusammenarbeit zwischen der KBE und dem Gymnasium Veitshöchheim. Die ersten Planungen beinhalteten ein fächerübergreifendes Blended-Learning-Projekt mit jungen Erwachsenen aus der 11. Jahrgangsstufe und assoziierten Institutionen im Umfeld der Schule unter direkter Mitarbeit von Eltern beziehungsweise des Förderkreises. Im Januar 2006 entwickelten sich nach vielen informativen Gesprächen und intensivem Meinungsaustausch mit SchülerInnen und Eltern vor Ort sowie in Planungsgesprächen mit den assoziierten Institutionen vier prinzipiell unterschiedliche Projekte.

Blended-Learning-Kurs 1: Welcher Weg ist der Richtige? Individuum – Verantwortung – Gesellschaft

Im Lehrplan des bayerischen Gymnasiums der 11. Jahrgangsstufe ist das Lernziel „Verantwortung gegenüber ethischen Problemen unserer Zeit“ ausgewiesen. Dieses Lernziel ermöglicht einen fächerübergreifenden Unterricht mit den Fächern Ethik (Lernziel: „Selbstfindung des/der Einzelnen in der Gemeinschaft“), Katholische Religionslehre (Lernziele: „Auf der Suche nach der Identität“, „Die/der Einzelne und sein Verhältnis zu Gesellschaft, Staat und Kirche“) sowie Evangelische Religionslehre (Lernziele: „Friede und Gerechtigkeit“, „Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft“).

In Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen (Polizei, Strafjustizzentrum, Justizvollzugsanstalt) gestaltete ein LehrerInnenteam zusammen mit SchülerInnen der 11. Jahrgangsstufe dieses fächerübergreifende Blended-Learning-Projekt. Die Präsenzphasen gestalteten jeweils die beteiligten außerschulischen KooperationspartnerInnen. Die jeweilige thematische Vorbereitung der Präsenztermine und die Herstellung des Bezugs zu den Lernzielen des Lehrplans der beteiligten Fächer erfolgte im normalen Unterrichtsalltag. Sowohl der evangelische und katholische Religionsunterricht als auch das Fach Ethik haben die Aufgabe, junge Menschen auf der Suche nach einer verlässlichen moralischen Orientierung in der Welt von heute zu unterstützen. Da als Voraussetzung für vernünftiges Urteilen die wirklichkeitsgemäße Wahrnehmung der Welt gilt, drängt es sich geradezu auf, den Lernort Schule zu verlassen, um bei den SchülerInnen in der Konfrontation mit dem realen Alltag ein Bewusstsein für ethische Problemstellungen auszulösen. Sowohl das hautnahe Erleben einer Demo-Übung der Bereitschaftspolizei im Rahmen der Vorbereitungen zur Fußballweltmeisterschaft 2006 als auch der Besuch einer Gerichtsverhandlung und vor allem das Erleben der verschlossenen Türen in der Justizvollzugsanstalt lösten bei allen SchülerInnen und Lehrkräften tiefe Emotionen aus. Sowohl in den Gesprächen vor Ort und im Unterricht als auch in den Online-Phasen im Chat spürte man das Überdenken der eigenen Position, das individuelle Wechseln der Perspektive. Liest man die Chatprotokolle und vergleicht diese mit Aussagen der betreffenden Lernenden vor dem Projekt, dann kann man erkennen, dass die „eigenen“ Werte sich weiterentwickelt haben, dass ein Erziehungs- und Entwicklungsprozess in Gang gesetzt wurde, der hinführt zu Toleranz, Selbstbeherrschung und der Achtung vor anderen Personen.

Durch die Vernetzung von außerschulischen Aktivitäten (teilweise in der Freizeit) mit Lehrplaninhalten (Präsenzphasen lagen mehrmals ebenfalls am Nachmittag) war ein verstärktes Engagement der SchülerInnen und der LehrerInnenschaft gefordert, das beide Seiten hoch motiviert einbrachten. Die Vorbehalte, mit Fach-

leuten zu diskutieren, scheinen im Chat nach dem Kennenlernen in der Präsenzphase kontinuierlich geringer zu werden. Dies liegt wohl zum großen Teil an der anonymeren Form der Kommunikation im Chat, wenngleich bei allen Chats keiner anonym diskutierte, sondern alle darauf achteten, „offen und identifiziert“ zu kommunizieren. Dies entspricht der Schulphilosophie und dem angestrebten Schulprofil des Gymnasiums Veitshöchheim: eine demokratische Schule, in der jede/r zu ihrer/seiner Meinung steht und diese offen äußern kann. Auch bei vielen durchgeführten LehrerInnen-, SchülerInnen- und Elternbefragungen konnte immer zwischen einer anonymen Antwort gewählt werden oder der Option, seinen Namen unter den Fragebogen zu setzen. Eine deutliche Mehrheit (meist weit über 80 %) entschied sich für die Unterschrift und stand zur eigenen Meinung.

Die „Unverbindlichkeit“ des Chattens schien ebenfalls einigen SchülerInnen sehr entgegenzukommen (beispielsweise in puncto Unpünktlichkeit, zwischendurch Essen gehen, ...). Den am Projekt beteiligten Lehrkräften ist es noch nicht klar, ob die Kommunikation im Chat so schnell abläuft, dass den Teilnehmenden zum Nachdenken gar keine Zeit bleibt und sie also ähnlich unbedacht kommunizieren wie im direkten Gespräch, oder ob während des Chattens mehr nachgedacht wird, da das geschriebene Wort mehr „Verbindlichkeit“ besitzt. Bemerkenswert ist auf alle Fälle, dass die SchülerInnen mit diesem Kommunikationsmedium schneller zurecht kamen und bei ihnen die Tendenz zur zwangloseren Kommunikation wesentlich größer war als auf der Seite der Lehrkräfte. Es wurde weiterhin deutlich, dass der Chat für die Lehrkräfte immer noch ungewohnt ist und dass sie mit der Schriftlichkeit eine wesentlich höhere Verbindlichkeit assoziieren. Analysiert man das Chatverhalten der Jugendlichen und vergleicht dies mit der Unterrichtssituation, dann kann man als LehrerIn Auffälligkeiten wie sprunghaftes Diskussionsverhalten, „Multitasking-Fähigkeit“ oder die „Kommunikation in Kurzsätzen und Phrasen“ viel leichter verstehen und einordnen. Daraus kann resümiert werden, dass das normale Unterrichtsgespräch im Fachunterricht absolut konträr zum Kommunikationsverhalten vieler SchülerInnen in ihrer Freizeit steht. Für die meisten SchülerInnen gehört das Chatten zu den alltäglichen Freizeitbeschäftigungen. Die dort gelernten und eingeübten Kommunikationsformen wurden als Standards auf den Unterrichtschat übertragen und darüber hinaus auch verbal im Unterricht gezeigt. Dieses Projekt ermöglichte somit LehrerInnen, ein besseres Verständnis für das Diskussionsverhalten der SchülerInnen zu entwickeln. Es bot sich weiterhin die Option, dieses Kommunikationsverhalten zusammen mit den SchülerInnen in den Präsenzphasen zu reflektieren.

Es ergaben sich aus Sicht der LehrerInnen auch einige Grenzen, die sich innerhalb des viermonatigen Pilotprojektes zeigten und bei denen bei zukünftigen Blended-

Learning-Kursen mit SchülerInnen ein besonderes Augenmerk gelegt werden sollte: Dies betrifft beispielsweise die Frage der Verbindlichkeit der Teilnahme an Online-Phasen. Das angestrebte Ziel – bei der „Nachbesprechung“ im Chat – auch Lehrplanziele anzustreben und Lerninhalte abzudecken, konnte nicht erreicht werden, da jeweils nur ein Teil der SchülerInnen anwesend war. Folglich war der Chat nur eine Ergänzung des Unterrichtes für besonders aktive SchülerInnen. Die oben genannte Unverbindlichkeit kann sich auch ins Gegenteil verkehren: Die außerschulischen Präsenzphasen werden als „Event“ gesehen und der Chat dazu als „nettes Geplauder“, aber irgendwie – in den Augen der Lehrkräfte und der SchülerInnen – nicht als „Lernen“ verstanden, womit der Begriff des Blended-Learning ad absurdum geführt wäre. Jugendliche in ihrer Erfahrungswelt „abzuholen“ und diese zum Lernen zu nutzen, ist ein schwieriges Unterfangen. Dies gilt umso mehr, wenn ein Projekt eine nur viermonatige Laufzeit hat. Es zeigt sich sehr deutlich, dass im Rahmen der Methodenerziehung auch eine Erziehung zum Blended-Learning nötig ist. Dies setzt voraus, dass ein Bewusstsein vermittelt werden kann, dass Lernen überall und vor allem auch in der Freizeit erfolgen kann und soll.

In einer abschließenden Gesprächs- und Diskussionsrunde waren sich alle TeilnehmerInnen einig, dass Blended-Learning den Schulalltag bereichern kann. Dies bedingt jedoch eine Abkehr vom traditionellen Klassen- oder Lehrplanunterricht und erfordert veränderte Rahmenbedingungen (Internetzugang für alle SchülerInnen, geändertes Freizeitverhalten, Aufarbeiten von Lerninhalten), um ein an Ergebnissen und Erfolg orientiertes Arbeiten zu garantieren. Die Kurs TeilnehmerInnen sind jedoch auch davon überzeugt, dass Blended-Learning seinen Platz finden wird im Bereich von schulischen Interessengruppen und Arbeitskreisen, die zu bestimmten Themen in Präsenzphasen, Foren und Chats arbeiten.

Abschließend sei bemerkt, dass die Neuorientierung des Unterrichtes unter Einbezug neuer Medien und Unterrichtsformate entscheidend von der Persönlichkeit der Lehrkraft abhängt. Der Übergang von der alten LehrerInnenrolle des/der InstruktorIn und WissensvermittlerIn zur neuen LehrerInnenpersönlichkeit als OrganisatorIn, ModeratorIn und MentorIn ihrer/seiner Lernenden ist ein weiter Weg, der nicht in wenigen Monaten zum Ziel führen kann. Wichtig für die Lehrenden war es jedoch, Impulse für die eigene Arbeit zu erhalten. Die Erkenntnis, in einem „neuen“ Team gearbeitet zu haben, die Erfahrungen und Erlebnisse an den außerschulischen Lernorten, die wohlthuende Mitarbeit der Eltern im Rahmen der Durchführung und Organisation wie auch die Bereitschaft der Institutionen, sich zu öffnen und SchülerInnen als ernstzunehmende DiskussionspartnerInnen anzunehmen, sind für's Erste Erfolg genug.

Blended-Learning-Kurs 2: Fachberatung Online

In den Monaten von April bis Juli 2006 hatten SchülerInnen unseres Gymnasiums und anderer Schulen im deutschsprachigen Raum die Möglichkeit, sich online beraten und betreuen zu lassen. Von einem LehrerInnenteam bestehend aus sechzehn Lehrkräften des Gymnasiums Veitshöchheim wurden „Sprechstunden“ im Internet via Chat für zwölf Fächer aus dem Fächerkanon des bayerischen Gymnasiums für die Lernenden in den Jahrgangsstufen 5 bis 11 angeboten.

Das Angebot hatte zum Ziel, Hilfestellungen beim Anfertigen von Hausaufgaben und Referaten zu geben und auf Prüfungen vorzubereiten. Weiterhin konnten Fragestellungen, die sich aus dem Schullalltag ergaben, zusammen mit den entsprechenden FachlehrerInnen diskutiert und geklärt werden. Eine kontinuierliche Beratung hätte sich zusätzlich in den Fachforen angeboten. Damit war zum ersten Mal eine schnelle und gezielte Förderung von SchülerInnen bei aktuellen Fachproblemen gegeben. Weiterhin konnten Lehrkräfte und KursleiterInnen über die Unterrichtszeit hinaus ihre SchülerInnen begleiten und betreuen.

Blended-Learning erhält in dieser Form eine soziale Dimension in der Weise, dass Schulängste im Vorfeld von Prüfungen abgebaut werden können und generell die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden verbessert werden kann. Dies wirkt sich in letzter Konsequenz auch positiv auf das Klassenklima aus. Die in diesem Projekt engagierten Lehrkräfte sahen dieses Angebot im Rahmen ihres pädagogischen Wirkens als zusätzlichen Service für alle SchülerInnen an. Auch hier liegt die Philosophie des eigenverantwortlichen und selbst organisierten Lernens und Arbeitens zugrunde. Die Möglichkeit, bei Bedarf in einer schwierigen oder festgefahrenen Lernsituation seine/n LehrerIn via Chat oder E-Mail zu kontaktieren, kann schnell Lernbarrieren abbauen, so dass die/der Lernende effektiver und schneller weiterarbeiten kann. Im Regelfall würde ein/e SchülerIn die nächste Unterrichtsstunde abwarten müssen, um Fragen zu klären.

Im Rahmen der Projektlaufzeit musste festgestellt werden, dass bei naturwissenschaftlichen Fächern ein Formeleditor (Mathematik, Physik, Chemie) oder auch ein Whiteboard (mit entsprechenden „Tafelfunktionen“) langfristig integriert werden muss. Durch die sich aus diesen Modulen ergebenden Visualisierungsmöglichkeiten können mehr Lernkanäle bei den SchülerInnen angesprochen werden, als dies durch die Reduzierung auf Textbeiträge im Chat möglich ist. Auf dem Server war es zwar möglich, mit einem Whiteboard als hinzugeschalteter Freeware zu arbeiten. Dies wurde jedoch von den TeilnehmerInnen nicht genutzt. Verschiedene audiovisuelle Dateien, Filme, Powerpoint-Dateien, Excel- und Fotodateien konnten eingestellt werden. Wegen der vielschichtigen Copyright-Problematik und

aus Datenschutzgründen wurde darauf jedoch in der kurzen Projektlaufzeit noch weitgehend verzichtet.

Auf alle Fälle kann Blended-Learning auch eingesetzt werden, um den Kommunikationsaustausch innerhalb der Fachschaften wie auch zwischen den Fachschaften einer oder mehrerer Schulen zunächst zu initiieren und dann kontinuierlich zu pflegen.

Die geringe Inanspruchnahme dieses Angebots durch unsere SchülerInnen in der Testphase ist auf eine Vielzahl von Ursachen und Faktoren zurückzuführen. An dieser Stelle können nur einige aufgelistet werden:

- Schulprojekte benötigen eine lange Zeit, bis sie akzeptiert und etabliert sind;
- Informationen über das Projekt erreichten nicht immer die AdressatInnen;
- Badewetter in der Initialisierungsphase und/oder Freizeitaktivitäten überschneiden sich mit den Online-Terminen;
- ungünstige „Sprechzeiten“;
- fehlende Fachkompetenz und die Angst vor einer Blamage führten vor allem bei jüngeren SchülerInnen und manchen Eltern zu Berührungängsten.

Nach den ersten Erfahrungen mit der „Fachberatung Online“ wurde von Eltern im Arbeitskreis „Innere Schulentwicklung“ jedoch die Bitte an die Schulleitung herangetragen, zu prüfen, ob nicht einmal im Monat auch die reguläre Eltern-Sprechstunde online angeboten werden könnte, um beispielsweise berufstätigen Eltern eine unkomplizierte, ortsunabhängige Kontaktaufnahme zu ermöglichen.

Blended-Learning Kurs 3: Schulprofil

Der Ausgangs- und Ansatzpunkt für dieses Blended-Learning-Projekt war die seit über einem Jahr unter aktiver Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft laufende Diskussion über das Schulprofil unseres jungen Gymnasiums. Diese Diskussion zeigte nach dem Schuljahr 2004/05 erste Ergebnisse, die im Schuljahr 2005/06 implementiert werden sollten. Als Präsenztermine dienten sowohl der gemeinsame pädagogische Tag, die Sitzungen der Arbeitskreise „Innere Schulentwicklung“ und „Schulprofil“ als auch Impulse von außen in Form von Vorträgen und Fortbildungen, die gemeinsam für Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte angeboten wurden.

Aus dem Leitfaden zur umfassenden Qualitätsentwicklung an bayerischen Gymnasien wird die Vision von Schule wie folgt beschrieben: „Aufgabe der Schulleitung

und der FunktionsträgerInnen ist es, dafür zu sorgen, dass der Bildungs- und Erziehungsauftrag erfolgreich umgesetzt wird. Dazu gehört, dass alle Mitglieder der Schulgemeinschaft gemeinsam eine Vision für ihr Gymnasium entwickeln, sich auf dafür erforderliche Werte einigen und durch entsprechende Maßnahmen umsetzen.“ Unser Gymnasium kann nicht auf eine lange Tradition zurückblicken, entwickelte aber sehr schnell durch prägende Projekte, pädagogische Schwerpunkte und die Aufgeschlossenheit der Schulgemeinschaft gegenüber modernen Unterrichtsmethoden ein markantes Eigenleben und eine Spitzenposition in der bayerischen gymnasialen Schullandschaft (Bayerischer Innovationspreis für Schulentwicklung 2003).

Blended-Learning, verstanden als online-basierte Partizipationsform, bietet hier die Möglichkeit, den im Rahmen unserer inneren Schulentwicklung initiierten demokratischen Prozess zu begleiten und in eine neue Dimension voranzutreiben. Dem Arbeitskreis „Innere Schulentwicklung“ ist es ein besonderes Anliegen, dass alle interessierten Mitglieder der Schulfamilie am Prozess der Schulentwicklung teilnehmen können. Durch die Möglichkeiten des Chats oder der Diskussion in den Foren können auch Mitglieder unserer Schulfamilie sich an unserer inneren Schulentwicklung beteiligen, die an Präsenzabenden, bei Informationsveranstaltungen, pädagogischen Tagen oder Arbeitskreissitzungen verhindert sind. Die Online-Phasen ermöglichen diesen Eltern die Mitarbeit und bieten zusätzlich die Möglichkeit, VertreterInnen aus verschiedenen außerschulischen Institutionen einzubeziehen. Der AdressatInnenkreis kann durch Blended-Learning insgesamt ausgeweitet werden. Denn Meinungen von außen sind uns wichtig, um die Bedürfnisse und Erwartungen der Hochschulen, der Arbeitswelt und der Gesellschaft vorausschauend zu berücksichtigen.

Nach den ersten Chats zeigte sich, dass Eltern, Lehrkräfte und SchülerInnen auf einer gemeinsamen Ebene ihre Meinung offener und spontaner äußern als im persönlichen Gespräch oder bei größeren Präsenzveranstaltungen. Auch bei diesem Projekt ist festzustellen, dass der Kontakt und die Kommunikation zwischen den drei Gliedern der Schulgemeinschaft wesentlich verbessert wurde. Fachleute von außen konnten leicht und ohne großen Kostenaufwand in die Online-Diskussionen eingebunden werden.

Im Rahmen der Bildungsreform sind Schulen auf der Suche nach neuen Möglichkeiten der Elternarbeit. Durch die Bildungsplattform können Eltern nicht nur informiert, sondern auch zur aktiven Mitarbeit ermuntert werden. Eine interaktive Plattform bietet hier mehr Kommunikationsmöglichkeiten als die Einbahnstraße herkömmlicher Medien. Weiterhin sind Schulen auch gefragt als Wegweiser für

Wertvorstellungen. Blended-Learning kann hier als einer von vielen Wegen genutzt werden.

Blended-Learning-Kurs 4: Faszination World Wide Web

Aus der JIM-Studie 2005⁴ ergibt sich, dass der Anteil der regelmäßigen InternetnutzerInnen seit 2004 noch einmal zugenommen hat. 70 % der jugendlichen InternetnutzerInnen sind täglich oder mehrmals pro Woche im Netz. Sehr große Bedeutung hat das Chatten; etwa die Hälfte der Jugendlichen nutzt bereits diese Echtzeit-Kommunikationsform im Internet. Über eine dreiviertel Million Jugendliche (12 % der InternetnutzerInnen) besuchen täglich einen Chatroom. Hierbei ist ein überdurchschnittlicher Zuwachs bei den jüngsten und bei bildungsfernen Jugendlichen zu verzeichnen. Etwa ein Drittel der Chat-NutzerInnen hat Internetbekanntschaften auch schon im realen Leben getroffen. Diese Erfahrung haben bei den Zwölf- bis Dreizehnjährigen bereits 20 % gemacht, bei den Achtzehn- bis Neunzehnjährigen sind es mehr als doppelt so viel (45 %). Ermöglicht wird dies durch eine fast flächendeckende Verbreitung von PC und Notebook in privaten Haushalten (98 %). Mittlerweile besitzen 89 % der privaten Haushalte einen Internetzugang. Alle Schulen sind ebenfalls im Netz. Die Zahl der digitalen Arbeitsplätze in unseren öffentlichen Schulen wächst kontinuierlich an. Computer und Internetmedien sind heute nicht mehr aus dem Alltag der Jugendlichen wegzudenken. Sie dienen der Unterhaltung, zur Informationsbeschaffung und Kommunikation. Es ist jedoch auch trauriger Alltag, dass sexuelle Belästigung von Kindern und Jugendlichen im Internet permanent latent gegeben ist. Ebenfalls gehört das Ansehen von Gewaltdarstellungen zu den üblichen Mutproben in Cliques. Aufrufe zur aktiven Gewalt, Gewaltverherrlichung, Fremdenhass und Fanatismus sind weitere Gefährdungspotenziale für unsere Kinder.

Für Eltern wird es immer schwieriger, mit der Dynamik Schritt zu halten, mit der Kinder, getrieben vom Reiz des Neuen und ihrem natürlichen Spiel- und Erkundungstrieb, in die medialen Welten eindringen. In unserem Projekt war es das Ziel, Eltern die Möglichkeit zu geben, das Mediennutzungsverhalten ihrer Kinder zu beleuchten und präzise einschätzen zu lernen. Sie wurden über vielfältige Gefahrenquellen aufgeklärt und bekamen professionelle Hilfestellungen, beispielsweise durch die Aufklärungsarbeit von ReferentInnen der Kriminalpolizei. Die Präsenztermine boten Aufklärung und praktische – auch technische – Unterrichtung der

4 Sabine Feierabend und Thomas Rathgeb, JIM 2006: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger in Deutschland, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), Stuttgart 2006, <http://www.mpfs.de>.

Eltern an. In den Onlinephasen dazwischen fand die Diskussion der festgelegten Themen statt. Die TeilnehmerInnen tauschten sich während des gesamten Kurses über ihre eigenen Wertvorstellungen aus.

Der Kurs setzte folgende Schwerpunkte:

1. Vermittlung von Medienkompetenz,
2. Vereinbarung von Verhaltenskodizes,
3. Unterstützung der pädagogischen Maßnahmen durch technische Kontrollen und Durchsetzung der pädagogischen und technischen Regelungen durch Schulaufsicht und Regulationsbehörden.

Als Ziel der Schulprojekte steht die eigenverantwortliche Internet- und Mediennutzung. Medienkompetenz meint hier ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten von der technischen Handhabung neuer Medientechnologien über die Fähigkeit der Informationssuche, -selektion, -bewertung bis hin zum persönlichen souveränen Wissensmanagement.



4. Blended-Learning und die Didaktik des Schulalltags – ein vorläufiges Fazit

Der Umstieg vom traditionellen Unterricht auf den technologisch-digital gestützten Unterricht erfolgt nach Christian Schrack⁵ in der Regel in drei Stufen. Wir befinden uns seit mehreren Jahren in einer stetig anhaltenden Pionierphase mit täglich neuen Erfahrungen und Erkenntnissen. Jede Stufe dieses Drei-Stufen-Modells stellt gegenüber dem herkömmlichen Unterricht einen typischen Mehrwert dar.

Auf der ersten Stufe (mobiles E-Learning) dient der Computer als Arbeitswerkzeug. Da die Computerräume dem Ansturm nicht gewachsen sind, wurden Notebook-Klassen geschaffen, mit denen die Informationstechnik von den Funktionsräumen in die Klassenzimmer transferiert wurde. Dabei wurde der Unterricht handlungsorientierter. Durch die Notebooks wurde man zusätzlich mobil, der Lernort Schule brach auf. Im Sinne der Individualisierung des Lernens konnte man durch die Wahl der individuellen Lerngeschwindigkeit die eigene Selbstorganisation fördern und sich durch die Wirkung beispielsweise von veranschaulichenden Animationen selbst stärker zum Lernen motivieren und mit besseren Arbeitsergebnissen belohnen.

Auf der zweiten Stufe (kooperatives Lernen) wird der Computer durch asynchrone Kommunikationsmittel wie E-Mails, Netzlaufwerke, FTP-Server und WBT-Systeme zur Kommunikationsmaschine. Arbeitsaufträge können nun auch außerhalb des Unterrichts gemeinsam bearbeitet werden. Die Lernenden können sich bei ihren Lernschritten gegenseitig unterstützen. Mit der Einführung der digitalen Arbeitswerkzeuge veränderte sich der lehrerInnenzentrierte Unterricht in mehrfacher Hinsicht. Man wechselte zu Projekt- und Gruppenarbeiten, in der Folge gestalteten SchülerInnen Schritt für Schritt einzelne Unterrichtsstunden oder sogar Unterrichtssequenzen selbst. Ein Ergebnis dieser zweiten Ebene ist das Lernen durch Lehren. Der Einsatz der neuen Medien katalysiert damit automatisch den Wechsel der Unterrichtsform mit dem Ziel der Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden. Der Erwerb der Fähigkeit zur Problemlösung in einem Team schließt sich ebenso an wie die Gruppenevaluation. Lernarrangements werden kontinuierlich komplexer und damit wirklichkeitsnäher und Faktenwissen tritt gegenüber dem ganzheitlichen Problemlösungsdenken in den Hintergrund.

5 Christian Schrack, Unterrichten in einer Notebook-Klasse. Auszug aus dem eLearning Kurs für die e-Lisa Sommerakademie Mai 2005, in: Dorninger, Christian, eLC Projektdokumentation, Wien 2005.

Die dritte Stufe der neuen Didaktik (kollaboratives Lernen) des E-Learning nutzt den Computer zum Wissensmanagement. In selbsttätigen Learning Communities wird synchron zum Präsenzunterricht auf einer Lernplattform eine gemeinsame Wissensbasis geschaffen. Hier werden Lernprozesse dokumentiert. Neben der Präsentation von Unterrichtsmaterialien und der gemeinsamen Bearbeitung von Dokumenten dient die Lernplattform auch dem individuellen und selbsttätigen Erfahrungs- und Wissensaustausch der SchülerInnen. Lernaufgaben werden arbeitsteilig gelöst und durch Präsentationsphasen oder in tutoriellen Systemen allen Klassenmitgliedern vermittelt. Die Betreuung der Lernplattform sollte weitgehend durch die Lernenden erfolgen. Dem Zusammenfassen der Lernprozesse und dem damit verbundenen Archivieren der eigenen Lernpfade kommt zentrale Bedeutung zu.

In dieser Unterrichtsform werden SchülerInnen zum selbstständigen und lebensbegleitenden Lernen angeleitet. Diese Arbeitsform ist für fächerübergreifende Projekte prädestiniert. Das Lernen wird zur Wissenskonstruktion, bei der die Lehrkräfte auf ihr Wissensmonopol verzichten, um ihre Lernenden zu coachen. Schule wird zur lernenden Organisation oder Institution.

5. Unterrichtsmodelle weiterentwickeln – Lernprozesse verändern

Die neuen Informationstechnologien und Kommunikationstools bieten die große Chance, gestützt durch die menschliche Begleitung des/der LehrerIn Wissen zu erwerben, Wissen zu verarbeiten und Wissen weiterzugeben.

Die Öffnung des Klassenzimmers bietet neben der lokalen Sichtweise auch globale Zugänge zu bestimmten Themen. Kooperationen mit anderen Schulen im In- und Ausland oder mit Institutionen werden deutlich erleichtert, machen den eigenen Unterricht vergleichbar und ermöglichen eine gute Zusammenarbeit im Web. So stellen in einem ersten Schritt beispielsweise auf www.digitale-schule-bayern.de und auf www.vsbayern.de eine Vielzahl von LehrerInnen uneigennützig und kostenlos ihre Unterrichtsmaterialien allen BesucherInnen zur Verfügung.

Eine moderne Gesellschaft, die ihre Jugend für die Zukunft vorbereiten und ihr damit Startchancen ermöglichen will, muss intelligentes Wissen vermitteln: die Fähigkeit, selbstständig Urteile zu bilden, und den Willen, neue Lösungen zu aktuellen Aufgaben zu finden. In diesem Sinne befinden sich Lehren und Lernen heute im Umbruch und reagieren auf die sich rasant verändernden Lebensbedingungen und Lebensgewohnheiten der SchülerInnen. Die neuen Sozialisationsbedingun-

gen der Kinder haben ihre Ursache in grundlegenden Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen und der Gesellschaft und werden mehr den je von modernen digitalen und elektronischen Medien beeinflusst. Die Schulen haben diese Tendenzen erkannt und sind auf dem Weg.



6. Auswirkungen und Nachhaltigkeit der Teilnahme am Treffpunkt Ethik

Die Teilnahme am Treffpunkt Ethik wirkte sich als Initialzündung für verschiedene Schulprojekte aus, die am Gymnasium Veitshöchheim und nach Antritt der Rektorenstelle im Friedrich-Koenig-Gymnasium ab Herbst 2006 verwirklicht werden konnten:

„ELU“ – E-Learning in Unterfranken

Im Rahmen der Blended-Learning-Projekte reifte die „Vision“ einer schulischen Lernplattform, um die Erfahrungen aus dem Bundesprojekt in die Institution „Schule“ zu implementieren. Deshalb konzipierten wir zusammen mit dem Minis-

terialbeauftragten der Unterfränkischen Gymnasien in einem schulübergreifend zusammengesetzten Team eine eigens für Gymnasien zugeschnittene Lernplattform, genannt „ELU“ = E-Learning in Unterfranken, die Ende Oktober 2006 in einer Auftaktveranstaltung online geschaltet wurde. Parallel dazu wurde ein Fortbildungskonzept entwickelt, um für alle 42 Gymnasien mindestens ein bis zwei AdministratorInnen auszubilden, die wiederum das Fortbildungskonzept in ihre Schulen tragen. Mittlerweile befinden sich auf unserer Lernplattform mehr als 110 Kursräume mit über 2.000 aktiven SchülerInnen und LehrerInnen. Fachdidaktik-Seminare im Rahmen der LehrerInnenausbildung an der Würzburger Universität werden ebenfalls auf der Plattform integriert. Inzwischen haben wir Anfragen aus drei weiteren bayerischen Regierungsbezirken, die sich für das unterfränkische Lernmanagementsystem interessieren.

Comenius-Projekt

Der nächste Schritt stellt ein internationales Comenius-Projekt dar, das zurzeit mit Lehrerfortbildungsinstituten und Partnerschulen aus Schweden, Spanien, Polen und Deutschland vorbereitet wird. Das Friedrich-Koenig-Gymnasium wird in diesem Projekt zwei Module anbieten, mit denen eine Förderung des Lernverhaltens und der Lernergebnisse von heterogenen Lerngruppen, Kindern mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit längerer Abwesenheit vom Unterricht untersucht und optimiert wird.

„Breeze“ – Implementierung eines Webkommunikationssystems in die LehrerInnenausbildung und -fortbildung zur Förderung von heterogenen Lerngruppen

Mit Hilfe des Webkommunikationssystems „Macromedia Breeze“ sollen Möglichkeiten der modernen Internetkommunikation im Rahmen der zweijährigen Seminarbildung junger Lehrkräfte untersucht, ausgetestet und implementiert werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Untersuchung der Einsatzmöglichkeiten des genannten Webkommunikationssystems in der regionalen, überregionalen und internationalen Lehrerfortbildung unter dem Aspekt von „Special needs“ im Rahmen der Förderung heterogener Lerngruppen.

Im Rahmen des Projektes werden Online-Sprechstunden und Online-Beratungen für alle Beziehungssysteme der Institution „Schule“ ausgetestet, beispielsweise:

- Schulleitung – Eltern
- Schulleitung – Lehrkräfte
- Schulleitung – SchülerInnen
- Lehrkräfte – Eltern
- Lehrkräfte – SchülerInnen
- SeminarlehrerInnen – ReferendarInnen

Literatur

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Julius-McElvany, Nele/Peschar, Jules: Das Lernen lernen. Voraussetzungen für Lebensbegleitendes Lernen. Ergebnisse von PISA 2000, Paris 1999.

Bromme, Rainer: Der Lehrer als Experte, Bern 1992.

Dorninger, Christian: eLearning Cluster Projektdokumentation, Wien 2005.

Edelmann, Walter: Erfolgreicher Unterricht. Was wissen wir aus der Lernpsychologie?, in: Pädagogik 3/2000, Weinheim 2000, S.6ff.

Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim 2000.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas: JIM 2005: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), Stuttgart 2005, <http://www.mpfs.de>.

Feierabend, Sabine/Rathgeb, Thomas: JIM 2006: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.), Stuttgart 2006, <http://www.mpfs.de>.

Klippert, Heinz: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht, Weinheim 2002.

Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur, Weinheim 2000.

Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart 1965.

Mandl, Heinz/Hense, Jan/Kruppa, Katja: SEMIK – Abschlussdokumentation der wissenschaftlichen Programmbegleitung und zentralen Evaluation, München 2003.

Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens, Göttingen 1998.

Piaget, Jean: Psychologie der Intelligenz, München 1976.

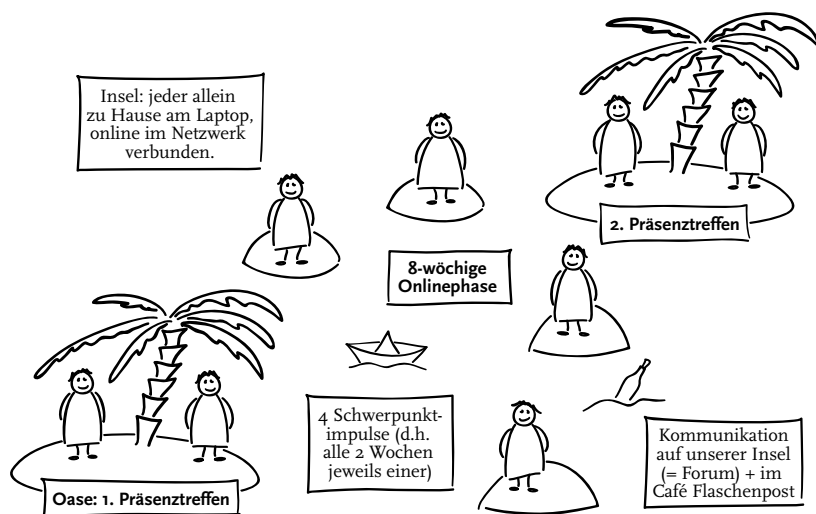
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz:** Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas/ Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie, Weinheim 2001, S. 601–646.
- Schrack, Christian:** Unterrichten in einer Notebook-Klasse. Auszug aus dem eLearning Kurs für die e-Lisa Sommerakademie Mai 2005, in: Dorninger, Christian: eLC Projektdokumentation, Wien 2005.
- Schumacher, Friedhelm (Hg.):** Neues Lernen in der Praxis. Die besten Beiträge des Wettbewerbs für SEMIK-Schulen, München 2003.
- Schumacher, Friedhelm (Hg.):** SEMIK-Impulse für die Lehrerbildung, München 2004.
- Schumacher, Friedhelm (Hg.):** Innovativer Unterricht mit neuen Medien. Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung von SEMIK-Einzelprojekten, München 2004.
- Steinkogler, Walter:** Mehrwert von eLearning. Eine Bestandsaufnahme, Wien 2004, in: Dorninger, Christian: eLC Projektdokumentation, Wien 2005.
- Spitzer, Manfred:** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2006.
- Spitzer, Manfred/Bertram, Wulf:** Braintertainment: Expedition in die Welt von Geist und Gehirn, Stuttgart 2006.
- Weinert, Franz Emanuel:** Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2/1982, S. 99–110.

V. Praxisbeispiele des Treffpunkt Ethik

Oasentage „Wasser – Quelle des Lebens“

Ein Blended-Learning-Kurs mit Quellen und Wellen

SUSANNE BECKER-HUBERTI



Das Konzept

Zielfrage und Ausgangssituation

Wie kann in einem schwerpunktmäßig spirituell angelegten Seminar mit Blended-Learning gearbeitet werden? Antworten auf diese Frage bietet das Pilotprojekt des Katholisch-Sozialen Instituts (KSI) in Bad Honnef, bei dem Oasentage zum Thema Wasser zu einem Blended-Learning-Seminar mit Online-Anteil erweitert wurden.

Die Seminarreihe „Oasentage“ im KSI besteht üblicherweise aus einem andert-halbtägigen Angebot mit einer Übernachtung, oftmals von Samstag 15 Uhr bis Sonntag 15 Uhr. Angeregt durch die Beteiligung am Projekt „Treffpunkt Ethik“ wurde nun der Oasentag Wasser um eine sich anschließende zweimonatige Onlinenphase ergänzt sowie einem Abschlusstreffen in gleicher Länge wie die Präsenzveranstaltung zum Auftakt.

Da das Seminar in seiner ursprünglichen Form bereits ausgeschrieben worden war und sich fünfzehn Personen schon angemeldet hatten, wurde die Erweiterung der Veranstaltung als Option angeboten. Per Brief wurde den TeilnehmerInnen die Blended-Learning-Variante vorgestellt.

Vier Personen meldeten zurück, gerne auch bei der Ergänzung mitmachen zu wollen. Elf gaben an, an der Veranstaltung lieber in der ursprünglichen Form teilzunehmen. Vier weitere Personen meldeten sich direkt für die ergänzte Version an. Somit war die Seminargruppe geteilt in elf „Original-Teilnehmende“ und acht „Blended-LernerInnen“.



Lernziele und Zielgruppe

Oasen sind Orte, in denen Reisende ...

... eine Quelle finden, um ihre Wasservorräte aufzufüllen, grüne Flächen mit Pflanzen, die Nahrung bieten und Platz für Zelte, die Schutz und Unterschlupf gewähren,

... für eine Zeit rasten können, um sich zu sammeln und zu besinnen und dann mit neuer Energie weiterzureisen,

... andere Menschen treffen können, um sich auszutauschen, Neues zu lernen und mit diesen neuen Impulsen weiterzuziehen.

All dies lässt sich auf das Seminarangebot übertragen: Die Oasentage sollen Anregung und Entspannung bieten, Einkehr und Orientierung, Besinnung und Austausch. Sie richten sich an Menschen, die sich ganzheitlich mit Themen auseinandersetzen möchten. „Die Seele nährt sich davon, worüber sie sich freut“ – dieser Satz des Heiligen Augustinus beschreibt das Ziel der Oasentage. Die Reflexion persönlicher Wertvorstellungen, Lebenshaltungen und Handlungsmodelle bildet die Basis, auf der dann neue Einstellungen entwickelt und Verhaltensweisen eingeübt werden können. Dabei bieten die Vernetzungsmöglichkeiten der Onlinephase ein Stück gegenseitiger Wegbegleitung sowie ergänzende Impulse.

Erstes Lernziel ist die Suche nach Erfahrungen im eigenen Leben (Sensibilisierungsphase), die Anknüpfungen für einen individuell lebensorientierten Lernprozess ermöglichen (induktiver Lernansatz). Zweites Lernziel ist eine Erweiterung beziehungsweise Verfeinerung der Lebenskompetenz durch exemplarisches Lernen am Beispiel Wasser:

I. **Wasser als Symbol für den eigenen Lebensprozess erschließen und persönliche Lebens-/Kraftquellen finden**

Wir betrachten den Begriff Wasser symbolisch (Quelle/n, Strömung, Strudel, Stauungen, Trockenheit, Brücken, Durst, Brunnen, Vielgestaltigkeit, Kreislauf, Wachstum ...) und reflektieren so unsere persönlichen Lebenssituationen. Ausgehend davon lernen die Teilnehmenden beispielsweise ihre persönlichen Lebens- und Kraftquellen (Glaube, Familie, Selbst-Bewusstsein...) kennen und achtsam nutzen. Die Onlinephase dient der Integration dieser Erkenntnisse in den Alltag sowie der Vernetzung, dem Austausch und vertiefenden Impulsen.

2. Wasser als kostbares Gut wertschätzen lernen sowie neue Formen des Handelns einüben

Die vielfältige, individuelle und gemeinschaftliche Erkundung des Themenkreises „Wasser“ dient der Bewusstmachung, welche lebensprägende Bedeutung dieses Element für uns hat – schon in unserer Region des vermeintlichen Wasser-Überflusses und erst recht in globaler Sicht (Ressourcenknappheit). So legt das Einstiegs-Wochenende sensibilisierende Grundlagen für die in der Onlinephase alltagsbegleitende Auseinandersetzung mit Fragen unseres Umgangs mit dem kostbaren Gut, von dem man sagt: „Die nächsten Kriege werden um Wasser geführt“.

Dieser doppelte Ansatz (Wassersymbolik und Ressourcenknappheit) steht exemplarisch für die Mehrdimensionalität lebensorientierter Lernprozesse: Zwar ist es auch mit ausschließlich rationalem Blick auf die Ressourcenknappheit möglich, die drängende Wasserproblematik in unserem Leben zu begreifen und Handlungsmotivationen zu gewinnen (Schritt 2), gerade im Kontext der individuell-symbolischen Lebensdeutung (Schritt 1) entsteht aber eine sehr viel intensivere Auseinandersetzung und Lernerfahrung. Wichtig ist, dass beide Schritte (1 und 2) unabhängig voneinander eigenberechtigt sind und bleiben, in wechselseitiger Ergänzung aber jeweils höhere Potenziale aktivieren.

Lernziele der Oasentage sind darüber hinaus immer auch Kommunikation, Kreativität und Austausch über (und Entwicklung von vertieftem) Lebenssinn. Sie sind daher kommunikativ, kreativ und sinnlich angelegt. Dies wird vom ersten Tag an beispielsweise durch eine ansprechende Gestaltung des Seminarraums, ausführliche Gesprächsrunden, Entspannungsübungen sowie Übungen zur Körperwahrnehmung unterstützt. Auf einen angemessenen Ausgleich von anregenden und entspannenden Seminarteilen in der Präsenzphase wird geachtet.

Auch in der Onlinephase steht der kommunikative Ansatz im Vordergrund, ergänzt durch Impulse, die zur weiteren Auseinandersetzung und Vertiefung anregen. Das notwendige technische Know-how wird beim ersten Präsenztreffen vermittelt. Somit ist ein weiteres großes Lernziel des Kurses eine *Vertiefung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit dem Medium Internet* und dadurch eine Stärkung der individuellen kommunikativen Möglichkeiten (Schlüsselqualifikation Medienkompetenz).

Zusammenfassung der wichtigsten Lernziele:

- Sensibilisierung für eigene Lebenserfahrungen,
- Wasser als Symbol für den eigenen Lebensprozess erschließen und persönliche Lebens-/Kraftquellen finden,
- Wasser als kostbares Gut wertschätzen lernen sowie neue Formen des Handelns einüben,
- Vertiefung der Fertigkeiten im Umgang mit dem Medium Internet und der Lernplattform.



Erstes Präsenztreffen

Insgesamt war es ein sehr gelungenes Wochenendseminar. Einige Punkte waren jedoch auffällig: Während das Thema „Wasser als Symbol für Leben“ direkt auf fruchtbaren Boden fiel, kam der Aspekt „Wasser als kostbares Gut“ nur mäßig bei den Teilnehmenden an. Der Grund dafür war nach ihren eigenen Angaben, dass

sie sich auf „ein spirituelles Seminar und nicht auf einen Umweltschutzkurs“ eingestellt hatten.



Auch schien der Samstagnachmittag zu inhaltsreich, wodurch der besinnliche Aspekt für einige zu kurz kam. Lieber wäre dem Gros der Gruppe nach dem inhaltlichen Impuls zum Aspekt „Wasser als Symbol für Leben“ eine persönliche Besinnungszeit und anschließend noch mal eine Gesprächsrunde gewesen.

Dies wäre in der Tat für „gewöhnliche“ Oasentage (viele Teilnehmende waren schon mehrere Male dabei) typischer gewesen. Das Thema Ressourcenknappheit wäre da wahrscheinlich mehr am Rande aufgetaucht. Durch die Blended-Learning-Konzeption hatte dieses Thema nun stärkere Betonung gefunden, weil die Beobachtung der Alltagsgewohnheiten ein Inhalt der Onlinephase werden sollte.

Am Sonntagmorgen kam es durch die Teilung der Gruppe in diejenigen, die im EDV-Raum am Computer für die Onlinephase vorbereitet wurden und diejenigen, die alternativ eine Kunstführung durchs Haus machten, kurzfristig zu teils heftigen Unstimmigkeiten. Dadurch, dass die Computergruppe länger brauchte, fühlten sich die anderen „vernachlässigt“ und, wie eine Teilnehmerin sich ausdrückte, als „Störfaktoren“.

Als beide Gruppen wieder im Seminarraum zusammentrafen, waren die, die am Computer gegessen hatten, erschöpft und brauchten eine kleine Entspannungsphase. Die anderen hatten genug entspannt und waren voller Tatendrang. Nachdem wir über diese unterschiedlichen Befindlichkeiten gesprochen hatten, haben wir eine knapp fünfzehnminütige Spaziergehpause eingelegt und daran einige Körperübungen im Seminarraum angeschlossen. Das wurde den Erwartungen an die Oasentage wieder gerecht.

Bereits hier zeichnete sich ab, dass es offensichtlich wenig günstig war, aus einem bereits „fertigen“ Seminar einen Blended-Learning-Kurs zu generieren, obwohl nicht alle Teilnehmenden diese Auffassung unterstützten. Die Aufteilung der Gruppe war weder für das erste (und für viele ja einzige) Wochenende vorteilhaft, noch für den weiteren Verlauf des Projekts, dazu später mehr.

Wir hatten allerdings gehofft, dass sich mehr Teilnehmende für die Blended-Learning-Erweiterung begeistern würden. Die TeilnehmerInnen argumentierten in der Seminarrunde, sie seien grundsätzlich zwar schon interessiert, könnten es aus familiären, beruflichen und anderen persönlichen Gründen allerdings zeitlich nicht einrichten. Weil sie „so viel um die Ohren“ hätten, wollten sie ja gerade an diesem besinnlichen Seminar teilnehmen. Nun wollten sie sich da aber nicht noch eine Alltagslast aufbürden.

Onlinephase

Überblick über die Kursseiten auf www.treffpunkt-ethik.de:

- Start- und Infoseite
- Profile: Pool
- Forum: Insel; darin Café Flaschenpost
- Seite mit Fotos von den Präsenztreffen und zum Thema: Seeh!
- Seite mit Dokumenten zum Download: Brunnen
- Seite mit Gedichten/Zitaten/Sprüchen zum Thema: Spritzer
- Seite, auf der Links zum Thema aufgeführt sind: Brücken
- Seite mit Literaturtipps: Freischwimmer

Die Themenschwerpunkte, wie sie auf der „Insel“ eingestellt wurden:

Wochen 1 und 2

Liebe Oasentags-Teilnehmer und -teilnehmerinnen,

wir hoffen, Sie sind gut nach Hause gekommen! Wie wir schon am Wochenende angekündigt haben, hat unsere Onlinephase vier Themenschwerpunkte, die jeweils zwei Wochen lang im Mittelpunkt stehen sollen. Das sind die Überschriften:

1. Wasser für heute und morgen
2. Quellen für mein Leben
3. Wenn Quellen versiegen...
4. Quellen erschließen für Leben morgen

Zu jedem Thema gibt es einen Startimpuls, der die zweiwöchige Bearbeitungsphase einleiten soll. Heute der erste:

Thema: Wasser für heute und morgen

Wasser im Alltag nachhaltig nutzen – Was mache ich für Erfahrungen, welche Ideen habe ich für alltäglich verantwortlichen Umgang mit Wasser? Erfahrungswort und Ideenaustausch – Ausprobieren, was Neues gelingt.

Unsere Lernangebote und Anregungen sind Chancen, die Sie nutzen und aus denen Sie auswählen können – nicht Aufgaben, die Sie „gefälligst zu erledigen haben,“:

- Zunächst einmal: Tun Sie was für Ihre Gesundheit in diesem Frühling und machen Sie einen schönen Spaziergang: Gehen Sie an ein natürliches Wasser in Ihrer Nähe (Bach, Fluss, See, Tümpel ...). Lassen Sie es auf sich wirken. Tut es Ihnen gut? Wühlt es Sie auf? Beruhigt es Sie?
- Gehen Sie an ein künstliches Wasser in Ihrer Nähe (Kanal, Entwässerungsgraben, Mühlenbach, aktiver Baggersee, Klärbecken ...). Nehmen Sie Unterschiede wahr in der Wirkung auf Sie selbst?
- Nehmen Sie bewusst wahr, wo Sie sich alltags Wasser „dienstbar“ machen, es nutzen, es verbrauchen!

- Überlegen Sie, ob Sie neue, Ihnen wohltuende, Möglichkeiten entdecken, Wasser zu nutzen!
- Stellen Sie sich der Frage: Nutze ich / nutzen wir Wasser im Rahmen unserer Möglichkeiten verantwortlich oder verschwenderisch?
- Was könnte ich / könnten wir Neues ausprobieren?
- Gibt es Fragen, die ich gern mit Projektkolleginnen und -kollegen besprechen möchte?
- Stellen Sie Ihre Überlegungen, Erfahrungen, Fragen, Anregungen auf unserem Server online! – Vielen Dank!!!

Und außerdem: Täglich finden Sie unter „Spritzer“ Ihren kleinen „Becher Wasser“ - einen kleinen Text zum Nachdenken rund ums Wasser!

Auf Ihre Rückmeldungen, Erfahrungen, Berichte, Ideen, Fragen, Anregungen sind wir sehr gespannt!!! Also, Wasser marsch... :-)

Ahoi aus Bad Honnef!

Susanne Becker-Huberti und Walter Boscheinen

Wochen 3 und 4

Guten Tag zusammen,

heute wollen wir mit unserem zweiten Schwerpunkt starten!

Thema: Quellen für mein Leben

Quellen für meine Seele – der Fluss des Lebens – Erfahrungen – Ideen – Versuche – Austausch über Grenzen und Möglichkeiten

Unsere Anregungen:

- Suchen Sie einen Ort der Stille auf, an dem Sie positiv zur Ruhe kommen können (dies kann ein religiöser Ort sein [Kirche, Kapelle ...], ein kultureller [Museum, Konzertsaal ...], ein natürlicher [Waldlichtung, morgendliches Flussufer, abendlicher Spazierweg], ein literarisches, künstlerisches Werk [ein Lieblingsbuch, -bild, -musikstück] vor/bei dem Sie ganz ruhig werden und zu sich finden) und lassen Sie ganz einfach Fühlen und Denken ihren Lauf.

- Nehmen Sie sich und die Menschen in den Blick, die Ihnen etwas bedeuten. Fragen Sie sich, wo Sie für sich selbst glückliche Erfahrungen gemacht haben, die wie gesunde Quellen Ihr Leben vorangebracht haben.
- Wo gab es Quellen im Miteinander, die Sie genossen haben?
- Wo war das Alleinsein für Sie eine Lebensquelle?
- Welche Quellen haben Sie sich ganz persönlich für Ihr Leben erschlossen?
- Was sind Ihre täglichen kleinen Quellen, welche größeren Quellen sind in weiteren Abständen ab und an für Sie wichtig?
- Welche Quellen möchten Sie sich gerne erschließen?
- Was könnte ich / könnten wir Neues ausprobieren?
- Gibt es Fragen, die ich gern mit Projektkolleginnen und –kollegen besprechen möchte?
- Stellen Sie Ihre Überlegungen, Erfahrungen, Fragen, Lernfortschritte in unserem Projekt online! – Danke.

Auch in den kommenden beiden Wochen finden Sie unseren täglichen „Becher Wasser“ auf der Seite „Spritzer“. Und jetzt sind Sie dran, wir freuen uns auf Ihre Reaktionen!

Frühlingsgrüße aus Bad Honnef senden

Susanne Becker-Huberti und Walter Boscheinen

Wochen 5 und 6

Ahoi zusammen, willkommen an Bord!

Heute beginnt der dritte Themenschwerpunkt:
Wenn Quellen versiegen

Oder: wenn Fluten mich überschwemmen – von Lebensdurst, Wüsten-Erfahrungen, Stromschnellen und Wasserfällen, Deichbrüchen und Überflutungen.

Unsere Angebote:

- Was verbindet sich für Sie mit Lebensdurst, Wüsten-Erfahrungen, Stromschnellen und Wasserfällen, Deichbrüchen und Überflutungen in Ihrem Leben? An welchem Wort bleiben Sie als Erstes hängen?

- Wollen Sie für sich diesen Erfahrungsbereich vertiefen oder hier aufhören? Es ist Ihre Wahl, respektieren Sie Ihre eigenen Grenzen.
- Wenn Sie möchten, können Sie dem Thema weiter auf den Grund gehen: Haben Sie diese Erfahrungen für sich bewältigt und nutzbar gemacht und wenn ja, wie?
- Sehen Sie heute noch offene Aufgaben aus solchen Erfahrungen in Ihrem Leben?
- Erwarten Sie neue Fluten und Dürren und wie würden Sie mit ihnen umgehen?
- Gibt es für Sie Erfahrungen, die Sie an Grenzen von Verdorren oder Überflutung gebracht haben, aus denen Sie nur mit anderen gemeinsam herausgekommen sind/herauskommen werden/herauskommen wollen?
- In welchen Grenzsituationen von Dürre oder Überflutung brauchen Sie den Rückzug auf sich selbst – in welchen suchen Sie Gemeinschaft?
- Könnten Sie sich positiv vorstellen, durch solche Grenzerfahrungen reicher und reifer geworden zu sein oder überwiegt rückblickend das Negative?
- Könnten Sie sich vorstellen, mit solchen Erfahrungen sich Menschen in vergleichbarer Lage hörend, verstehend, vielleicht sogar im Gespräch helfend zuzuwenden?
- Was könnten Sie / könnten wir Neues ausprobieren?
- Wollen Sie Fragen aus diesem Bereich mit Projektkolleginnen und -kollegen besprechen?

Entscheiden Sie selbst, ob diese Lerneinheit für Sie zu intim für die geschützte Projektöffentlichkeit ist oder ob Sie Ihre Überlegungen – oder auch nur eine kleine Auswahl daraus – im Forum online stellen möchten! Sie können auch einfach mitteilen, dass Sie sich damit beschäftigt haben – ohne ins Detail zu gehen.

Auf alle Rückmeldungen freuen wir uns schon jetzt und sind gespannt auf unseren Austausch! Auf der Seite „Spritzer“ gibt es auch in den nächsten Wochen täglich Neues für Sie. Wir wünschen einen schönen Tag und sagen bis bald!

Susanne Becker-Huberti und Walter Boscheinen

Wochen 7 und 8

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Oasentage,

nun sind wir schon im Themenschwerpunkt 4 angelangt und in zwei Wochen werden wir uns in Bad Honnef wiedersehen! Das sind unsere Impulse für die kommenden Tage:

Thema: Quellen erschließen für Leben morgen:

Für mich und meine Mitmenschen (neue) Quellen erschließen und Wasser nutzen, ohne anderen ihr Wasser des Lebens abzugraben – Brunnen – Oasen – Ziele finden, auch wenn der Boden unter den Füßen fehlt – Orientierung im Strom.

Unser Input:

- Nehmen Sie das Bild des Spülsaums am Wasser als Bild für Ihr Leben: Ihr Lebensfluss ist wie ein fließendes Wasser, an dessen Rändern manches angespült wird, dessen Ufer benetzt werden, dessen (Lebensmosaik-)Steine ganz besonders glänzen und dies gerade dadurch, dass Sie sie berühren/umspülen. Kiesel am Fluss (Mitmenschen, Mitgeschöpfe und Ereignisse des Alltags) werden in ihrem Eigencharakter besonders klar erkennbar: Unscheinbar grau, solange sie trocken sind – glänzend und farbig wie Edelsteine, wenn (Ihr Lebens-)Wasser sie benetzt.
- Wo sehen Sie Möglichkeiten in Ihrem Leben, durch Ihr Dasein, Ihre Gemeinschaft, Mitmenschen zu beleben, zum Leuchten zu bringen und dabei selbst Zufriedenheit und Glück zu erfahren?
- Ihr Lebensfluss hat nicht nur seichten Spülsaum – auch die Tiefe des Wassers, die Sie nur schwimmend bewältigen. Sicherer Boden unter den Füßen geht oft verloren im Leben. Wie finden Sie Orientierung im Lebensstrom?
- Manchmal geht das Wasser zurück, wenn auch nicht gleich Dürre entsteht, so droht doch immer wieder mal „niedriger Wasserstand“. Sie wissen, ein Wasser, dem die Zuflüsse ausgehen, kann modrig werden (das gilt ja auch für unsere Lebenszuflüsse). Wo sehen Sie neue Quellen, die den Zufluss stabilisieren, neue Brunnen, die Ihr Lebenswasser garantieren?
- Immer nur schwimmen macht jeden müde. Wasser kann uns „auspowern“ – das kann nicht der Sinn sein. – Wo winken uns Oasen, damit wir uns – mal wieder auf festem Boden – erholen können in des Alltags „Rudern ums Überleben“?

- Was könnte ich / könnten wir Neues ausprobieren?
- Gibt es Fragen, die ich gern mit Projektkolleginnen und –kollegen besprechen möchte?
- Stellen Sie Ihre Überlegungen, Erfahrungen, Fragen in unserem Projekt online! – Dankeschön!

Auch in den kommenden zwei Wochen geht uns das Wasser nicht aus: Genießen Sie die letzten „Spritzer“! Wir sehen uns online und in Kürze auch live und in Farbe!

Liebe Grüße

Susanne Becker-Huberti und Walter Boscheinen

Resümee

Diejenigen, die in ihrem Alltag bereits an den Umgang mit dem Computer gewohnt waren, fanden den Einstieg in die Onlinephase ganz schnell. Die anderen brauchten ein wenig länger. Insgesamt war die Beteiligung aber recht rege. Die Beiträge waren inhaltlich zum Teil sehr intensiv und tiefgehend.

Zu den vier Impulsen schrieben alle etwa ein bis zwei zum Teil recht ausführliche Beiträge. Außerdem wurde auch unter informellen, nicht direkt themenbezogenen Aspekten ziemlich munter geschrieben. Darüber hinaus tauschten sich die Teilnehmenden auch über Veranstaltungen sowie Link- und Buchtipps zum Thema aus.

Zwei Teilnehmende, die leider auch beim Abschlusswochenende nicht kommen konnten, hielten sich in der Onlinephase deutlich zurück, was, wie sie uns mitteilten, durch persönliche Umstände bedingt war (gravierende berufliche und persönliche Krisen). Einmal wurde dies auch im Café Flaschenpost direkt von einem Betroffenen thematisiert. Er schrieb, mit welchen persönlichen Problemen er momentan zu kämpfen hatte. Daraufhin antworteten einige mit sehr einfühlsamen Texten, für die er sich dann ausdrücklich bedankte.

In den ersten Wochen hatten wir als ModeratorInnen der Onlinephase das Gefühl, die Beteiligung sei vielleicht doch etwas zu gering. Unter anderem Helga Gisbertz (Treffpunkt Ethik) beruhigte uns aber mit dem Hinweis, dass es sich bei unserem Projekt ja auch um ein „stilleres“ und recht persönliches handele.

Da wir am ersten Wochenende vor allem im Café Flaschenpost das Lesen und Schreiben von Beiträgen demonstriert hatten, schien dieser Bereich den meisten wohl „gewohnter“. Und so kam es zu einer Vermischung des eher für den informellen Austausch gedachten Bereichs und dem Bereich, der in erster Linie für die inhaltlichen Beiträge gedacht war. Auch wir ModeratorInnen verwechselten beide Bereiche an einigen Stellen. In der zweiten Hälfte gewannen die Unterschiede an Trennschärfe.

Wir ModeratorInnen merkten, dass es neben allen anderen Seminaren und Aufgaben für uns ebenfalls oft schwierig war, die Online-Phasen in den Arbeitsalltag zu integrieren. Da es uns aber wichtig war, haben wir dennoch viel Zeit und Energie hineingesteckt. Für diese zweimonatige Phase ging das recht gut und schien uns eben auch vor allem nötig und geboten, aber es machte uns auch die Menge an Aufwand deutlich, die ein Blended-Learning-Kurs braucht.

Das Programm für das Abschlusswochenende konnten wir gut online mit den Teilnehmenden zusammen vereinbaren. Auch haben wir bereits knapp zwei Wochen vorher dazu aufgerufen, nach Geschichten für unsere gemeinsame Hörbuch-Produktion beim Abschlusstreffen zu suchen.

Zweites und abschließendes Präsenztreffen

Reflexion der Onlinephase: Organisatorische Rückmeldungen

Die Teilnehmenden zeigten sich insgesamt sehr zufrieden mit der für alle neuen Onlinephase. Einige sagten, dass es eine Weile gebraucht habe, bis sie sich in die Arbeit mit den Internetseiten eingefunden hatten. Die meisten, vor allem die Berufstätigen, gaben an, eine noch intensivere Beteiligung sei leider oft aus Zeitmangel gescheitert.

Eine Teilnehmerin erzählte, dass sie zuhause keinen Internetanschluss habe und darum im Büro nach der Arbeit gelesen sowie geschrieben hat. Dabei hatte sie aber angesichts der großteils sehr persönlichen Inhalte oft ein ungutes Gefühl und sie hätte sich daher den geschützten Raum zuhause gewünscht.

Unterstrichen wurde von den Teilnehmenden zudem, wie wichtig es ist, die anderen Mitschreiber- und -leserInnen gut zu kennen. Auch dabei wurde wieder deutlich, warum die Konstellation beim ersten Wochenende mit Großgruppe und Blended-Learning-Gruppe eher kontraproduktiv war. Darüber hinaus bestätigte diese Reaktion die Qualität des Konzepts Blended-Learning, bei dem sich ja ganz bewusst Präsenz- und Onlinephasen wechselseitig befruchten sollen.

Die Impulse sind in der Onlinephase anscheinend sehr gut angekommen. Fast alle berichteten außerdem, auch die anderen Angebote (Linktipps, „Spritzer“, Fotos etc.) sehr gern genutzt zu haben. Einer Teilnehmerin hat dieses Projekt den Anstoß gegeben, nun an einem weiteren Blended-Learning-Kurs speziell für SeniorInnen teilzunehmen.

Mehrere betonten, dass ihnen die Inhalte der Impulse oft gute Anregungen für Gespräche im Familienkreis, mit Freunden und Bekannten gegeben hätten. Während einige sagten, oft sei es ihnen leichter gefallen, mündlich zu diskutieren, hat anderen gerade das schriftliche Sinnieren über die Inhalte besonders gut getan. Für alle war es, das wurde oft betont, noch eine recht neue Kommunikationsform, deren Möglichkeiten und Grenzen das Pilotprojekt offenbar gut illustriert hat.

Reflexion der Onlinephase: Inhaltliche Rückmeldungen

Entgegen der Reserviertheit der Mehrheit der Teilnehmenden beim ersten Wochenende dem Teilthema „Wasser als kostbares Gut wertschätzen“ gegenüber, maßen viele beim inhaltlichen Resümee diesem Aspekt eine wichtige Bedeutung bei. Auf sehr unterschiedliche Weise hatten die TeilnehmerInnen ihren persönlichen Umgang mit Wasser während der zweimonatigen Onlinephase reflektiert.

Eine Teilnehmerin hat beispielsweise erzählt, in ihrem Urlaub kulturelle Vergleiche angestellt zu haben (davon hatte sie auch online geschrieben). Eine andere berichtete, dass ihr noch einmal bewusst geworden sei, wie sehr sie ohnehin schon auf einen angemessenen Umgang mit Wasser achte. Dass der Luxus von stets fließendem Wasser ein Genuss sei, für den man sehr dankbar sein könne, wurde ebenfalls betont. In diesem Zusammenhang meinte ein Teilnehmer, er habe sich gefragt, wie viel Einschränkung er wirklich wolle und dies habe ihn zu diversen Überlegungen angeregt.

Daneben wurde der Themenbereich „persönliche Lebensquellen“ besonders hervorgehoben, verbunden mit dem Bewusstwerden eigener Kraftquellen und der Wichtigkeit, diese auch zu pflegen. Die Teilnehmenden sagten, die Onlinephase habe ihnen da viele Denkestöße gegeben und innere Prozesse angeregt. Einiges habe man dann gut mit FreundInnen und Bekannten besprechen können, anderes sei beim Schreiben deutlich geworden und manches habe man auch ganz bewusst einfach sehr persönlich und allein weiter bearbeiten wollen (eine Dame erwähnte dabei auch ihr Tagebuch).

Insgesamt hatten wir das Gefühl, dass durch das Seminar vieles in Fluss gekommen ist. Noch besser hätte es allerdings funktioniert, und da ist wieder auf die Konstellation am ersten Wochenende Bezug zu nehmen, wäre die Gruppe gleich

von Anfang an stabil und unter sich gewesen. Das hätte unserer Ansicht nach direkt zu einer größeren Nähe, einem stärkeren Gruppengefühl, intensiverem Konsens über zu entwickelnde Inhalte und mehr Austausch geführt.

Im Anschluss an das zweite Präsenztreffen schrieben die Teilnehmenden auf der „Insel“ noch einige Dankeschön-Beiträge, die uns sehr gefreut haben.

Empfehlungen, Anmerkungen, Gesamtresümee

Nach unserer Überzeugung sollte die Gruppe während des gesamten Prozesses möglichst stabil sein. Alle Teilnehmenden des ersten Präsenztreffens sollten auch vorhaben, an der Onlinephase teilzunehmen sowie am abschließenden Präsenztreffen. In Einzelfällen mag es da in der Praxis sicher immer mal wieder Ausnahmen geben, sie sollten aber nicht gleich im Kurskonzept angelegt sein. Darum ist es auch günstiger, ein Seminar direkt von Anfang an mit Blended-Learning-Anteil anzulegen und es nicht im Nachhinein, schon gar nicht noch nach der eigentlichen Ankündigung, dahingehend zu erweitern.

Unsere Ausgangsfrage, wie in einem schwerpunktmäßig spirituell angelegten Seminar mit Blended-Learning gearbeitet werden kann, können wir positiv beantworten: Blended-Learning kann zu einer vertieften Reflexion im Alltag über im Präsenzseminar eröffnete Themen beitragen. Dafür ist wichtig, dass die Teilnehmenden sich beim ersten Treffen gut kennenlernen, Gruppengefühl entwickeln und ihnen die Vernetzungsidee nahegebracht wird. Darüber hinaus können sie von Impulsen seitens der ReferentInnen beziehungsweise untereinander in der Onlinephase profitieren. Dies bietet Zeit und Raum, ein spirituelles Thema auf ganz persönliche sowie gemeinschaftliche Weise vertiefend zu entwickeln.

Wichtig war den Teilnehmenden der Oasentage Wasser aber auch, dass sie bei den Präsenztreffen und in der Onlinephase Ruhe, Entschleunigung und Besinnung finden. Dazu gehört, dass das Programm der Präsenztreffen ausreichend Zeit zu persönlicher Besinnung, Meditation und Entspannung in der Gruppe beinhalten muss. Es darf nicht der Eindruck entstehen, das Thema werde nur abgearbeitet.

In der Onlinephase sollte nicht die Menge der Beiträge ausschlaggebend für das Maß an Anteilnahme sein. Uns schien, dass einige sehr viel vom Lesen der Beiträge und der Impulse profitierten. Besonders eine Teilnehmerin gab an, zwar nicht so viel geschrieben, aber sehr intensiv die Impulse und Texte gelesen und genossen zu haben. Außerdem muss die Ruhe und Entschleunigung auch in der Onlinephase bewusst sein. Das macht sich im Tempo beziehungsweise in der Erwartung

des Tempos, in dem Beiträge geschrieben werden sollen, bemerkbar – da ging es doch um einiges gemächlicher zu als im üblichen E-Mail-Verkehr.

Insgesamt scheint uns die Möglichkeit, spirituelle Themen unter anderem mit Blended-Learning zu bearbeiten, sehr vielversprechend zu sein. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass die Vorbereitung sowie die Betreuung ziemlich arbeitsintensiv sind. Soweit Personal, Zeit und Finanzierung dafür zur Verfügung stehen, sind aber die Möglichkeiten von Blended-Learning eine ausgesprochene Bereicherung für die Seminararbeit mit spirituellen Themen.

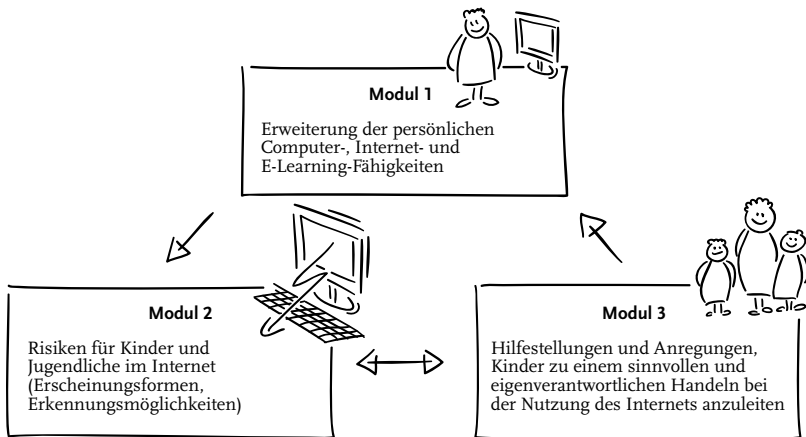
Folgen und Auswirkungen

Das domradio (siehe auch www.domradio.de) hatte am 14. Juni 2006 von 10 bis 12 Uhr eine Radiosendung zum Thema „Blended-Learning“ gesendet, in der unter anderem die „Oasentage Wasser“ als Praxisbeispiel vorgestellt wurden. In dieser Sendung konnten einige TeilnehmerInnen der „Oasentage Wasser“ über ihre Erfahrungen berichten.

Faszination Internet

Wie Eltern ihre Kinder unterstützen können

BETTINA SIEDING



Konzept

Das Kursangebot bot Eltern und anderen im Erziehungsbereich tätigen Personen die Möglichkeit, ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Computer-, Internet- und E-Learning-Nutzung zu erweitern und Informationslücken zu schließen. Damit verbunden war das Erkennen von Potenzialen und Risiken, die der Umgang mit den neuen Medien – insbesondere mit dem Internet – für Kinder und Jugendliche mit sich bringt. Diese Potenziale und Risiken sollten außerdem unter Berücksichtigung

sichtigung ethischer Fragestellungen beleuchtet werden. Der Kurs wurde als Blended-Learning-Angebot entwickelt. Präsenzveranstaltungen wechselten sich ab mit Onlinephasen, in denen zuhause am PC gelernt wurde. Im Vordergrund stand die Vermittlung von Inhalten. Das Angebot war sehr niederschwellig angelegt. Instrumentelle Kompetenzen im Umgang mit PC und Internet wurden als erster Baustein vorangestellt. Die TeilnehmerInnen wurden auf diese Weise befähigt, selbstständig und kooperativ einzelne Themenbereiche zu erarbeiten und die bereitgestellten Unterlagen auf dem Ethikserver zu nutzen.

Zielgruppen

Das Kursangebot richtete sich in erster Linie an Eltern und an alle im Erziehungsbereich tätigen Personen wie ErzieherInnen, LehrerInnen und PädagogInnen. Der Kurs setzte sich schließlich aus 53,3 % LehrerInnen (8), 26,7 % Elternteile (4) und 20 % PädagogInnen (3) zusammen.

Dauer

Das gesamte Angebot umfasste drei Bausteine, die im Zeitraum von vier Monaten durchlaufen wurden. Der Kursumfang betrug 64 Unterrichtseinheiten (UE) à 45 Minuten, die gleichmäßig auf 34 Präsenz- und 30 Online-Einheiten in den drei Bausteinen verteilt waren. Die TeilnehmerInnen erhielten am Ende des Kurses ein Zertifikat der VHS Daun.

Die ganztägigen Präsenzphasen fanden in einem Multimedia-Raum mit PC-Ausstattung statt und wurden von der Kursleiterin durchgeführt. Es wurden außerdem zwei abendliche Präsenztermine angeboten, die von externen ReferentInnen als Vortragsveranstaltungen durchgeführt und von der Kursleiterin moderiert wurden.

Aus der nachfolgend dargestellten Tabelle sind sowohl die Dauer der einzelnen Phasen (Präsenz- und Online-Einheiten) als auch deren Inhalte ablesbar.

Inhalte

Baustein	Zeitplan	Phase	UE	Inhalte
1	1. Kurstag	Präsenz	2	Vortrag und Infoveranstaltung Forum Daun <ul style="list-style-type: none"> • Konzeption • Ziele des Pilotkurses • Nutzen für die TeilnehmerInnen • Kooperationen und Begleitung
1	2. Kurstag	Präsenz	8	Kennenlernen Einführung in Baustein 1 <ul style="list-style-type: none"> • Einführung ins Internet – Erweiterung bereits bestehender Kenntnisse • Anlegen einer eigenen E-Mail-Adresse • Erstellen von Suchanfragen • Einweisung in die Funktionen der Lernplattform
1	1. Online-Phase (Vier Wochen)	Online	8	Praktischer Umgang mit E-Learning und Üben in einer virtuellen Lernumgebung auf dem Server von www.treffpunkt-ethik.de <ul style="list-style-type: none"> • Erstellen eines eigenen Profils in der Lernumgebung • Schreiben von E-Mails • Verfassen von Forenbeiträgen • Gemeinsames Chatten • Recherchieren zum Thema Netiquette • Download und Upload von Bildern
2	3. Kurstag	Präsenz	4	Resümee Baustein 1 in Form eines moderierten Chats <ul style="list-style-type: none"> • Persönlicher Lernerfolg • Zeitliche Belastung • Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen • Einführung in Baustein 2 • Die Sprache im Internet (Akronyme in Foren, Chatrooms und bei E-Mails) • Aufbau von Internetseiten (Formale, inhaltliche und technische Kriterien) • Risiken für Kinder und Jugendliche im Internet • Chatrooms • Sexuelle Handlungen und Pornografie • Bildmanipulation – ganz einfach • Gesetzeslage • Rechtsextremismus • Kostenfallen (Dialer, Tauschbörsen und Klingeltöne)
2	2. Online-Phase (Zwei Wochen)	Online	4	Bearbeitung von Baustein 2 in der virtuellen Lernumgebung Online-Phase von Baustein 2 insgesamt sechs Wochen <ul style="list-style-type: none"> • Chaträume für Kinder und Jugendliche selbst erkunden (www.kwick.de; www.chatcity.de; www.knuddels.de; www.seitenstark.de; www.internauten.de) • Einen zentralen Begriff zum Thema Pornografie recherchieren und dabei verschiedene Suchmaschinen verwenden (www.google.de; www.altavista.de; www.yahoo.de; www.msn.de; www.msn.com; www.blinde-kuh.de; http://sea.search.msn.de/kids.default.aspx) • Vorbereitung auf die Präsenzveranstaltung mit einer Linkliste zum Thema „Manipulation von Bildern“

Baustein	Zeitplan	Phase	UE	Inhalte
2	4. Kurstag	Präsenz	3	Bildmanipulationen – „Bilder lügen nicht“ Vortrag Bildungszentrum Bürgermedien
2	3. Online-Phase	Online	2	Vorbereitung zum Thema „Tauschbörsen im Internet“ anhand eines Textes und Anregung zu einer Diskussion zu zwei themenspezifischen Fragen im Forum
2	5. Kurstag	Präsenz	3	Internet für Kinder – Aktuelle Richtlinien und Gefahren, rechtliche Hintergründe und Prävention Gesetzeslage (Strafgesetzbuch, Jugendschutzgesetz, Jugendmedienschutzstaatsvertrag) Tauschbörsen am Beispiel von www.kazaa.com Vortrag Landespolizeischule Rheinland-Pfalz
2	4. Online-Phase (Drei Wochen)	Online	6	Rechtsextremismus im Internet <ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten mit drei Texten von jugendschutz.net zum Thema Rechtsextremismus • Fragebogen zum Thema Rechtsextremismus • Diskussion im Forum mit Online-Begleitung durch jugendschutz.net Kostenfallen im Internet – Handy und Klingeltöne Schwerpunktthema Mobilfunk <ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Thema mit einer Powerpoint-Präsentation und Online-Begleitung zu Fragen im Forum durch die fsm (Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia)
3	6. Kurstag	Präsenz	8	Resümee Baustein 2 <ul style="list-style-type: none"> • Welches Thema in Baustein 2 war für Sie persönlich am interessantesten? • Was empfanden Sie persönlich als besonders schwierig? • Welches Thema hätten Sie gerne ausführlicher behandelt? • Einführung in Baustein 3 • Eigene Recherche nach Hilfestellungen im Internet anhand von vier vorgegebenen Suchanfragen • Zusammenstellung und Auswertung der gefundenen Internetseiten • Verfügbares kostenloses Print- und Downloadmaterial • Verfügbares Filmmaterial (FWU, TV-Spot, PlusMinus) • Neue Funktionen in der virtuellen Lernumgebung • Arbeiten mit pdf-Dokumenten

Baustein	Zeitplan	Phase	UE	Inhalte
3	5. Online-Phase (Vier Wochen)	Online	8	Bearbeitung von Baustein 3 in der virtuellen Lernumgebung Online-Phase von Baustein 3 insgesamt vier Wochen <ul style="list-style-type: none"> • Sicher Chatten in Chatrooms – Tipps und Hinweise zum sicheren Chatten • Gemeinsamer Chat mit Lizzyнет am 12.06.2006 • Geeignete Kinderseiten für Kinder und Jugendliche im Internet • Hilfe im Netz – vom Sorgentelefon bis zum Beschwerdeformular • Medienkompetenz bedeutet mehr Sicherheit im Internet (www.klicksafe.de) • Computerspiele und Gewalt – Gesetzlicher Jugendmedienschutz • Input mit einer Powerpoint-Präsentation und anschließender Online-Begleitung im Forum durch die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Inhalte
3	7. Kurstag	Präsenz	4	Resümee Baustein 3 und Reflexion des Kursangebotes <ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte von Baustein 3 waren für Sie persönlich besonders interessant? • Zu welchem Bereich wünschen Sie sich weitere Unterstützung? • Welches Material hat Ihnen weitergeholfen? • Wie lässt sich aus Ihrer Sicht Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen fördern? • Wie wichtig sind Werte in einer modernen Mediengesellschaft? • Was bedeutet für Sie Medienethik im Umgang mit dem Internet?
3	6. Online-Phase (Eine Woche)	Online	2	Forendiskussion zu den Fragen der 7. Präsenzveranstaltung und Diskussion zur Vorbereitung des gemeinsamen Abendessens im Anschluss an die Abschlussveranstaltung
3	8. Kurstag	Präsenz	2	Abschlussveranstaltung Übergabe der Zertifikate durch den pädagogischen Leiter der Volkshochschule Daun und gemeinsames Abendessen in einer örtlichen Gaststätte

Kooperationen

Für die Onlinephasen konnten kompetente MitarbeiterInnen von verschiedenen nicht kommerziellen Organisationen als Online-ReferentInnen gewonnen werden. Die ReferentInnen sollten die Diskussionen während der Onlinephasen in den Foren beobachten und Fragen von TeilnehmerInnen beantworten. Durch diese Aktivitäten konnten Diskussionen nicht nur angestoßen, sondern auch fachlich fundiert weitergeführt werden. Mit Hilfe der ReferentInnen war es möglich, den TeilnehmerInnen zusätzliches Material der beteiligten Organisationen als Download zur Verfügung zu stellen.

Im Einzelnen waren beteiligt:

- Freiwillige Selbstkontrolle für Multimedia-Diensteanbieter e. V. (FSM),
- jugendschutz.net,
- Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM),
- Klicksafe.de,
- Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK),
- Lizzynet.

Für Vorträge während zweier Präsenzveranstaltungen konnten ReferentInnen der Polizei und vom Bildungszentrum Bürgermedien zur weiteren Unterstützung gewonnen werden, die auch nach den Veranstaltungen auf dem Ethikserver für Fragen der TeilnehmerInnen zur Verfügung standen.

Methoden

Vor Beginn des Kursangebotes galt es, einige didaktische Überlegungen anzustellen. Es wurde davon ausgegangen, dass die Teilnehmenden geringe Kenntnisse im Umgang mit PC und Internet besitzen und sie zunächst Anleitung benötigen. Schwellenängste mussten überwunden und TeilnehmerInnen motiviert werden. Dafür wurde ein Zeitplan erstellt, in dem auch die Ziele und Teilziele der einzelnen Bausteine definiert waren. Gleichzeitig sollte der Selbstlernprozess gefördert und kooperatives Arbeiten durch eine angemessene Gestaltung der Lernumgebung ermöglicht werden.

In der ersten Präsenzveranstaltung wurden die notwendigen Grundlagen im Umgang mit dem Computer und dem Internet sowie das Arbeiten mit der Lernplattform auf dem Ethikserver vermittelt. Bei den weiteren Präsenzveranstaltungen zeigte sich die Wichtigkeit dieser umfangreichen Einführung mit anschließender vierwöchiger Onlinephase. Zunächst musste die Hemmschwelle überwunden werden, ein eigenes Profil mit Text und Bild auf der Lernplattform einzustellen. Dabei führten nicht nur technische Probleme zu Frustrationen bei den Lernenden, sondern auch der ungewohnte Umgang mit dem Computer und die mangelnde Akzeptanz, das Internet für Lernzwecke zu nutzen. Schnell haben die TeilnehmerInnen dieses Potenzial aber erkannt und in den Foren gezielt Fragen gestellt, die von anderen TeilnehmerInnen oder der Moderatorin beantwortet wurden. Weiterhin wurde Material für die TeilnehmerInnen im „Erste-Hilfe-Bereich“ der Lernumgebung zur Verfügung gestellt, beispielsweise Tipps für das Hochladen von Bildern sowie Dokumente zum Nachlesen. Motiviert durch die überwie-

gend positiven Erfahrungen konnten die TeilnehmerInnen in den weiteren Präsenz- und Onlinephasen auf den neu erworbenen Kenntnissen aufbauen und ihr Wissen gemeinsam mit der Gruppe vertiefen. Je nach Aufgabenstellung arbeiteten die TeilnehmerInnen während der Präsenzveranstaltungen in Einzelarbeit oder auch in Kleingruppen gemeinsam an einem PC.

Der Schwerpunkt in den Onlinephasen lag bei den Inhalten des Kursangebotes. Den TeilnehmerInnen standen hierfür in einem virtuellen Bereich der Lernumgebung auf dem Ethikserver Instrumente wie Chats und Foren sowie ein Workspace für Dokumente zur Verfügung, die sie für das gemeinsame Arbeiten nutzen konnten. Mit diesem Methodenmix wurde das selbstständige und kooperative Lernen unterstützt. Die Moderatorin begleitete die Abläufe, indem sie entsprechend eigene und von den ReferentInnen aufbereitete Texte zum Selbststudium und in Form von themenspezifischen Arbeitsblättern oder Fragestellungen bereitstellte. Damit sollten interaktive und kommunikative Handlungen der TeilnehmerInnen in Gang gesetzt werden. Die Arbeitsaufträge konnten sowohl alleine als auch gemeinsam in kleinen virtuellen Lerngruppen bearbeitet werden. Die TeilnehmerInnen sollten sich untereinander verständigen und diese Lerngruppen selbst bilden. Ihre Ergebnisse haben die TeilnehmerInnen in Form von Forenbeiträgen oder Dokumenten in die Lernumgebung eigenverantwortlich eingestellt. Entsprechende Kommentare wurden entweder durch die Moderatorin oder durch die Online-ReferentInnen der KooperationspartnerInnen abgegeben.

Während eines moderierten Chats erkannten die TeilnehmerInnen die Unterschiede zwischen einer Face-to-Face-Kommunikation und der schriftlichen Kommunikation im Internet. Dabei wurde für die TeilnehmerInnen ersichtlich, wie sich ein Chat durch bestimmte Moderationstechniken steuern lässt.

Lernziele

Kinder und Jugendliche werden im Internet oftmals ungewollt mit Inhalten (Texten, Bildern, Filmen) konfrontiert, die für diese Altersgruppen ungeeignet sind. Die Gefahren sind vielfältig (Gewalt, Pornografie, Gefahr durch Pädophile und sexuelle Übergriffe in Chatrooms, Bildmanipulationen, Online-Tauschbörsen, Rechtsextremismus und Kostenfallen wie Klingeltöne etc.) Die TeilnehmerInnen sollten für diese Risiken und Gefahren im Internet sensibilisiert werden. Sie haben Mechanismen und Möglichkeiten kennengelernt, wie sie Kinder vor diesen Gefahren schützen und zu einem sinnvollen und verantwortungsvollen Umgang mit dem Medium Internet anleiten können.

Die TeilnehmerInnen sollten erkennen, welche Potenziale das Internet gerade im Hinblick auf neue Lernformen und Lernmethoden bietet und wie Informationen beschafft und entsprechend bewertet werden können. Sie steigerten deutlich ihre Medienkompetenz durch das gezielte Recherchieren im Internet, die eigene Beurteilung von Internetseiten, das eigene Chatten, dem Down- und Uploaden von Dokumenten sowie dem Schreiben von E-Mails und Forenbeiträgen.

Ethische Aspekte zu den verschiedenen Themen kamen in allen Phasen – sowohl in der Wissensvermittlung als auch in den Beiträgen der TeilnehmerInnen – immer wieder zur Sprache. Den Abschluss des Kursangebotes bildete eine Diskussion über die Wichtigkeit von Werten in einer modernen Mediengesellschaft und eine verbindliche Medienethik in der Erziehung von Kindern im Umgang mit dem Internet. Ein Bewusstsein von gegenseitigem Respekt, Freiheit und Grenzziehung in der Medienerziehung müsse verhindern, das bloß technisch Machbare zu legitimieren.

Fazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass es sich bei den Teilnehmenden um eine äußerst motivierte Gruppe gehandelt hat. In den vier Kursmonaten hat eine rege Online-Arbeit mit 326 Fachbeiträgen der Teilnehmenden stattgefunden. Die TeilnehmerInnen begegneten Schwierigkeiten im Internet und erarbeiteten in der Kursgemeinschaft praxiserprobte Lösungsmöglichkeiten.

Evaluation

Die TeilnehmerInnen hatten die Möglichkeit, nach jedem Baustein in der darauf folgenden Präsenzveranstaltung sowie online ein Feedback abzugeben. In der virtuellen Lernumgebung wurde ein moderierter Chat durchgeführt sowie ein Feedback-Forum eingerichtet.

Zu Beginn des Kursangebotes erhielten die TeilnehmerInnen einen Fragebogen des Forschungsinstitutes für Philosophie in Hannover (FIPH) zur Evaluation, um ihre Kenntnisse zu erfassen. Am Ende des Kursangebotes erhielten die TeilnehmerInnen erneut einen Fragebogen des FIPH, um den Kurserfolg zu erfassen und zu dokumentieren. Die Auswertung erfolgte durch das FIPH.

Öffentlichkeitsarbeit

„Faszination Internet“ hat bei der örtlichen Presse Aufmerksamkeit geweckt. Es wurde im Vorfeld in zwei ausführlichen Presseberichten auf das Kursangebot hingewiesen. Während des gesamten Kurszeitraumes stand die Volkshochschule Daun in Verbindung mit einer Lokalredakteurin des Trierischen Volksfreundes. Es wurde in regelmäßigen Abständen über das Kursangebot berichtet.

Vor dem Kursbeginn wurden Flyer erstellt, die über die örtlichen Schulen an Eltern verteilt wurden. Per E-Mail Verteiler wurden Informationen zu dem Kursangebot an die Kindergärten und Schulen der Verbandsgemeinde geschickt.

Das Kursangebot wurde außerdem im Internet über folgende Plattformen und Newsletter verbreitet:

- www.teachersnews.net,
- www.schulen-ans-netz.de,
- www.die-bonn.de,
- www.socialbc.com.

Bei einem Besuch auf der Bildungsmesse didacta in Hannover im Februar 2006 wurde das Kursangebot an verschiedenen Ständen persönlich vorgestellt. Die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) und die Landeszentrale für Medien und Kommunikation (LMK) konnten auf diese Weise als zusätzliche Kooperationspartner für die Onlinephasen gewonnen werden. Von schau-hin.info und von Microsoft Network (msn) wurde der Kurs mit kostenlosen Printmaterialien unterstützt.

Nachfolgeprojekte

Durch die kontinuierliche Presseberichterstattung und Elternabende an Schulen im Landkreis wurden weitere Personen auf „Faszination Internet“ aufmerksam und fragten den nächsten Termin an. Um diesem Personenkreis gerecht zu werden, versuchten wir Sponsoren zu finden, die einen weiteren Durchlauf des Angebotes möglich machen. Allein aus den TeilnehmerInnengebühren ist das Kursangebot auf Dauer nicht finanzierbar, da Raummieten, Kosten für die Online-Plattform (Bereitstellung des Servers), Honorare, Fahrtkosten und Verwaltungskosten anfallen.

Im Herbst 2007 wird der Kurs Faszination Internet über einen Zeitraum von sieben Wochen erneut durchgeführt. Dieses neue Kursangebot besteht aus insgesamt

28 Unterrichtsstunden und wird Chatten und Suchmaschinen zum Inhalt haben. Zielgruppe sollen in erster Linie Eltern sein. Vierzehn Stunden werden als Präsenzunterricht stattfinden, der Rest online.

Die Initiative ging von den Jugendämtern zweier Landkreise aus, die von dem Angebot über einen der beteiligten Tutoren des Modellprojektes erfahren haben. Die Finanzierung erfolgt über die Jugendämter sowie einen geringen Kostenbeitrag der Teilnehmenden. Es wird von jeweils 25 Teilnehmenden ausgegangen. Dabei wird von beiden Gruppen gemeinsam der virtuelle Lernraum auf dem Ethik-Server genutzt, aber es werden, aufgrund der räumlichen Entfernung, getrennte Präsenzveranstaltungen durchgeführt. Für die Online-Phasen stehen wiederum MitarbeiterInnen der fsm, jugendschutz.net und schulen-ans-netz zur Verfügung.

Folgen und Auswirkungen

Die Idee fand Interesse bei einem Gymnasium in Bayern sowie einer Familienbildungsstätte im Saarland, die Teile des Konzeptes in etwas abgewandelter Form ebenfalls über den Ethikserver umgesetzt haben. Das Konzept wurde in einem Arbeitsgespräch der Landeszentrale für Medien und Kommunikation in Ludwigs-hafen vorgestellt, die gleichfalls Interesse daran zeigte. Auch die Medienforschung des ZDF fand das Projekt insgesamt anspruchsvoll und beobachtenswert. Das Konzept wurde ferner beim Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur in Rheinland-Pfalz für den Weiterbildungspreis 2006 eingereicht sowie beim Wettbewerb „Wege ins Netz 2006“, einer Initiative des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, außerdem für den „Dieter Baacke Preis“ bei der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). Das Kursangebot wurde entsprechend gewürdigt, jedoch konnte kein Preis gewonnen werden.

Auf der Didacta 2007 in Köln wurden Vernetzungsgespräche mit rpi-virtuell (einem Angebot der Evangelischen Kirche in Deutschland) und dem Comenius-Institut geführt mit dem Ergebnis, dass wir einen entsprechenden Workshop bei der rpi-Fachtagung vom 19. bis 21. Oktober 2007 in Hannover gestalten werden.

Empfehlungen

Nach der Durchführung des Angebotes können folgende Tipps für die Umsetzung eines solchen Kursangebotes gegeben werden:

- Um das Interesse für das Kursangebot zu wecken und kompetente Begleitung zu gewährleisten, sollten Organisationen, Institutionen und ReferentInnen direkt angesprochen werden.
- Es sollte versucht werden, potenziellen TeilnehmerInnen in Infoveranstaltungen und persönlichen Gesprächen Ängste vor der Technik und dem Medium Internet zu nehmen.
- Fachbegriffe (z. B. Blended-Learning) sollten verständlich erklärt werden. Das Inhaltliche sollte in den Vordergrund gestellt werden, die Technik ist somit lediglich Hilfsmittel und der Computer dient als Werkzeug.
- Die Unterschiede der schriftlichen Kommunikation im Internet und der Face-to-Face-Kommunikation sollten bewusst gemacht werden.
- Der Zeitbedarf eines solchen Kursangebotes darf nicht unterschätzt werden. Insbesondere in den Onlinephasen müssen alle Schritte wie z. B. Chats, Arbeitsaufträge etc. sorgfältig vorbereitet werden.
- Anfragen der TeilnehmerInnen per E-Mail müssen zeitnah beantwortet werden, um Frustrationen zu verhindern. Auch hierfür ist ausreichend Zeit einzuplanen.
- Eine durchgängige Moderation der Foren muss gewährleistet werden, damit die TeilnehmerInnen das Gefühl haben, dass ihre Fragen ernst genommen werden.

Separate Materialien

Für das Projekt wurde ein Flyer mit allen relevanten Informationen entwickelt. Er wurde im Format DIN A 5 in einer Auflage von 1000 Stück gedruckt.

Ablaufpläne für die Präsenz- und Onlinephasen sowie Arbeitsblätter sind vorhanden und können gegen eine Schutzgebühr bestellt werden bei der VHS Daun, Leopoldstr. 29, 54550 Daun
 Telefon 06592-939215, Fax: 06592-939200
 E-Mail: volkshochschule@daun.de.

Stimmen von TeilnehmerInnen während des Kurses:

- „Einem Anfänger, wie ich einer bin, bringen die Blockeinheiten sehr viel.“
- „Man müsste mehr Zeit haben für diesen Kurs und einen neuen PC. Ich stoße immer wieder auf Grenzen, weil ich noch mit Windows ME arbeite.“
- „Am Anfang war es etwas schwierig, aber jetzt klappt es gut.“

- „Ich hatte einige kleine Erfolge, aber auch Misserfolge, die mich fast zur Verzweiflung trieben.“
- „Mittlerweile, nach dem Austausch mit den Kursteilnehmern, habe ich mein Selbstvertrauen wieder gefunden.“
- „Mir macht es Spaß, aber manchmal verzettele ich mich und ich habe nicht alle Aufgaben gelöst.“
- „Es klappt nicht alles sofort, aber es macht großen Spaß“

E-Mail einer Teilnehmerin an die Kursleiterin fünf Monate nach Ende des Kurses:

„Ich bin immer noch darüber erstaunt, wie viel mir/uns der Kurs gebracht hat. Man geht viel souveräner mit diesem Medium um. Vor allem was das Chatten oder die Foren betrifft. Ich hab übrigens eine sehr nette Frau über ein Forum kennen gelernt. Das wäre sicher nicht zustande gekommen, wenn Sie uns den Umgang damit nicht so positiv vermittelt hätten. Nochmals vielen Dank dafür. Außerdem hab ich festgestellt, (auch im Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern) dass in den Familien, in denen die Eltern aufgeschlossen mit Chat usw. umgehen, der Reiz darauf für die Kinder gar nicht mehr so groß ist. Alles in allem hat der Kurs uns auch viel Diskussionen mit den Kids erspart, denn sie wissen genau, was sie dürfen oder nicht. Ist für beide Seiten sehr angenehm :)“

Literatur

Busch, Frank/Mayer, Thomas B.: Der Online-Coach, Weinheim/Basel 2002.

Salmon, Gilly: E-tivities – Der Schlüssel zum aktiven Online-Lernen, Zürich 2002.

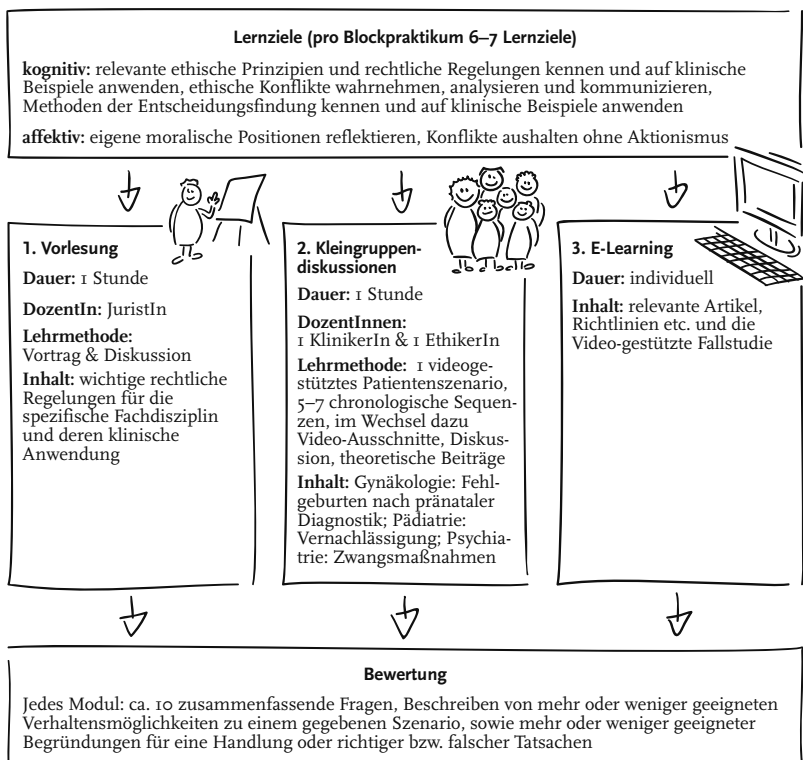
Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia: 101 e-Learning Seminarmethoden, Bonn 2005, 2. Aufl.

Schmidtman, Heide/Heidbrink, Horst: Ein Leitfaden zur Moderation Virtueller Seminare, <http://psychologie.fernuni-hagen.de/Leuchtturm/>, 2004 (Stand: 06.01.2007).

FEel – Fallbasierter Ethikunterricht unter Verwendung von E-Learning

Der Reformstudiengang Medizin an der Charité Universitätsmedizin Berlin

CONSTANCE NAHLIK



E-Learning im Reformstudiengang Medizin

Das Projekt beschäftigt sich mit der Entwicklung von fallbasierten, in die Semesterstruktur des Reformstudienganges eingepassten Lernarrangements zur Vermittlung von medizinethischen Inhalten. Hierzu werden fünf je aus Vorlesung, fallbasiertem Praktikum und Online-Anteil bestehende Lehrveranstaltungen im Fach Ethik und Recht (beteiligte Fachbereiche: Pädiatrie, Gynäkologie, Psychiatrie, Geriatrie und Chirurgie) unter Verwendung von Filmsequenzen konzipiert. In dieser Darstellung steht die prozesshafte Arbeitsweise innerhalb des Projektes im Vordergrund und lässt sich anhand der verschiedenen Schwerpunktthemen der Arbeitsgruppe beschreiben (Ausarbeitung/Überarbeitung der Lernziele, der Mikrodidaktik der Präsenzveranstaltungen, der Online-Anteile sowie Suche/Entwicklung eines angemessenen Prüfungsformates). Die Zusammenarbeit mit Treffpunkt Ethik bietet sich aufgrund des ethischen Themenkomplexes und der vielen Gemeinsamkeiten innerhalb der Erwachsenenbildung und der universitären Ausbildung an. Seit Januar 2006 besitzt die Charité ein eigenes fakultätsweit eingesetztes Lernmanagementsystem und somit ist der Diskurs über Konzepte gegenüber der technischen Unterstützung in den Vordergrund der Kooperation getreten.



Abb. 1 Die Logos der beteiligten Partner

Das Projekt wird mit Mitteln der Charité gefördert (leistungsorientierte Mittelvergabe des Reformstudiengangs 2006) und von Frau Dr. Sabine Schleiermacher (Forschungsstelle Zeitgeschichte am Institut für Geschichte der Medizin) geleitet. Die Erarbeitung und Durchführung der Lehrveranstaltungen erfolgt interdisziplinär mit MitarbeiterInnen der AG Reformstudiengang, ELWIS-MED¹, der Seelsorge, der Klinik der Geburtsmedizin, der Klinik für Allgemeine Pädiatrie, der Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, dem Institut für Allgemeinmedizin (alle Charité) und dem Institut Mensch Ethik Wissenschaft.

1 ELWIS-MED: elektronische Wissensvermittlung in der Medizin, www.charite.de/elearning/

Der Reformstudiengang Medizin an der Charité

Der Reformstudiengang Medizin wird seit 1999 als paralleler Studiengang zum traditionellen Medizinstudium an der Charité durchgeführt. Er zeichnet sich durch eine vollständige Umstrukturierung der medizinischen Ausbildung aus. Diese beinhaltet eine primäre Verknüpfung grundlagenmedizinischer und klinischer Inhalte, frühen Patientenkontakt, problemorientierten Unterricht, kontinuierliche Ausbildung in Kommunikation und Interaktion, intensive Ausbildung in praktischen Fertigkeiten, ein Studium generale sowie interdisziplinären Unterricht in allen Fachgebieten.

Das Studium ist in meist vierwöchige Themenblöcke gegliedert, im ersten Studienabschnitt anhand von Organsystemen und im zweiten Studienabschnitt anhand der Lebensalter des Menschen. An konkreten Fallbeispielen werden vorklinische und klinische Fragestellungen in problemorientierten Lerngruppen fächerübergreifend bearbeitet. Zusätzlich vertiefen die Studierenden in vierwöchigen Blockpraktika ihre praktischen und theoretischen Kenntnisse. Das Curriculum des Reformstudiengangs Medizin (RSM) berücksichtigt sowohl die geistes- und sozialwissenschaftlichen als auch die naturwissenschaftlichen² Grundlagen der Medizin.

Ziel des E-Learning-Kurses

Ziel des vorliegenden Projektes ist die Entwicklung und Durchführung eines Längsschnittcurriculums für den Reformstudiengang Medizin, um Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich anhand von klinischen Beispielen die Grundlagen medizinethisch reflektierten Denkens und Handelns anzueignen.

2 Vgl. hierzu Walter Burger, Der Reformstudiengang Medizin an der Charité. Die Erfahrungen der ersten 5 Jahre. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 49/2006, S. 337-343. Walter Burger, Cornelius Frömmel, Der Berliner Reformstudiengang Medizin. Zielsetzungen und erste Erfahrungen. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 45/2002, S. 152-158. Walter Burger, Dagmar Rolle, Vier Jahre Reformstudiengang Medizin: Konzept, Erfahrungen, Perspektiven, in: Brigitte Berendt, Hans Peter Voss, Johannes Wildt (Hg.), Neues Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschule, Losebl.-Ausg 1994, Berlin 13/2004, J2.7, S. 1-40.

Begründung

Mit dem Inkrafttreten der neuen Approbationsordnung für ÄrztInnen 2002 wurde das Fach Ethik in der Medizin verpflichtend in den Regelunterricht aufgenommen. Damit wurde der Bedeutung des Faches für den ärztlichen Alltag Rechnung getragen. In der Patientenversorgung müssen ÄrztInnen über Chancen, Risiken und Grenzen der modernen Medizin sachlich und unvoreingenommen informieren. Gleichzeitig sollen sie eine fundierte, wissenschaftlich und ethisch begründbare Meinung zu diesen Fragen vertreten und im Einvernehmen mit allen Betroffenen zu optimalen Lösungsmöglichkeiten auch in schwierigen Situationen beitragen.

Um junge ÄrztInnen auf diese besonderen Herausforderungen vorzubereiten, ist es notwendig, ethische, rechtliche und soziale Fragen bereits im Medizinstudium zu diskutieren und den Studierenden zu helfen, Konfliktsituationen zu analysieren, eigene Meinungen zu reflektieren und einvernehmliche Entscheidungen herbeizuführen³. Studien haben gezeigt, dass viele junge ÄrztInnen regelmäßig mit ethischen Konfliktsituationen konfrontiert sind, ÄrztInnen – aber auch Studierende – das eigene Wissen und die eigenen Kompetenzen im Umgang mit ethischen Konfliktsituationen jedoch als ungenügend einschätzen.⁴

Ein Grundprinzip der Lehre im Reformstudiengang der Charité besteht in der Verwendung von authentischen Unterrichts- und Prüfungsanordnungen, die für die

-
- 3 Siehe: Nikola Biller-Andorno, Gerald Neitzke, Andreas Frewer, Claudia Wiesemann, Lehrziele „Medizinethik im Medizinstudium“, in: Ethik in der Medizin, 15/2003 (2), S. 117–121. Annette Braunack-Mayer, Lynn Gillam, Edwin Vance u.a., An ethics core curriculum for Australasian medical Schools. Med J Aust, 175/2001, S. 205–10. Consensus Group of Teachers of Medical Ethics and Law in UK Medical Schools. Teaching medical ethics and law within medical education: a model for the UK core curriculum, J Med Ethics, 24/1998, S. 188–192. Medical Council of Canada. CLEO. Objectives of the Considerations of the Legal, Ethical and Organizational, Medical Council of Canada 2001. Sebastian Schubert, Heiderose Ortwein, Antje Remus, Ulrich Schwantes, Claudia Kiessling, Taxonomie von Ausbildungszielen für professionelles Verhalten für das Medizinstudium. GMS Z Med Ausbild 2005, 22(4): Doc 214
 - 4 Michael Gommel, Brigitte Glück, Frieder Keller, Didaktische und pädagogische Grundlagen eines fallorientierten Seminar-Lehrkonzepts für das Fach Medizinische Ethik, GMS Z Med. Ausbild. 2005, 22(3), Doc 58 (20050815). Lisa Hicks, Yulia Lin, David Robertson, Deborah Robinson, Sarah Woodrow, Understanding the clinical dilemmas that shape medical students' ethical development: questionnaire survey and focus group study, Bmj 322/2001, S. 709–10. Gerlinde Sponholz, Gebhard Allert, Frieder Keller, Diana Meier-Allmendinger, Helmut Baitsch, Das Ulmer Modell medizinischer Lehre. Sequenzierte Falldiskussion für die praxisnahe Vermittlung von medizinischer Kompetenz (Ethikfähigkeit) (Medizinethische Materialien Heft 21), Zentrum für Medizinethik, Bochum 1999. Martin Weber, Jan Schildmann, Joachim Schütz, Eva Herrmann, Jochen Vollmann, Christian Rittner, Ethische Entscheidungen am Lebensende – Erkenntnisstand und Einstellungen Medizinstudierender, Deutsche Medizinische Wochenschrift, 129/2004, S. 1556–1560.

Studierenden diejenigen Situationen simulieren, mit denen sie im späteren Berufsalltag konfrontiert sein werden. In der Medizin ermöglichen dies Fallbeispiele, die den Kontakt mit PatientInnen, Angehörigen und die Zusammenarbeit im Team widerspiegeln. Die Studierenden erhalten so die Möglichkeit, reale Situationen ärztlicher Tätigkeit in kleinen Gruppen zu analysieren und zu diskutieren⁵. Videos haben neben den vielfältigen Einsatzmöglichkeiten auch viele in der Erwachsenenbildung nützliche Eigenschaften wie hohe Anschaulichkeit, hohe Informationsdichte, differenzierte Ausdrucksmöglichkeit und Realitätsnähe⁶.

Diese Vorteile sollen genutzt werden, um den speziellen Anforderungen an eine lernförderliche Eingangssituation im Ethikunterricht gerecht zu werden. Der sequenzielle Einsatz der Filme soll den Studierenden helfen, verschiedene Betrachtungsebenen einzunehmen.

Die Bereitstellung von weiterführenden Informationen und Arbeitsaufträgen im Internet soll die über den Unterricht hinausgehende Beschäftigung mit dem Thema gewährleisten. Die Studierenden erhalten über einen Zeitraum von mehreren Wochen die Möglichkeit, Rückfragen an FachdozentInnen zu stellen, untereinander zu diskutieren und Material zu sichten.

Methodisches Vorgehen

Das vorliegende Projekt sollte die Implementierung ethisch-rechtlicher Grundlagen gewährleisten und lehnte sich deshalb organisatorisch eng an die klinisch orientierten Blockpraktika des zweiten Studienabschnitts an. Aufgrund dessen erfolgte die Auswahl der beteiligten Fachbereiche (Pädiatrie, Psychiatrie, Gynäkologie, Geriatrie und Chirurgie). Um eine didaktisch abwechslungsreiche Veranstaltung zu konzipieren, wurde von einer Dreiteilung des Angebotes, bestehend aus Vorlesung, Praktikum und Online-Anteil, ausgegangen. Zentraler Bezugspunkt aller drei Teile war eine aus dem klinischen Alltag generierte, zitierte ethische Fallgeschichte. Anhand dieses Praxisbeispiels wurden die entsprechenden Lernziele definiert und als verbindliche Grundlage in die pro Semester erscheinenden

5 Michael Gommel u.a. 2005. Lisa Lehmann, Willard Kasoff, Phoebe Koch, Daniel Federman, A Survey of Medical Ethics Education at U.S. and Canadian Medical Schools. *Academic Medicine*, 79/2004 (7), S. 682-689. Martin McKneally, Peter Singer, Bioethics for Clinicians 25. Teaching Bioethics in the clinical Setting. *Canadian Medical Association Journal*, 164/2001 (8), S. 1163-7. Lambert Schuwirth, Cees van der Vleuten, The use of clinical simulations in assessment, *Med. Educ.*, 37/2003, Suppl. 1, S. 65-71.

6 Rainer Kittelberger, Immo Freisleben, Lernen mit Video und Film, Weinheim, Basel 1994, 2. Aufl.

Blockbücher aufgenommen. In der Vorlesung wurden die rechtlich relevanten Aspekte des jeweiligen Falles von einer Rechtsanwältin in den Kontext von Gesetzestexten und aktuellen Rechtsprechungen gesetzt. Im Praktikum sahen die Studierenden in einer Kleingruppe die filmisch umgesetzte Fallgeschichte sequenziell an und diskutierten die klinischen und ethischen Aspekte unter einer Doppelmoderation von KlinikerIn und EthikerIn. Im Online-Anteil wurden Texte verfügbar gemacht und zur Diskussion darüber angeregt.

Das besondere innovative Potenzial des Kurses liegt zum einen in der Einbindung von multimedialen Elementen in den Ethikunterricht und zum anderen in der Entwicklung von Instrumenten zur Überprüfung ethischer Entscheidungskompetenz. Die im Kleingruppenunterricht geübte Analyse von ethischen Konfliktsituationen, das Reflektieren eigener Meinungen und Werte sowie das Erarbeiten von einvernehmlichen Lösungsvorschlägen soll in der Prüfungssituation nachgewiesen werden.

Lernziele

Die Ausarbeitung der Lernziele wurde in die Bereiche „kognitiv“ und „affektiv“ gegliedert, der Bereich „anwendungsorientiert“ wurde ausgeklammert, da manuelle (psychomotorische) Lernziele nicht relevant waren. In die Lernerfolgskontrolle am Ende des Semesters wurden nur die kognitiven Lernziele eingebunden, da affektive Lernziele in dieser Form nicht prüfbar sind. Eine wichtige Grundlage der Diskussion waren die Lernziele Medizinethik der Akademie für Ethik in der Medizin.⁷

Die Lernziele im Fach Gynäkologie sahen folgendermaßen aus:

Die Studierenden sollen

kognitiv:

- ethische Dilemmata in der Frauenheilkunde am Beispiel des Schwangerschaftsabbruchs und des Status des vorgeburtlichen Lebens einschließlich der gesellschaftlichen Hintergründe erläutern können.

7 Akademie für Ethik in der Medizin: <http://www.aem-online.de/main.htm>. Nikola Biller-Andorno u.a. 2003. Annette Braunack-Mayer u.a. 2001. Consensus Group of Teachers of Medical Ethics 1998.

- die rechtlichen Rahmenbedingungen beim Schwangerschaftsabbruch und dem Status des vorgeburtlichen Lebens in Deutschland kennen und am Beispiel aufzeigen können.
- ethische Grundprinzipien (Menschenwürde, Fürsorgepflicht, Nichtschädigungsprinzip, Autonomie, Gerechtigkeit) und Konfliktarten (Wertkonflikt, Beurteilungskonflikt, Ressourcenkonflikt) an Beispielen aus der Geburtsmedizin und Gynäkologie anwenden können.
- ethische Probleme, die im ärztlichen Alltag auftreten, wahrnehmen, benennen und analysieren sowie Argumente hinsichtlich verschiedener Betrachtungsebenen (individuelle, gesellschaftliche etc.) analysieren.
- Methoden und Hilfsmittel der Entscheidungsfindung kennen und am Beispiel anwenden können, Entscheidungen bei ethischen Konfliktsituationen begründen und kommunizieren.

affektiv:

- ethische Dilemmasituationen aushalten, bis eine ausreichende argumentative Klärung erfolgt ist, anstatt durch symptombezogenen Aktionismus zu kompensieren (Ambiguitätstoleranz).
- eigene moralische Positionen im Hinblick auf den Umgang mit Schwangerschaftsabbruch, fetalen Fehlbildungen und dem Wunsch nach einem gesunden Kind erkennen und bereit sein, diese zu reflektieren und zur Klärung argumentativ zu vertreten.
- im Beratungsgespräch mit einer Schwangeren oder einem Elternpaar mit ambivalenter Einstellung zur Schwangerschaft die eigenen Affekte und Wertvorstellungen erkennen und reflektieren sowie die Einstellung der Schwangeren mit ihren persönlichen Hintergründen wertschätzend wahrnehmen können.

Nachdem die Ausarbeitung der Lernziele in den Bereichen Pädiatrie, Psychiatrie und Geriatrie sukzessive angeschlossen wurde, stellten wir fest, dass es grundlegende sich wiederholende ethisch-theoretische oder ethisch-praktische Aspekte in den Lerneinheiten gibt und dass diese im Laufe des Studiums einen Grundkanon bilden, sofern sie sorgfältig aufeinander abgestimmt sind. Daher entwickelten wir die Ansätze für ein Längsschnittcurriculum Ethik im Reformstudiengang und unterzogen in diesem Rahmen auch die bisher schon erarbeiteten Lernziele einer kritischen Prüfung.

Ebenso haben wir innerhalb der Arbeitsabläufe festgestellt, dass es sinnvoll ist, erst die Lernziele für einen jeweiligen Bereich zu definieren (und kontrovers zu disku-

tieren), dann das genauere Thema des zu bearbeitenden klinischen Falles zu suchen und erst wenn diese beiden ersten Schritte abgeschlossen sind, an die detaillierte Ausgestaltung des Falles zu gehen.

Gestaltung des zu bearbeitenden klinischen Falles

Im Bereich Ethik Gynäkologie war recht schnell klar, dass aufgrund der Zusammensetzung des Teams eine Beispielgeschichte aus dem Bereich pränatale Diagnostik und Schwangerschaftsabbruch thematisiert werden soll. Dazu wurde ein interdisziplinäres „Aufakttreffen Drehbuch“ initiiert. Während des Treffens wurde detailliert besprochen, welche einzelnen Perspektiven der Fallgeschichte filmisch umzusetzen sind. Im weiteren Verlauf erfolgte die schriftliche Ausarbeitung des Drehbuches, die Koordination der Suche nach geeigneten Simulationspatienten, die Schulung derselben und die Dreharbeiten⁸.

Auf diese Weise entstand eine sequenzielle Filmgeschichte eines jungen Paares, das bei einer Routine-Ultraschalluntersuchung die Verdachtsdiagnose einer Spina bifida mitgeteilt bekommt. Die junge Frau ist verunsichert und telefoniert mit der Hebamme, um sich klar zu werden, ob sie eine weitere Diagnostik wünscht oder nicht. Die Eltern entscheiden sich für die Durchführung der Feindiagnostik und erhalten eine Bestätigung der Befunde. Zwischengeschaltet ist eine Szene, in der sich zwei Ärztinnen der Feindiagnostik über die eigene tägliche Belastung durch diese Befunde austauschen. Das Elternpaar führt im weiteren Verlauf ein Gespräch mit einer Sozialarbeiterin über die Chancen und Belastungen eines Lebens mit einem behinderten Kind.

Die fünf Szenen wurden so konzipiert, dass sie keine Entscheidungen vorwegnehmen (eine Entscheidung für oder gegen einen Schwangerschaftsabbruch fällt nicht) und möglichst zu kontroversen und perspektivenreichen Debatten anregen.

Mikrodidaktik des Praktikums

Ausgangsbasis für die Mikrodidaktik waren die Filmsequenzen und eine Zuordnung zu grundlegenden ethischen Themen. Beides zusammen wurde auf dem Zeitstrahl der Seminareinheit abgetragen und um die jeweilige Methode ergänzt.

8 Heiderose Ortwein, Annette Fröhmel, Walter Burger, Einsatz von Simulationspatienten als Lehr-, Lern- und Prüfungsform, in: PPMP (Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie) 2006, 56(1), S.23-29.

Dies ergab dann das mikrodidaktische Konzept für die Praktika. Jedes Praktikum wurde von zwei Lehrenden durchgeführt, einer KlinikerIn und einer EthikerIn, die ihre Rollen innerhalb des Praktikums paritätisch aufteilten und darauf achteten, dass sowohl ethische als auch klinische Aspekte ausreichend vertreten waren und dass eine gute Mischung zwischen Diskussions- und Lehrinhalten gefunden wurde. Am Ende der jeweiligen Unterrichtseinheit wurde auf die Online-Materialien hingewiesen.

Online-Angebot

Das Online-Angebot sammelte Texte zu den ethischen, rechtlichen und klinischen Hintergründen des Fallbeispiels. Die Studierenden konnten untereinander diskutieren und Rückfragen an die FachdozentInnen stellen. Leider sind diese Möglichkeiten der Kommunikation trotz des vorstrukturierten Forums wenig genutzt worden. Die Aktivität der Studierenden auf der Plattform beschränkte sich auf das Herunterladen von Dateien zur Prüfungsvorbereitung.

Für die Lehrenden hatte das Vorhandensein der zentralen Plattform aufgrund der dezentralen Anstellung den Vorteil, dass die Materialien gesammelt dargeboten werden konnten und auch von verschiedenen Orten aus aufrufbar waren.

Prüfungen

Von Beginn des Projektes an wurde auch die Entwicklung von geeigneten Prüfungsformen diskutiert. Im Reformstudiengang kommen zwei Prüfungsformen zum Einsatz, praktische Prüfungen (Objective Structured Clinical Examinations, OSCE) und Multiple Choice (MC)-Fragen. Da die Erstellung von praktischen Prüfungen als sehr zeitaufwendig und inhaltlich anspruchsvoll eingeschätzt wurde, wurde mit der Entwicklung von MC-Fragen begonnen. Dies bedeutete jedoch eine Fokussierung auf Faktenwissen, prozedurales Wissen und die Analysefähigkeit ethischer Konfliktsituationen. Performanz beziehungsweise Verhalten konnte damit nicht getestet werden. Es wurden zwei verschiedene Formen von MC-Fragen entwickelt, reine Wissensfragen mit einer korrekten Antwort und drei bis vier falschen Antworten und MC-Fragen, die sich auf klinische Fallsituationen bezogen, bei denen die Studierenden entweder eine ethische Konfliktsituation analysieren oder die beste Verhaltensweise in der geschilderten Situation aus vorgegebenen Antworten auswählen sollten.

Die Fragen wurden nach der Entwicklung Lehrenden und Studierenden höherer Semester zur Begutachtung vorgelegt und danach erneut überarbeitet. Die so generierten Fragen wurden nun in den Fragenpool der Semesterabschlussklausuren aufgenommen, waren jedoch nicht bestehensrelevant und wurden gesondert ausgewertet. Bei der Auswertung zeigte sich, dass nicht alle Schwierigkeitsstufen abgebildet waren. Es gab sowohl einen hohen Anteil von schweren als auch von leichten Fragen, aber nur wenige Fragen, die ein Mittelfeld abdecken. Daran wird derzeit gearbeitet. Für die Bereiche Geriatrie und Pädiatrie wurden nun zwei externe Dozentinnen beauftragt, Fragen unter Berücksichtigung der Vorerfahrungen auszuarbeiten.

Ausblick

Unter einem erheblichen Aufwand an Zeit und Ressourcen gelang die Einführung von ethisch-rechtlichen Anteilen in die blockspezifischen Veranstaltungen im zweiten Studienabschnitt des Reformstudienganges an der Charité.

Sowohl die Präsenzveranstaltung zu den rechtlichen Grundlagen als auch die Kleingruppenarbeit anhand der Filmsequenzen wurde von den Studierenden gut angenommen und gut evaluiert. Beide Veranstaltungen bieten jedoch noch Optimierungspotenzial. Der Online-Anteil wurde nur als reines Distributionsmedium verwendet. Alle kommunikativen und diskursiven Anteile blieben ungenutzt. Dies kann im Zeitmangel innerhalb des Studiums begründet sein, aber auch seine Ursache in den Lerngewohnheiten der Studierenden haben.

Die Ausarbeitung von geeigneten Prüfungsfragen für den Bereich Ethik und die Aufnahme in die Semesterabschlussklausur stellen sowohl für die DozentInnen als auch für die Planenden des RSM eine große Herausforderung dar. Die Frage nach einem sinnvollen und machbaren Prüfungsformat konnte nicht abschließend geklärt werden. Derzeit verfolgen wir einen Ansatz unter dem Namen „Script Concordance Test – Standardized assessment of clinical reasoning in contexts of uncertainty“⁹.

9 Bernard Charlin, Louise Roy, Carlos Brailovsky, Francois Goulet, Cees van der Vleuten, The Script Concordance Test: A Tool to Assess the Reflective Clinician, in: Teaching and Learning in Medicine, 12(4), S. 189–195.

Für das kommende Semester planen wir die Ausarbeitung der entsprechenden Lehrveranstaltung Chirurgie. Thematisch wollen wir uns mit ethischen Problemen in Zusammenhang mit der Organtransplantation beschäftigen.

Wenn diese Arbeiten abgeschlossen sind, sollen alle ausgearbeiteten Materialien auf einer CD-ROM zusammengefasst werden.

Auf der Prozessebene hat die Ausarbeitung und Umsetzung des Konzeptes zu einem interdisziplinären Austausch zwischen den Fachbereichen geführt, der hoffentlich zu weiteren Projekten anregt und bestehen bleibt.

Die Durchführung dieses Projektes war nur durch die aktive Unterstützung sehr vieler Menschen möglich. Ausdrücklich danken möchte ich an dieser Stelle:

Andrea Antolic, Walter Burger, Christa Braun, Anja Dieterich, Joachim Dudenhausen, Gerhard Gaedicke, Sigrid Graumann, Ingrid Hamel, Julia Höffe, Henrike Hölzer, Siegfried Kanowski, Claudia Kiessling, Ann-Mareike Lemme, Heiderose Ortwein, Susanne Pruskil, Imke Puls, Felix Reichert, Sebastian Regus, Ulrike Riedel, Dieter Scheffner, Sabine Schleiermacher, Kai Sostmann, Daniel Strech und den beteiligten Studierenden des Reformstudiengangs.

Literatur

Akademie für Ethik in der Medizin: <http://www.aem-online.de/main.htm>.

Biller-Andorno, Nikola/Neitzke, Gerald/Frewer, Andreas/Wiesemann, Claudia: Lehrziele „Medizinethik im Medizinstudium“, in: Ethik in der Medizin; 15 (2) 2003, S. 117–121.

Braunack-Mayer, Annette/Gillam, Lynn/Vance, Edwin u.a.: An ethics core curriculum for Australasian medical Schools. Med J Aust 175/2001, S. 205–210.

Burger, Walter: Der Reformstudiengang Medizin an der Charité. Die Erfahrungen der ersten 5 Jahre. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 49/2006, S. 337–343. Burger, Walter/Frömmel, Cornelius: Der Berliner Reformstudiengang Medizin. Zielsetzungen und erste Erfahrungen. Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz 45/2002, S. 152–158.

Burger, Walter/Rolle, Dagmar: Vier Jahre Reformstudiengang Medizin: Konzept, Erfahrungen, Perspektiven, in: Berendt, Brigitte/ Voss, Hans Peter/ Wildt, Johannes (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Informationen und Handreichungen aus der Praxis für die Hochschule. Losebl.-Ausg 1994. Berlin 13/2004, J2.7, S. 1–40.

Charlin, Bernard/Roy, Louise/Brailovsky, Carlos/Goulet, Francois/van der Vleuten, Cees: The Script Concordance Test: A Tool to Assess the Reflective Clinician, in: Teaching and Learning in Medicine, 12(4), S. 189–195.

Consensus Group of Teachers of Medical Ethics and Law in UK Medical Schools: Teaching medical ethics and law within medical education: a model for the UK core curriculum, J Med Ethics 24/1998, S. 188–192.

Gommel, Michael/Glück, Brigitte/Keller, Frieder: Didaktische und pädagogische Grundlagen eines fallorientierten Seminar-Lehrkonzepts für das Fach Medizinische Ethik. GMS Z Med Ausbild 2005, 22(3): Doc 58 (20050815).

Hicks, Lisa/Lin, Yulia/Robertson, David/Robinson, Deborah/Woodrow, Sarah: Understanding the clinical dilemmas that shape medical students' ethical development: questionnaire survey and focus group study, Bmj 322/2001, S. 709–10.

Kittelberger, Rainer/Freisleben, Immo: Lernen mit Video und Film, Weinheim, Basel 1994, 2. Aufl.

Lehmann, Lisa/Kasoff, Willard/Koch, Phoebe/Federman Daniel: A Survey of Medical Ethics Education at U.S. and Canadian Medical Schools, Academic Medicine, 79/2004 (7), S. 682–689.

McKneally, Martin F./Singer, Peter A.: Bioethics for Clinicians 25. Teaching Bioethics in the clinical Setting. Canadian Medical Association Journal, 164/2001 (8), S. 1163–7.

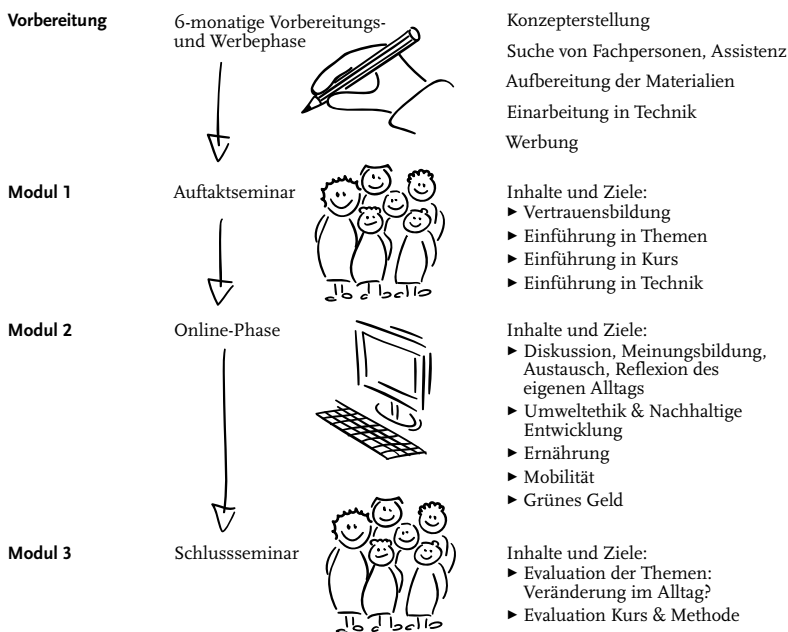
Medical Council of Canada: CLEO. Objectives of the Considerations of the Legal, Ethical and Organizational Aspects of the Practice of Medicine, Medical Council of Canada 2001.

- Ortwein, Heiderose/Fröhmel, Annette/Burger, Walter:** Einsatz von Simulationspatienten als Lehr-, Lern- und Prüfungsform. *PPMP (Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie)* 2006, 56(1), S. 23-29.
- Schubert, Sebastian/Ortwein, Heiderose/Remus, Antje/Schwantes, Ulrich/Kiessling, Claudia:** Taxonomie von Ausbildungszielen für professionelles Verhalten für das Medizinstudium, *GMS Z Med Ausbild* 2005, 22(4): Doc 214.
- Schuwirth, Lambert/van der Vleuten, Cees:** The use of clinical simulations in assessment. *Med. Educ.* 37/2003 Suppl. 1, S. 65-71.
- Sponholz, Gerlinde/Allert, Gebhard/Keller, Frieder/Meier-Allmendinger, Diana/Baitsch, Helmut:** Das Ulmer Modell medizinethischer Lehre. Sequenzierte Falldiskussion für die praxisnahe Vermittlung von medizinethischer Kompetenz (Ethikfähigkeit), *Medizinethische Materialien Heft 21*, Zentrum für Medizinethik, Bochum 1999.
- Weber, Martin/Schildmann, Jan/Schütz, Joachim/Herrmann, Eva/Vollmann, Jochen/Rittner, Christian:** Ethische Entscheidungen am Lebensende – Erkenntnisstand und Einstellungen Medizinstudierender. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 129/2004, S. 1556-1560.

Der blaue Planet

Nachhaltige Entwicklung: Vom Kopf zum Herz zur Hand?

JEANNETTE BEHRINGER



Umwelt und Nachhaltige Entwicklung zählen – seien wir ehrlich – zu eher ungeliebten oder im besten Fall lästigen Themen – sei es in Politik, Wirtschaft, Wissenschaft oder Bildung. Schnell einmal taucht in uns allen das berühmte schlechte Gewissen auf: Die Diskrepanz zwischen dem, was wir „für die Umwelt“ oder für „die zukünftigen

Generationen“ tun sollten und dem, was wir real tun, ist markant, Dilemmasituationen sind vorprogrammiert. Hinzu kommt jede Menge Wissen aus verschiedenen Bereichen, komplex, zum Teil widersprüchlich. Und mittendrin stecken wir mit unseren Ansprüchen an Wohlstand, unseren Wünschen und Vorstellungen. Am aktuell wieder sehr prominent diskutierten Thema des Klimawandels wird dies deutlich.

In einer Welt der persönlichen Freiheit, der zunehmenden Pluralität von Normen und Lebenslagen, sind wir gehalten, immer mehr Entscheidungen aus einer relativ großen Bandbreite akzeptierter Verhaltensmöglichkeiten zu treffen. Gleichzeitig müssen diese Verhaltensmöglichkeiten mit bereits bestehenden Gewohnheiten und mit der persönlichen Moral in Einklang gebracht werden. So sehen wir uns so manches Mal in Konfliktsituationen, in denen wir sich widersprechende moralische Prinzipien, Ziele und Ansprüche miteinander in Einklang bringen müssen¹. Diese Grenzsituationen erleben wir bei der Auseinandersetzung mit den Themen Nachhaltige Entwicklung und Umwelt. Das Metaziel der Bewahrung unserer Lebensgrundlagen sollte für alle Menschen von Bedeutung sein – aber als langfristiges Ziel rückt es in eine wohlthuend weite Ferne ohne akuten Handlungsbedarf. Vorstellungen von Gleichheit, Gerechtigkeit, Freiheit, Vorsorge sowie von Verantwortung kollidieren miteinander. Das Ziel der Nachhaltigen Entwicklung, und damit der Verknüpfung des Umweltthemas mit sozialen und wirtschaftlichen Aufgaben, macht die Sache nicht einfacher. Diese Komplexität löst einmal mehr Unsicherheit über das „richtige“ Handeln aus.

Dennoch: Wir kennen die grobe Richtung dessen, was wir tun sollten, stehen im Spannungsfeld zwischen dem, was wir leisten können und wollen und dem, was vermeintlich „richtig“ ist. Und der Nachbar, der seine Flaschen in den Restmüll wirft anstatt sie „ordnungsgemäß“ zu entsorgen, versetzt uns zusätzlich in Rage, alles erscheint sowieso wieder relativ – und gibt uns einen Vorwand zur Beruhigung und Senkung unserer eigenen Motivation.

Der Blended-Learning-Kurs „Der Blaue Planet“, der auf internationaler Ebene unter dem Titel „Sustainable Development and Lifestyles“ angeboten wurde, bot interessierten TeilnehmerInnen die Gelegenheit, Konfliktsituationen im Alltag zu thematisieren und gemeinsam zu reflektieren, Wissen zum Thema zu erhalten und auch zu vermitteln, das Nachdenken anzuregen über eigene mögliche und sinnvolle Handlungsmöglichkeiten, die mit persönlichen Werthaltungen in Einklang stehen.

1 Katja Neuhoff, Gerhard Kruij, Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen, FIPH-Handreichung Nr 5, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf, Stand: Mai 2007.

Nachhaltige Entwicklung – Lernziele für ein Buch mit sieben Siegeln

Nur 22 % der BürgerInnen kennen das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung², das spätestens seit der Konferenz zu Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen im Jahr 1992 in Rio de Janeiro für alle teilnehmenden Staaten als wichtiges Entwicklungsziel des 21. Jahrhunderts gilt. Obgleich als Begriff und Konzept wenig bekannt, stimmt eine große Mehrheit in Deutschland, rund 85 %, den Grundprinzipien der Nachhaltigen Entwicklung zu, die einen schonenden Ressourcenverbrauch, einen fairen Handel zwischen reichen und armen Ländern und das Ziel der Generationengerechtigkeit umfassen³. Dass es von der Unterstützung einer Idee bis hin zum Handeln aber ein weiter Weg ist, gehört zu den Binsenweisheiten in der Umweltbildung. Wie kann man Menschen für das Thema der Nachhaltigen Entwicklung interessieren und dazu motivieren, über eigene Verhaltensweisen nachzudenken?

Es gilt herauszufinden, welche Aspekte wichtig sind, um BürgerInnen persönlich zu erreichen und zu motivieren, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was Nachhaltige Entwicklung in der persönlichen Lebensgestaltung bedeuten kann. Die Reflexion hierüber wird umso anregender und spannender, je eher das Thema als „Chance für Innovation, Kompetenz und Kreativität“⁴ genutzt wird und die Beteiligten bei der Lösungsfindung mit einbezogen werden.

Wann ist eine gesellschaftliche Entwicklung „Nachhaltige Entwicklung“?

Das normative Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung postuliert, die Bewahrung der Lebensgrundlagen der Menschheit global als Ziel menschlicher Gesellschaften zu verfolgen und entsprechende Wege der Umsetzung zu entwickeln. Nachhaltige Entwicklung bedeutet, dass wir die natürlichen Lebensgrundlagen für die kommenden Generationen erhalten und Chancen zwischen Arm und Reich gerechter verteilen. Obwohl das Ziel nach wie vor aktuell ist, ist der Glanz des Neuen längst verblasst; auf politischer Ebene ist man in der weniger spektakulären Kleinarbeit

-
- 2 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit BMU (Hg.), Umweltbewusstsein 2004. Bonn 2004.
 - 3 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit BMU (Hg.), Umweltbewusstsein 2006. Bonn 2006.
 - 4 Hubert Weinzierl, Nachhaltige Lebensstile als Kulturentwurf! In: Altner, Günter u.a. (Hg.), Jahrbuch Ökologie 2006, München 2005, S. 39-45, hier: S. 43.

des Interpretations- und Umsetzungsalltags angekommen. Lokale Agenda-Prozesse haben zwar viele Menschen auf der kommunalen Ebene verinnerlicht, eine Querschnittskultur neuer politischer Prozesse auf breiter Ebene, die sich für eine Nachhaltige Entwicklung einsetzt und engagiert, ist bis heute nicht entstanden.⁵ So definieren nationale Nachhaltigkeitsberichte und –strategien jährlich neue Politikfelder der Anwendung, jedoch ist es nicht zu spürbaren qualitativen Veränderungen in unserem Lebensumfeld gekommen. Überdies sind die grundsätzlichen ethischen Annahmen, die dem Leitbild zugrunde liegen, gänzlich in den Hintergrund geraten, im Gegensatz zur Diskussion in den achtziger Jahren und zu Beginn der neunziger Jahre⁶. Die Krise in der Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklung ist auch eine aktuelle Krise der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. Zu umfassend der Anspruch, zu zersplittert das Angebot, zu wenig Interesse für Umweltthemen – auch eine Bildungsdekade der Vereinten Nationen 2005 – 2015 für Nachhaltige Entwicklung kann daran bislang wenig ändern.

„Der Blaue Planet“ – ein Bildungsangebot für BürgerInnen

Nachhaltige Entwicklung betrifft auf der persönlichen Ebene den gesamten Lebensstil, also die Muster individueller Lebensführung, die von materiellen und kulturellen Möglichkeiten sowie den eigenen Werthaltungen abhängen. Lebensstile werden durch eine Vielzahl täglicher Entscheidungen beständig wiederhergestellt – oder auch verändert. Eine Veränderung in Richtung Nachhaltigkeit wird durch die individuellen Entscheidungen derjenigen, die sie täglich treffen, beeinflusst.

Die Grundidee des Kurses „Der Blaue Planet“ war deshalb, dass sich die Teilnehmenden ihres Lebensstils, seiner Bedeutung und ihrer dahinter liegenden Werthaltungen bewusst werden und darüber ins Grübeln im besten Sinne kommen. Anhand ausgewählter Bereiche des täglichen Lebens sollten Entscheidungen und das eigene Verhalten dahingehend reflektiert werden, ob sie aus Sicht der Teilnehmenden zu einer Nachhaltigen Entwicklung beitragen und welches Verhalten, welche Gewohnheiten gegebenenfalls zumutbar oder sogar mit Spaß verändert werden könnten. Auch Handlungsmöglichkeiten sollten ausgelotet werden.

5 Jeannette Behringer, Legitimität durch Verfahren? Bedingungen semi-konventioneller Partizipation. Eine qualitativ-empirische Studie am Beispiel von Fokusgruppen zum Thema „Lokaler Klimaschutz“, Regensburg 2002. International Council for Local Environmental Initiatives (Ed.) Second Local Agenda 21 Survey o.O., 2002.

6 BUND/Bischöfliches Hilfswerk MISEREOR e.V. (Hg.), Zukunftsfähiges Deutschland, Bonn 1995.

Kurzum: Neues zu erfahren über Nachhaltige Entwicklung, die eigenen Werthaltungen sowie mögliche Veränderungspotenziale auszuloten, das war die Zielsetzung des „Blauen Planeten“. Der Kurs informierte über das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung, das Thema Umweltethik und ethische Entscheidungsfindung und thematisierte den abendländisch-christlichen Ansatz „Bewahrung der Schöpfung“. Zur vertiefenden Diskussion und Anwendung der nachhaltigkeits- und umweltethischen Fragestellungen wurden die Alltagsbereiche „Ernährung“, „Mobilität“ und „Ethischer Umgang mit Geld“ thematisiert.

„Der Blaue Planet“: Aufbau, Werbung, Zielgruppen

„Der Blaue Planet“ richtete sich an interessierte BürgerInnen, also an alle, die sich durch das Thema und die Vorgehensweise des Kurses angesprochen fühlten. Der Kurs war gemäß des Anreicherungskonzeptes⁷ so aufgebaut, dass die Onlinephase der Vertiefung einer bereits im Präsenzseminar erfolgten thematischen Einführung diene. Mit der Ansprache der allgemeinen Öffentlichkeit als Adressatin des Kurses war das Ziel verbunden, die Wirkung eines intensiven Blended-Learning-Angebots auf interessierte LaiInnen zu testen: Welche Auswirkungen im Hinblick auf Reflexion und konkrete Veränderungen würde dieses Angebot bei den Teilnehmenden bewirken?

Das Zielpublikum des Kurses war die allgemeine, interessierte Öffentlichkeit. Angestrebt wurde eine ausgewogene Beteiligung von Frauen und Männern, unterschiedlicher Bildungs- und Berufs- sowie Altersgruppen. Ebenso sollten auf Seite der Teilnehmenden keine „ExpertInnen“ (beruflich im Bereich der Nachhaltigkeit Engagierte, Funktionsträger im bürgerschaftlichen Bereich etc.) als Teilnehmende angesprochen werden, um der Alltagsreflexion von LaiInnen genügend Raum zu geben.

Der Kursaufbau sah vereinfacht folgendermaßen aus:

1. Präsenzseminar (zweieinhalb Tage),
2. Onlinephase (ursprünglich vier Wochen, um zwei Wochen auf Wunsch der Teilnehmenden verlängert),
3. Abschlusssseminar (ein Tag).

7 Reinhard Hohmann, Gestaltung von Blended-Learning-Prozessen, FIPH-Handreichung Nr. 1, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_1.html, Stand: Mai 2007.

Der Kurs wurde im Jahresprogramm der Landeszentrale für politische Bildung ausgeschrieben⁸, eine spezielle Werbekarte im vergrößerten Postkartenformat bot zusätzlich Anmelde- und Informationsmöglichkeiten. Über einen E-Mail-Verteiler wurde ebenso geworben wie via Homepage der Landeszentrale für politische Bildung. Der Aufwand für die Gewinnung von Teilnehmenden war eindeutig höher als bei traditionellen Angeboten der Landeszentrale, wie zum Beispiel bei Seminaren oder reinen E-Learning-Angeboten, da der erforderliche Zeitaufwand und vor allem der insgesamt erforderliche Zeitraum von mehreren Wochen viele Interessierte abgeschreckt hat. Als sehr effizient hat sich aber die gezielte Werbung über Dritte und das Schneeballverfahren im privaten Kreis erwiesen, das heißt, dass bereits angemeldete Teilnehmende weitere Bekannte und FreundInnen in ihrem Bekanntenkreis ansprachen.

Das Auftaktseminar: Vertrauensbildung und erste Schritte

Das Auftaktseminar dauerte von Freitagabend bis Sonntagmittag. Es erfüllte sowohl inhaltliche wie soziale Ziele. Soziales Ziel war, in vielfältiger Hinsicht Vertrauen aufzubauen im Sinne einer positiven und offenen Erwartungshaltung: Vertrauen in die anderen Teilnehmenden, in die Kursleitung, in die Fachpersonen und nicht zuletzt in die eigenen Fähigkeiten, sich sowohl neue Kenntnisse anzueignen als auch neue oder noch nicht so vertraute Technologien kennenzulernen. Dieses Vertrauen ist notwendig, um sich auf Neues einlassen zu können, ein Faktor, der bei neuen Bildungsformaten nicht zu unterschätzen ist.

Erfreulicherweise haben sich fast alle Fachpersonen, die am Kurs beteiligt waren, zu einer Teilnahme am gesamten Einführungsseminar bereit erklärt. ExpertInnen zu finden, die BürgerInnen über einen längeren Zeitraum in einem Seminar der allgemeinen Erwachsenenbildung bei ihren Lernprozessen unterstützen und Rede und Antwort stehen, ist nicht ganz leicht. Denn neben der Fachexpertise ist es notwendig, über Fähigkeiten und den Willen zur Verständigung zu verfügen und die Wissenschaftssprache der Materie für die Teilnehmenden in Alltagsdeutsch übersetzen zu können. Die Suche nach ExpertInnen ist nach Erfahrung der Landeszentrale dann erfolgreich, wenn Personen mit einem transdisziplinären Interesse gefunden werden, die sich mit ihrer Persönlichkeit einbringen können. Wissenschaftliche und Forschungsinstitute, die einen klar gesellschaftlich orientierten Forschungsbezug haben wie auch Nichtregierungsorganisationen, die auf hohem fachlichen Niveau arbeiten, sind hier besonders zu empfehlen.

⁸ Die Auflage des Jahresprogramms der Landeszentrale für politische Bildung beträgt 20.000 Exemplare.

Vertrauensbildung erfolgt insbesondere durch die Ermöglichung eines persönlichen Austauschs. ExpertInnen und Teilnehmende sollten während des Auftaktseminars möglichst viel informelle Zeit miteinander verbringen können, auch jenseits des eigenen Inputs und der Plena – für ExpertInnen, die sofort nach Beendigung ihres Vortrags in Seminaren oder Kursen wieder von dannen ziehen, ein eher ungewöhnliches Veranstaltungsschema.

Die inhaltlichen Ziele des Auftaktseminars waren zweierlei: Erstens sollte in die Thematik der Nachhaltigen Entwicklung und der ethischen Dimension eingeführt werden; zum Zweiten war es wichtig, die technische Handhabung der Server-Plattform www.treffpunkt-ethik.de und die elektronische Handhabung des Online-Lernens zu erläutern. Nicht-Wissen in diesem Bereich stellt für Unerfahrene eine sehr hohe Hemmschwelle der Beteiligung dar, die durch ErwachsenenbildnerInnen häufig unterschätzt wird, da die Benutzung von Internet, E-Mail und anderen Online-Methoden zu ihrem Berufsalltag gehört.

Im Zentrum des Auftaktseminars standen weiterhin einführende Informationen zum Gesamtprojekt „Treffpunkt Ethik“ (siehe auch das Programm in der Abbildung 1).

<p>Der Blaue Planet Umweltverantwortliches Handeln im Alltag</p> <p>In der Demokratie ist die Würde des Menschen und die Achtung des Anderen zentral. Angesichts des fortschreitenden Verlusts unserer natürlichen Lebensgrundlagen – Boden, Wasser, Luft – muss der Mensch zunehmend auch darüber nachdenken, wie sich das eigene Handeln auf Natur und Umwelt auswirkt: In das eigene Handeln fließen auch immer eigene Werthaltungen mit ein.</p> <p>Heute „richtig“ zu handeln ist schwer: Die Frage „Was soll ich tun“, die wir uns in Entscheidungssituationen stellen, ist nicht so leicht zu beantworten, gerade auch im Umweltbereich.</p> <p>Ab Qualität und Menge der Ratschläge mangelt es uns dabei nicht – die Umsetzung wird aber oft als „übergeordneter Zwang“ erlebt. Dabei ergänzen sich umweltfreundliches Verhalten und „gutes Leben“ oft einfacher und genussvoller als man denkt. Wir fragen im Kurs „Der Blaue Planet“ in unserem Alltag danach, was unserer Meinung nach „gut“ und „sinnvoll“ für die Umwelt ist, wie sich das mit unseren persönlichen Werten vereinbaren lässt und welche Veränderung unseres Alltags uns motivieren und Spass machen würde. Dabei konzentrieren wir uns auf die drei Alltagsbereiche Mobilität, Geld und Ernährung. Fachinformation wird zur Verfügung gestellt.</p> <p>Im Anschluss an das Seminar haben wir vier Wochen Zeit, uns via Internet zu den genannten Themen auszutauschen. Am 9. April treffen wir uns in Stuttgart zu einem eintägigen Abschlussseminar.</p>	<p>Freitag, 18. Februar 2005</p> <p>bis 17.30 Uhr Anreise Bezug der Zimmer Abendessen</p> <p>19.00 Uhr Begrüßung <i>Dr. Jeannette Behringer, IpB</i> Vorstellung Projekt Treffpunkt Ethik <i>Helga Gisbertz, KBE Bonn</i> Vorstellung Kurs Der Blaue Planet <i>Dr. Jeannette Behringer, IpB</i></p> <p>Samstag, 19. Februar 2005</p> <p>8.00 Uhr Frühstück</p> <p>9.00 Uhr Was ist eigentlich „Umwelthetik“? Was ist umweltethisches Handeln? <i>Andrea Müller Gut, Zürich</i></p> <p>10.30 Pause</p> <p>10.45 Ethik und Religion: Bewahrung der Schöpfung <i>Stefan Schneider, Umweltbeauftragter der Diözese Rottenburg-Stuttgart</i></p> <p>12.00 Uhr Mittagessen</p> <p>13.30 Uhr Meine Werte und ich Eine Wertebaumanalyse <i>Dr. Jeannette Behringer, Julia Behne, IpB</i></p> <p>14.30 Uhr Alltag und Handeln in den Bereichen Mobilität, Ernährung, Grünes Geld – Themengruppen – <i>Dr. Markus Mueller, Universität Eichstätt</i> <i>Dr. Doris Hoyn, ISOE Frankfurt</i> <i>PD Dr. Hans Diefenbacher, FEST Heidelberg</i></p> <p>16.00 Uhr Kaffee</p> <p>16.30 Uhr Einführung in www.treffpunkt-ethik.de und Vorbereitung der Online-Phase <i>Susanne Meir, Stuttgart</i> <i>Helga Gisbertz, KBE Bonn</i></p> <p>18.00 Uhr Abendessen</p> <p>19.00 Uhr Umwelthetik spielerisch – <i>Gesellschaftsspiel Tabu mal anders</i> <i>Julia Behne, IpB</i></p> <p>Sonntag, 20. Februar 2005</p> <p>8.00 Uhr Frühstück</p> <p>9.00 Uhr Gestaltung der Themengruppen in der Online-Phase</p> <p>10.15 Uhr Pause</p> <p>10.30 Uhr Nächste Schritte und Evaluation der Veranstaltung</p> <p>12.00 Uhr Mittagessen, anschließend Abreise (geringfügige Programmänderungen vorbehalten)</p>
---	---

Abb. 1 Das Programm des Auftaktseminars

Die sozialen und inhaltlichen Aktivitäten während des Auftaktseminars dienten dazu, das entsprechende Know-how für die mehrwöchige Onlinephase bereitzustellen und sollten darüber hinaus zur aktiven und regen Beteiligung motivieren. Zudem enthielt das Auftaktseminar partizipative Elemente: Während des Auftaktseminars wurden drei Arbeitsgruppen zu den Vertiefungsthemen „Ernährung“, „Mobilität“ und „Grünes Geld“ gebildet, in denen die Teilnehmenden unter der Moderation der Fachpersonen Fragestellungen für die Onlinephase erarbeiteten.

Die Onlinephase: Expertise und Diskussion

Direkt im Anschluss an das Präsenzseminar startete die Onlinephase, die in den folgenden Wochen je ein Thema pro Woche online vertiefen sollte. Die Teilnehmenden hatten die ursprüngliche Konzeption, nach der jede/r TeilnehmerIn sich in parallelen Foren mit nur einem Thema befassen sollte, verändert, so dass sich alle Teilnehmenden jede Woche einem neuen Thema widmen konnten. Der zeitliche Ablauf der Onlinephase verlief wie folgt:

Woche 1: Ethik, Umweltethik,

Woche 2: Ernährung,

Woche 3: Mobilität,

Woche 4: Grünes Geld.

Als roter Faden wurden die Einzelthemen durchweg unter der Perspektive der „Nachhaltigen Entwicklung“ betrachtet.

Das Fachwissen der ExpertInnen floss in unterschiedlicher Art und Weise in die Onlinephase ein. Neben der mündlichen Vorstellung des Themas in der Auftaktveranstaltung schrieben sie in der Vorbereitungsphase kurze Texte hierzu, die in der Onlinephase als Grundlage dienten. Die Themen waren:

- „Was bedeutet ethisches Handeln?“,
- „Grundpositionen der Umweltethik“,
- „Bewahrung der Schöpfung“,
- „Was ist Nachhaltige Entwicklung?“ (Einführungstexte),
- „Unterwegs im Alltag – und auch noch an die Umwelt denken?“ (Themenfeld Mobilität),
- „Nachhaltige Ernährung im Alltag umsetzen – Ernährung im Wandel der Zeit“ (Themenfeld Ernährung) sowie
- „Geld regiert die Welt? Anmerkungen zu Begründung, Theorie und Praxis alternativer Geld- und Verrechnungssysteme“ (Themenfeld Grünes Geld).

Der Aufbau von Texten für die Online-Verwendung sollte bestimmte Vorgaben berücksichtigen⁹: Sie setzen jeweils das Thema mit Beispielen aus dem Alltag in Bezug zur Nachhaltigen Entwicklung. Dabei umfassen sie maximal vier Seiten, sind für LaiInnen entsprechend verständlich geschrieben und vermeiden Fachbegriffe. Zwischenüberschriften lockern den Text auf. Zwei, drei weiterführende Fragestellungen dienen den LeserInnen als weitere Anregung, ebenso zwei bis drei praxisorientierte Literaturangaben oder Internetadressen. Wissenschaftliche Literatur wurde nicht akzeptiert.

Eine Woche vor dem Auftaktseminar wurden die Texte online zur Verfügung gestellt und waren via Server des Treffpunkt Ethik (www.treffpunkt-ethik.de) abrufbar. Das Lesen der Texte war ein Angebot für die TeilnehmerInnen, jedoch keine Bedingung für die Vorbereitung, um den Einstieg in den Kurs so niedrigschwellig wie möglich zu halten. Die Fachpersonen führten während des Auftaktseminars mündlich in ihre Themen ein, so dass zum Einstieg Gelegenheit zur Auseinandersetzung bestand. Die Texte dienten vor allem als Informationsgrundlage für die Onlinephase.

9 Rudolf Kammerl, Aufbereitung von Materialien für onlinebasierte Angebote zur ethischen Bildung, Passau 2004, Abschnitt 4.

Sehr wichtig für das Gelingen der Onlinephase ist eine Moderation, die im Kurs vielfältige Funktionen einnimmt: Die Teilnehmenden wurden jeweils zu Beginn der Woche begrüßt, am Ende der Themenwoche wurden die inhaltlichen Beiträge in Form von Forenbeiträgen zusammengefasst und durch diesen roten Faden zur weiteren Teilnahme und zum Mitmachen motiviert. Die Moderatorin hielt Kontakt zu den jeweiligen Fachpersonen und stellte die Beantwortung der Fragen durch die ExpertInnen sicher. Neben den thematischen Foren hielten sich die Teilnehmenden sehr gern im virtuellen „Café“ auf, in dem alle weiteren Themen außerhalb des Kurses diskutiert wurden. Im zusätzlich eingerichteten „Plenum“ wurden rege themenübergreifende Fragen und Antworten zu sehr vielfältigen Themen ausgetauscht. Hier fanden auch Diskussionen zu allgemeinen ethischen Fragestellungen statt, wie zum Beispiel die Frage nach Notwendigkeit und Chance von Veränderungen des Bewusstseins als Voraussetzung für gesellschaftlichen Wandel. Ein virtuelles „Testforum“ sollte zum Ausprobieren der neuen Technik Gelegenheit bieten.

Bemerkenswert ist, dass die Onlinephase auf Wunsch der Teilnehmenden über die eigentlich vorgesehene Zeit hinaus um zwei Wochen verlängert wurde.

Nach dem Kurs ist vor dem Kurs oder: Ein anderer, ein „nachhaltiger“ Alltag?

Der Kurs wurde mit einem eintägigen Treffen beendet, bei dem zwei Themen im Mittelpunkt standen: Erstens wurde die Frage nach der inhaltlichen Quintessenz gestellt: Welche Anregungen haben die Teilnehmenden mitgenommen, was haben sie gelernt, sich erhofft, vielleicht sogar in ihrem persönlichen Umfeld verändert? Zweitens wurde um eine methodische Rückmeldung gebeten: Wie wurde der Kurs didaktisch erlebt, der Aufbau, die Dauer, die Möglichkeiten, aber auch die zeitliche Intensität?

Erfreulich war, dass fast alle KursbesucherInnen am Abschlusstag teilnahmen. Auch wenn alle Personen aus der Stadt oder Region stammen, nehmen normalerweise, so die Erfahrung in der Landeszentrale für politische Bildung, nur sehr wenige bis maximal die Hälfte der Teilnehmenden an einem Abschlusstreffen teil. Bei den TeilnehmerInnen des Blauen Planeten war dies nicht der Fall, was als positives Zeichen gewertet werden kann.

Sehr engagierte Teilnehmende, die regelmäßig an allen Foren teilnahmen, wurden im Vorfeld gebeten, ihre Erfahrungen mit den einzelnen Themenbereichen Ethik, Ernährung, Mobilität und Grünes Geld zu beschreiben, ihr persönliches Fazit für

ihren Alltag in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu ziehen. Der Kursaufbau, die Abfolge der Bausteine und die Dauer wurden von den Teilnehmenden grundsätzlich positiv bewertet. Ein erfreuliches Fazit der Teilnehmenden war, dass die Thematik gut aufbereitet, verständlich und alltagsbezogen gestaltet war. Die Möglichkeit, spontan zwei Chatdiskussionen (zu den Themen „Flugverkehr“ und „Regionale Währungen“) in den entsprechenden Foren durchzuführen, wurde ausdrücklich gelobt. Das Interesse an „guten praktischen Beispielen“ war immens; die KursorganisatorInnen haben stets aktuelle Beispiele in die einzelnen Foren eingebracht. Nach Rückmeldung der Teilnehmenden hätten dies durchaus noch mehr sein können. Der Input der hinzugezogenen ExpertInnen wurde insgesamt sehr gelobt und im Kurs auch benutzt.

Die inhaltliche Wirkung des Kurses lässt sich am besten mit den Stichworten „Impulse geben“ und „Reflexion“ umschreiben. Da die Teilnehmenden in Bezug auf die Themen „Umwelt“, „Nachhaltige Entwicklung“ und „Ethik“, um nur grobe Schlagworte zu nennen, sensibilisiert waren, fanden offensichtlich nicht nur im Kurs selbst, sondern auch im privaten und beruflichen Umfeld weitere Diskussionen und Veränderungen statt – zum Teil mehr, als nach unserer Erfahrung in der allgemeinen Erwachsenenbildung üblich ist. Kritisch wurde die Themenfülle betrachtet: Weniger Themen, dafür mehr Vertiefung in den Online-Foren wäre „mehr“ gewesen.

Kritisiert wurde die zu geringe Einarbeitung in die technischen Anforderungen des Online-Lernens. Da einige der Teilnehmenden AnfängerInnen und somit keine Computernutzung gewöhnt waren, wurde die Betreuung, die während des Auftaktseminars und während des Kurses geleistet wurde, als nicht ausreichend empfunden.

Ergebnisse und Erfahrungen

Für den Kurs „Der Blaue Planet“ haben sich sechzehn Personen angemeldet, vierzehn Personen haben schließlich teilgenommen, neun Frauen und fünf Männer. Damit war zunächst eine ausgewogene TeilnehmerInnenstruktur von Frauen und Männern nicht gegeben. Dass Frauen umweltbewusster sind, ist ein allgemein anerkanntes Ergebnis vieler Studien und mag eine Erklärung dafür sein, dass mehr Frauen als Männer an diesem Kurs teilnahmen. Eine zusätzliche Erklärung könnte sein, dass im Bereich des offenen Seminarangebots der Landeszentrale für politische Bildung ca. 70 % der Teilnehmenden weiblich sind. In Bezug auf die Altersgruppen war die Struktur der Teilnehmenden ausgewogen und bewegte sich in

einer Spanne zwischen 18 und 65 Jahren; die größte Gruppe war zwischen 54 und 65 Jahre alt. Als letzten formalen Bildungsabschluss gaben die meisten Teilnehmenden mindestens Fachhochschulreife an.

Die Grundkonzeption des „Blauen Planeten“, die sich am Anreicherungskonzept orientiert hatte, ist positiv zu bewerten. Die Onlinephase diente der Vertiefung und Anreicherung des Themas, das während des Auftaktseminars vorbereitet wurde. Dabei war es für die Teilnehmenden des Seminars besonders wertvoll, dass die ExpertInnen persönlich anwesend waren. Es gab genügend Zeit für Gespräche, auch informeller Natur. Vertrauen konnte entstehen, die Scheu vor ExpertInnen und Fachwissen wurde durch diesen persönlichen Kontext abgemildert.

Gleichzeitig waren einige Überlegungen in punkto „Niedrigschwelligkeit“ des Angebots überflüssig. So war die Entscheidung, die vor Kursbeginn zur Verfügung stehenden Texte nicht zur Pflichtlektüre zu erheben, unnötig gewesen. Die Teilnehmenden hätten im Gegenteil Wert darauf gelegt, für Textlektüre bereits vor Kursbeginn Zeit zu investieren.

An der Onlinephase haben sich zwei Drittel der TeilnehmerInnen mehr oder weniger beteiligt, ein Drittel hingegen sehr selten oder gar nicht. Sehr wichtig war, dass die Foren geschlossen waren und nicht von externen Personen eingesehen werden konnten. Der Zeitaufwand, der mit durchschnittlich 1,5 Stunden pro Woche angegeben war, war für die Teilnehmenden realistisch und vertretbar.

Der Kurs hat insgesamt das Bewusstsein für die Problematik der Nachhaltigen Entwicklung gestärkt, in manchen Fällen alltägliche Handlungsspielräume bewusst gemacht und Veränderungen angeregt. Jedoch hätte die Auseinandersetzung mit der Frage, was denn Umweltethik sei, welche Positionen sie beinhalte, wie sich die eigene Position im Alltag niederschlägt, aus Sicht der Teilnehmenden weiter vertieft werden können: Das Bedürfnis nach ethischen Auseinandersetzungen war im Kurs eindeutig vorhanden, wesentlich mehr Zeit hätte in diese Reflexion fließen können. Der Informationsaustausch zu den Themen Ernährung, grünes Geld und Mobilität wurde als sehr gut empfunden; jedoch war das Maximum hinsichtlich der Themenpalette erreicht. Das Fazit, eher weniger Themen anzubieten, diese jedoch mit der Bearbeitung spezieller Aufgaben zu vertiefen, wurde in einem weiteren Blended-Learning-Angebot umgesetzt. In der EU-geförderten GRUNDTVIG Lernpartnerschaft „Meetingpoint Ethics“ wurde der Kurs unter dem Titel „Sustainable Development and Lifestyles“ auf internationaler Ebene durchgeführt. Aufgrund der Erfahrungen im Kurs „Der Blaue Planet“ wurden die Kursthemen auf das Themenfeld „Mobilität“ reduziert. Die Teilnehmenden

wurden zum Ausfüllen persönlicher Mobilitätstagebücher ermuntert und erlebten Nachhaltige Entwicklung plastisch und in direktem Bezug zu ihrem eigenen Alltag.

Ethische Bildung und Blended-Learning: Die Zukunft der Erwachsenenbildung?

Blended-Learning-Formate innerhalb der ethischen Bildung einzusetzen – im Sinne eines gemischten Angebots von Präsenzveranstaltungen und E-Learning-Modulen – hat sicher eine Zukunft im Bereich der allgemeinen ethischen Erwachsenenbildung. Eine große Stärke neben dem zeit- und raumunabhängigen Lernen während den Onlinephasen ist aus unserer Sicht die Abwechslung zwischen persönlicher, individueller Reflexion und dem Lernen in der Gruppe. Gerade für ethische Themen, die ausführliches individuelles Reflektieren erfordern, ist dieser Wechsel von größter Bedeutung. Die Möglichkeit, sich nicht unmittelbar gegenüber Personen äußern zu können, ist sicher ein Vorteil. Mit Bedacht und ohne die Gefahr, ausgeliefert zu sein oder unterbrochen zu werden, kann eine persönliche Position zunächst einmal formuliert werden. Gleichzeitig sind Äußerungen zu ethischen oder moralischen Fragen immer auch persönliche und werden somit als sensible Selbstoffenbarungen wahrgenommen. Deshalb benötigen ethische oder moralische Diskurse immer auch Schutzräume. Der virtuelle Raum muss so gestaltet sein, dass dieser Schutz gewährleistet werden kann.

Bei der Gestaltung von Blended-Learning-Kursen ist es wichtig, dass die Lernformate Präsenz und Online gemäß ihren je eigenen Stärken verwendet werden: Positionen zu einer umstrittenen Frage zu sammeln ist mittels eines Online-Forums möglich. Diese Frage intensiv zu diskutieren, ist aus Sicht der Teilnehmenden am besten im Format der „guten alten Diskussion“ möglich. Auch ein Chat wurde hierfür von den Teilnehmenden als sekundär erachtet. Hingegen bietet die „virtuelle Welt“ verschiedene Möglichkeiten des interaktiven Lernens und der Vertiefung von Fragen und Themen, insbesondere was Informationen anbelangt – auch filmische, ästhetische etc. In der Kombination dieser Stärken, der bewussten Berücksichtigung der Vorteile der einzelnen Elemente Face-to-Face-Begegnung und Online-Lernen liegt die große Chance von Blended-Learning-Formaten. Neue, intensive Lernerfahrungen sowie wertvolle reale und virtuelle Begegnungen, die sonst nicht zustande kämen, werden so ermöglicht.

Die im Rahmen der Kurse „Der Blaue Planet“ und „Sustainable Development and Lifestyles“ entwickelten Ideen und Formate wurden innerhalb der Landeszentrale

für politische Bildung aufgenommen und haben bisherige E-Learning-Konzepte noch einmal verändert und angereichert.

Aufgrund des Pilotcharakters des Blended-Learning-Kurses in thematischer, geografischer und methodischer Sicht ist die Unterstützung durch ein bundesweit aufgestelltes Projekt, hier unter Projektleitung der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE), für das Gelingen der Kurse „Der Blaue Planet“ und „Sustainable Development and Lifestyles“ unverzichtbar.

Aufmerksam wurde überdies die Kooperation einer weltanschaulich neutralen und einer kirchlichen Einrichtung der Erwachsenenbildung verfolgt, sowohl intern wie extern. In dieser Kooperation liegt ein Potenzial für den Bereich der Erwachsenenbildung, das noch nicht gehoben ist.

Literatur

Arnold, Patricia: Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium, Medien in der Wissenschaft, Bd. 23, Münster 2003.

Beer, Wolfgang u.a. (Hg.): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Konzepte für Zukunftsorientierung, Ökologie und soziale Gerechtigkeit, Schwalbach/Taunus 2002.

Behringer, Jeannette: Legitimität durch Verfahren? Bedingungen semi-konventioneller Partizipation. Eine qualitativ-empirische Studie am Beispiel von Fokusgruppen zum Thema „Lokaler Klimaschutz“, Regensburg 2002.

Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland e.V. (BUND)/Bischöfliches Hilfswerk MISEREOR e.V. (Hg.): Zukunftsfähiges Deutschland, Bonn 1995.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit BMU (Hg.): Umweltbewusstsein 2004, Bonn 2004.

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit BMU (Hg.): Umweltbewusstsein 2006, Bonn 2006.

Hohmann, Reinhard: Gestaltung von Blended-Learning-Prozessen, FIPH-Handreichung Nr. 1, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_1.html, Stand: Mai 2007.

International Council for Local Environmental Initiatives (ICLEI) (Hg.): Second Local Agenda 21 Survey, New York 2002.

Kammerl, Rudolf: Aufbereitung von Materialien für onlinebasierte Angebote zur ethischen Bildung, Passau 2004.

Neuhoff, Katja/Kruip, Gerhard: Ethisches Lernen – Kontextsensitive Anwendung moralischer Normen , FIPH-Handreichung Nr. 5, http://www.treffpunkt-ethik.de/download/Handreichung_Ethisches_Lernen.pdf, Stand: Mai 2007.

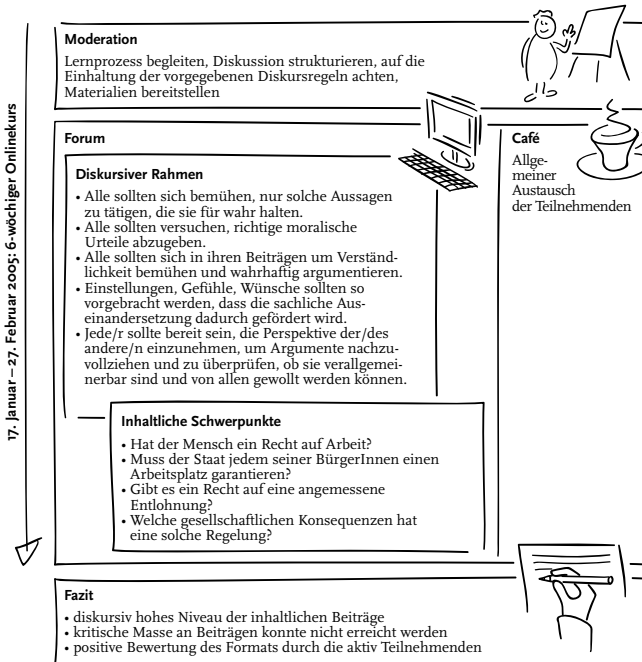
Riser, Urs/Keuneke, Jürgen/Hoffmann, Bruni/Freibichler, Hans: Konzeption und Entwicklung interaktiver Lernprogramme. Kompendium und multimedialer Workshop Lernen Interaktiv, Berlin/Heidelberg 2002.

Weinzierl, Hubert: Nachhaltige Lebensstile als Kulturentwurf! In: Altner, Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch Ökologie 2006, München 2005, S. 39-45.

Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit? Was sollen wir tun?

Ein moralischer Diskurs im Internet

HELGA GISBERTZ



Der Kurs „Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit?“ wurde von der KBE als sechswöchiger Online-Kurs konzipiert. Er richtete sich primär an philosophisch Interessierte und verfolgte in einer Diskussion zur Ein-Euro-Job-Problematik die Zielsetzung, den von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel entwickelten diskursethischen Ansatz auf die Online-Diskussion im Internet zu übertragen und seine Wirkung auf die Beteiligten zu erproben. Es sollte herausgefunden werden, wie die Diskussion zu einem Thema, bei dem sich wichtige moralische Normen widersprechen, durch Einhaltung von Kommunikationsregeln befördert werden kann.

Der Projekthintergrund – Welche Chancen bietet die internetgestützte Kommunikation für ethisch-moralische Verständigungsprozesse?

Mit dieser Frage beschäftigte sich das Gesamtprojekt „Treffpunkt Ethik“ über drei Jahre. Das gesamte Forschungsdesign war vom diskursethischen Ansatz inspiriert, ohne allerdings die Auswertung ethischer Lernprozesse allein von diesem her vorzunehmen.

Die Lernplattform www.treffpunkt-ethik.de sollte einen demokratischen Raum bieten, in dem Menschen über die Grenzen gesellschaftlicher Milieus, Schichten und Alterskohorten hinweg zu ethisch-moralisch brisanten Themen ins Gespräch kommen. Alle Interessierten sollten die Möglichkeit erhalten, Informationen zu recherchieren und ein Themenfeld in der Breite der verschiedenen Positionen kennenzulernen. Im Austausch mit anderen Lernenden sollten sie sich eine Meinung bilden beziehungsweise bestehende Meinungen reflektieren und online argumentativ vertreten. Die Frage, nach welchen Regeln die Diskussion auf dem Server erfolgen sollte, wurde von Seiten der BildungsanbieterInnen lebhaft diskutiert. Die beteiligten Erwachsenenbildungseinrichtungen haben in 2004 eine Vielzahl internetbasierter Veranstaltungsformen für ihre Zielgruppen angeboten, die in ihrer Pluralität die Unterschiedlichkeit der beteiligten Einrichtungen widerspiegeln. In unseren Projekttreffen diskutierten wir die verschiedenen Fortbildungsformate und suchten nach Standards, worin ein ethischer Diskurs in der (Internet-) Praxis bestehen sollte und was in der Erwachsenenbildung unter welchen Voraussetzungen realisierbar beziehungsweise wünschenswert wäre:

- Wie moderiert man einen Kurs zu einem ethisch-moralischen Thema?
- Wie unterscheidet sich die Online-Moderation von der Gesprächsführung im Präsenz-Seminar?
- Wie beziehe ich Menschen ein, die über Suchmaschinen auf mein Internetangebot stoßen, aber bei der Präsenz-Veranstaltung nicht anwesend waren?
- Was macht eine Forendiskussion zu einem Lernprozess und Teilnehmende zu Lernenden?

Diese Diskussionen führten uns auf die diskursethische Fundierung unseres Projektes zurück. Zur Klärung unserer Fragen entwickelte die KBE ein Kursformat, das den diskursethischen Ansatz in Regeln für eine Internetkommunikation in einem geschlossenen Forum übersetzen sollte.

Dieser Kurs wurde als hochrangig experimenteller Pilotkurs angesetzt und war folglich frei von Zwängen, denen Einrichtungen unterliegen, wie tradierte Semi-

narplanungen, die mit den Gewohnheiten und Erwartungen Ihrer TeilnehmerInnenkreise einhergehen. Ethische Bildungsprozesse sind immer an Themen, Inhalte und Verhaltensweisen gebunden. In der Regel kommen TeilnehmerInnen an Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung aus Interesse am Thema und lernen in der Folge die Kurs- und damit auch Diskussionskultur ihrer Einrichtung kennen.

Der Ein-Euro-Job-Kurs kehrte die Perspektive um. Statt des „ethischen Diskurses“ stand die „Ethik des Diskurses“ im Vordergrund. In der Öffentlichkeitsarbeit für den Kurs wurde dieser experimentelle Diskurscharakter und die Beispielhaftigkeit des gewählten Themas deutlich hervorgehoben. Wir suchten explizit nach TeilnehmerInnen, die Interesse am „Wie“ einer Diskussion hatten und boten die Möglichkeit, sich im Internet auf www.treffpunkt-ethik.de mit Gleichgesinnten auszutauschen und die Praxistauglichkeit der „Theorie des kommunikativen Handelns“ in einem Online-Diskurs zu erproben.

Konzept

Die KBE entwickelte einen Online-Kurs, in dem die Konzentration auf die Methode im Vordergrund stehen sollte. Gesucht wurde ein aktuelles Thema, bei dem sich wichtige moralische Normen widersprechen beziehungsweise in sich strittig sein sollten. Hierfür sollte eine allgemein akzeptierbare Lösung gefunden werden. In Anlehnung an Habermas' Diskursethik stellten wir Diskussionsregeln auf und formulierten das Ziel, dass wir – auf den Spuren von Apels und Habermas' Suche nach den Bedingungen von moralisch richtiger Erkenntnis – im Diskurs gemeinsam zu einer universalen Norm finden wollten, bei der die voraussichtlichen Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Interessenlagen und Wertorientierungen einer/eines jeden voraussichtlich ergeben, von allen Betroffenen gemeinsam zwanglos akzeptiert werden können.¹ Dabei war uns bewusst, dass es sich bei dem von uns gewählten Beispiel eher um einen „Anwendungsdiskurs“ als um einen „moralisch-praktischen Diskurs“ im eigentlichen Sinn handelte. Auch für Ersteren gelten jedoch dieselben Diskursregeln und können auch an ihm eingeübt und reflektiert werden.

¹ Vgl. Jürgen Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main, 1983, S. 103

Themenwahl: „Ein-Euro-Job oder gar keine Arbeit? – Was sollen wir tun?“

Zum Zeitpunkt der Kurskonzeption war die Entscheidung zur Durchsetzung der sogenannten „Ein-Euro-Job-Regelung“ in gemeinnützigen Arbeitsbereichen gefallen; die Regelung trat zum 1. Januar 2005 in Kraft.

Betroffen von diesen „Arbeitsgelegenheiten mit Mehraufwand“ – wie sie im neuen Hartz-IV-Gesetz betitelt werden – sind Arbeitslose, die das Arbeitslosengeld II beziehen.

Durch diese Regelung wurden die Möglichkeiten des Sozialhilferechts auf Langzeitarbeitslose ausgedehnt. Wer einen Ein-Euro-Job ausschlägt, dem kann das Arbeitslosengeld gekürzt werden.

Das Thema war zu dieser Zeit topaktuell und durch viele Medienbeiträge in der Öffentlichkeit präsent. Wenngleich das Gesetzgebungsverfahren abgeschlossen war, wurde in der Öffentlichkeit die moralische Rechtfertigung des Gesetzes kontrovers diskutiert. Der Kurs sollte diese Diskussion „diskursiv“ aufgreifen und einer Lösung im oben genannten Sinne zuführen. Die Öffentlichkeitsarbeit für den Online-Kurs erfolgte von zirka einem Monat vor Inkrafttreten der Regelung bis zum Beginn des Kurses Mitte Januar.

Um den Fokus auf sich widersprechende – oder strittige – Normen zu legen, wurden folgende Fragen einleitend formuliert:

- Hat der Mensch ein Recht auf Arbeit?
- Muss der Staat jedem seiner BürgerInnen einen Arbeitsplatz garantieren?
- Gibt es ein Recht auf eine angemessene Entlohnung?
- Welche gesellschaftlichen Konsequenzen hat eine solche Regelung?

Die Schwierigkeit, mit den Schlussfolgerungen aus den Antworten und deren möglichen Folgen umzugehen, macht die Frage: „Was sollen wir tun?“ hinsichtlich der Ein-Euro-Job-Thematik in einem ethisch-moralischen Sinn nur schwer beantwortbar. Nichtsdestotrotz sollte auf diese Frage eine allgemein akzeptierbare Lösung gefunden werden.

Vorbedingung für den gelingenden Diskurs: Die Diskutierenden sind „handlungsentlastet“

Wir wollten mit dem Online-Kurs einen Freiraum im Internet schaffen, in dem sich der Diskurs zum Thema rational und völlig frei von Druck und äußeren Zwängen entfalten konnte. Konkret bedeutet dies, dass das Gesetzgebungsverfahren abgeschlossen war und für Teilnehmende am Diskurs formal keine Möglichkeit bestand, die Diskussion als Vorbereitung einer eigenen Handlungsentscheidung pro/kontra Gesetz zu nehmen. Die TeilnehmerInnen konnten ihre Gedanken, Argumente und Gegenargumente, Behauptungen und Infragestellungen zwanglos entfalten. Es sollte ein Ringen um eine rationale, auf ungezwungenen Konsens zielende Debatte sein, die frei wäre von egoistisch motivierten, strategischen Machtinteressen. Es sollte der „zwanglose Zwang des besseren Argumentes“ gelten, bei dem rhetorische Überredungstaktiken, unfaire Angriffe und lange Monologe von den Moderatoren geahndet würden.

Spielregeln

Der Diskurs zielt auf eine verständigungsorientierte Kommunikation und ein faires Miteinander. Deshalb wurden folgende Spielregeln gemäß den transzendental pragmatischen Bedingungen einer idealen Sprechaktsituation aufgestellt:

1. Alle sollten sich bemühen, nur solche Aussagen zu tätigen, die sie für wahr halten.
2. Alle sollten versuchen, richtige moralische Urteile abzugeben.
3. Alle sollten sich in ihren Beiträgen um Verständlichkeit bemühen und wahrhaftig argumentieren.
4. Einstellungen, Gefühle, Wünsche sollten so vorgebracht werden, dass die sachliche Auseinandersetzung gefördert wird.
5. Jede/r sollte bereit sein, die Perspektive der/des andere/n einzunehmen, um Argumente nachzuvollziehen und zu überprüfen, ob sie verallgemeinerbar sind und von allen akzeptiert werden können.

Aufgrund dieser Kommunikationsregeln achteten die beiden Moderatoren besonders darauf, dass keine diesen Regeln widersprechenden Befehle und Verbote ausgesprochen wurden und die Teilnehmenden ihre Beiträge in Bezug zueinander setzten.

Rahmenbedingungen

Der sechswöchige Online-Kurs fand in der Zeit vom 17. Januar bis 27. Februar 2005 statt. Er war für alle InteressentInnen kostenfrei zugänglich und wurde von zwei Moderatoren geleitet.

Ein persönliches Kennenlernen bei einer Präsenzveranstaltung und ein Teilnahme-Zertifikat wurden als Option angeboten, von den Teilnehmenden jedoch nicht nachgefragt.

Zielgruppe(n)

Der Kurs richtete sich primär an philosophisch Interessierte und Vorgebildete mit Gefallen an der Übertragung des kommunikations- und diskursethischen Ansatzes in die Praxis einer Onlinediskussion mit mehr oder minder bekannten TeilnehmerInnen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum.

In der TeilnehmerInnenwerbung wurde darauf der Schwerpunkt gelegt. Im Einladungsflyer stand:

„Ist Ihnen das „Wie“ einer Diskussion genauso wichtig wie das „Was“? Machen Sie auch immer wieder die Erfahrung, dass es bei Diskussionen auch auf das „Wie“ ankommt, damit sie fruchtbar sind? Haben Sie Lust an einem Disput, bei dem allein das bessere Argument zählt? Wir wollen im Internet einen Diskurs führen, der über das Beharren auf vorgefertigten Meinungen hinausgeht. Rhetorische Überredungstaktiken, unfaire Angriffe und lange Monologe haben keine Chance.“

Öffentlichkeitsarbeit

Innerhalb der Erwachsenenbildung ging der Flyer an die beteiligten Projektstandorte sowie weitere Einrichtungen, mit der Bitte, den Flyer im Haus auszulegen und ihre Zielgruppen über das Angebot zu informieren. Darüber hinaus wurde die Ausschreibung an Philosophie-ProfessorInnen und Philosophie-Fachschaften verschickt, mit der Bitte, als MultiplikatorInnen in ihren Bereichen zu wirken. LeiterInnen philosophischer Praxen wurden ebenfalls angeschrieben und zum Mitmachen animiert.

Anmeldung

Jede/r TeilnehmerIn musste sich per Anmeldeformular auf dem Server anmelden. Die Daten gingen in der KBE ein und Name und Kontaktdaten wurden auf ihre Richtigkeit überprüft. Nach Authentifizierung jedes/r InteressentIn wurde der Zugang freigeschaltet.

Die KBE wollte diese Verbindlichkeit, um den DiskutantInnen einen seriösen, geschlossenen Diskussionsraum zu bieten, in dem eine von äußeren Störungen und MitleserInnen freie Kommunikation stattfinden konnte. Name und Adresse wurden nicht auf dem Server veröffentlicht, sondern dienten nur intern – nach Einwilligung – der wissenschaftlichen Begleitforschung zur Kontaktaufnahme und Befragung.

Profildaten der 64 Teilnehmenden

Innerhalb des geschlossenen Bereichs konnte sich jede/r TeilnehmerIn einen BenutzerInnenamen auswählen und entscheiden, mit welchen Profildaten er/sie sich den anderen TeilnehmerInnen präsentieren wollte. Im Profilbereich standen folgende Rubriken zur Verfügung: Name – Geschlecht – Geburtsdatum – Wohnort/Region – Beruf/Ausbildung – Interessen/Hobbys – Anmerkungen – Verweis auf die eigene Homepage.

Vierundsechzig Personen wurde aufgrund gültiger Authentifizierung der Zugang zum Online-Angebot gewährt. Damit zeigten sich sechszwanzig Männer und achtzehn Frauen diskursbereit. Mit ihren wirklichen Namen gab sich beinahe die Hälfte nachvollziehbar zu erkennen. Die anderen benutzten Phantasienamen, der wohl kreativste Name war „Wohnungslos“. Dennoch gaben die Teilnehmenden in den Profilrubriken zum Teil vielfältige Details an, um ihren MitdiskutantInnen eine Vorstellung über sich zu vermitteln.

Wie viel Präsenz muss sein?

Gemäß des Kurskonzepts, das rein auf den inhaltlichen Austausch abzielte, konnte jede/r TeilnehmerIn den Grad seiner/ihrer Anonymität selbst bestimmen. Die Zuordnung war nur den VeranstalterInnen, nicht jedoch den Moderatoren möglich. Es fand zu Beginn auch keine allgemeine Vorstellungsrunde statt. Die Beteiligung sollte rein inhaltsbezogen erfolgen. Es gab jedoch neben dem Kursforum

ein Café, in dem sich die TeilnehmerInnen losgelöst vom Kursthema miteinander austauschen konnten. In einem Interview mit der wissenschaftlichen Begleitforschung empfand eine Teilnehmerin die Abkopplung der Kommunikation von Kontexten, in denen die Diskutierenden sonst standen, als entlastend. Die Hemmschwelle werde, so sagte sie, durch die Unverbindlichkeit und mögliche Anonymität gesenkt. Intention des Kurses war, dass alleine das Interesse am Thema und die Freude am Austausch zum Engagement motivieren sollten.

Kurszusammensetzung

Aus der (nur den VeranstalterInnen zugänglichen) Kontaktadresse wie aus den TeilnehmerInnenprofilen lässt sich erschließen, dass zirka ein Drittel der Personen hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig war. Persönliche Hintergrundgespräche zeigten ein starkes berufliches Interesse am Kennenlernen des Formats E-Learning beziehungsweise den Wunsch, über neue Tendenzen in der Erwachsenenbildung informiert zu sein. Dahinter trat das Interesse, sich als KursteilnehmerIn auf den inhaltlichen Diskurs einzulassen und dafür ein wöchentliches Stundenbudget einzuplanen, deutlich zurück.

Wichtigkeit von Materialien zum Thema

Die Moderatoren stellten zu Beginn des Kurses eine Übersicht zum Thema in Form von Materialien und Linklisten online zur Verfügung. Diese war auch unabhängig von der Kursteilnahme frei auf dem Server verfügbar. Aufgrund der guten Verlinkung der Lernplattform erschien das Thema Anfang 2005 im Ranking bei Google auf der ersten Seite und wurde auch von Internetsurfern – die nicht am Kurs teilnahmen – als Quellenpool stark frequentiert. Die Kursteilnehmenden wurden aufgefordert, Vorschläge zur Erweiterung der Sammlung zu machen. Dies nutzte ein Teilnehmer, um selbst Texte zu den einleitend formulierten Fragen zu verfassen. Diese wurden eingestellt und von den KurskollegInnen als Diskussionsbeitrag aufgegriffen.

Verlauf und Ergebnis des Online-Kurses

Der Ein-Euro-Job-Kurs war ein Gesprächsangebot, das strukturell mehr der Online-Diskussionskultur verpflichtet war, in der Teilnehmende sich in Internetforen

einloggen, um aktuelle Themen aus Politik oder Weltgeschehen zu diskutieren, als einem Kurs- und Lernangebot der allgemeinen Erwachsenenbildung.

Kurscharakter trug dieses Angebot insofern, als von der KBE zwei Moderatoren verpflichtet wurden, die über einen bestimmten abgeschlossenen Zeitraum

- die Einhaltung der vorgegebenen Diskursregeln (also einer speziellen Form der Netiquette) kontrollierten,
- die Diskussion strukturieren halfen und
- den Lernprozess der Teilnehmenden über die Gewichtigkeit gemeinsam abzuwägender moralischer Normen begleiteten.

Der Schwerpunkt ihrer Arbeit lag darauf, einen Raum für einen herrschaftsfreien Diskurs zu schaffen. Unterrichtssystematische Spielzüge wurden deshalb nur zögerlich in Form von Vorschlägen ausgeübt. Wenn man die Forendiskussion auf Basis von Heinrich Roths Modell des Lernens in sechs Schritten² betrachtet, nach der zunächst die Annäherung an das Thema (1) – dann die Vereinbarung des methodischen Vorgehens und Schwerpunktsetzung bei komplexen Aufgaben (2) – die Arbeitsphase mit der Erarbeitung von Lösungen (3) – die Überprüfung und das Erproben der Lösungsqualität (4) – das Behalten und Einüben (5) – sowie der Transfer des Gelernten in die Alltagsroutine (6) erfolgt, kann man feststellen, dass der Online-Kurs bis zirka zum vierten Schritt gekommen ist.

Nach der Begrüßung und Eröffnung des Kurses wurde von den Moderatoren der Vorschlag gemacht, den Diskurs mit einem Brainstorming zu beginnen, um alle relevanten Fakten zum Thema zu sammeln. Diese sollten dann in von den TeilnehmerInnen frei gewählter Reihenfolge diskutiert werden. Nach einer Woche wurden die bisher genannten Punkte von den Moderatoren zusammengefasst. Es wurde um Ergänzung der Themen und Einstieg in die Diskussion gebeten.

Von den TeilnehmerInnen wurden bis zum offiziellen Ende des Kurses immer weitere Ergänzungen eingebracht und kontrovers diskutiert. Dabei wurde auch der Transfer der Positionen auf andere Bereiche (Schritt 6) erprobt. Dem Vorschlag der Moderatoren, gemäß der Kursintention am Ende zu einer begründeten, alle Argumente abwägenden Antwort oder gar der angestrebten Norm zu kommen, wurde widersprochen. Ein/e TeilnehmerIn schreibt: „Für eine Konsensfindung

2 Vgl. Heinrich Roth, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1976, 15. Aufl.; Reinhard Hohmann, *Analyse der Foren und Chats*, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung des Treffpunkt Ethik, Hannover 2005.

wären noch mehr Aspekte wichtig. Die Diskussion hat doch gerade erst angefangen“, und von der gleichen Person einen Tag vor Ende des Kurses: „Vielleicht kann man die im Einleitungstext von Ihnen gestellten Fragen noch einmal zur allgemeinen Beurteilung wiederholen. Ich bin jedenfalls jetzt erst gerade richtig warm geworden mit dem Thema.“

Fazit

Die Diskussion fand auf einem inhaltlich hohen Niveau und mit Blick auf eine verständigungsorientierte Kommunikation im Sinne der aufgestellten Regeln statt. Mit jedoch nur neun aktiven DiskutantInnen und siebenundvierzig Beiträgen im Diskursforum plus dreiundzwanzig Forencafébeiträgen wurde die kritische Masse an Beiträgen nicht erreicht. Für die Moderatoren war es ein schwieriger Balanceakt, einerseits die Stärkung der Forenaktivität anzuregen und andererseits im Rahmen der eigentlichen Projektintention zu agieren. Um die Diskussion nicht auszubremsen, beschränkte sich die Gesprächsführung auf Anregungen zur eigenen Gedankenentwicklung und Vorschläge zum weiteren Vorgehen. Eine induktiv-definitivische Gesprächslenkung im Sinne einer umfassenden Beantwortung der Ausgangsfrage fand nicht statt.

Der Online-Kurs hat für das Gesamtprojekt die Frage nach praktikablen (Online-)Formaten für eine kommunikationsorientierte, Werte generierende und vermittelnde Erwachsenenbildung nicht gelöst. Statt dessen hat sie diese in einem größeren Radius aufscheinen lassen. Wie ethische Kernfragen analysiert, Inhalte kommuniziert und Begründungsfragen erörtert werden können, wird Gegenstand eines eigenen vom BMBF geförderten KBE-Projektes „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“ sein. Dieses sucht über den diskursethischen Ansatz hinaus nach Zielklarheit in der Strukturierung ethisch-moralischer Diskussionen, um ethische Bildung als Querschnittsthema in der Erwachsenenbildung zu verankern.

Wenngleich sich der Kurs, gemessen an den Erwartungen der Veranstalter, nicht als eierlegende Wollmilchsau erwiesen hat, wurde er von den wenigen engagierten TeilnehmerInnen positiv bewertet. Eine Teilnehmerin schrieb als Schlusswort: „Ich bin jedes Mal ganz aufgekratzt, wenn ich das Forum besucht habe, und das finde ich ganz klasse. Ich möchte mich ganz herzlich bei den Moderatoren bedanken und bei den Veranstaltern der Seite. Das ist sehr zukunftsweisend, was hier

passiert. Man sollte am Ball bleiben, selbst wenn sich nicht die Massen beteiligt haben. Eine Beteiligung breiterer Bevölkerungsschichten an ethischen Diskussionen ist bald nur noch so herzustellen, da bin ich sicher.

Ja, ja - ich weiß - das persönliche Gespräch ist durch nichts zu ersetzen. Aber als Ergänzung ist das einfach toll!“

Literatur

Bei der Vorbereitung und Durchführung des Kursangebotes haben folgende Bücher und Anleitungen viele Ideen und Anregungen geliefert:

Apel, Karl Otto: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: Apel, Karl Otto: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt 1973, S. 378 – 419.

Habermas, Jürgen: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 1983.

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bde., Frankfurt am Main 1981.

Hohmann, Reinhard: Analyse der Foren und Chats, Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitforschung des Treffpunkt Ethik, Hannover 2005, S. 114 – 121.

Horster, Detlef: Jürgen Habermas. Zur Einführung, Hamburg 1999.

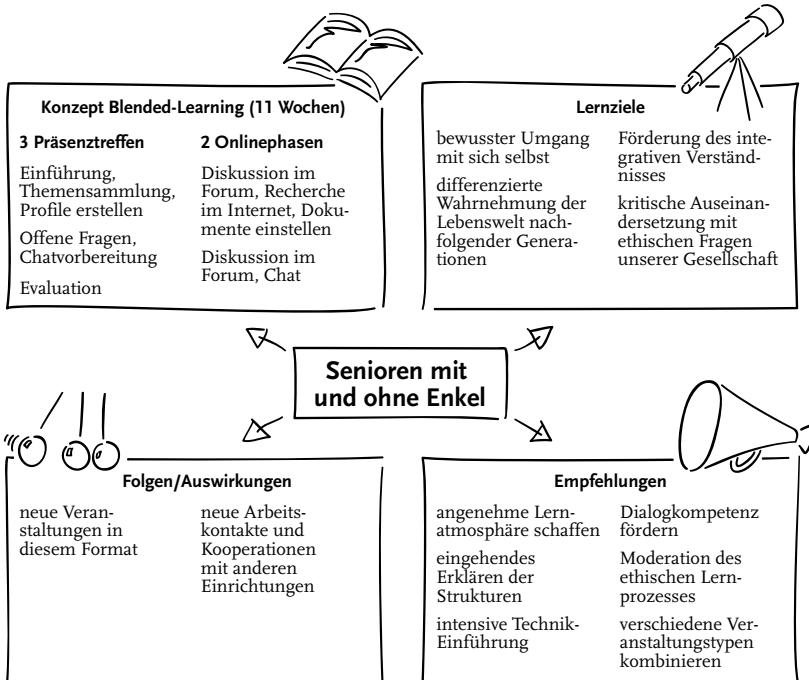
Roth, Florian: Diskursethik und ideale Sprechsituation bei Apel und Habermas, Vortrag vom 8. Februar 2002 an der Münchner Volkshochschule. www.mvhs.de.

Roth, Heinrich: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1976, 15. Aufl.

Graugänse und Grünschnäbel

Herausforderung Blended-Learning

SUSANNE FRANGEN, ROSWITHA WIRTZ



Im März 2006 wurde das Blended-Learning-Projekt „Graugänse und Grünschnäbel“ im Katholischen Bildungsforum im Rheinisch-Bergischen Kreis in Bergisch Gladbach initiiert. Der Blended-Learning-Kurs wurde mit Unterstützung und in Zusammenarbeit mit der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) durchgeführt.

Zielgruppe

Die geplante Zielgruppe waren, altersunabhängig, Großeltern. Wir konnten neun TeilnehmerInnen im Alter von Ende vierzig bis Anfang achtzig gewinnen. Entgegen unserer Erwartung nahmen auch Personen teil, die keine Großeltern waren. Die Idee, sich unter ethischen Aspekten bewusst mit der eigenen Lebenswelt und der Lebenswelt jüngerer Generationen auseinanderzusetzen, motivierte diesen Personenkreis auch ohne eigene Enkel, das Angebot wahrzunehmen.

Dauer und Aufbau

Die Dauer des gesamten Kursvorhabens belief sich auf elf Wochen, aufgeteilt in drei Präsenz- und zwei Onlinephasen.

Die Präsenztreffen wurden als Halbtagesveranstaltungen durchgeführt. Dazwischen lagen die beiden Onlinephasen mit einer Dauer von fünf und sechs Wochen. Die gesamte Stundenanzahl betrug 34 Unterrichtsstunden, aufgeteilt in 12 Präsenz- und 22 Online-Stunden.

Erster Präsenztag

Der erste Präsenztag (Face-to-Face) diente dem Kennenlernen und der Gruppenbildung. Nach der persönlichen Vorstellung von Referentinnen und TeilnehmerInnen begann die Einführung in das Thema Blended-Learning. Neben der technischen Funktionsweise war es ein wichtiger Punkt, den TeilnehmerInnen die Möglichkeiten und die vielfältigen Anwendungsweisen des gemischten Lernens, bestehend aus Präsenz- und Onlinephasen, näherzubringen. Bis dahin war der Begriff Blended-Learning für die Gruppe sehr theoretisch und stellte dadurch eine besondere Herausforderung für die TeilnehmerInnen dar.



Abb. 1 Diskussion am ersten Präsenztage

Die Themen, die in den Onlinephasen bearbeitet werden sollten, wurden nach einer Themensammlung und Gewichtung gemeinsam mit den TeilnehmerInnen erarbeitet und anschließend strukturiert.

Im Anschluss daran erfolgte an PCs die Anleitung zur Benutzung des Ethikservers und des Kursbereichs „Graugänse und Grünschnäbel“ durch praktisches Arbeiten.

Ziel dieser praktischen Einführung war es, die TeilnehmerInnen auf den sicheren Umgang mit dem Ethikserver vorzubereiten und so eine möglichst unproblematische Arbeit während der Onlinephasen zu gewährleisten.

Zweiter Präsenztage

Das mittlere Präsenztreffen gab der Gruppe Raum, offene Fragen zur Nutzung der Lernplattform auszutauschen. Als Vorbereitung zur zweiten Onlinephase wurden gemeinsame Chatregeln erarbeitet, gefolgt von praktischen Übungen. Implementiert in die zweite Onlinephase fand ein wöchentlicher Chat statt.



Abb. 2 Praktische Übungen am PC

Dritter Präsenztag/Evaluation

Das dritte und letzte der Präsenztreffen wurde zum gemeinsamen Erfahrungsaustausch genutzt. Die Evaluation umfasste sowohl die Bereiche des Blended-Learning als auch die Erarbeitung der Inhalte. Durch eine mündliche Abfrage wurde, als Ergebnis des Seminars, der persönliche Gewinn des Einzelnen durch die Teilnahme am Kurs „Graugänse und Grünschnäbel“ erfasst. Es bestand allgemein der Wunsch nach einer Fortsetzung des Seminarangebots. Die TeilnehmerInnen fühlten sich inzwischen so sicher im Umgang mit der Plattform, dass sie im nächsten Blended-Learning-Kurs gemeinsam mit „echten Grünschnäbeln“ (Jugendlichen) zusammenarbeiten wollten.

Wissenschaftlich wurde der Kurs vom Forschungsinstitut für Philosophie in Hannover (FIPH) begleitet. Zu Beginn und zum Kursende wurden den TeilnehmerInnen Fragebögen ausgeteilt, in denen Erwartungen und Erfolge durch die Kursteilnahme erfasst worden sind. Die Angaben wurden anonym erhoben, die darauf folgende Auswertung erfolgte durch das FIPH.

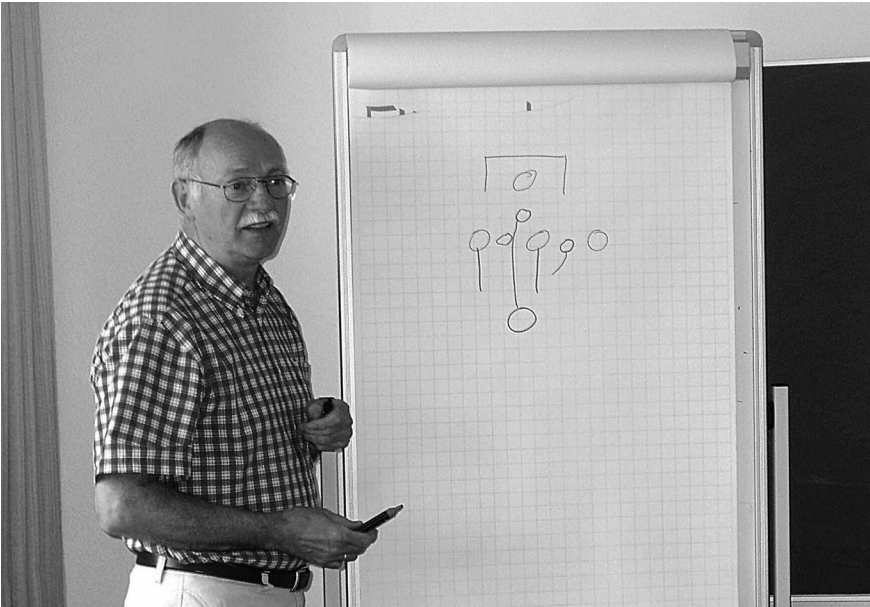


Abb. 3 Face-to-Face-Unterricht

Inhalt der Onlinephasen

Die Onlinephasen wurden in eine erste und zweite Diskussionsrunde eingeteilt.

In der ersten Online-Diskussionsrunde wurden Fragen aus der kollektiven Themensammlung des ersten Präsenztreffens verwendet. Das jeweilige Thema wurde immer am gleichen Wochentag veröffentlicht. Zur Bearbeitung eines Themas stand jeweils ein Zeitraum von einer Woche zur Verfügung.

In der ersten Onlinephase wurden folgende Themen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet:

- Wie war das damals? Welche Bedeutung hatten unsere Großeltern in unserem Leben?
- Entlastung der Eltern? In welchem Umfang sollen oder müssen Großeltern zur Verfügung stehen?
- Väter und Großväter! Können Großväter Väter ersetzen?
- Oma, Opa oder anders? Wie hätten Sie es denn gerne?

- Gegenwart und Vergangenheit – Wie wirkt sich das gelebte Leben der Großeltern auf die Beziehung zu ihren EnkelInnen aus?
- Drei Generationen unter einem Dach – Möglichkeit oder Last?

In der zweiten Onlinephase haben folgende Themen Berücksichtigung gefunden:

- Sind Oma und Opa noch Respektpersonen?
- Muttertag/Vatertag – Für und Wider.
- Entfernung gleich Entfremdung?
- Gibt es einen Wertewandel in unserer Gesellschaft?

Methoden

In erster Linie bestand der Anspruch, konkrete Anregungen und Hilfestellungen zur Umsetzung von Blended-Learning im ethischen Kontext zu geben.

Dies geschah mit Hilfe der klassischen Face-to-Face-Methode während der Präsenztage ebenso wie durch die Begleitung der Lernenden am Computer.

Die Inhalte wurden mit Hilfe der bewährten Themensammlung mit Moderationskarten erstellt und im Kollektiv erarbeitet sowie anschließend strukturiert. Diese Methode förderte die kognitiven Prozesse und ermöglichte es der Gruppe, sich mit den Themen zu identifizieren.

Die verwendeten Instrumente auf der Plattform waren Diskussionsforum, der Workspace zum Up- und Download von Dokumenten, eine Klönecke sowie ein Chat. Ein Diskussionsforum ist eine asynchrone Kommunikationsplattform zum Austausch von Nachrichten, Gedanken und Erfahrungen und lässt sich am einfachsten mit einem schwarzen Brett vergleichen. Jede/r kann dort seine Nachrichten in bestimmten Kategorien für alle sichtbar präsentieren. Alle LeserInnen können darauf reagieren, Fragen stellen, Kommentare abgeben, in eine gemeinsame Diskussion treten. Da die Diskussion schriftlich verläuft, stellt ein Diskussionsforum eine detaillierte Übersicht zu einem bearbeiteten Thema dar¹.

Die Möglichkeit, Dokumente abzulegen, bietet die Gelegenheit für jede/n TeilnehmerIn themenrelevante Dokumente einzusehen oder zur Verfügung zu stellen. Die Einrichtung einer „Klönecke“, eines informellen Treffpunktes, ermöglichte es

1 Kornelia Maier-Häfele, Hartmut Häfele, Open-Source-Werkzeuge für @-Trainings, Bonn 2005, S. 55.

der Gruppe, auch jenseits der vorgegebenen Diskussionspunkte miteinander zu kommunizieren.

Der Chat macht die Kommunikation zwischen zwei oder mehreren NetzwerkbenutzerInnen durch die Textübermittlung in Echtzeit möglich. Er kann ein sehr wirksames Hilfsmittel sein, um die Kommunikation untereinander zu fördern und unterstützt den Gruppenbildungsprozess. Um den Unterschied zwischen moderiertem und freiem Chat kennenzulernen, hatten die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, an beidem teilzunehmen.

Lernziele

Wird zugrunde gelegt, dass Lernen allgemein durch eine Verhaltensänderung bestimmt wird, die aus wahrgenommenen und durchdachten Informationen sowie Erfahrungen resultiert², so ermöglichte die Teilnahme an dem Blended-Learning-Kurs „Graugänse und Grünschnäbel“ ein intensives Wahrnehmen der Situation und eine bewusste Realisierung der Position der Teilnehmenden.

Ziel des ethischen Lernens auf dieser Ebene war

- ein bewusster Umgang mit der eigenen Person,
- eine präziserte und differenzierte Wahrnehmung der Lebenswelt der nachfolgenden Generation,
- die Förderung des intergenerativen Verständnisses,
- das Erarbeiten tragfähiger Begründungen durch die kritische Auseinandersetzung mit ethischen Fragen unserer Gesellschaft.

Blended-Learning wurde von den TeilnehmerInnen als eine neue Form des Lernens erlebt, welches Selbstmanagement genauso wie Zeitmanagement erfordert und fördert. Gleichzeitig verlangt Online-Lernen die Bereitschaft, den Umgang mit unbekanntem Techniken zu erlernen. Der Gewinn liegt, altersunabhängig, im Erleben einer anderen Form des Miteinanders, in der Erweiterung der Medienkompetenz und der dadurch eröffneten Möglichkeit, an modernen Formen des Lernens und des Informationsflusses teilzunehmen. Ein unbedingter Vorteil ist die zeitliche Flexibilität des/der Einzelnen. Eine unterstützte Gruppenbildung im Präsenzseminar schafft Vertrauen und damit die Grundlage, sich auf diese Methode des Lernens einzulassen. Als unerwartete Hemmschwelle erwies sich die Tatsache,

2 Berold Bunk, Jürgen Tausch, Grundlage der Verhaltenslehre, Aachen 1979, S.156.

schriftliche Aussagen in einem (halb-)öffentlichen Raum zu treffen und sich damit, in gewisser Weise, zu einem Thema festzulegen.



Abb. 4 Screenshot der Treffpunkt-Ethik-Website

Als zentrale Voraussetzungen für eine gelungene Realisierung bei der Planung eines Blended-Learning-Kurses in vergleichbarem Kontext werden folgende Empfehlungen ausgesprochen:

- das Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre (Präsenz- und Onlinephase),
- das Schaffen eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen ReferentInnen und TeilnehmerInnen,
- ein ausführliches Erklären der Strukturen, unter Berücksichtigung des individuellen Lerntempos,
- Übungen und Wiederholungen zur Festigung des Gelernten,
- Anregungen und Unterstützung zur Differenzierung des eigenen argumentativ vertretenen Standpunktes,
- Unterstützung der Dialogkompetenz,
- Einbindung verschiedener Veranstaltungstypen, um einzelne, thematische Aspekte von besonderer Relevanz noch einmal in neuer Form aufzugreifen,
- Moderation des ethischen Lernprozesses.

Folgen und Auswirkungen des Projektes

Als Ergebnis der Durchführung des Ethikseminars „Graugänse und Grünschnäbel“ ist die Implementierung dieses Kursformats (Blended-Learning) in das Erwachsenenbildungsangebot des Katholischen Bildungsforums im Rheinisch-Bergischen Kreis erfolgt. Daraus resultierend wird das Projekt „Graugänse und Grünschnäbel – Generationen im ethischen Dialog“ im Frühjahr 2007 starten.

SchülerInnen der achten Klasse einer ansässigen Realschule werden mit SeniorInnen in einen Dialog zu ethisch-moralischen Fragen treten. Dieses Blended-Learning-Projekt wird von der Klassenlehrerin begleitet und durch die Schulleitung unterstützt.

Grundsätzlich ist eine Festsetzung von Blended-Learning-Kursen als mögliche Lernform mit Inhalten der klassischen Erwachsenenbildung im Katholischen Bildungsforum beabsichtigt. Diese Form des Lernens bietet eine Perspektive für jedes Alter. Sie ermöglicht zeitunabhängiges Lernen, gerade auch bei eingeschränkter Mobilität.

Öffentlichkeitsarbeit

Um TeilnehmerInnen für das Angebot zu gewinnen, wurden im Vorfeld Flyer im Katholischen Bildungsforum in Bergisch Gladbach ausgelegt. Parallel dazu wurden TeilnehmerInnen aus Computerkursen direkt angesprochen, um sie als InteressentInnen für das Kurskonzept zu gewinnen.

Vor Beginn des Kurses wurde eine Information in der Wochenzeitung veröffentlicht, nach Abschluss des Projektes fand ein Interview mit der Bergischen Landeszeitung statt.

Literatur

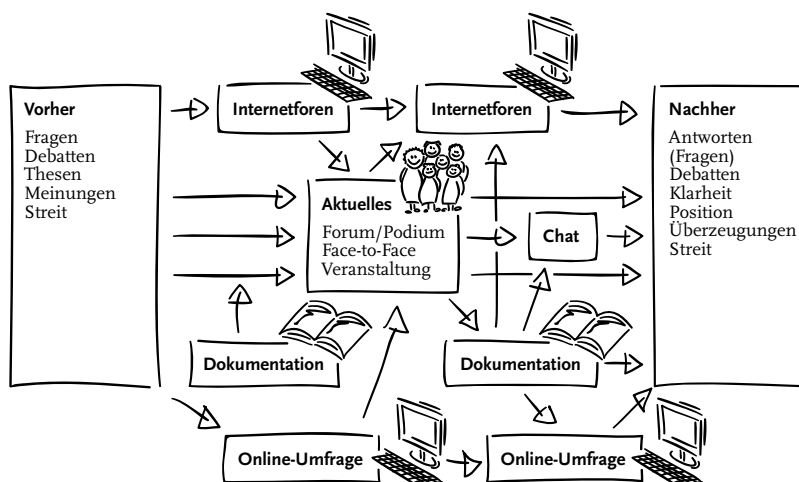
Bunk, Berold/Tausch, Jürgen: Grundlage der Verhaltenslehre, Aachen 1979.

Maier-Häfele, Kornelia/Häfele, Hartmut: Open-Source-Werkzeuge für @-Trainings, Bonn 2005.

Blended-Learning als Format zur Anreicherung öffentlicher Debatten

Erfahrungen mit der internetbasierten Erweiterung des Kommunikations- und Lernraums „Podiumsdiskussion“ am Beispiel des Aktuelle Forums zu Gunther von Hagens' Ausstellung „Körperwelten“

HANS PRÖMPER



Einrichtungen vernetzen ihre Ressourcen und erproben in unterschiedlichen Teilprojekten neue Wege der Verknüpfung klassischer Präsenzformate mit den Möglichkeiten des Internets. Am Beispiel der internetgestützten Rahmung einer Podiumsdiskussion zur Ausstellung „Körperwelten“ werden Erfahrungen mit Online-Modulen vorgestellt sowie didaktische und soziale Aspekte der interaktiven Internetnutzung beschrieben. Über die sichtbare Gestaltung der Lernplattform hinaus kommen der institutionelle und soziale Kontext, die Hemmnisse und die Potenziale dieses Anreicherungskonzepts in den Blick.

Ethik-Netzwerk Frankfurt: Idee, Kontext, erste Bilanzierung

Vor dem Hintergrund verschiedener erfolgreicher Kooperationen reifte bei einigen Einrichtungen der Frankfurter katholischen Stadtkirche der Entschluss, sich ambitioniert als „Ethik-Netzwerk Frankfurt“, zusammenzuschließen und am KBE-Projekt „Treffpunkt Ethik,“ zu beteiligen. Am Anfang stand ein starker, die einzelnen Institutionen verbindender Impuls zur Vernetzung und Kooperation, der sich auf ein Blended-Learning-Konzept zubewegte. Am „Ethik-Netzwerk Frankfurt“ beteiligen sich die Katholische Akademie Rabanus Maurus, die Katholische Erwachsenenbildung mit den Bildungswerken Frankfurt (mit verschiedenen FachreferentInnen), Hochtaunus und Main-Taunus, die Katholische Hochschulpastoral Frankfurt und das Referat Junge Erwachsene.¹

Mit unserer Beteiligung am Projekt „Treffpunkt Ethik“ haben wir in Frankfurt verschiedene Erwartungen verbunden. Die erste war, durch die Vernetzung verschiedener Einrichtungen und die Nutzung gemeinsamer Ressourcen einen höheren Output an Veranstaltungen zu erzielen sowie insgesamt mehr Personen zu erreichen. Gegenüber dem institutionell und fachlich solitären Auftreten der einzelnen Veranstalter erhofften wir uns, über das Projekt zu inhaltlichen Fragen mehr miteinander in Kontakt zu kommen, gegenseitig Ressourcen zu nutzen, die jeweiligen Zielgruppen füreinander zu öffnen und durch die gleichzeitige Bearbeitung eines Themas durch mehrere Einrichtungen insgesamt einen größeren Personenkreis zu erreichen.

Ein zweiter Punkt war die Intention einer inhaltlichen Qualifizierung öffentlicher Debatten. Gemeinsam sollte es darum gehen, öffentliche AkteurInnen auf Stadtebene und darüber hinaus zu unterstützen, zu ethischen Fragen qualifizierter, mit mehr Energie und entsprechend mehr medialer Aufmerksamkeit in die Öffentlichkeit zu kommen.

¹ Zeitweilig beteiligt war die Evangelische Akademie Arnoldshain.

Ein drittes Motiv lag in der „interaktiven“ Nutzung des Internets. Über die rezeptive, aufnehmende Nutzung hinaus sollte es zu Formen der gegenseitigen Kommunikation und Interaktion in der ethischen Auseinandersetzung kommen. Das Blended-Learning-Konzept sollte mehr erreichen als die Einbahn-Kommunikation SenderIn – EmpfängerIn, auf welche hin die Websites von Institutionen meistens ausgelegt sind.

Weiter war aus Sicht des Bildungswerkes ein nicht zu unterschätzendes Motiv, die ehrenamtlichen Bildungsbeauftragten in Pfarreien und anderen Einrichtungen über diese Form der Verknüpfung von Präsenzveranstaltungen mit dem Internet zu motivieren, sich gemeinsamen ethischen Fragestellungen zuzuwenden und zentrale, stadtöffentliche Debatten mit Veranstaltungen vor Ort zu begleiten.

Insgesamt hat das Ethik-Netzwerk Frankfurt den Server www.treffpunkt-ethik.de mit einer Reihe von Teilprojekten gefüllt, bei denen es sich in der Regel um Blended-Learning-Konzepte im Sinne der Anreicherung von Präsenzveranstaltungen handelte: „Körperwelten“, „Kopftuchstreit“, „Sozialstaat wohin?“, „Konflikt! Gewalt?“ (mit den Unterthemen „Frieden braucht Fachleute“/Ausstellung, „Gewaltprävention“, „Mobbing“, „Gewalt und Religionen“), „Gedenken, 60 Jahre danach“/Film „Der Untergang“, „Gesellschaft ohne Arbeit“, „Projektplattform Erwachsenenbildung“.² Im Mittelpunkt stand jeweils eine klassische Form der Erwachsenenbildung, die durch Dokumente, Diskussionsbeiträge, Foren, Chats und anderem im Internet begleitet und angereichert werden sollte.

Die beteiligten KollegInnen haben dabei erstmals ein solches Blended-Learning-Konzept durchgeführt. Ihre Arbeit mit Online-Texten, Internet-Foren, Chats, Dokumenten im Internet, aber auch die Erfahrungen mit der Nachfrage und der Nutzung der Websites haben ihre Bereitschaft und ihre Kompetenz in Bezug auf Internetnutzung in der Erwachsenenbildung und in der Öffentlichkeitsarbeit der Erwachsenenbildung erweitert und gestärkt. Die Administration der Website der KEB Frankfurt steht heute auf einer viel breiteren hauptberuflichen Basis, die KollegInnen hatten „Feuer gefangen“ und nutzten in der Folgezeit das Internet weitaus selbstverständlicher zur Dokumentation von Bildungsveranstaltungen, zur Ankündigung von Veranstaltungen und zur Veröffentlichung von Neuigkeiten, von Studien, Pressemeldungen etc. Insofern hatte das Treffpunkt Ethik-Projekt eine nicht zu unterschätzende Katalysatorfunktion für die beteiligten hauptberuflichen MitarbeiterInnen. Die Internet-Kompetenz der KEB Frankfurt – für diese schreibe ich

2 Hinzu kommt die Grundtvig-Lernpartnerschaft „Citykirchen als Lernorte europäischer Identität“, welche die in den Treffpunkt Ethik-Server integrierte Plattform Treffpunkt Lernen als Kommunikationsmedium der europäischen StandortpartnerInnen nutzte.

hier im Detail – ist in Folge des Projekts stark gestiegen. Spin-off-Effekte des Standorts Frankfurt für die KEB sind: ReferentInnenbörse im Internet, Ausbau der eigenen institutionellen Homepage, Handreichung für Bildungsbeauftragte im Internet, Fortbildung von Bildungsbeauftragten als Blended-Learning-Kurs, Präsentation von Bildungsportalen (wie www.treffpunkt-ethik.de) und Websites in klassischen Fortbildungskontexten der Bildungsbeauftragten der Pfarreien. Dem korrespondiert in der Erwartung der verschiedenen KundInnengruppen eine entsprechende Steigerung der zugeschriebenen und nachgefragten Internet-Kompetenz des Bildungswerkes. Die Erfahrungen der beteiligten AkteurInnen fließen somit ein in die Weiterentwicklung des Internet-Auftritts des Bistums und der Stadtkirche sowie voraussichtlich in die Konzeption von Internet-Modulen im Katholischen Zentrum Haus am Dom und einer bundesweiten Lernplattform.

Die Ausstellung „Körperwelten“ in Frankfurt: Ein gesellschaftlicher Konflikt als Ausgangspunkt

Exemplarisch für die Frankfurter Teilprojekte möchte ich das Teilprojekt zur Diskussion ethischer Aspekte der Ausstellung „Körperwelten“ darstellen. Die Erfahrungen dieses Pilotprojektes unseres Standortes sind vielleicht am ehesten geeignet, Probleme und Erfahrungen abzubilden, die für „Neulinge“, in diesem Metier typisch sind.

Gunther von Hagens' Ausstellung „Körperwelten“ mit plastinierten Leichen in einer Industriehalle im Frankfurter Osten hatte – wie an anderen vorangegangenen Ausstellungsorten auch – in der Stadt eine große Aufmerksamkeit erregt und in der städtischen Öffentlichkeit eine äußerst polarisierte Debatte provoziert. Dabei wurden in Medien wie Tages- und Wochenzeitungen, Rundfunk und Fernsehen sowohl regional wie bundesweit unterschiedliche ethische Aspekte thematisiert und zum Teil sehr emotional, wenn nicht verbittert, diskutiert – bis hin zur Forderung nach dem Verbot der Ausstellung in Frankfurt. Aufgrund dieser Präsenz des Themas in der Stadt und Region war ein Beitrag der Frankfurter Stadtkirche und des Bistums Limburg zum Thema gefordert.

In dieser Situation wurde der Beschluss gefasst, ein von mir zu veranstaltendes „Aktuelles Forum“ des Frankfurter Domkreises Kirche und Wissenschaft zu nutzen, um erste Erfahrungen mit der Möglichkeit des Internets in der Begleitung dieses Veranstaltungstyps zu machen. Die Aktuellen Foren als öffentliche Face-to-Face-Podien sind ein eingeführtes Format mit hoher Reputation und öffentlicher

Aufmerksamkeit.³ Ich fand es spannend und vom Thema her überaus lohnend, das Aktuelle Forum zur Ausstellung „Körperwelten“ durch die Lernplattform im Internet anzureichern. Dies war somit mein erstes Treffpunkt Ethik-Teilprojekt. Auf größere Vorerfahrungen konnte ich nicht zurückgreifen. Ich verantwortete und führte es im Wesentlichen alleine durch; weitere Personen unterstützten in einzelnen Phasen durch Beratung, Tipps, Zulieferung und Vermittlung von Kontakten.⁴

Da Gunther von Hagens' Ausstellung „Körperwelten“ zu diesem Zeitpunkt schon mehrere Wochen in Frankfurt lief, waren eine ganze Reihe von Aspekten schon öffentlich diskutiert und in Veranstaltungen aufgegriffen worden. So hatte die Evangelische Stadtakademie schon eine Podiumsdiskussion mit Beteiligung Gunther von Hagens durchgeführt. Der Fokus der eigenen Veranstaltung sollte deshalb auf einem neuen Aspekt liegen. Ich wählte das Thema des gesellschaftlichen Verhältnisses zum Tod. Ausgeklammert waren damit also Fragen, die schon vorher öffentlich diskutiert wurden, wie zum Beispiel: Woher hat Gunther von Hagens die plastinierten Leichen? Verstoßen die öffentliche Zurschaustellung solcher plastinierter Leichen und deren vorhergehende Zerschneidung, Zerlegung und die Aufbereitung von Körperteilen gegen die Menschenwürde? Ist eine solche Ausstellung ein Angriff auf die Bestattungsordnung beziehungsweise die gebotene Totenruhe? Wie tragfähig ist das gerade von Gunther von Hagens gegenüber anderen FachanatomInnen immer wieder hervorgebrachte Argument der verbesserten Aufklärung der Bevölkerung über körperliche Funktionen und Zusammenhänge als Beitrag zur Gesundheitsbildung und damit auch zur Gesundheitsförderung insgesamt? Ist es ethisch vertretbar, wenn Schulklassen und Kleinkinder durch diese Ausstellung geführt werden?

Die Fokussierung auf den Aspekt eines veränderten gesellschaftlichen Verhältnisses zum Tod nimmt sowohl den großen Erfolg der Ausstellung als auch die öffentlichen Debatten um die Ausstellung als Tatsachen und macht diese zum Ausgangspunkt ethischen Reflektierens: Was offenbart diese Ausstellung über unsere Gesellschaft? Welche Werte kommen in dieser Ausstellung zum Ausdruck?

-
- 3 Der Frankfurter Domkreis Kirche und Wissenschaft ist ein Verbund verschiedener katholischer Träger in Frankfurt, der mehrfach im Jahr öffentliche Podiumsdiskussionen auf Ebene der Stadtkirche durchführt. Neben Akademie und Erwachsenenbildung sind die Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen, der Fachbereich Katholische Theologie der Universität, der Caritasverband, die Hochschulpastoral und andere vertreten. Die Geschäftsführung der Aktuellen Foren liegt bei mir als Leiter des Bildungswerkes.
 - 4 Dieses Strukturmoment der individuellen Verantwortung und Durchführung bei gleichzeitiger Einbindung in den Diskussionskontext unseres Ethik-Netzwerks findet sich auch in den meisten anderen Projekten der KollegInnen Dr. Kornelia Siedlaczek, Dr. Georg Horntrich, Barbara Schindler-Bäcker, Birgit Wehner und Christoph Diringen.

Hat sich gesellschaftlich das Verhältnis zum Tod gewandelt? Wie ist dieser vermutete und zu konstatierende Wandel ethisch zu bewerten?

Das Aktuelle Forum: Ein Podium im Zentrum der Rahmung

Das Aktuelle Forum trägt den Titel „Der verletzte Tod“. Schon die Wahl des Titels sollte irritieren und zum Nachdenken anregen. Zur Nachdenklichkeit sollte auch beitragen, dass Gunther von Hagens oder ein/e andere/r bekannte/r VerteidigerIn der Ausstellung nicht beteiligt wurden. In einer bewusst reflexiven Distanz zum bisher diskutierten Pro und Kontra sollten neue Aspekte aufgegriffen werden. Angestrebt war ein Beitrag zu einer öffentlichen Debatte in der Stadt. Als Veranstaltungsort wurde der Saal der Deutschen Bibliothek in Frankfurt gewählt, um die öffentliche Aufmerksamkeit und Zugänglichkeit zur Veranstaltung zu steigern und um auch kirchlich nicht gebundene Menschen stärker zu erreichen. Spannung und Überraschung sollte die Auswahl der PodiumsteilnehmerInnen versprechen. Neben der Unterschiedlichkeit der inhaltlichen Aspekte sollten die DiskutantInnen Lebenswelten abdecken, die sich beruflich eher fremd sind. Die Moderation durch einen bekannten Redakteur des Hessischen Rundfunks sollte Professionalität, Informationsgehalt und Unterhaltsamkeit signalisieren.⁵

5 Beim Podium beteiligt waren der Kirchenhistoriker und katholische Pfarrer Dr. Matthias Kloft, der sich intensiv mit der Frage des katholischen Reliquienkultes beschäftigt hatte (Gunther von Hagens hatte immer wieder auf die Parallele von Reliquien und Plastinat hingewiesen); Dr. Anette Rein, Direktorin des Frankfurter Museums der Weltkulturen, das eine Ausstellung zum Thema Tod in verschiedenen Kulturen durchgeführt hatte; Prof. Dr. Dr. Rolf Haubl, Psychoanalytiker vom Sigmund-Freud-Institut und der Moralthologe Prof. Dr. Klaus Arntz aus Augsburg. Es moderierte Meinhard Schmidt-Degenhard vom Hessischen Rundfunk.

AKTUELLES
Katholische Kirche
und
Frankfurter Öffentlichkeit

FORUM

**DER VERLETZTE
TOD**

**ÜBER RELIQUIEN UND PLASTINATE,
ÜBER ETHISCHE UND INTERKULTURELLE ASPEKTE
DER AUSSTELLUNG KÖRPERWELTEN, ÜBER GESCHICHTE
UND PSYCHOLOGIE DES UMGANGS MIT DEM TOD**
informieren und diskutieren

DR. KLAUS ARNTZ
Professor für Moraltheologie, Augsburg

DR. DR. ROLF HAUBL
Stellv. Direktor des Sigmund Freud-Instituts, Professor für Soziologie
und psychoanalytische Sozialpsychologie, Frankfurt

DR. MATTHIAS TH. KLOFT
Historiker und Pfarrer, Frankfurt

DR. ANETTE REIN
Direktorin des Museums der Weltkulturen, Frankfurt

Es moderiert
MEINHARD SCHMIDT-DEGENHARD
Hessischer Rundfunk

Dienstag
9.3.2004

19.30 UHR

DEUTSCHE BIBLIOTHEK

VORTRAGSSAAL, ADICKESALLEE 1, FRANKFURT AM MAIN
Linie U5 „Nibelungenallee / Deutsche Bibliothek“, PKW: Tiefgarage

ONLINE-DEBATTE AUF WWW.TREFFPUNKT-ETHIK.DE
Informationen und Diskussionsforum zur Veranstaltung

Veranstaltung
FRANKFURTER DOMBEREINIGUNG UND WISSENSCHAFT / KATHOLISCHE KIRCHE

Abb. 1 Plakat: Der verletzte Tod

Die Öffentlichkeitsarbeit vor der Veranstaltung stützte sich zunächst auf die üblichen Wege bei diesem Veranstaltungsformat: öffentliche Plakatierung⁶ und Auslage von Handzetteln an öffentlichen Stellen in der Stadt, Versand von Einzeleinladungen über den Adressverteiler des Domkreises, Pressearbeit. Zusätzlich erfolgten in dieser Form erstmalig, auch um den (innerkirchlichen) Mobilisierungsgrad zu erhöhen, ein Briefversand an die Frankfurter Pfarreien mit der Bitte um Veröffentlichung in den eigenen Medien, ein Mailing an die WebmasterInnen der Pfarreien, die Einbindung in die Internetseiten des Bistums Limburg mit dem Schwerpunktthema „Körperwelten“ sowie ein Rundmailing an

6 Din A 2-Plakatierung auf ca. 400 öffentlichen Anschlagstellen und in U-Bahn-Stationen; Aushänge in Pfarreien und öffentlichen Einrichtungen.

MultiplikatorInnen aus dem Outlook-Adressbuch des Bildungswerkes. Neben dem Hinweis auf das Aktuelle Forum wurde dabei immer zugleich auf das Themenmodul „Körperwelten“ auf www.treffpunkt-ethik.de aufmerksam gemacht und dazu motiviert, das Internet zur weiteren Information und zur Kommunikation im Diskussionsforum zu nutzen.

Zeitlich wurden die internetbezogenen Aktivitäten um das Aktuelle Forum gruppiert, als Zeitrahmen der öffentlichen Aufmerksamkeit in Frankfurt auf das Internet-Forum wurden zwei Wochen vor der Veranstaltung und bis zu vier Wochen nach der Face-to-Face-Veranstaltung angenommen.

Das Aktuelle Forum „Der verletzte Tod“ fand am 9.3.2004 im Saal der Deutschen Bibliothek mit 180 TeilnehmerInnen statt.⁷ Es war eine inhaltsreiche und interessante Debatte, an welcher sich auch das Publikum in hohem Ausmaß beteiligte. Der inhaltliche Verlauf der Diskussion wurde aufgezeichnet und in die Evaluation durch die wissenschaftliche Begleitung einbezogen.



Abb. 2 Aktuelles Forum: Der verletzte Tod

7 Dies ist gegenüber den üblichen Teilnehmezahlen der Aktuellen Foren im Dompfarrsaal Frankfurt zwischen 60 und 100 Personen ein sehr guter Wert, der für den Erfolg dieser Präsenzveranstaltung spricht.

Die „Körperwelten“ auf www.treffpunkt.de: Internetbezogene Aktivitäten

Auf der Seite www.treffpunkt-ethik.de kamen verschiedene Elemente zum Einsatz. Zum einen veröffentlichte ich zahlreiche Dokumente und Links zum Thema. Neben Texten und Internetseiten, die im Umfeld früherer Ausstellungsorte in Deutschland entstanden waren, stehen aktuelle Aufsätze, Hinweise auf Dossiers und Veröffentlichungen. Die meist als PDF-Datei dargestellten oder über Links zugänglichen Dokumente wurden in Kurzbeschreibungen kommentiert, um die schnelle Informationserfassung und Auswahl zu erhöhen.

Ein weiteres Modul war das Quick-Voting-Tool mit der Möglichkeit der Online-Abstimmung. Hier wurde die Zustimmung zu verschiedenen ethischen Aspekten der Ausstellung abgefragt.

TREFFPUNKT ETHIK

Körperwelten

Themen
BL-Archiv
Dozententreff
Über uns
TREFFPUNKT LERNEN

Anmeldung
Jetzt anmelden
Noch keinen Account?
Kennwort vergessen?

Suche
Suche starten

Zurzeit online
0 Benutzer
51 Gäste

KBE
Katholische
Bundesarbeitsgemeinschaft
für Erwachsenenbildung

gefördert vom
Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

© KBE 2003
Impressum/Kontakt

Info Dokumente Foren **Umfrage**

Onlineumfrage zur Körperwelten-Ausstellung

Frage
Halten Sie die öffentliche Ausstellung plastinierter Leichen für eine gute Sache?

- Ja, ich erfahre etwas Neues über den menschlichen Körper.
- Ja, denn sie fördert die Auseinandersetzung mit dem Tod.
- Nein, die Herkunft der Leichen ist ungeklärt.
- Nein, die Ausstellung von Leichen verstößt gegen die Würde der Menschen.

[Abschicken] [Formular löschen]

Hier das Zwischenergebnis der Umfrage:

Ja, ich erfahre etwas Neues über den menschlichen Körper.	23,80%
Ja, denn sie fördert die Auseinandersetzung mit dem Tod.	7,64%
Nein, die Herkunft der Leichen ist ungeklärt.	35,37%
Nein, die Ausstellung von Leichen verstößt gegen die Würde der Menschen.	33,19%

Anzahl der abgegebenen Stimmen: 458
Stand: 19.05.2007

→ nach oben

Was meinen Sie?
Halten Sie die öffentliche Ausstellung plastinierter Leichen für eine gute Sache?

- Ja, ich erfahre etwas Neues über den menschlichen Körper.
- Ja, denn sie fördert die Auseinandersetzung mit dem Tod.
- Nein, die Herkunft der Leichen ist ungeklärt.
- Nein, die Ausstellung von Leichen verstößt gegen die Würde der Menschen.

[Abschicken]
[Formular löschen]
[Ergebnisse anzeigen]

Service

- Seite drucken
- Newsletter
- Favorit hinzufügen
- Seite empfehlen
- Grußkarte schicken

Abb. 3 Screenshot: Online-Umfrage

Weiterhin gab es die Möglichkeit des „interaktiven“ Diskussionsforums auf dem Ethikserver www.treffpunkt-ethik.de. Diese Internet-Aktivitäten wurden unter-

stützt durch die Rundmailings und die Verlinkung anderer Internetseiten mit der Website Treffpunkt Ethik/Körperwelten.

Das Modul „Körperwelten“ auf www.treffpunkt.ethik.de: Arbeitsinhalte und sichtbare Prozesse

Insgesamt erforderte die Bearbeitung der Internetseiten einen hohen Zeitaufwand für Recherchen, zur Bearbeitung und zum Einstellen von Texten sowie für die Kontaktarbeit, mit der ich im Vorfeld nicht gerechnet hatte. Als besondere Schwierigkeit erwies sich die Veröffentlichung von (aktuellen) Presseartikeln. In der Regel erteilen Tageszeitungen und Wochenjournale keine kostenfreien Abdruckgenehmigungen und Uploads auf fremde Homepages.⁸ Möglich ist lediglich die Verlinkung zu diesen Medien, die es dem Nutzer ermöglichen, dort die Beiträge nachzulesen. Teilweise handelt es sich dabei jedoch um kostenpflichtige Dossiers, die nicht öffentlich zugänglich sind.

Ich erfuhr eine überraschend hohe Unterstützung durch andere AkteurInnen im Feld. Sie nannten Kontaktpersonen für Texte, Aufsätze, Stellungnahmen und Positionen. Sie lieferten Links und Artikel für die Internet-Dokumentation. Sie veröffentlichten Hinweise auf die Internetseite www.treffpunkt-ethik.de auf ihren eigenen Seiten.⁹ Hier ermöglicht das Internet unkompliziert eine größere Community ethisch Gleichgestimmter.

Der Seitenaufbau des Internets und der entsprechend wenig verfügbare Platz auf einer Website zwingen zu kurzen und prägnanten Texten. Ich muss es wirklich auf den Punkt bringen. Dies kostet eher mehr Zeit! Wichtig ist die präzise und ansprechende Formulierung der Themen und Überschriften, denn diese schaffen und lenken Aufmerksamkeit und Interesse. Dies war für mich teilweise sehr zeitaufwendig; zumal zu meinen Arbeitsbedingungen als Leiter eines Bildungswerks gehört, dass solche Arbeiten in der Regel zusätzlich neben der Alltagsarbeit laufen. Wichtige Texte werden eher am Abend oder am Wochenende geschrieben; denn am PC zu Hause habe ich mehr Zeit und Muße als im Büro. Interessant ist, dass mein eigener Bezug zum Thema, meine eigene emotionale und ethische Betroffenheit mich zum einen motivierten, zum anderen erschwerte diese starke

8 In Frankfurter Rundschau, Spiegel oder Focus waren für die ethische Auseinandersetzung interessante Dossiers und Themenseiten veröffentlicht worden, die nur durch Verlinkung eingebunden werden konnten.

9 In besonderer Weise erwähnenswert und kooperativ war hierbei der damalige, im Mai 2006 verstorbene Pressesprecher des Bistums Limburg: Michael Wittekind. Er hat im Bistum Öffentlichkeit hergestellt. Er war sehr dankbar, dass durch das Aktuelle Forum und durch Treffpunkt Ethik die Internetseite des Bistums zu diesem Thema mit qualifizierten Inhalten gefüllt werden konnte.

Betroffenheit zugleich die Darstellung und Moderation unterschiedlicher Positionen zum Thema.

Die Nutzung der Diskussionsforen im Internet: Erfahrungen und vermutete unsichtbare Hemmschwellen

Die Resonanz und Beteiligung im Internet ist nicht immer sichtbar. Die Auswertung der NutzerInnenzahlen der Seiten zeigt, dass die Foren mit veröffentlichten Meinungen und Diskussionsbeiträgen weitaus mehr BesucherInnen als SchreiberInnen haben. Bis Ende des Berichtszeitraums wurde das Forum 11.414 mal angeklickt. Das heißt, viele Menschen sind dem Aufruf gefolgt, haben aber selber keinen Text geschrieben und öffentlich eingestellt.

Auffällig ist, dass die Foren oft zur persönlichen Stellungnahme zum Thema insgesamt benutzt wurden. Wir finden teilweise recht lange, vom Duktus her „missionarische“ Texte.¹⁰

Und wir mussten feststellen, dass das Diskussionsforum auf www.treffpunkt-ethik.de zur Vor- und Nachbereitung der Podiumsveranstaltung erkennbar kaum genutzt wurde, obwohl es konzeptionell auch dazu angelegt war und wir dies auf allen Plakaten und Handzetteln angekündigt hatten. Beim Aktuellen Forum selber wurden an alle Teilnehmende Handzettel verteilt mit dem Hinweis auf die Möglichkeit der anschließenden Kommunikation im Internetforum.

Diese und ähnliche Fragen sind über das Foren-System jedoch gerade nicht bearbeitet worden: Welche Aspekte sollen diskutiert werden? Was möchten Sie von den PodiumsteilnehmerInnen erfahren? Was ist Ihnen beim Podium aufgefallen, das Sie sagen möchten? Wie hat Ihnen die Podiumsdiskussion als solche gefallen? Was haben Sie als Eindruck mitgenommen?¹¹ Demgegenüber wurden im Internetforum eher allgemeine Fragen diskutiert: Ist diese Ausstellung überhaupt zu rechtfertigen? Was geschieht mit der Menschenwürde? Wie habe ich die Ausstellung erlebt? Sollen Kinder und Schulklassen durch diese Ausstellung geführt werden?

10 Hier zeigt sich – und dies ist eine Erfahrung, die wir in ähnlicher Weise in den Foren zu den Themen „Kopftuchstreit“ und „Gesellschaft ohne Arbeit“ gemacht haben –, dass einzelne Personen vermutlich oft aus einer AußenseiterInnenposition heraus diese Möglichkeiten nutzen, ihre Gedanken öffentlich zu machen.

11 Allenfalls fanden sich „Beschwerden“ zur Moderation der Präsenzveranstaltung. Dies war bei unseren anderen Blended-Learning-Projekten wie „Kopftuchstreit“ und „Gesellschaft ohne Arbeit“ ähnlich; hier fanden sich auf die Veranstaltung bezogen oft eher „Beschwerden“ zur Moderation oder zu den Aussagen „missliebiger“ PodiumsteilnehmerInnen.

Im Forum haben sich zudem Personen beteiligt, welche durch das Rundmailing erreicht wurden, aber nicht an der Präsenzveranstaltung teilnahmen. Auch verhinderte die hohe zeitliche Belastung der DiskutantInnen auf dem Podium deren Bereitschaft, sich in der Woche nach dem Podium für eine Diskussion im Internet zur Verfügung zu stellen. Beides trug sicherlich dazu bei, dass die Präsenzdiskussion im Saal und die virtuelle Debatte im Internet wenig miteinander verknüpft waren.¹²

Blended-Learning als Anreicherung - der Nutzen dieses Konzeptes

Was hat es gebracht? Generell hat diese Form der Anreicherung des Podiums durch das Internet einen hohen Informationsgewinn für die InternetnutzerInnen. Längerfristig gesehen ist damit eine Datenbank im Internet entstanden, die seitdem auch von anderen AkteurInnen genutzt wird. Ich denke hier an LehrerInnen, Schulklassen, Bildungsbeauftragte, allgemein interessierte Menschen. Ich stelle mir aber auch vor, dass, sollte diese Ausstellung noch einmal an einem anderen Ort im deutschsprachigen Raum stattfinden, diese Module auf www.treffpunkt-ethik.de von den dortigen ethisch motivierten AkteurInnen genutzt werden können. Als gelungen und in anderen Fällen wieder aufzugreifen sehe und empfehle ich die Online-Umfragen.

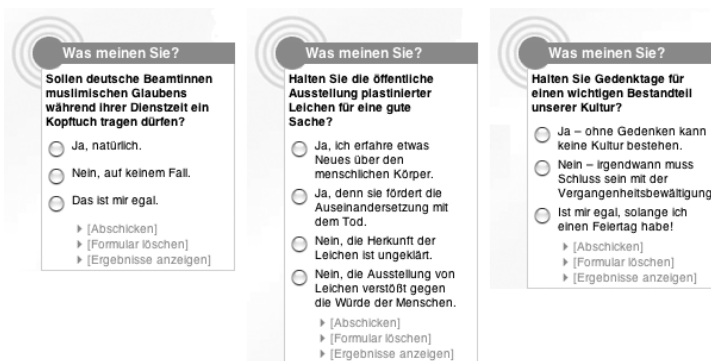


Abb. 4 Screenshots: Online-Umfragen des Aktuelle Forums

12 Eine Befragung der wissenschaftlichen Begleitung zu der späteren Podiumsdiskussion „Glaubenskriege“ im Januar 2005 belegt eine hohe Zufriedenheit mit dieser Form der Informationsgewinnung und Diskussion bei gleichzeitig geringer Akzeptanz und Nutzung von Foren und Chats im Internet.

Diese scheinen eine Form niederschwelliger Interaktivität darzustellen, welche leichter eine eigene Beteiligung ermöglichen.¹³ Sie erlauben durch die quantitative Rückmeldung schnell ein In-Beziehung-Setzen der eigenen Position zu den Meinungen und Überzeugungen anderer.

Eine inhaltliche Qualifizierung öffentlicher Debatten hat auf jeden Fall stattgefunden. Wir haben dazu beigetragen, dass Themenspektren erweitert und neue Aspekte öffentlich diskutiert wurden.

Für die aktiv an den Diskussionsforen im Internet Beteiligten unterstelle ich zudem einen hohen *Gewinn* in Bezug auf *ihre persönliche Identität*. Denn die Veröffentlichung eigener Gedanken im Netz hat wahrscheinlich sehr dazu beigetragen, die eigene Position stärker zu reflektieren und zu begründen und dadurch zu einer ethisch fundierten Meinung zu kommen.

Über die Anreicherung im Internet wurden weitaus *mehr Personen und vermutlich auch andere erreicht*, als dies normalerweise bei einer öffentlichen Podiumsdiskussion der Fall ist. Wir wissen allerdings nicht, welche Zielgruppen wir im Internet erreicht haben und ob wir auch andere Milieus erreichen konnten als die, die sich sonst vom Aktuellen Forum angesprochen fühlen.¹⁴

Als weiteren Nutzen sehe ich einen gewissen Imagegewinn für unsere eigene Einrichtung. Durch diese Form der Internetnutzung haben wir uns als AkteurInnen dargestellt, die engagiert, qualifiziert, informiert und modern ethische Themen auf den Markt bringen. Darüber hinaus haben wir im Grunde unsere eigene Feldkompetenz erhöht, unser technisches Know-how gesteigert und inhaltlich Ressourcen und Möglichkeiten dazugewonnen.

13 Mit Stand 18.6.2006 beteiligten sich bei unseren Online-Umfragen „Körperwelten“ 389 Personen, „Kopftuchstreit“ 467 Personen und „Gedenktage“ 138 Personen.

14 Die Teilnahme bei den Aktuellen Foren und ähnlichen Präsenzveranstaltungen streut je nach Thema in unterschiedliche Zielgruppen und Milieus. Insgesamt stark vertreten ist die Altersgruppe 50+. Die meisten der TeilnehmerInnen vermute ich in den sozialen Milieus der Traditionellen, der Etablierten, der bürgerlichen Mitte und der Postmateriellen. Ob entsprechend der bei jüngeren Menschen und in „jüngeren“ sozialen Milieus selbstverständlicheren Nutzung des Internets nun damit auch die sozialen Milieus der Modernen Performer, der Experimentalisten oder Hedonisten erreicht werden konnten, bedürfte weitergehender empirischer Evaluationen, die uns nicht möglich waren. Zum theoretischen Verständnis und als Hintergrund vgl.: Heiner Barz, Rudolf Tippelt, Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bde., Bielefeld 2004. Aiga von Hippel, Rudolf Tippelt, Kirchliche Erwachsenenbildung und ihre Teilnehmer, in: Erwachsenenbildung 4/2004, S. 163–167; Milieuhandbuch. „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus@ 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistungs GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozioethischen Arbeitsstelle e.V., München 2006.

Probleme und Hemmschwellen: Von enttäuschten Erwartungen und unklaren Erfolgen

Auch erfolgreiche Projekte haben Schattenseiten. Die Vernetzung der Ressourcen im Ethik-Netzwerk Frankfurt hat den Output an Texten, Veranstaltungen, Meinungen und anderem deutlich erhöht. Wir sind allerdings bei den einzelnen Teilprojekten inhaltlich nicht zu der erhofften Vernetzung der Einrichtungen gekommen, die mir persönlich vorschwebte. Es sollte sich herausstellen, dass die Synergien im Ethik-Netzwerk Frankfurt nicht erreicht werden konnten. Die hohe Zahl der gemeinsamen Treffen und inhaltlichen Debatten ließ sich nicht durchgängig in eine entsprechende Querschnittskooperation zu einem inhaltlichen Oberthema umsetzen. Es blieb in der Regel bei institutionell „monologischen“ Teilprojekten beziehungsweise bei „dualen“ Kooperationen unter dem gemeinsamen formellen Oberthema „Blended-Learning“.

Ein gemeinsamer inhaltsbezogener Auftritt von Katholischer Akademie Rabanus Maurus, Katholischer Erwachsenenbildung mit den Bildungswerken Frankfurt (mit verschiedenen FachreferentInnen), Hochtaunus und Main-Taunus, der Katholischen Hochschulpastoral Frankfurt und dem Referat Junge Erwachsene wurde beim Modul „Konflikt! Gewalt?“ teilweise realisiert. Der gemeinsame Auftritt mehrerer Veranstalter zu einem Thema gelang bei der Ausstellung „Frieden braucht Fachkräfte“ und der Veranstaltung zum Film „Der Untergang“, welche von Akademie, Erwachsenenbildung und Referat Junge Erwachsene gemeinsam durchgeführt wurde.¹⁵

Leider bislang noch wenig gelungen ist die Motivierung und der Einbezug ehrenamtlicher Bildungsbeauftragter der Pfarreien in die Teilprojekte. Vielleicht liegt es daran, dass viele der Bildungsbeauftragten älter sind und das Internet eher wenig nutzen. Zudem kann es sein, dass sie eher ihre eigenen Veranstaltungsformate verfolgen und zunächst weniger bereit sind, sich an solchen gemeinsamen stadtkirchlichen Aktivitäten zu beteiligen. Hier liegt noch ein Stück Arbeit vor uns.

Die bisherigen Erfahrungen mit der „Projektplattform Erwachsenenbildung“¹⁶ auf www.treffpunkt-ethik.de belegen bislang eine Offenheit für Blended-Learning bei einer gleichzeitigen Hemmschwelle in der Generation derjenigen, die nicht mit dem Internet groß geworden sind. Als Barriere für die Darstellung eigener Gedanken, Vorhaben und Erfahrungen vermute ich Ansprüche an die Perfektion und

15 Seshschule, Filmvorführung, Podiumsdiskussion in Zusammenarbeit mit dem Kino „Valentin“ und der Filmhermeneutin Sonja Toepfer, mit Begleitmaterial im Internet.

16 In diesem Teilprojekt der Bildungswerke Frankfurt, Main-Taunus und Hochtaunus werden bewusst Bildungsbeauftragte und eine Fortbildungsgruppe angesprochen.

Geltung von Geschriebenem, die Vermeidung von „Festlegung“ durch Veröffentlichung und ein Unbehagen beim Präsentieren von „ungenauen“ Daten. Die heutigen „Online-Jahrgänge“ scheinen demgegenüber nicht nur unbefangener, sondern fast schon narzisstisch motiviert, sich und ihre Projekte öffentlich zu präsentieren. Ich vermute deshalb das Kriterium der Generation als Moment starker Differenzierung, wenn nicht gar des Ausschlusses bei Blended-Learning-Konzepten. Hier kann aber durch intergenerative Projekte und nichtöffentliche Übungsräume mit starker Anleitung entgegengewirkt werden.

Die Sprachvermitteltheit der Kommunikation bewirkt weiter vermutlich eine hohe Milieudifferenzierung der Nutzung. Ich bedaure es deshalb sehr, dass die beteiligten AkteurInnen im Ethik-Netzwerk Frankfurt es nicht angegangen sind, die jeweils unterschiedlich erreichten Zielgruppen explizit miteinander in Kontakt zu bringen.

Als Resümee: Tipps und offene Fragen

Wo lohnt es sich, mehr Energie hineinzustecken? Was sollte in Zukunft beachtet werden? Hier nenne ich abschließend einige Themen, die mir wichtig erscheinen.

- **Didaktik des Internets:**

Wichtig finde ich den Aufbau der Internetseiten, die Übersichtlichkeit des Angebots (die Inhalte erschließen sich nicht immer auf den ersten Blick), die Formulierung von Texten und die Einbindung längerer Texte in Kurzbeschreibungen und anderes, was die Strukturierung und die Lust an der Seitennutzung erhöht. Für zukünftige ähnliche Projekte wünschte ich mir eine stärkere redaktionelle Gesamtübersicht und Strukturierung „mit Biss“. Stärker nutzerorientiert sollte die „Ehrfurcht“ vor der Originalität der gelieferten Texte und der inhaltlichen Kompetenz ihrer AutorInnen durch den Mut zum Eingriff ergänzt werden. Die Seh- und Lesegewohnheiten im Internet erfordern vor allem am Anfang kurze und prägnante Texte, die in ihrer Aussage schnell und leicht zu erfassen sind.

- **Kooperationsstrukturen und Subsidiarität:**

Wie können „EinzelarbeiterInnen“ und an eigener Profilbildung interessierte Institutionen besser kooperieren? Wichtig erscheint mir der Impuls, sich tatsächlich unter ein gemeinsames Thema zu stellen. Das Gemeinsame war bei uns das Thema des „Blended-Learning“, unter dem jede/r sich von seinen gewohnten Veranstaltungsformaten ausgehend einbrachte. Hier empfehle ich für zukünftige ähnliche Projekte ein Mehr an inhaltlicher Zusammenführung. Im subsidiären Aufbau und in der gemeinsamen Nutzung von thematischen

Internetportalen sehe ich eine große Herausforderung für kirchliche und andere AkteurInnen im sozialen und ethischen Bereich, bei der letztlich alle gewinnen können! Als Problem ist mir allerdings auch bewusst, dass die überall stattfindenden Personalkürzungen in der Erwachsenenbildung die personellen und zeitlichen Ressourcen eher schmälern, wenn nicht im Einzelfall sogar nehmen.

- **Interaktivität und Milieuüberschreitung:**

Wie können Internetseiten und Internetnutzungen „interaktiver“ gestaltet und zur Aktivierung eigener Potenziale besser genutzt werden? Dies ist für mich eine bleibende Frage aus dem Projekt „Treffpunkt Ethik“. Sie verbindet sich weiterhin mit dem Anspruch, über Internet und Blended-Learning gesellschaftliche Debatten zu führen und zu qualifizieren. Unausgelotete Chancen sehe ich im stärkeren Einbezug von Medien. Partnerschaften mit lokalen Zeitungen, mit Rundfunk und lokalem Fernsehen, aber auch die Kooperation mit anderen gesellschaftlichen AkteurInnen sind Möglichkeiten, die Nachfrage zu lenken, auch auf Portale wie www.treffpunkt-ethik.de. Hier sehe ich auch Chancen für die noch wenig eingelöste Kommunikation und Wertediskussion zwischen verschiedenen Milieus.

- **Über Wertbindungen ins Gespräch kommen:**

Wie lassen sich moralische Gefühle angemessen artikulieren? Sind sie deckungsgleich mit unseren bewusst vertretenen Werten? Und was bedeutet dies für das Medium des Internets, welches ja durch das Schreiben eine bewusste und verlangsamte Form der Artikulation von Vorstellungen, Deutungen und präreflexiven Erfahrungen fördert? Von Hans Joas nehme ich die Frage mit, wie Wertbindungen entstehen und wie Menschen eigentlich Wertefahrungen machen.¹⁷ Wie kommen Emotionen ins Spiel? Über Bilder und Persönliches? Was bedeutet dies für die Gestaltung von Internetseiten und Blended-Learning?

Vor uns liegen noch viele offene Forschungsfragen. Ich verdanke dem Projekt Treffpunkt Ethik die Chance, sie stellen zu dürfen.

17 Vgl. Hans Joas, Braucht der Mensch Religion? Freiburg 2004. Hans Joas, Die Entstehung der Werte, Frankfurt 1999.

Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, 2 Bde. , Bielefeld 2004.

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf: Kirchliche Erwachsenenbildung und ihre Teilnehmer, in: Erwachsenenbildung 4/2004, S. 163-167.

Milieuhandbuch. „Religiöse und kirchliche Orientierungen in den Sinus-Milieus® 2005“. Ein Projekt der Medien-Dienstleistungs GmbH in Kooperation mit der Katholischen Sozialtheologischen Arbeitsstelle e.V., München 2006.

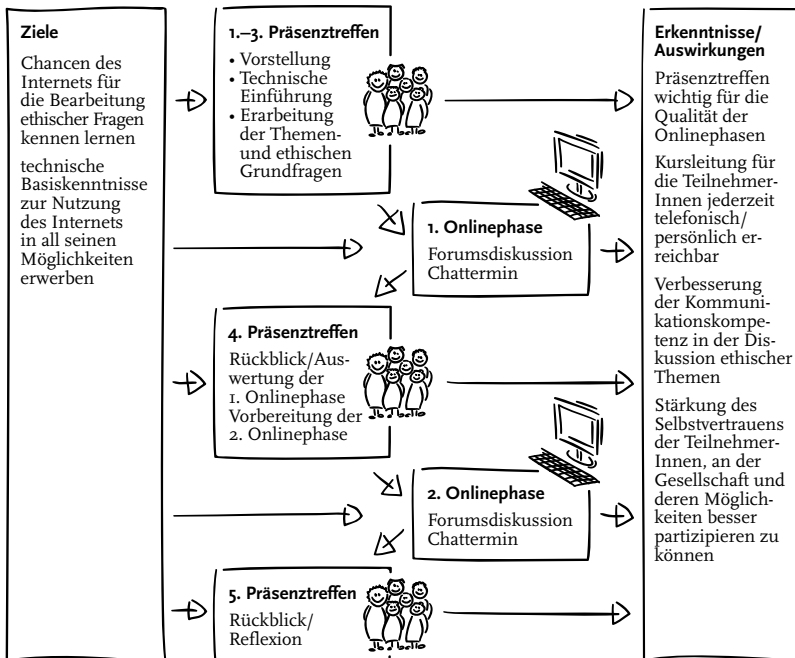
Joas, Hans: Braucht der Mensch Religion? Freiburg 2004.

Joas, Hans: Die Entstehung der Werte, Frankfurt 1999.

„Ethische Fragen in der Diskussion“ im Heinrich-Hansjakob-Haus

Ein Blended-Learning-Kurs für SeniorInnen

WILHELM PFAFF



Gesellschaftlicher Wandel – Herausforderung an die Bildungsarbeit

Unübersehbar spielt das World Wide Web mit seinen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten eine immer größere Rolle im gesellschaftlichen wie im alltäglichen privaten Leben. Im Internet finden sich relevante Informationen zu Themen und Fragen, die die gesellschaftliche Entwicklung und persönliche Probleme berühren. Dabei werden nicht nur einfach Informationen verbreitet, sondern zunehmend auch gesellschaftlich bedeutsame Fragen ausführlich im Netz diskutiert. Über Foren, Newsletter, im Chatroom etc. werden Meinungen ausgetauscht und besprochen. Das Netz ist somit zu einem wichtigen Faktor für die öffentliche wie auch für die persönliche ethische Meinungsbildung geworden.

Diese Dynamik erfordert auch von Bildungseinrichtungen, sich mit diesem Medium und seinen Möglichkeiten intensiv zu befassen und deren Chancen für die Bildungsarbeit auszuloten. Es müssen Angebote unterbreitet werden, die die Teilnehmenden zu einem verantwortlichen Umgang mit diesem Medium führen und sie in ihrer ethischen Urteilsbildung hierüber unterstützen können.

Um die Möglichkeiten des Internets für die Weiterentwicklung der eigenen Bildungsarbeit kennenzulernen, beteiligte sich das Heinrich-Hansjakob-Haus am Modellprojekt „Treffpunkt Ethik“.

Heinrich-Hansjakob-Haus

Das Heinrich-Hansjakob-Haus (HHH)¹ ist ein Beratungs-, Begegnungs- und Bildungszentrum älterer BürgerInnen in Freiburg, das gemeinsam vom Bildungswerk der Erzdiözese Freiburg, vom Altenwerk der Erzdiözese Freiburg und vom Caritasverband Freiburg-Stadt e.V. getragen wird. Es verfügt über mehrere Kursräume, Werkräume, ein Café, eine Kegelbahn und ein eigenes Internetcafé „Global“. Das Angebot des HHH wird jährlich von ca. 40.000 BesucherInnen genutzt.

Pro Jahr finden im HHH ca. 25 EDV-Kurse (Einführung in die EDV, MS-Office, WORD, Excel, digitale Bildbearbeitung, Internet etc.) statt; weiter dient das Internetcafé der InternetseniorInnengruppe Feier@abend als Treffpunkt und kann darüber hinaus individuell zum Üben oder Surfen genutzt werden.

¹ Website: www.heinrich-hansjakob-haus.de

Projektziele

Der Blended-Learning-Kurs zu ethischen Fragen diene unterschiedlichen Zielen:

Aus Sicht der Institution HHH waren dies:

- die Chancen des Internets für die Weiterentwicklung des HHH insgesamt kennenzulernen,
- die Chancen von Blended-Learning-Seminaren für die Bildungsarbeit auszuloten,
- die Chancen des Internets für die Bearbeitung ethischer Fragen kennenzulernen.

Die Teilnehmenden strebten mit ihrer Kursteilnahme folgende Ziele an: Sie wollten

- sich technische Basiskenntnisse zur Nutzung des Internets in all seinen Möglichkeiten aneignen,
- das Internet als Chance zur persönlichen Weiterbildung kennenlernen,
- das Internet zur Recherche, zum Austausch und zur Kommunikation nutzen lernen, um eigenständig persönliche ethische Fragestellungen zu verfolgen.

Zielgruppe

Der Kurs wandte sich schwerpunktmäßig an Ältere, war jedoch wie jedes Angebot des HHH offen für alle Generationen. Am Seminar beteiligten sich neun Frauen und drei Männer, davon vier Teilnehmende im Alter von 27 – 50 Jahren und acht Teilnehmende im Alter von 51 – 75 Jahren. Diese Mischung sorgte dafür, dass bei der Auswahl der Themen als auch in den Diskussionen sehr verschiedene Standpunkte Eingang fanden.

Öffentlichkeitsarbeit/Werbung

Das HHH gibt ein eigenes Programmheft in einer Auflage von 6.000 Exemplaren heraus und veröffentlicht zudem seine Angebote im gemeinsamen Programmheft der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Stadt Freiburg mit einer Auflage von 18.000 Exemplaren.

Darüber hinaus wurde der Blended-Learning-Kurs in einer Pressemitteilung sowie in einem Pressegespräch mit der Freiburger Lokalpresse erläutert. Zudem stellte die Kursleitung selbst das neue Kursformat persönlich in mehreren Seminaren vor.

Kursablauf/Themenauswahl

Vor dem Start des Seminars führte die Kursleitung mit allen Teilnehmenden ein persönliches Gespräch bei der Anmeldung, um bereits im Vorfeld mögliche Erwartungen und Ängste kennenzulernen und den Aufbau und Ablauf der ersten Präsenzphasen darauf abzustimmen.

Das Seminar umfasste folgende Elemente und Themen:

1. Präsenztreffen	
Drei Stunden	Kennenlernen, Vorstellungsrunde, Projektvorstellung, Fragen und Wünsche der Teilnehmenden, EDV-Kenntnisse der Teilnehmenden, Erarbeitung der weiteren Schritte; Teilnahme der KBE und des FIPH
2. Präsenztreffen	
Drei Stunden	Technische Einführung in die Nutzung des Internets und der Lernplattform mit besonderem Schwerpunkt auf die Nutzung von Foren und Chats
3. Präsenztreffen	
Drei Stunden	Erarbeitung der Themen/ethischen Grundfragen, die im Internet behandelt werden sollen (in der gewählten Rangfolge: Kindererziehung; Pflegebedürftigkeit der Eltern, Vermögensfragen, Umgang mit Tieren, Sterbehilfe etc.)
1. Onlinephase	
Zwei Wochen	Bearbeitung des Themas „Kindererziehung“ über das Forum sowie über einen anderthalbstündigen Chattermin
4. Präsenztreffen	
Drei Stunden	Rückblick und Auswertung der ersten Onlinephase: <ol style="list-style-type: none"> 1. Fragen zum technischen Umgang mit Internet und Lernplattform, 2. Vor- und Nachteile der Diskussion des Themas über das Internet im Forum und im Chat, 3. Inhaltliche Aspekte des Themas; Festlegung des neuen Themas „Umgang mit pflegebedürftigen Eltern“, 4. Erfragung von Zwischenergebnissen durch das FIPH mittels eines schriftlichen Fragebogens.

2. Online – Phase	
Drei Wochen	Bearbeitung des Themas „Umgang mit pflegebedürftigen Eltern“ über Internet, Forum und einen Chattermin
Eine Woche	Austausch und Übereinstimmung bei den Teilnehmenden, dass das Thema „Umgang mit pflegebedürftigen Eltern“ für die Teilnehmenden erschöpft ist.
Drei Wochen	Bearbeitung des Themas „Eigentum verpflichtet – Wie viel persönlichen Besitz darf ein Mensch haben?“
5. Präsenztreffen	
Drei Stunden	Rückblick und Abschluss für die Teilnehmenden, Teilnahme und Auswertung durch das FIPH über einen schriftlichen Fragebogen und persönliche Rückfragen.

Als besonders bedeutsam erwiesen sich folgende Elemente bei der Durchführung des Pilotkurses:

- Die Gruppe verstand sich als geschlossene Gruppe. In den Präsenz- wie in den Onlinephasen konnten sich nur die Teilnehmenden beteiligen. Diese Geschlossenheit sorgte für einen geschützten Bereich, in dem die TeilnehmerInnen genügend Sicherheit empfanden, um sich persönlich zu äußern.
- Entscheidend für die Qualität der Diskussion während der Onlinephase waren die ersten Präsenztreffen. Hier ging es darum, Beziehungen und Kontakte unter den Teilnehmenden herzustellen, Ängste sowohl vor der Technik als auch vor den Hierarchien unter den Teilnehmenden abzubauen, die sich anfänglich durch die unterschiedlichen EDV- und Internet-Kenntnisse eingestellt hatten. Ebenso bedeutsam waren die intensive Diskussion und die persönliche Beteiligung aller durch Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Plenumsdiskussion bei der Auswahl der Themen. Diese persönlichen Gespräche führten zu einer guten Vertrauensbasis im Seminar, die sich später während der Onlinephasen in der Häufigkeit und in der Dichte der persönlichen Beiträge niederschlug. Lebendige und durchaus auch kontroverse Präsenzphasen bildeten die Basis für fruchtbare und lebendige Foren während der Onlinephasen. Thesenartig formuliert: Quantität und Qualität der Beteiligung in den Foren korrespondieren mit jener in der Präsenzphase.
- Von großer Bedeutung war, dass persönlich relevante ethische Themen gewählt wurden und die Fragestellungen dazu für die Onlinephase gemeinsam formuliert wurden; dieser persönliche Bezug wurde auch in der Online-Diskussion dadurch spürbar, dass viele Beiträge persönliche Stellungnahmen beinhalteten, die zeigten, dass es den TeilnehmerInnen nicht um abstrakte, von ihnen losgelöste Fragestellungen ging, sondern um Lebensfelder, in denen sie sich zum Handeln oder Entscheiden veranlasst sahen.

- Während des gesamten Kurses war es wichtig, dass die TeilnehmerInnen die Kursleitung jederzeit telefonisch oder persönlich zu auftretenden Schwierigkeiten befragen und dabei zusätzliche Unterstützung bei technischen Problemen einholen konnten.
- Während des ganzen Projektes verstand sich die Kursleitung vorrangig als Moderator eines Kommunikations- und Diskussionsprozesses, in dem die Teilnehmenden ihre Kenntnisse, Informationen und Erfahrungen zu den gewählten Fragestellungen einbringen sollten. Der Schwerpunkt für die Kursleitung bestand hauptsächlich darin, die aufgeworfenen Fragestellungen zu bündeln und der Gruppe den jeweiligen Stand des Diskussionsprozesses sowie die inhaltlichen Standpunkte widerzuspiegeln. Dies geschah außerhalb der Foren durch Rundmails oder durch gezielte Beiträge in den Foren, um beispielsweise verborgene Diskussionsstränge oder aber auch sich dahinschleppende Nebenthemen deutlich zu machen. Die Entscheidung über deren Fortführung fielen jedoch die Teilnehmenden während der Präsenz- oder Onlinephasen.
- Auf den Einsatz externer ReferentInnen verzichtete die Gruppe; verschiedene TeilnehmerInnen verwiesen jedoch während der Onlinephasen auf aus ihrer Sicht interessante Internetseiten oder aktuelle Artikel in verschiedenen Zeitungen.

Auswirkungen

- **Auswirkungen auf die Teilnehmenden:**
Das Projekt stärkte das Selbstwertgefühl bei den Teilnehmenden. Die Beherrschung der Technik förderte ihr Selbstvertrauen, an der Gesellschaft und deren Möglichkeiten besser partizipieren zukönnen.
- **Auswirkungen auf die Kursleitung:**
Bezüglich der ethischen Fragestellungen wurde durch die Kursleitung keine Evaluation durchgeführt, inwiefern die Diskussionen während der Onlinephasen die ethischen Maßstäbe verändert und beeinflusst haben. Als Autor und Kursleiter kann ich insofern nur für mich selbst sprechen: Ich empfand die Teilnahme am Thema „Umgang mit pflegebedürftigen Eltern“ für mich als sehr bedeutsam.² Die vielen persönlichen Beiträge der Teilnehmenden, ihre geäußerten Erfahrungen, ihre Einsichten, ihre offenen Fragen schärften mein eigenes Bewusstsein intensiv und führten dazu, meine eigenen Einstellungen und mögliche Problemsituationen besser zu erkennen. Meine eigene Angst

2 Siehe Anlage

vor der möglichen Pflegebedürftigkeit meiner Eltern ist zurückgegangen und ich kann offener über damit zusammenhängende Fragen mit meinen Eltern sprechen. Dies ist für mich ein entscheidender Gewinn, der durch offene Gespräche entstanden ist, die in einem geschlossenen Forum geführt wurden, und die meines Erachtens durch die Kombination von Präsenz- und Onlinephasen möglich wurden. Weitere Auswertungen zum Projekt „Ethik im HHH“ bietet der Artikel zur wissenschaftlichen Begleitforschung des Forschungsinstituts für Philosophie (FIPH) an.

- **Auswirkungen auf das Heinrich-Hansjakob-Haus:**

Die positiven Erfahrungen in diesem Seminar führten dazu, dass das HHH ein Fortbildungsseminar „Chancen und Möglichkeiten des World Wide Web in der Erwachsenenbildung“ ausschrieb, um weiteren ReferentInnen, die in der allgemeinen offenen Erwachsenenbildung tätig sind, in die Möglichkeiten von Blended-Learning im Rahmen des Projektes „Treffpunkt Ethik“ – und auch über diesen Rahmen hinaus – einzuführen. An diesem Seminar beteiligten sich elf DozentInnen und es entstanden dabei vier weitere Blended-Learning-Seminare, die ab Herbst 2006 stattfanden. Die Themen der Kurse sind: Autobiografisches Schreiben; „... Und Friede auf Erden den Menschen ...“ – Friedensbotschaften und Friedensprojekte weltweit; Wahrnehmen und Verstehen – Kunst als Brücke zum interkulturellen Verständnis; Die weibliche Midlife-Chance – Wie Frauen in der Lebensmitte ihr Leben neu erfinden.

Für die Zukunft ist geplant, den Internetauftritt des Heinrich-Hansjakob-Hauses kommunikativer zu gestalten. Es wird ein Arbeitsbereich im Internet eingerichtet, der zunächst die Module Forum und Workspace beinhalten soll, innerhalb derer sowohl HausbesucherInnen als auch die im HHH tätigen DozentInnen, Ehrenamtlichen und MitarbeiterInnen ihre Anregungen zur Weiterentwicklung des Hauses äußern und untereinander und mit der Hausleitung diskutieren können.

Anhang: Anonymisierte Auszüge aus einer Forendiskussion

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

Wilhelm Pfaff

12.03.05 14:14

Liebe Teilnehmer/innen,
wir werden immer älter. Und manche von uns werden im Alter auch pflegebedürftig. Das stellt die Kinder von pflegebedürftigen Eltern vor manche Herausforderung. Zu den Leitlinien, die den Umgang und die Beziehung mit den Eltern im christlichen Abendland regeln wollen, gehört auch das 4. aus den 10. Geboten: „Du sollst Vater und Mutter ehren!“ Was heisst das fuer das Verhaeltnis von Kindern und Eltern, wenn die Eltern pflegebedürftig sind. Unter welchen Bedingungen dürfen die Kinder u. Umstaenden ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

Nach ausfuehrlicher Diskussion beim Treffen am Donnerstag hat sich die eindeutige Mehrheit der Gruppe dafuer entschieden, das Thema „Kindererziehung“ zu beenden und dieses neue Thema zu bearbeiten.

Ich darf Sie noch bitten, in Ihrem Beitrag jeweils am Anfang zu vermerken, an wen sich ihr Beitrag wendet und auf welche Beitrage er sich bezieht. Dieses Verfahren erleichtert das Verstaendnis der eingestellten Texte und Argumente.

Ich hoffe, dass ich das Thema entsprechend unseren Ueberlegungen vom Donnerstag vorgestellt und eingefuehrt habe und hoffe wiederum auf eine fruchtbare und lebendige Diskussion in den kommenden zwei Wochen.

Mit herzlichen Gruessen
Wilhelm Pfaff

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

12.03.05 15:34

Hallo

Oftmals ist es leider nicht zu ändern, dass pflegebedürftige ältere Menschen in einem Pflegeheim landen.

Die Pflege- und Hilfebedürftigen werden fast überwiegend von Frauen (Ehefrau, Tochter, Schwieger-tochter) betreut. Bei gleichzeitiger Berufstätigkeit sind die Anforderungen an die Pflegenden sehr groß. Überhaupt ist die Betreuung Pflegebedürftiger oftmals mit einer großen körperlichen und seelischen Belastung verbunden, zumal die Dauer der Pflegebedürftigkeit auf Grund des medizinischen Fortschrittes erheblich angestiegen ist. In der Regel ist die Person, die sich für die Pflege verantwortlich fühlt von den übrigen Familienmitgliedern alleingelassen: Oftmals steht sie unter einem großen psychischen Druck, ausgelöst durch zu hohe Eigen- und Fremderwartungen, begleitet von Schuldgefühlen. Meist sind die Personen, die ihre Angehörigen pflegen schon im vorgerückten Alter und leiden nicht selten selbst unter Krankheit und Abnahme der Kräfte.

Dank der Bereitschaft von Familien und Angehörigen können die meisten alten Menschen in der eigenen Häuslichkeit leben, was auch deren Wünschen am meisten entspricht. Dennoch kann die Pflege und Betreuung in der eigenen Häuslichkeit an Grenzen stoßen, so dass andere, d.h. teilstationäre bzw. stationäre Hilfeangebote in Anspruch genommen werden müssen.

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

13.03.05 17:38

Hallo, kennt man dazu Fakten, wie sehr die Dauer der Pflegebedürftigkeit angestiegen ist? Ich habe nämlich neulich gelesen, die Menschen würden zwar immer älter, aber die Phase des „Siechtums“ (verzeiht mir den Ausdruck) würde nach wie vor bei ca. drei Jahren liegen. Die Menschen wären halt im Alter immer länger fit und gesund.
Herzliche Grüße

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

13.03.05 19:56

Hallo
Schätzungen gehen von einem Anstieg der Pflegebedürftigen um rund 1 Million bis zum Jahr 2020 aus. Heute ist die soziale Pflegeversicherung finanziell belastet. Seit Einführung der Pflegeversicherung ist ein Trend zur stationären Pflege zu beobachten.

Ich grüße Dich

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

16.03.05 11:45

hallo, der Anstieg der Pflegebedürftigen wäre vielleicht auch allein mit der umgekehrten Bevölkerungspyramide zu erklären, die finanzielle Belastung der Pflegeversicherung mit der Abnahme der versicherungspflichtigen Arbeitsverhältnisse.
herzliche Grüße

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

16.03.05 11:39

hallo, beim nochmaligen Lesen deines Beitrages wurde ich wieder an unser erstes Thema erinnert. Auch die Eltern werden ja bei der Kindererziehung weitgehend alleingelassen und haben zudem oft Schuldgefühle, wenn sie nicht immer nur mit Begeisterung bei der Sache sind. Aber ich will hier nicht das alte Thema durch die Hintertüre wieder mit hineinbringen. Ich möchte stattdessen auf einen Artikel in der aktuellen ZEIT-Ausgabe verweisen, der auch indirekt bespricht, warum typisch mütterliche Arbeiten, wie Pflege ohne Bezahlung, in unserer Gesellschaft immer unbeliebter werden. Hier der Link: http://zeus.zeit.de/send/2005/11/W_Kinderwunsch
Viel Spaß beim Lesen,

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

16.03.05 12:08

ich scheue mich ein bißchen, mich im zarten Alter von 43 Jahren zu diesem Thema zu äußern, ich tue's halt trotzdem:
wenn man sich mit dem Thema ehrlich und frühzeitig auseinander setzt, kann man vielleicht Alternativen entwickeln. Im Moment scheint es ja fast nur die 100-prozentige Pflege in der Familie zu geben oder ein schreckliches Pflegeheim.
Ich kann gut verstehen, dass man als alter Mensch in seiner vertrauten Umgebung bleiben möchte. Könnte man nicht versuchen, seine Umgebung auf möglicherweise auf einen zukommende Schwierigkeiten vorzubereiten? Das kann alles mögliche sein: Umziehen in eine barrierefreie Wohnung, in eine „Alten-WG“. etc. Oder man sucht sich Menschen, die einen betreuen würden. Ich glaube, das ist ein weites Feld, wo noch viele Ideen gefragt sind. Es ist wie bei der Kindererziehung: die alten Strukturen tragen nicht mehr. Das muss man zur Kenntnis nehmen und sich auf die Suche machen. Ich meine, es wird ja auch immer mehr alte Menschen geben, die gar keine Kinder haben, die sie betreuen könnten.
herzliche Grüße

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

13.03.05 22:34

Liebe ...
In der Theorie hast Du natürlich recht. Eltern und Kinder müßten sich zusammen setzen und den Fall X besprechen .
Aber ich glaube jeder alte Mensch möchte dann in seiner vertrauten Umgebung (Wohnung) bleiben
Das ist ein berechtigter schöner Wunsch, aber bei echter Pflegebedürftigkeit z B bei Alzheimer oder einem Schlaganfall, oder im Wachkoma oft nicht möglich, weil die Kinder berufstätig sind oder in einer anderen Stadt wohnen oder die Wohnverhältnisse der Kinder zu beengt sind!
Ich will es nicht ,daß meine Kinder für mich auf ihr Leben verzichten auf ihr Leben verzichte

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

17.03.05 11:40

Hallo ,
diese Position, die Sie hier einnehmen, gefällt mir gut. Wenn dieser Dialog, dieses Gespräch über diese Möglichkeit „Pflege im Heim“ gelingt, und zwar rechtzeitig gelingt, lassen sich im voraus wahrscheinlich viele Probleme auf beiden Seiten vermeiden.
Herzliche Grüße

Noch eine Bemerkung zu dem letzten Thema:
Wir Alten wurden ein bisschen gerügt,
dass wir alles aus der
Sicht der Grossmütter betrachten!
Ja, wie denn??
Wir SIND Grossmütter – oder wenigstens in dem Alter und der Betrachtungsweise!
So werden alle uns und unsere Betrachtungsweise eben so akzeptieren müssen!

**

Nun zu dem neue Thema:
Auch hier ist es wieder die gleiche Situation!
Wir haben keine Eltern mehr, die wir ins Altersheim
geben müssen!

Wir hatten – und ich habe schwer darunter gelitten
meine Mutter im Heim - Im Katharinenstift –
zu haben. Kam von dort immer tiefdepressiv zurück.
Leider hatte ich keine andere Möglichkeit....

Jetzt stehe ich vielleicht bald vor der Situation
in ein Pflegeheim zu müssen (???)!!! – Gott nehme mich bitte vorher zu sich!!!)
Wie soll ich nun „sachlich“ diskutieren??
Es geht nur mit Emotion!
Und mit dem ganzen Schrecken, der dazugehört!

Wir (mein Mann und ich) sind realistisch schon so nahe dran,
oft bereits mittendrin, dass wir mit Verdrängungsdanken denen
die Diskussion überlassen sollten,
die da meinen es besser zu können!

Liebe ...,
ich mußte auch meine Mutter ins Pflegeheim geben. Sie lebte allein
in Berlin, bis sie mit 83 eine Schlaganfall bekam und die Ärzte
mir im Krankenhaus sagten , sie kann nicht mehr allein leben.
Ich holte sie dann im Krankenwagen non stop. hierher um sie in
meiner Nähe zu haben, Ich fand einen Platz in Krozingen in St. Ulrich
In meiner eigenen Wohnung mit Mann und Sohn wäre eine Pflege nicht möglich gewesen.
Dennoch hatte ich große Schuldgefühle. Sie
starb dort schon nach 2 Monaten.

Und wie wird es mir mal gehen ?
Mit traurigen Gedanken grüßt alle

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

14.03.05 06:40

Liebe

Ich stimme Dir zu, was die Grossmütter angeht.

Es handelt sich in diesem Fall noch um das erste Thema:

„Kindererziehung wer?“

Als unsere Kinder vor bald 40 Jahren klein waren, sah die Welt noch anders aus und heute können wir nur als Grossmütter dazu Stellung nehmen!! Unsere Verantwortung als Omas ist auch gross.

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

16.03.05 12:23

hallo ..., ich nehme an, du hast mich gemeint? Mir ist nicht klar, wie dieser Eindruck entstehen konnte. Ich war gerade sehr gespannt auf die Sichtweise der Großeltern, schliesslich haben sie schon viel mehr erlebt als ich. Aber in einem Ethik-Forum sollte es auch möglich sein, sich kritisch auseinander zu setzen. Wenn alle einer Meinung sind, könnten wir das Ganze eigentlich sein lassen.

Die Art des Diskutierens war auch kurz Thema bei unseren letzten Treffen: ich finde nicht, dass man ausschließlich sachlich diskutieren darf. Sind unsere Gefühle weniger wichtig oder für andere weniger interessant als unsere Gedanken? Ich glaube sowieso nicht daran, dass man rein vernünftig diskutieren kann, jedenfalls nicht über ethische Fragen. Aber ich schon das Gefühl, dass ich von der Gruppe bestraft wurde, dafür dass ich mit Emotionen das Thema Kindererziehung diskutiert habe.

Herzliche Grüße

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U. ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

17.03.05 12:00

Hallo ...,

dieser Beitrag (vom 13.03.2005, 22:25) berührt mich sehr, denn ich bin auch der Meinung, daß es sich bei dieser Frage „Pflege“ um ein Thema handelt, das tiefe Emotionen anrührt und wachrüttelt.

Ich empfinde Ängste, wenn ich an meine eigene eventuelle Pflegebedürftigkeit denke, und auch große Sorge vor den Konflikten in mir und vielleicht mit meinen Eltern, wenn diese Entscheidung ansteht.

Wichtig scheint mir, diese Gefühle (Ängste, Sorgen, Ohnmacht, vielleicht auch andere???) wahrzunehmen, anzuerkennen zuzulassen. Ob wir sie sachlich im Internet lösen können, weiß ich nicht; aber es scheint mir wichtig zu sein, diese Gefühle zuzulassen und sie u.U. anderen mitzuteilen, und vielleicht darüber auch Vertrauen zu anderen Menschen zu schaffen, daß wir in dieser schwierigen Situation der „Pflege“ nicht allein sind, sondern uns auf andere Menschen, seien es nun die eigenen Kinder oder andere Menschen, verlassen können, daß sie sich um uns sorgen und wir nicht vor die Hunde gehen. In diesem Sinne finde ich es wichtig, daß wir alle dafür sorgen, daß niemand wegen Krankheit, Alter etc.in unserer Gesellschaft gering geachtet wird, daß wir allen Menschen in jeder Situation Achtung entgegenbringen, damit unser Leben gerade in schweren Zeiten nicht zur Hölle wird.

Mit herzlichen Grüßen

Unter welchen Bedingungen dürfen Kinder u.U.
ihre pflegebedürftigen Eltern ins Heim geben?

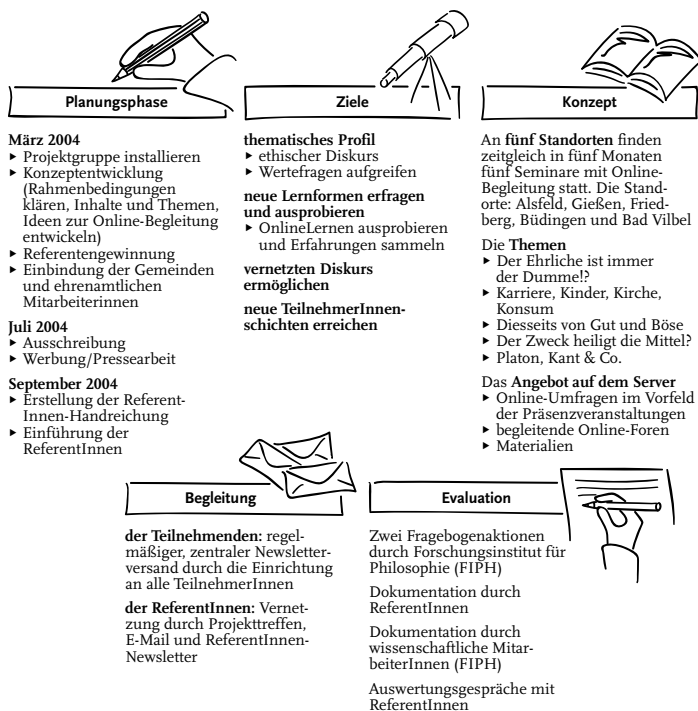
17.03.05 15:10

	Danke,! Ihre Worte haben mir gut getan! Herzlichen Gruss
--	---

mensch.denke.selbst

Ethik im Alltag

ANDREAS BOLLER, CHRISTIAN JEUCK, ECKHARD TÜRK



Mensch.denke.selbst war ein an interessierte Teilnehmende adressiertes, offen ausgeschriebenes Blended-Learning-Kursangebot, bestehend aus fünf Seminareinheiten, das vom Katholischen Bildungswerk Oberhessen an fünf Standorten durchgeführt wurde, die sich im Rhein-Main-Gebiet und in der ländlich geprägten Region Oberhessen befinden. Im Zeitraum November 2004 bis März 2005 wurden jeweils monatlich an allen Standorten zeitgleich fünf Themenschwerpunkte zu alltagsethischen Fragen behandelt. Durch Foren, Umfragen und die Bereitstellung von Materialien auf dem Treffpunkt Ethik-Server wurde die ethische Diskussion vernetzt.

Ein durch Impulse angeregter Diskurs stand im Vordergrund, also die Beteiligung durch eigene Reflexion und die Interaktion, der Austausch in der Gruppe. Tun meint in diesem Fall das „Selbst“ denken, das heißt die Reflexion über sich selbst, aber auch den Prozess des selbst „Denkens“. Darüber hinaus heißt es, über die „eigene“ Lerngruppe hinaus den Dialog in einem für alle fünf Gruppen offenen Forum online zu „wagen“, etwas, das in der Katholischen Erwachsenenbildung in der Diözese Mainz bis zu dem Zeitpunkt auch aus rein technischen Gründen nicht möglich gewesen war¹.

Ethik im Alltag

Ethik im Alltag

- das ist die Reflexion über unser Handeln und die daraus entstehenden Konsequenzen.
- sich bewusst werden, dass wir nicht alleine sind, sondern eingebunden in vielfältige Bezüge.

aus: Kursflyer „mensch.denke.selbst“

Das Aufgreifen von praktischen, alltagsrelevanten Fragestellungen – also „Ethik im Alltag“ –, die sowohl thematisch vorgegeben wie auch von den Teilnehmenden eingebracht wurden, bildeten das Material der Seminareinheiten.

„Moral und Ethik kommen nicht erst dann ins Spiel, wenn es um kriegerische Auseinandersetzungen, den selbstlosen Einsatz eigenen Lebens oder die Zukunft der Mitwelt geht. Moral und Ethik – das sind unsere alltäglichen Handlungen und die meist unausgesprochenen Fragen: Wie sollen wir handeln? Warum handeln wir so, wie wir handeln? Können wir unser Verhalten rechtfertigen und verantworten?“²

Zusammengefasst verfolgt das Kursangebot „mensch.denke.selbst“ ein dreifaches inhaltliches Ziel:

- Sensibilisierung der Teilnehmenden für die Tatsache, dass das alltägliche Verhalten unabdingbar mit den Fragen nach Ethik und Moral verknüpft ist,
- Befähigung zur kompetenten Diskussion über ethische Fragestellungen mit anderen,
- Einführung in die philosophische Disziplin der Ethik.

1 Erst 2005 wurde es durch die Einführung eines CMS-Systems möglich, ohne großen Aufwand nicht nur eigene Websites aufzubauen und zu pflegen, sondern auch die Möglichkeiten des Forums zu nutzen, was inzwischen im Katholischen Bildungswerk Oberhessen in verschiedenen Feldern genutzt wird.

2 Aus: Katholisches Bildungswerk Oberhessen, Handreichung für die ReferentInnen - Einleitung, Gießen 2004.

Blended-Learning ist hierfür ein gutes methodisches Mittel, da es über die „Live“-Diskussion in der je eigenen Gruppe an einem der fünf Seminarstandorte hinaus die Vernetzung mit den Teilnehmenden der anderen Standorte auf der Online-Plattform ermöglicht.

Ethische Reflexion lebt vom Diskurs mit anderen. Erst die Konfrontation mit anderen Sichtweisen auf die Welt ermöglicht es dem Selbst, über sich als Menschen neu zu denken, um wieder mehr Selbst zu werden. So steht der Titel des Kursangebotes „mensch.denke.selbst“ sowohl für einen Prozess des teilnehmenden Menschen, der nach Weiterentwicklung strebt, als auch für eine inhaltliche Entfaltung der Seminarinhalte.

Die Seminarthemen

- **Der Ehrliche ist immer der Dumme!?**
Moral, Ethik ... oder was?
- **Karriere, Kinder, Kirche, Konsum**
Was ist mir wichtig?
- **Diesseits von Gut und Böse**
Was ist Ethik?
- **Der Zweck heiligt die Mittel?**
Was ist gut?
- **Platon, Kant & Co.**
... und wer hat recht?

aus: Kursflyer „mensch.denke.selbst“

Mensch

Die Welt und ihre Wirkung, das heißt die Wirklichkeit, ist die Welt des Menschen.

Erst durch den Menschen kommt die Wirklichkeit zu einem Bewusstsein ihres Einwirkens. Und zwar einmal des Einwirkens, das der Mensch durch sein Handeln und Nicht-Handeln an und mit der Welt bewirkt und umgekehrt die Rückwirkungen, die am Menschen durch die Welt bewirkt werden. So ist die Welt für den Menschen nicht einfach als objektive Umgebung vorhanden, sondern wird durch die Wahrnehmung jedes Menschen zu seiner subjektiven Weltwirklichkeit konstruiert. Der Mensch ist in seiner Welt nicht festgebunden in ein Reiz-Reaktions-Muster wie ein Tier, sondern steht in einem offenen Handlungshorizont. Welt und Mensch sind eine sich gegenseitig bedingende Wirklichkeit. Erst dadurch kommt es zu einem Anspruch der Welt an den Menschen, die Welt sagt dem Menschen etwas, sie gewinnt Bedeutung für ihn und umgekehrt hat der Mensch einen Anspruch an die Welt: Die Welt soll sein, sie soll eine Welt des Menschen sein und

sie soll „gut“ sein, also dem Menschen entsprechen. Diesen grundlegenden Anspruch der Bedeutung und des Sollens zwischen Mensch und Welt nennt man Moral und die rationale Begründung von Prinzipien, die zwischen Bedeutung und Sollen das Handeln des Menschen als richtig und gut erweisen, nennt man Ethik. Moral und Ethik ergeben sich aus dem umfassenden Sollensanspruch der Wirklichkeit und ihre Prinzipien sind solche, die für jeden Menschen in seiner Wirklichkeitskonstruktion gelten. Moral und Ethik sind nicht in erster Linie eine Frage außerordentlicher Lebensprobleme, wie zum Beispiel bei Fragen der Gentechnologie, der Sterbehilfe, der Kernenergie, der Folter oder des Krieges, sondern stellen eine Grundfrage menschlichen Seins dar.

Aus diesem Grund läuft das alltägliche Leben, ob bewusst oder unbewusst, für den Menschen auf die Frage „Was soll ich tun?“ hinaus. Ein solcher abstrakt klingender Sachverhalt lässt sich an vielen alltäglichen Wirklichkeiten im „Menschlich-Allzu(un)menschlichen“ belegen.

Im Kurs „mensch.denke.selbst“ fanden die Fragen nach Welt- und Menschenbild und den alltäglichen Wirklichkeiten vor allem in den beiden ersten Seminareinheiten ihren Niederschlag.



Der Titel der ersten Einheit „Der Ehrliche ist immer der Dumme!? – Moral, Ethik ... oder was?“ greift eine in der heutigen Zeit vorherrschende Einstellung auf, die darauf hinzielt, für sich das Beste herauszuholen. „Versicherungsbetrug, Steuerhinterziehung, Vetternwirtschaft, Etikettenschwindel ... Betrügereien als alltägliches Gesellschaftsspiel auf allen Ebenen mit immensem volkswirtschaftlichem Schaden. Der Ehrliche fragt sich, ob er mit seiner Ehrlichkeit letztlich nicht immer der Dumme sein wird. „Jeder ist sich selbst der Nächste“, scheint zum alles bestimmenden Handlungsprinzip geworden zu sein.“³

3 Aus: Katholisches Bildungswerk Oberhessen, Seminareinheit 1 – Referentenmaterialien zum Thema, Gießen 2004.

In der zweiten Einheit unter dem Titel „Karriere, Kinder, Kirche, Konsum – was ist mir wichtig?“ wird schon durch die Frage deutlich gemacht, dass es sich hier um die Anfrage an die Teilnehmenden selbst geht.

„Im Rahmen der deskriptiven Ethik werden Handlungen und das Verhalten von Menschen untersucht im Hinblick auf die Frage, welche Werte das jeweilige Handeln bestimmen. Dabei werden vor allem die psychologischen, sozialen, politischen, biologischen und historischen Randbedingungen des Handelns berücksichtigt. In einem ersten Schritt beschreibt man dabei die konkreten menschlichen Handlungen, also das Verhalten der Menschen in dem betreffenden Kontext. Der zweite Schritt besteht in der Formulierung von Motiven, Regeln, Pflichten, Zielen, Werten und Normen, die dem jeweiligen Verhalten der Menschen zugrunde liegen.“⁴

In beiden Einheiten geht es vor allem um die Teilnehmenden selbst; sie denken über sich als Menschen in einer gefügten Welt nach. Die Impulse dazu greifen bekannte philosophisch-ethische Positionen auf, regen aber an, diese bezogen auf die je eigene alltägliche Wirklichkeit umzusetzen. Dazu werden sogenannte „ethische Zwickmühlen“⁵, biblische, philosophische oder literarische Texte oder Alltagsbegebenheiten der Teilnehmenden herangezogen. Das Ziel ist, die Teilnehmenden an die Alltagsrelevanz der ethischen Fragestellungen heranzuführen und die „Sinne“ zu schärfen für ethische Implikationen ihres eigenen Handelns.

Denke

Die Gedanken sind frei und man kann alles denken? Was heißt denken? Und was bedeutet denken im Zusammenhang mit unserer Frage nach Moral und Ethik in Alltagsproblemen? Zunächst ist das Denken das besondere Merkmal des Menschen. Der Mensch ist, wie Descartes sagt, eine „res cogitans“, ein „Denkendes“ und eine „res extensa“, ein „Ausgedehntes“. Der Mensch ist also Geist und Körper. Das Denken ist unsichtbar und nicht materiell, wirkt sich aber in Gefühlen, also körperlichen Erregungszuständen, und im Handeln und Verhalten des Denkenden aus. Denken ist nicht bloß Wahrnehmen, sondern vor allem Deuten und der Welt

4 Ebd. Seminareinheit 2 – Referentenmaterialien zum Thema, Gießen, 2004.

5 Siehe hierzu: Martin Cohen, 99 moralische Zwickmühlen – Eine unterhaltsame Einführung in die Philosophie des richtigen Handelns, Frankfurt New York 2004.

und dem Handeln in ihr eine Bedeutung geben. In den Handlungszusammenhängen – man könnte, da keine Handlung für sich alleine steht, von regelrechten Handlungsnetzen sprechen – kommt das Denken nicht wirklich zum Bewusstsein. Im Alltag geschieht das Handeln oft unter Zeitdruck und mit mangelndem Überblick über mögliche Konsequenzen. So erscheint eine Alltagsethik im konkreten Handlungsvollzug unmöglich. Und doch ist sie, da die Welt dem Menschen nicht mit einem Beipackzettel oder einer Gebrauchsanweisung übergeben worden ist, nach dem er sich in seinem alltäglichen Handeln einfach nur zu richten bräuchte, für das menschliche Leben, Zusammenleben, notwendig. Allerdings handelt es sich bei Moral und Ethik um einen mühsamen theoretisch-praktischen Prozess von „Versuch und Irrtum“, der zu einem immer vollständigeren Menschen- und Weltbild führen kann. Im Allgemeinen ist dieser moralisch-ethische Denkprozess als ein fortschreitender Erkenntnisprozess zu beschreiben, der im Volksmund mit dem Sprichwort „Aus Schaden wird man klug“ bezeichnet wird.

Nach Immanuel Kant (1724–1804) ist der Mensch, im Unterschied zum Tier, mit einem Vermögen praktischer Vernunft ausgestattet. Die Vernunft gestattet es, die menschlichen Antriebe zu steuern, Interessen zu entwickeln und aufgrund von Gründen zu handeln. Wie „funktioniert“ die Vernunft, so dass man darauf Maßstäbe und Regeln für menschliches Handeln aufbauen könnte?

Letztlich läuft das ethische Denken auf folgende Erkenntnis hinaus: Jede Handlung hat Vor- und Nachteile, erwünschte und unerwünschte Auswirkungen. Handlungen haben immer eine Doppelwirkung. Jedes Handeln hat zwei Seiten. Für jeden durch eine Handlung erreichten Nutzen muss man eine in irgendeiner Hinsicht nachteilige Konsequenz in Kauf nehmen. Diese zwei Seiten einer Handlung sind so elementar, dass sie kaum bedacht werden. Aber das Denken kann diesen Sachverhalt erkennen und daraus ein ethisches Grundprinzip ableiten⁶.

Um ethisch-philosophische Ansätze geht es vor allem in den Seminareinheiten drei bis fünf mit den Überschriften: „Diesseits von Gut und Böse – was ist Ethik?“ und „Der Zweck heiligt die Mittel? – Was ist gut?“ sowie „Platon, Kant & Co. – ... und wer hat recht?“.

Die dritte Seminareinheit untersucht die verschiedenen Ansätze der Ethik, wobei anhand von Texten mit lebensnahen Beispielen die Übertragung in die Lebenswelt

6 Vgl. Peter Knauer, *Handlungsnetze. Über das Grundprinzip der Ethik*, Frankfurt am Main 2002, S. 37–40. Peter Knauer zeigt, wie die gesamte Ethik auf dieses Prinzip der Doppelwirkung zurückgeführt werden kann.

der Teilnehmenden ermöglicht wird. So stellt die vierte Seminareinheit die Frage, was in einem ethischen Sinn „gut“ bedeutet. Im theoretischen Impuls wird auch auf Kants „Kategorischen Imperativ“ hingewiesen: „Handle so, dass die Maxime deines Handelns jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“, um in der gemeinsamen Auseinandersetzung verschiedene Varianten der „zehn Gebote“⁷ zu diskutieren. Die letzte Seminareinheit bündelt die Auseinandersetzungen in der Grundfrage nach dem was gut und böse ist und ob es ein „absolut Gutes“ geben kann. Insgesamt sollen in allen Einheiten die Teilnehmenden dazu angeregt werden, eigene Beispiele aus ihren alltäglichen Handlungszusammenhängen einzubringen.

Selbst

Für die Moral und Ethik ist es eine entscheidende Frage, welche Instanz im Menschen denkt, frei entscheidet und so für das Handeln verantwortlich gemacht werden kann. Nur ein denkendes Bewusstsein, das sich selbst zum Gegenstand des Denkens, Verantwortens und damit zur Quelle seines Handelns machen kann, kommt als moralische Instanz in Frage. Eine solche Reflexion des Denkens auf sich selbst ist die Grundbedingung der sozialen Handlungsfähigkeit des Menschen. Das Selbst-Bewusstsein als Ich ist dem neugeborenen Menschen nicht einfach in die Wiege gelegt. Das Ich entsteht nicht autonom, sondern ist anfangs lediglich in seinem Potenzial angelegt, das sich in einer zweiten, gewissermaßen „sozialen Geburt“⁸ realisiert. Wir sind durch die Zuwendung und Beachtung anderer Menschen zu einem Bewusstsein unserer selbst gekommen und nur deshalb erfahren wir uns als ethisch verpflichtet und verstehen, was ethische Verantwortung heißt. In der Debatte um diesen selbstbewussten Kern, die Ich-Identität des handelnden Menschen, kommt man in der Gegenwart immer mehr dazu, das Selbst als mul-

7 10 Gebote für den neuen sozialistischen Menschen, Walter Ulbricht auf dem V. Parteitag der SED am 10.07.1958 in Berlin, Quelle: Deutsches Historisches Museum Berlin und: „Meine zehn Gebote“, von Studierenden des Instituts für Buchwissenschaften der Johannes-Gutenberg-Universität, Mainz 2003 (in: Peter Knauer, Nichtreligiöse Ethikbegründung und christlicher Glaube, in: Orientierung 67/2003, S. 124–126.) sowie die zehn Gebote in der Bibel (Ex 20; Dtn5). Referentenmaterialien zum Thema, Gießen 2004.

8 Vgl. Friedrich Pohlmann, Die soziale Geburt des Menschen. Einführung in die Anthropologie und Sozialpsychologie der frühen Kindheit, Weinheim/Basel 2000.

tipel, als einen Ort des inneren Diskurses zu begreifen.⁹ Anders ausgedrückt: das Selbst bildet sich durch einen innerlich-äußerlich diskursiven Prozess von Anrede und Verantwortung allmählich heraus.

Der Bezugspunkt des menschlichen Ichs ist keine autonome, individuelle Personensubstanz, sondern ein „sozialer Akt“ der Selbst-Bildung im Sinne einer Entfaltung des Selbst.

„Uns in den kommunikativen Reaktionen unserer Mitwelt auf unser Tun innerlich gegenüberstehend, mögliches eigenes Tun von den möglichen Reaktionen der anderen her in den Blick nehmend, werden wir unserer selbst – als Mitgestalter unserer Mitwelt – bewusst: Nur durch Übernahme der Rolle des anderen stoßen wir auf uns selbst.“¹⁰

Ein solcher Bildungsprozess muss sich in Methode und Verfahren der Ethik, auch in diesem Kursangebot „mensch.denke.selbst“, niederschlagen und abbilden. Die vielfältigen Formen des E-Learning gehen besonders gut auf eine solche Genese des Selbst im Perspektivenwechsel und der Rollenübernahme ein. Hierbei wird die Übernahme und Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven und Standpunkten, die die Grundbedingungen sozialen Handelns und menschlichen Lernens darstellen, zur Grundlage des Lernens gemacht. Das Internet kann geradezu als Experimentallabor für soziales Lernen und Handeln betrachtet werden, weil Teilnehmenden in Foren oder Chatrooms das Eingehen, Diskutieren und Beachten fremder Sichtweisen nicht erspart bleibt und zum Ausgangspunkt des Findens der eigenen Identität und des eigenen Standpunktes gemacht wird. Allerdings müssen solche Vorgänge in argumentative und angeleitete Lernprozesse, wie sie in Präsenzseminaren der Erwachsenenbildung stattfinden, einmünden, wie im Folgenden ausgeführt wird.

9 Vgl. Sherry Turkle, *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*, Reinbek 1998, S. 285–339 (Kapitel 7 - Aspekte des Selbst). Charles Taylor, *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*, Frankfurt a. M. 1996. Eckhard Türk, *Wir in mir. Ethik als Verfahrensethik*, Mainz 2004, S. 162–184 (5.4. Modell der inneren multiplen Repräsentanz).

10 Friedrich Pohlmann, 2000, S. 86.

Verknüpfung von Inhalt und Methode

Blended-Learning, in dem Präsenzveranstaltungen und Phasen des Online-Lernens sich „überblenden“, ist nach Erfahrungen des Katholischen Bildungswerks Oberhessen eine Methode der Wahl, wenn es um ethische Lernprozesse in der Erwachsenenbildung geht. In den Präsenzphasen des Kurses „mensch.denke.selbst“, das heißt in den Seminareinheiten an fünf Abenden, werden den Teilnehmenden Inhalte präsentiert als auch, im diskursiven Geschehen, anhand der Beispiele aus den Lebenswelten der Teilnehmenden die Umsetzung in die jeweilige Alltagswelt ermöglicht. Durch die Auseinandersetzung, im Selbst-Denken und der Auseinandersetzung mit angebotenen Impulsen entsteht ein zirkulärer Prozess, der zu Erkenntnisfortschritt führt, welcher wiederum zu neuer Sicht über das Mensch-Sein und einer erneuten Auseinandersetzung im Sinne von „Denken“ führt.

Dieser Prozess der Kommunikation wird durchaus auf mehreren Ebenen geführt, wie Kommunikationswissenschaftler dargestellt haben¹¹. In der Face-to-Face-Kommunikation ist uns diese Vielschichtigkeit, die sich nicht nur in den Worten, sondern auch vor allem in Gestik, Sprachmelodie und Mimik ausdrückt und so eine Sach- und Beziehungsebene aufweist, zwar nicht bewusst, sie wird aber durchaus intensiv wahrgenommen. So lässt sich zum Beispiel Humor oder Ironie – aber auch Wertschätzung – „erkennen“, der Empfänger ordnet die Informationen im Rahmen einer Definition der Beziehung ein. In den Phasen des Online-Lernens im Sinne eines Diskurses erweist sich das Medium als „eindimensional“, da es ausschließlich auf verschriftlichter Sprache basiert. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn Teilnehmende wie auch Online-Moderatoren bemerken, wie schwer sie sich tun, ethische Prozesse im Sinne von Reflexionen sowie Bewertungen von Verhalten und die möglichen Begründungen in Worte zu fassen und mittels der Computertastatur anderen zugänglich zu machen. Neben den jeweiligen schulischen Prägungen und Erfahrungen („Wer schreibt der bleibt“ und ähnlichen Merksätzen) ist es auch die Tatsache, dass wir noch während des Redens denken und dabei unsere Argumentationen entwickeln, wohl wissend, dass wir alles wieder in Frage stellen können, wenn wir „im Gesicht des anderen lesen“ und uns unter Umständen Missbilligung signalisiert wird. Wir können jederzeit auf ein Missverständnis reagieren und erleben eine direkte Reaktion auf unsere ausgesprochenen Gedanken. Im Online-Forum und im Chat fehlen uns diese „Antennen“ ebenso

11 Vgl. Paul Watzlawik u.a., *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern/Stuttgart/Wien 1969 und Friedemann Schulz von Thun, *Miteinander reden*, Reinbek bei Hamburg 1981.

wie die Erfahrungen mit einer Reduktion auf das geschriebene Wort innerhalb einer lebendigen Auseinandersetzung.

Dabei ist gerade das diskursive Geschehen¹², der philosophische Dialog¹³ das konstitutive Element der ethischen Auseinandersetzung und ermöglicht den zirkulären Prozess, wie er oben beschrieben wurde, der zu Erkenntnisfortschritt führt. In diesem Zusammenhang spielen Deutungen von Realität die zentrale Rolle im Prozess der ethischen Verständigung. Dazu braucht es aber Begrifflichkeiten, die erst im diskursiven Prozess geklärt werden müssen: Sagen die Wörter, die benutzt werden, das aus, was man meint? Auch die Werte, auf die eine Deutung aufbaut, müssen transparent werden. Offensichtlich ist, dass dieser Prozess durch individuelle Selbstreflexion nur beschränkt zu mehr Selbst-Erkenntnis führt, da nur in der Vernetzung das Selbst gezwungen ist, zum einen sich selbst, aber auch anderen gegenüber Rechenschaft über diese Deutungen der Realität, der eigenen Werte und Begrifflichkeiten abzulegen, zum anderen aber in der Konfrontation andere Deutungen, Werte und Begrifflichkeiten erfährt, die in der Auseinandersetzung, in der rationalen Durchdringung der Struktur von Argumenten zu neuen Einsichten führen kann oder die eigenen Deutungen auf einer höheren Ebene bestätigt. So sind für ethische Prozesse in diesem Kursangebot Diskurs und Vernetzung das didaktische Prinzip, das definierte Regeln braucht und nach „passenden“ methodischen Interventionen und Mitteln im Rahmen des andragogischen Feldes verlangt.

Diese Prinzipien können sich, in Verbindung mit dem didaktischen Anspruch der Orientierung an den Lebenswelten der Teilnehmenden sowie der Aktivierung von Selbstlern-Kompetenzen, im Blended-Learning entfalten. Dabei ist bewusst, dass die Präsenzveranstaltungen didaktisch wie methodisch bekanntes Terrain für die DozentInnen der Erwachsenenbildung sind. Die Umsetzung in die Onlinephasen aber bereitet den DozentInnen wie auch den Teilnehmenden über die Technik hinaus Probleme auch aufgrund der weiter oben aufgeführten Eindimensionalität des Mediums. Welche Regeln werden in einem Forum gesetzt? Wie moderiert und aktiviert man die Teilnehmenden? Welche Möglichkeiten gibt es, die Teilnehmenden im Prozess zu halten? Dies sind nur einige der Fragen, die sich auch nach dem Kurs weiterhin stellen, weil sie, teilweise über das methodische Repertoire von Präsenzveranstaltungen hinaus, jeweils situationsbezogen neu definiert werden müssen.

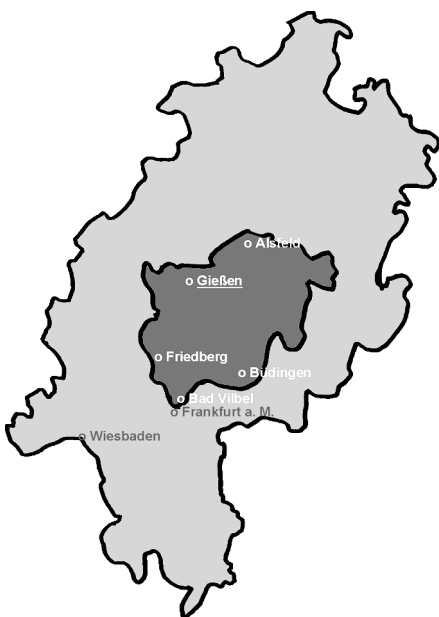
12 Vgl. Jürgen Habermas, *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt am Main 1996, 6. Aufl.

13 Vgl. Vittorio Hosle, *Der philosophische Dialog. Eine Poetik und Hermeneutik*, München 2006.

Die Rahmenbedingungen

Das Katholische Bildungswerk Oberhessen liegt in der Mitte des Landes Hessen, nördlich von Frankfurt umfasst es die Wetterau, die als Teil des Rhein-Main-Gebietes stark durch die Urbanität Frankfurts geprägt ist, das Mittelzentrum Gießen mit seiner Universität und den stark ländlich geprägten Vogelsberg.

Auch wenn katholische Erwachsenenbildung sich nicht auf die Bildung katholischer Erwachsener beschränkt, muss festgestellt werden, dass in der Situation der Diaspora die Zugänge erschwert sind und die Konkurrenzsituation mit den kommunalen Volkshochschulen erdrückend sein kann. So sind die vorrangigen Kooperationspartner die Kirchengemeinden. Erschwerend kommt hinzu, dass das Katholische Bildungswerk Oberhessen eine kleine Einrichtung ist, die gleichzeitig eine große Fläche zu betreuen hat. So wurde in Zusammenarbeit mit dem Referat „Religion & Theologie“ des Bildungswerks der Diözese Mainz, der Katholischen Hochschulgemeinde Gießen (KHG) und einem nebenamtlichen Referenten, der damals an der Universität Gießen Philosophie lehrte, eine Projektgruppe installiert, die das Kursangebot entwickelte und begleitete.



5 Seminarabende an fünf Standorten

geben Ihnen die Möglichkeit, sich in einer überschaubaren Gruppe gemeinsam auf den Weg zu machen, um

- über die eigenen Wertmaßstäbe,
- über Gut und Böse,
- Sollen, Müssen und Dürfen nachzudenken;

der Weg ist das Ziel.

Ein Ort ist ganz sicher in Ihrer Nähe!

aus: Kursflyer „mensch.denke.selbst“

Wie geplant, konnten an den fünf Standorten Oberhessens (Alsfeld, Gießen, Friedberg, Büdingen und Bad Vilbel – von Nord nach Süd gesehen) die jeweils fünf Seminareinheiten mit insgesamt siebzig Teilnehmenden stattfinden. Diese wurden jeweils von einem/r ReferentIn begleitet, die/der in einer Einführungsveranstaltung sowohl didaktisch wie inhaltlich vorbereitet worden war; ein Rahmenkonzept lag in Form einer Handreichung mit kurzer inhaltlicher Einführung in die fünf Themenabende sowie methodischen Anregungen vor. Die ReferentInnen entwickelten darüber hinaus eigene Zugänge. So wurde ein „Werte-Spiel“ entwickelt, in dem die Teilnehmenden spielerisch in der zweiten Seminareinheit unter dem Thema „Karriere, Kinder, Kirche, Konsum – Was ist mir wichtig?“ eine Werte-Hierarchie im Sinne einer „Verfassung“ „ausspielen“ konnten.

Online-Diskurs und weitere Angebote im Internet

Ergänzend bieten wir auf dem Internet-Portal www.treffpunkt-ethik.de

die Möglichkeit, sich mit den Teilnehmenden aus anderen Standorten auszutauschen und die Diskussionen über die Gruppe hinaus zu führen. Weitere Impulse, Materialien und ergänzende Literatur werden in einem geschützten Bereich für Sie bereitgestellt. Alles, was Sie brauchen, ist die Möglichkeit, auf das Internet zuzugreifen zu können.

aus: Kursflyer „mensch.denke.selbst“

Im Anschluss an die Präsenzveranstaltungen waren jeweils thematisch orientierte Foren installiert worden. Eröffnet wurden sie durch eine Einstiegsfrage oder -these seitens der Moderation. Diese ergab sich aus den Protokollen der jeweiligen Semi-

narstandorte, die von den ReferentInnen angefertigt worden waren. Daraus wurde eine Frage zugespitzt. So war in jener Zeit die Diskussion um das Vorgehen des Frankfurter stellvertretenden Polizeipräsidenten im Entführungsfall Metzler in der öffentlichen Debatte, was im Forum zur ersten Seminareinheit in der Online-Diskussion aufgegriffen wurde.

Im Laufe des Kurses ließ sich aber eine stetig abnehmende Präsenz im Forumsbereich feststellen, die auch nicht durch die begleitenden Newsletter an die Teilnehmenden belebt werden konnte. Die Frage, die sich hierbei stellt, ist, wie Teilnehmende über die gesamte Zeit an ein Forum gebunden werden können. Ein Schwachpunkt im didaktischen Bereich lässt sich im Nachhinein sicher in der Verknüpfung von Präsenz- und Onlinephasen festmachen. So war zwar den ReferentInnen bewusst, dass auf die Präsenzdiskussion eine weitere Phase im Internet folgen würde, jedoch wurde diese nicht aus der Seminareinheit heraus entwickelt. Diskussionen wurden in der Regel (wie in der Erwachsenenbildung gewohnt) am jeweiligen Abend abgeschlossen; nötig wäre eine „offen bleibende“ Diskussion gewesen, offene Fragen, so dass die Teilnehmenden ein zwingendes Bedürfnis nach einem „Mehr“ an Austausch gehabt hätten. Eine Alternative wären konkrete Aufgaben gewesen, auf die im Rahmen der folgenden Seminareinheit zurückgegriffen oder gar aufgebaut hätte werden können.

Nicht gelungen war der angestrebte Austausch zwischen den Seminarstandorten. Zurückzuführen waren diese Probleme wohl auch auf eine nicht konsequent genug vertretene Einstellung zu dem damals noch nicht internalisierten Blended-Learning-Konzept: Wer sich in einem Bereich noch nicht sicher fühlt, vertritt nach außen entsprechend schwach sein neues Konzept. Es fehlten neben der Überzeugung vor allem die Erfahrung, die auch solche Entscheidungen treffen lässt wie zum Beispiel, nur Teilnehmende zuzulassen mit der expliziten Möglichkeit und Zusage, das Internet zu nutzen. Für die Veranstalter lässt sich diese Ambivalenz in dem Satz ablesen: „Ergänzend auf dem Internet-Portal...“¹⁴, der die Nachrangigkeit der Online-Arbeit signalisiert. So nutzten gerade einmal die Hälfte der Teilnehmenden die Online-Angebote.

In Umfragen, die den Seminareinheiten vorausgegangen waren, hatte man versucht, Prozesse anzustoßen, die die folgende Präsenzphase an den fünf Standorten „vorbereiten“ sollten. Hier zeigte sich eine erstaunlich hohe Resonanz, wobei sich nicht feststellen lässt, wie viele der Teilnehmenden aus den Seminaren und wie

14 Vgl. Flyer zum Projekt, 2004.

viele „freie“ Besucher der Treffpunkt Ethik-Website diese nutzten. Die Umfragen wurden zweimal von Dr. theol. Eckhard Türk auf der Basis der Lerninhalte aufgegriffen und kommentiert.¹⁵ Arbeitsmaterialien und Texte sowie die Protokolle der Seminareinheiten aus den verschiedenen Standorten und von den ReferentInnen eingebrachte Materialien waren ebenfalls auf dem Server zu finden.

Die Pflege des Servers bedeutete für das Katholische Bildungswerk Oberhessen eine neue und in seinem Umfang hohe Belastung, die vorher so nicht abgesehen werden konnte. Auch wenn die Seitenerstellung sowie alle Veränderungen durch den Webmaster durchgeführt worden waren, so mussten zum Beispiel Texte und Materialien internetgerecht erstellt und in das PDF-Format umgewandelt werden, Umfragen konzipiert und die Foren betreut und moderiert werden.

...und dann – Folgen und Nachfolgeprojekte

Blended-Learning hat im Katholischen Bildungswerk Oberhessen Zukunft. Auch wenn viele Veranstaltungen noch eher dem Prinzip „Versuch und Irrtum“ unterliegen, so zeichnen sich nach dem ersten Blended-Learning-Kurs Umriss eines zukünftigen Schwerpunktes ab.

Der Blick bei der Konzeption neuer Seminarmodelle hat sich stark auf die Möglichkeiten des Internets erweitert. In die didaktische Planung werden diese entsprechend einbezogen und die methodischen Chancen abgewogen. Kritischer wird die Stellung von Onlinephasen betrachtet: Welche Aufgabe kann das Forum, der Chat, können sonstige Online-Instrumente in einem Konzept haben? Welchen Zusatznutzen erhalten die Teilnehmenden durch eine Onlinephase? Wo kann die Nutzung des Internets Möglichkeiten erweitern? Dies sind einige der Fragen, die in der Konzeption stärker als bisher berücksichtigt werden. Dabei wird die Nutzung des Internets als methodisches Medium im Rahmen eines Gesamtkonzeptes und einer entsprechenden Didaktik nicht Selbstzweck sein.

Diese Überlegungen führen uns zu möglichen Feldern und neuen Zielgruppen. So fragten wir uns aufgrund von Erfahrungen eines Präsenzseminars zum Thema „Zeitmanagement für Familien“, wie der Zielgruppe junger Familien, die durch Beruf und Familie stark eingespannt sind, besser gerecht werden kann, ohne deren zeitliche Ressourcen durch ein ganzes Wochenendseminar zu belasten. Gleichzeitig sollte ein starker Praxisbezug hergestellt werden. Zwei Tagesveranstaltungen

15 Siehe Materialien zum Projekt.

rahmen eine online begleitete Praxisphase, in der die Teilnehmenden monatlich einen E-Newsletter mit auf der Präsenzphase beruhenden praxisbezogenen Aufgaben erhalten und ihre Erfahrungen in geschlossenen Foren auswerten und austauschen. Der Erfolg des Pilotkurses und die Rückmeldungen der Teilnehmenden ermutigen und führen dazu, den Kurs Ende 2007 erneut in dieser Form anzubieten.

Ein ähnliches Projekt hat gerade begonnen. Im Rahmen theologischer Bildung und MitarbeiterInnen-Begleitung bieten wir ein Blended-Learning-Seminar als „geistliche Begleitung“ zum Thema „Die eigene Mitte finden“ an, das ebenfalls zwei Studientage sowie eine achtwöchige Onlinephase in einem Forum mit einer in geistlicher Begleitung kompetenten Moderatorin beinhaltet, ergänzt durch wöchentliche theologisch-spirituell ausgerichtete Impulse in Form von E-Newslettern. Die Anmeldungen und Anfragen sowie die erste Resonanz auf das Einstiegs-Präsenzseminar zeigen, dass auch in diesem Bereich Blended-Learning die Methode der Wahl sein kann.

Wichtige Folgen sind auch in einer geänderten Einstellung zu den AdressatInnen des andragogischen Tuns zu finden. Damit sind zum einen die Teilnehmenden mit ihren Lebenswelten und Bedürfnissen selbst gemeint sowie ihre Möglichkeiten, stärker am Seminar und der inhaltlichen Gestaltung zu partizipieren. Ein Beitrag in einem Forum verändert auch die Online-Dynamik eines Forums. Gleichzeitig sind die Teilnehmenden dem Veranstalter fast täglich präsent, denn er findet beispielsweise ihre E-Mails auf seinem Bildschirm wieder. Umgekehrt ist die Seminarleitung anders in der Motivierung der Teilnehmenden gefragt, da gleichzeitig zu der „Nähe“ durch die permanente Erreichbarkeit über E-Mail und Forum oder Chat auch eine Distanz zwischen beiden entstehen kann: man sieht und hört sich nicht und „Unvorhergesehenes“ oder, banal, Unlust, schönes Wetter und vieles andere mehr können dazu führen, dass der Computer auf TeilnehmerInnenseite nicht angeschaltet wird. Hier bedarf es einer Vielfalt von Handlungsoptionen, um zum Wiedereinstieg zu motivieren.

Gemeint sind aber auch die MitarbeiterInnen und ReferentInnen. Auch sie müssen zum Beispiel durch Fortbildung und stärkere Einbindung in die Konzeptentwicklung an Blended-Learning-Projekte herangeführt werden. Für viele ist dies alles trotz intensiver Nutzung des Computers ein völlig ungewohntes Arbeiten.

Auch die Begleitung von MitarbeiterInnen durch E-Newsletter und Foren schafft Nähe zwischen VeranstalterIn und ReferentInnen sowie wechselseitige Wertschätzung. Als VeranstalterIn ist es durchaus möglich, öfters Kontakt zu diesen zu halten und sie so auch stärker an den Träger zu binden.

Blended-Learning schafft neue Zugänge, ein verändertes erwachsenenbildnerisches Arbeiten und neue methodische Möglichkeiten. Es soll aber nicht vergessen werden, dass diese Form von Angeboten (nicht nur in der Anfangsphase) auch ein wesentliches Mehr an Aufwand bedeutet. Im Rahmen katholischer Erwachsenenbildung muss dazu ebenfalls bedacht werden, dass ehrenamtliche MitarbeiterInnen, die vor Ort ihre Angebote planen und durchführen, diese Möglichkeiten sowohl in technischer als auch in zeitlicher Hinsicht nicht haben. Hier stellt der Treffpunkt Ethik-Server der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) mit dem angebotenen Service eine unschätzbare Ressource bereit.

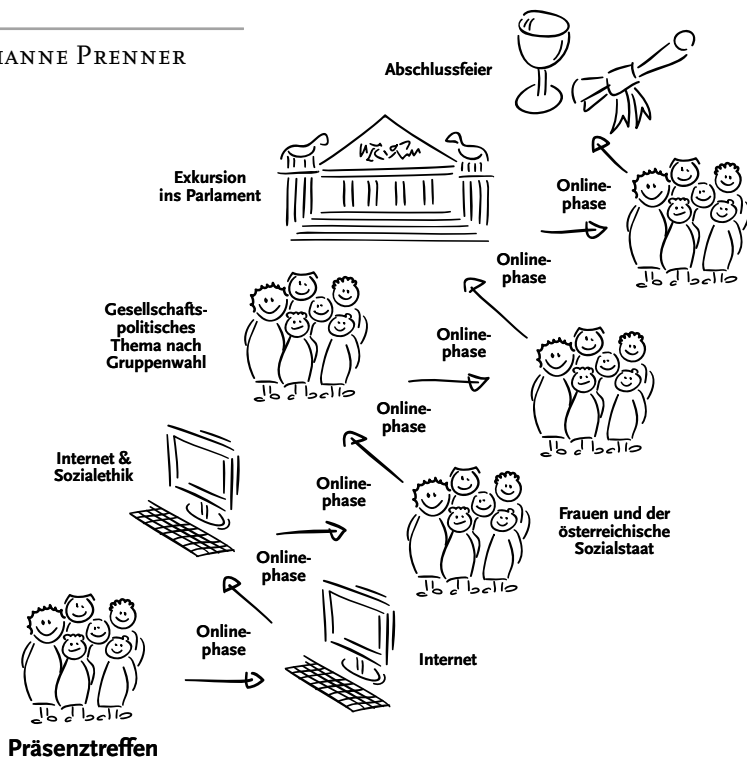
Literatur

- Cohen, Martin:** 99 moralische Zwickmühlen – Eine unterhaltsame Einführung in die Philosophie des richtigen Handelns, Frankfurt/New York 2004.
- Habermas, Jürgen:** Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 1996, 6. Aufl.
- Hosle, Vittorio:** Der philosophische Dialog. Eine Poetik und Hermeneutik, München 2006.
- Katholisches Bildungswerk Oberhessen:** Handreichung für die ReferentInnen - Einleitung, Gießen 2004.
- Knauer, Peter:** Handlungsnetze. Über das Grundprinzip der Ethik, Frankfurt am Main 2002.
- Knauer, Peter:** Nichtreligiöse Ethikbegründung und christlicher Glaube, in: Orientierung 67/2003, S. 124–126.
- Pohlmann, Friedrich:** Die soziale Geburt des Menschen. Einführung in die Anthropologie und Sozialpsychologie der frühen Kindheit, Weinheim/Basel 2000.
- Schulz von Thun, Friedemann:** Miteinander reden, Reinbek bei Hamburg 1981.
- Taylor, Charles:** Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt am Main 1996.
- Türk, Eckhard:** Wir in mir. Ethik als Verfahrensethik, Mainz 2004.
- Turkle, Sherry:** Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet, Reinbek 1998.
- Watzlawick, Paul u.a.:** Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien 1969.

Frauenplattform Burgenland

Sozialethik, Empowerment und politische Bildung

MARIANNE PRENNER



Die „Frauenplattform Burgenland“ der Katholischen Sozialakademie Österreich richtet sich an Frauen im ländlichen Raum, die infrastrukturell benachteiligt sind, sich mit gesellschaftlichen Fragen beschäftigen wollen und wenig Erfahrung im Umgang mit dem Internet haben. Ziel ist es, das politische Bewusstsein und die Bereitschaft für gesellschaftliches Engagement von Frauen zu stärken. Über etwa vier Monate verteilt finden neun Präsenztreffen mit sieben dazwischen liegenden Onlinephasen statt. Zwei anfängliche Internetschulungen und eine niedrige Kursgebühr halten das Bildungsangebot niederschwellig. Vision ist ein gesellschaftspolitisches Frauennetzwerk „Frauenplattform Österreich“. Bereits dreimal durchgeführt, soll das Projekt langfristig österreichweit angeboten werden.

Idee

Die Katholische Sozialakademie Österreichs – ksoe machte es sich im Bereich der politischen Erwachsenenbildung zur Aufgabe, in einem Projekt die Elemente Blended-Learning, politische Bildung und Sozialethik zu vereinen. Paloma Fernandez de la Hoz, Ivo Eichler und Marianne Prenner entwickelten das Projekt „Frauenplattform“, das sich an Frauen in ländlichen Regionen richtet. Im Projekt beschäftigen sich Frauen mit Bedeutungen und Zusammenhängen gesellschaftspolitischer Themen. Sie betrachten sie unter einem sozialetischen Blickwinkel, nutzen dafür das Internet kompetent und zielgerichtet und vernetzen sich untereinander. Die Benutzung des Internet soll das geringere Angebot außerhalb von Städten und die eingeschränkte Mobilität auf dem Land kompensieren helfen und Frauen die Möglichkeit geben, sich mit anderen Frauen zu vernetzen.

Das Grundkonzept des Projektes konzentriert sich entsprechend auf regionale Durchführungen und lokale Vernetzung von Frauen. Bisher gab es drei regionale Durchführungen:

- „Frauenplattform Südburgenland“ – April 2005 bis Juni 2005 mit acht Teilnehmerinnen,
- „Frauenplattform Nordburgenland“ – Oktober 2005 bis Februar 2006 mit neun Teilnehmerinnen und
- „Frauenplattform Mittelburgenland“ – September 2006 bis Dezember 2006 mit zehn Teilnehmerinnen.

Eine weitere Idee ist, dass die „Frauenplattform“ nicht nur im Burgenland stattfinden soll, sondern in mehreren Bundesländern. Die Vernetzung zwischen den einzelnen regionalen „Frauenplattformen“ kann als Basis für ein Netzwerk von Frauen in Österreich dienen, die gesellschaftspolitisches Interesse haben und sich über ihre Anliegen austauschen wollen. Durch deren Zusammenschluss und Kräftebündelung kann sich so eine eigenständige Plattform für Frauen österreichweit entwickeln.

In einem weiteren Schritt kann über Kooperationen eine international angelegte Online-Vernetzung mit TeilnehmerInnen von Blended-Learning-Kursen des Servers „Treffpunkt Ethik“ aus Deutschland erfolgen. Eine erste Anknüpfung dieser Art gab es bei einer Kursdurchführung mit dem Heinrich-Hansjakob-Haus, Freiburg, wo sich FreiburgerInnen an Diskussionen und Chats in der Onlinephase beteiligt haben.

Um das Projekt weiter zu streuen und eine österreichweite Vernetzung voranzutreiben, fand 2007 eine Multiplikatorinnenschulung für Einrichtungen mit Frauenbildungsschwerpunkt in Form von Blended-Learning statt.

Projekttitle „Frauenplattform“

Der Projekttitle ist absichtlich sehr einfach und allgemein gehalten. Er mag zwar unspektakulär klingen, doch beruht dies auf dem Gedanken, inhaltlich offen zu bleiben, nicht abschrecken zu wollen und Berührungsängste zu nehmen. Die Formulierung ermöglicht eine geografische Gewichtung für die verschiedenen „Frauenplattformen“ je nach Region, die zur Unterscheidung beiträgt und identitätsstiftend sein kann. Der Title weist außerdem auf das langfristige Ziel einer österreichweiten Frauenplattform hin, worauf er sich auch gut erweitern ließe: „Frauenplattform Österreich,„.

Projektziele

Politische Bildung

Politische Bildung beschränkt sich nicht auf reine Wissensvermittlung, sondern sie soll auch Unterstützung bieten bei der Entwicklung von Fähigkeiten und Einsichten und der Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Handeln. Nach demokratischem Verständnis sind die Werte Friede, Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit zentral. Ein Praxisbezug begünstigt den Lernprozess, da er ermöglicht, Inhalte politischer Bildung in den sozialen Alltag einzubeziehen. Weiters soll politische Bildung ausgleichend auf Anti-Institutionalismus und blinde Institutionengläubigkeit einwirken und durch mehr Transparenz scheinbare Objektivität von übertriebener Subjektivität unterscheidbar machen.¹

Gendersensibilität in der politischen Bildung

Politische Bildung ist nicht geschlechtsneutral. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die, die sich an politischer Bildung beteiligen, nicht geschlechtslos und daher

1 Peter Filzmaier, Daniela Ingruber, Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses, Wien München 2001, S.10.

von gesellschaftlichen Geschlechterrollen geprägt sind.² Politische Bildung und ihre Inhalte sind dominiert von männlichen Sichtweisen, die eine geschlechtersensible Perspektive vernachlässigen. Nach wie vor orientieren sich geschichtliche Aufzeichnungen und Themenaufarbeitung zumeist an den traditionellen Geschlechterrollen und verharren so in der historisch gewachsenen ungleichen Machtverteilung. Ebenso werden in der Demokratie Frauenanliegen nicht gleichwertig bedacht wie die Anliegen von Männern. Folglich braucht eine frauenspezifische politische Bildung eine inhaltlich und methodisch geschlechtersensible Zugangsweise. Um dieser Unausgewogenheit entgegenzuwirken, sollen Themen, Methoden und Herangehensweisen gendergerecht auch auf die Situation von Frauen eingehen und entsprechend aufbereitet werden.

Traditionelle Geschlechterrollen aufbrechen

In reinen Frauengruppen wird Frauen ein Raum ohne männliche Beobachtung und Konkurrenz zugestanden. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Frauen und Männer in Gruppen unterschiedliches soziales Verhalten an den Tag legen: In koedukativen Bildungssituationen nehmen sich Frauen eher zurück, überlassen Männern den Vortritt und verharren dabei eher in den gewohnten Geschlechterrollen, während Männer generell dominanter auftreten. Das kommt daher, dass Teilnehmerinnen häufig davon ausgehen, dass die männlichen Teilnehmer sowohl inhaltlich als auch technisch kompetenter seien als die weiblichen. Eine Einschätzung, die anerzogen ist und so stetig reproduziert wird.³

Empowerment

Empowerment ist die Befähigung zu selbstständiger (politischer) Aktivität und versteht sich als dynamischen Entwicklungsprozess. Fähigkeiten, die dabei entwickelt und gestärkt werden, sind Vernetzung und Austausch mit Gleichgesinnten, Erkennen von strukturellen Zusammenhängen, kritische Urteilsfähigkeit, Wahrnehmen von Gestaltungsmöglichkeiten und persönlichem Handlungsspielraum. In diesem

2 Vgl. Mechthild Oechsle, Karin Wetterau, Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren, in: Dies. (Hg.), Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000.

3 Anna Stiftinger, Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Salzburg 2005, S.10f.

Sinne soll und kann politische Bildung im Idealfall Menschen dazu ermächtigen, Einsichten und Fähigkeiten von partizipativer Kompetenz zu entwickeln.⁴

Vernetzung

Zunächst geht es um die Vernetzung von Teilnehmerinnen in einer Region bei einer Projektdurchführung. Mit der Einbeziehung von Teilnehmerinnen der vorherigen Kurse in die Online-Aktivitäten im Laufe des Projektes erweitert sich das Frauennetz. Zu den Projekt-Abschlussfeiern sind jeweils alle Absolventinnen der vorhergegangenen „Frauenplattformen“ eingeladen. Hier können sich die Frauen persönlich kennenlernen. Bei der Abschlussfeier der dritten Durchführung wurde das langsam wachsende Netz erstmals spürbar, als einige Teilnehmerinnen beider vorhergegangener Kurse den Weg auf sich genommen hatten und hier Kontakte nicht nur online, sondern real knüpfen konnten.

Vision ist eine österreichweite Vernetzung von Frauen, die gesellschaftspolitisch interessiert sind und die die Teilnahme an einem Blended-Learning-Projekt „Frauenplattform“ verbindet.

Der Kontakt zwischen den Gruppenmitgliedern dient dem Erfahrungs- und Wissensaustausch und der gemeinsamen Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen aus Frauenperspektive. Eine gemeinschaftliche Zusammenarbeit, in der neue Ressourcen der Stärke erschlossen werden, ermöglicht das Entstehen einer Solidargemeinschaft über das Projekt hinaus und über geografische Grenzen hinweg.

In welcher Form dies möglich sein wird, hängt nicht nur vom Interesse und Engagement der beteiligten Frauen ab, sondern auch von der zukünftigen Kurs-Entwicklung.

IKT-Kompetenz

Die Nutzung des Internets erfordert neben dem formalen Zugang, also der technischen Ausstattung und dem bereitgestellten Inhalt, auch die Kompetenz der effektiven Nutzung. Diese Medienkompetenz beschreibt die Nutzungsmodalität, Nutzungskompetenz und das Erreichen individueller Nutzungsziele.⁵

4 Norbert Herriger, Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart 1997, S. 186f.

5 Mirko Marr, Internetzugang und politische Informiertheit. Zur digitalen Spaltung der Gesellschaft, Konstanz 2005.

Konkret ist das E-Learning-Ziel Medienkompetenz:

- Kommunikation und Vernetzung mit Hilfe elektronischer Medien: auf einer Lernplattform arbeiten, Foren benutzen, sich an Chats beteiligen, mit Online-Dokumenten arbeiten, wichtige Webpages kennenlernen und Suchmaschinen verwenden können.
- Selbstständig Information aus dem Internet gewinnen und kritisch beurteilen können.

Anliegen ist es, die Teilnehmerinnen nachhaltig zu ermutigen, sich über die Dauer des Kurses hinaus selbstständig im Internet zu bewegen und es für persönliche Anliegen zu nutzen. Dazu werden die Onlineaktivitäten schon während des Kurses in das World Wide Web gelenkt, damit sich die Teilnehmerinnen dort umzuschauen und Anknüpfungspunkte für den zukünftigen Gebrauch setzen können.



Abb. 1 Internetschulung zu Kursbeginn

Inhalt und Struktur

Bis zu fünfzehn Frauen ab achtzehn Jahren können am Projekt, das zwischen drei und vier Monate dauert, teilnehmen. Der Kurs besteht aus neun Präsenztreffen (davon eine Exkursion) mit sieben dazwischen liegenden, jeweils etwa zwei- bis dreiwöchigen Onlinephasen. Online findet das Projekt auf dem Server „Treffpunkt Ethik“ in einem geschlossenen Raum statt.

Sozialethische Themen

Sozialethik fragt danach, wie gesellschaftliche Verhältnisse zu bewerten und zu gestalten sind. Sie zielt auf ein individuelles und gemeinschaftliches Handeln ab, das sich für eine entsprechende Gestaltung von sozialen Strukturen und Institutionen einsetzt. So fragt Sozialethik, ob Strukturen gerecht oder ungerecht sind, und ob und wie sie gegebenenfalls umgestaltet werden können.

Die sozialethische Perspektive bildet die Basis des Kurses und den Kern der Arbeitsweise. Daher beginnt der Kurs thematisch mit einer Einführung: „Was ist Sozialethik, und was bedeutet Sozialethik im Alltag?“ Daran schließt das Thema „Frauen und der österreichische Sozialstaat“ an, wo es darum geht, die Positionierung von Frauen im Staat kritisch zu betrachten und zu diskutieren.

Ein drittes Thema soll ein gesellschaftspolitisches Thema sein, das für die Teilnehmerinnen aufgrund ihrer Wahrnehmung und Betroffenheit von Bedeutung ist. Es wird aus Vorschlägen der Gruppe von den Teilnehmerinnen selbst gewählt. Bei der Auseinandersetzung mit den Themen sollen, ausgehend von der persönlichen Betroffenheit und der privaten Sicht, größere Zusammenhänge aufgezeigt und die Perspektive der Öffentlichkeit, Politik und Wirtschaft in den Blick genommen werden.

Kursbegleiterinnen und Expertinnen

Die Projektbegleiterinnen bearbeiten die Themen ergänzend und vertiefend zur Vor- oder Nachbereitung mit der Gruppe, sowohl bei Präsenztreffen, als auch in Onlinephasen. Dabei stehen die Teilnehmerinnen aktiv im Mittelpunkt und arbeiten mit unterschiedlichen Methoden und in verschiedenen Organisationsformen.

Zu jedem der drei Themen geben Expertinnen Impulsreferate oder stehen, zusätzlich zur Themenbearbeitung in der Gruppe, für Diskussionen zur Verfügung. Aufgabe der Expertinnen ist es weiterhin, Basistexte, vorbereitendes und vertiefendes Material sowie Literaturlisten für die Gruppe zur Verfügung zu stellen. Nach Möglichkeit beteiligen sie sich an einer Online-Aktivität (Chat oder Forum), außerdem sind sie zur Abschlussfeier eingeladen.

Kursablauf

Das erste der neun Treffen widmet sich der Einführung in den Kurs und dem Kennenlernen der Teilnehmerinnen. Die folgenden zwei Termine gelten der prak-

tischen Einführung in die Lernplattform, für die (in Schulen) PC-Räume gemietet werden. Bei diesen technischen Schulungen geht es darum, die Lernplattform Treffpunkt Ethik kennenzulernen, die Online-Werkzeuge auszuprobieren, Suchmaschinen einzusetzen, nützliche Internetseiten anzuschauen und im Ordner „Profile“ sich den anderen Teilnehmerinnen online vorzustellen. Danach folgen Onlinephasen und Präsenztreffen zur Auseinandersetzung mit den Themen. An einem weiteren Termin findet eine Exkursion zu einer Einrichtung mit gesellschaftspolitischer Bedeutung nach Wahl der Gruppe statt. Bisher wurde jedes Mal klar das Parlament favorisiert: Nach einer Führung durch das Gebäude erfolgte jeweils ein Gespräch mit einer Abgeordneten zu einem Kursthema, über das die Abgeordnete im Vorfeld informiert wurde. Im Sinne der Unparteilichkeit des Kurses haben wir jeweils bei mehreren politischen Parteien nach Gesprächspartnerinnen angefragt. Je nach Terminmöglichkeit und inhaltlicher Zuständigkeit der Abgeordneten, die sich für ein Gespräch bereit erklärten, entschied sich die Gruppe dann für eine Vertreterin einer Partei.



Abb. 2 Exkursion ins österreichische Parlament

In der Mitte des Kurses werden ehemalige Teilnehmerinnen früherer Frauenplattformen dazu eingeladen, sich in den Onlinephasen an der Beschäftigung mit einem

Thema zu beteiligen. Diese Phase dient der weiteren Vernetzung und der Einbeziehung neuer Diskussionspartnerinnen und Sichtweisen in die Themenbehandlung. Die ehemaligen Teilnehmerinnen haben hierbei die Chance, sich mit einem neuen gesellschaftlichen Thema zu beschäftigen oder die Auseinandersetzung mit einem bekannten Thema wieder aufzunehmen und zu intensivieren und ihre Technikkompetenzen wieder aufzufrischen und zu stärken. Im besten Fall motiviert diese wiederholte Kursteilnahme – nun in der Rolle der Erfahrenen – zu einer weiteren Auseinandersetzung mit und Beteiligung an gesellschaftspolitischen Prozessen.

Der Kurs endet mit einer Abschlussfeier, zu der FreundInnen, Bekannte und Verwandte der Teilnehmerinnen, Teilnehmerinnen vorhergegangener Frauenplattformen, KooperationspartnerInnen, lokale PolitikerInnen, MedienvertreterInnen und SponsorInnen eingeladen werden. Die erarbeiteten Inhalte werden von den Teilnehmerinnen präsentiert (zum Beispiel mündlicher Bericht, Powerpoint-Präsentation, Sketch, Dias, Overheadfolien, Plakate), um Projektinhalt und -ergebnisse auch nach außen zu vermitteln. Ziel ist dabei, mit den erarbeiteten Inhalten und Positionen in der Öffentlichkeit sichtbar zu werden als aktive Mitglieder der Gesellschaft, die Arbeit der Frauen publik zu machen, zu würdigen und die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse mit dem Publikum zu teilen.

Präsenztreffen und Onlinephasen

Sowohl vor Ort als auch online werden Themen aufgenommen, bearbeitet, ergänzt, vertieft und abgeschlossen. Präsenztreffen und Onlinephasen bauen aufeinander auf und sind in ihrer Bedeutung gleichwertig. Nach der zweiten technischen Schulung folgt auf jedes Präsenztreffen eine Onlinephase. Die Teilnehmerinnen erhalten hierfür jedes Mal einen Newsletter in einer Email, der kurz zusammenfasst, wie der vorausgegangene Präsenztermin verlaufen ist, der die Aktivitäten in der anstehenden Onlinephase erklärt und Organisatorisches für das nächste Präsenztreffen ankündigt. Je nach technischem Niveau der Gruppe gestalten sich der Umfang der Internetschulung und die technische Selbstständigkeit der Teilnehmerinnen auf der Lernplattform. Auch Art und Ausmaß der Online-Aktivitäten richten sich danach und sind somit von Gruppe zu Gruppe verschieden.

Folgende Tabelle aus dem Folder gibt exemplarisch einen Überblick über den Kursaufbau:

	Fr. 1.9., 19:30	Infoabend: Projektinfo und „Was bedeutet gutes Leben?“
1	Fr. 15.9., 15–19:00	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen • Überblick über das Bildungsprojekt • Gruppe wählt ein eigenes Kursthema
2	Sa. 30.9., 9–17:00	<p>Internetschulung I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist Blended-Learning? • Unseren Webspaces kennenlernen • Foren und Chat ausprobieren
	Zwischenzeit (Eine Woche)	Forum und Chat als Übung
3	Sa. 7.10., 9–17:00	<p>Internetschulung II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suchmaschinen verwenden • nützliche Internetseiten kennenlernen • persönlichen Steckbrief erstellen • Einführung in die Sozialethik
	Zwischenzeit (Eine Woche)	<ul style="list-style-type: none"> • Websites kritisch betrachten • Text lesen
4	Fr. 13.10., 14–19:00	Thema „Frau im österreichischen Sozialstaat“ wird mit Expertin bearbeitet
	Zwischenzeit (Eine Woche)	<ul style="list-style-type: none"> • Moderierter Chat und Diskussionsforum • nach Wunsch der Gruppe: Einbeziehung externer TeilnehmerInnen in alle weiteren Onlinephasen
5	Fr. 20.10., 14–19:00	Von der Gruppe gewähltes Thema wird mit Expertin bearbeitet
	Zwischenzeit (Drei Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> • Moderierter Chat mit Expertin • Internetrecherche
6	Fr. 10.11., 14–19:00	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbearbeitung des selbstgewählten Themas • PC-Schulung: „Powerpoint“ kennenlernen und ausprobieren. (= Programm zum Erstellen von Präsentationen)
	Zwischenzeit	Vorbereitung auf die Exkursion im Forum
7	Nach Übereinkunft	Exkursion, z.B. Parlament (Die Gruppe wählt das Exkursionsziel)
	Zwischenzeit	Chat: Reflexion der Exkursion
8	Fr. 24.11., 15 -19:00	Zeit für Offengebliebenes
	Zwischenzeit	Vorbereitung der Abschlussfeier
9	Termin nach Gruppenübereinkunft	Kursreflexion, Zertifikatverleihung und Abschlussfeier

Aktivitäten und Material zu den behandelten Themen

Basistexte lesen und besprechen, Diskussionen vor Ort, in Online-Foren, in unmoderierten und moderierten Chats (mit und ohne Expertin), kreative Auseinandersetzung in unterschiedlichen Formen bei den Präsenztreffen und online, Internetrecherche mit Besprechung der Ergebnisse, Möglichkeit, im Internet öffentlich oder zielgerichtet via Forum oder Email seine Meinung abzugeben, Linkliste und Literaturliste.

KooperationspartnerInnen der Katholischen Sozialakademie Österreichs

Unsere KooperationspartnerInnen waren die Katholische Frauenbewegung Diözese Eisenstadt, die Evangelische Frauenarbeit Burgenland, die Frauenberatungsstelle Oberpullendorf und die Katholische Jugend und Jungschar Burgenland.

Bewerbung und Finanzierung

Neben der Bewerbung auf der Homepage der ksoe werden Folder über das lokale Netz der KooperationspartnerInnen verteilt. Außerdem wird bei Informationsveranstaltungen und in lokalen Zeitungen auf das Projekt hingewiesen.

Der TeilnehmerInnenbeitrag ist mit 100 Euro angesetzt, um die Zugangsbarriere niedrig zu halten. Dadurch ist jedoch die Katholische Sozialakademie Österreichs noch mehr auf SponsorInnen und SubventionsgeberInnen angewiesen.

Bei Bedarf stellt die ksoe den TeilnehmerInnen für die Dauer des Kurses insgesamt zehn PCs kostenlos als Leihgabe für die Onlinephasen und den privaten Gebrauch zu Hause zur Verfügung.

Medienberichterstattung

Die Medienberichterstattung fand ihren Niederschlag in regionalen sowie in frauenspezifischen Medien. Im Burgenland informierten die wöchentlich erscheinenden Medien „Eisenstädter Kirchenzeitung“ und „Burgenländische Volkszeitung“ und darüber hinaus der ORF-Hörfunk Burgenland. Weiters berichtete die zweitgrößte Frauenzeitschrift Österreichs „Welt der Frau“ über das Projekt sowie das führende Online-Frauenmedium „diestandard“.

Auswirkungen

Über dieses Bildungsprojekt habe ich eine Diplomarbeit verfasst, die im Oktober 2006 vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst mit dem Förderpreis für Erwachsenenbildung ausgezeichnet wurde.

Ein Passus aus dem Projekt wird im deutschen Stark Verlag unter dem Titel „KP1 Unterrichts-Konzepte Politik Grundwerk“ in 2007 erscheinen. Im November 2006 wurde das Kurskonzept bei der internationalen Fachtagung „Learning-Communities. Der Cyberspace als neuer Lern- und Wissensraum“ an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt in Kärnten präsentiert. Im Frühjahr 2007 wird das Kurskonzept in einer österreichweiten Multiplikatorinnenschulung an DozentInnen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung vermittelt.

Erfahrungen und Erkenntnisse

Teilnehmerinnen

In den ersten Durchführungen reichte die Altersstruktur der Kursteilnehmerinnen von Ende 30 bis 70. Besonders interessant war, dass die Hauptmotivation für die Kursteilnahme in der Verwendung des Internets lag. Eine Teilnehmerin ließ sich aus diesem Anlass einen Internetanschluss einrichten.

Kursbegleiterinnen

Im Sinne des Empowerment und der Zielgruppenorientierung wählt die Gruppe das dritte Thema und das Exkursionsziel selbst. Das bedeutet für die KursbegleiterInnen große Spontantität in der Organisation und Vorbereitung (Expertin finden, Material erstellen).

Hinzu kommt, dass auch das Online-Arbeitsmaterial an das technische Niveau der jeweiligen Gruppe angepasst werden muss. Das bedeutet, dass das Ausmaß des IT-Einsatzes von Kurs zu Kurs sehr variieren kann, sowohl bei der Internetschulung, besonders jedoch in den Onlinephasen. Daraus erwächst die Notwendigkeit einer Änderung des Projektmaterials in Umfang, Ausführlichkeit und Inhalt, was die Änderung eines ganzen Programms und eine erhöhte Vorbereitungszeit bedeuten kann. Dies kann soweit gehen, dass eine Adaption einer Neuentwicklung des Materials gleichkommt in Bezug auf den Newsletter, die Beschreibung der technischen Handhabung, Art und Umfang von Online-Aktivitäten und damit Intensität und Gewichtung der Onlinephasen sowie Art der Online-Ergebnissicherung. Die Frage,

die sich den ProjektleiterInnen hier stellt, ist, ob die Voraussetzungen der technischen Kenntnisse über die Teilnahme entscheiden oder die Teilnehmerinnen über das technische Niveau bestimmen sollen. Letztendlich ist es eine Frage der Zielgruppen- und Zieldefinition.

Literatur

Filzmaier, Peter/Ingruber, Daniela: Politische Bildung in Österreich. Erfahrungen und Perspektiven eines Evaluationsprozesses, Wien/München 2001.

Herriger, Norbert: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung, Stuttgart 1997.

Marr, Mirko: Internetzugang und politische Informiertheit. Zur digitalen Spaltung der Gesellschaft, Konstanz 2005.

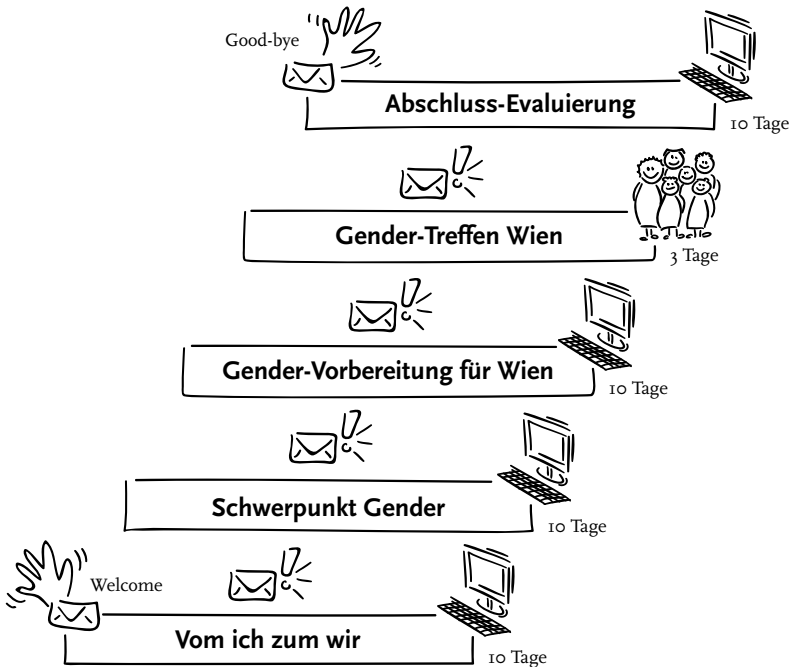
Oechsle, Mechtild/Wetterau, Karin: Über Notwendigkeit und Schwierigkeiten, Geschlecht als didaktische und fachwissenschaftliche Kategorie in die politische Bildung zu integrieren, in: Oechsle, Mechtild/Wetterau, Karin (Hg.): Politische Bildung und Geschlechterverhältnis, Opladen 2000.

Stifinger, Anna: Gender in der IKT-Weiterbildung. Ein Handbuch zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung, Salzburg 2005, S.10f.

Sensitive for Gender

An Intercultural Approach

MARIANNE PRENNER, PETER EICHLER, WOLFGANG TÜCHLER



Für eine multinational zusammengesetzte TeilnehmerInnengruppe im Rahmen des „Meetingpoint Ethics“ entwickelten Wolfgang Tüchler und Peter Eichler vom Aus-

bildungsinstitut für Erwachsenenbildung des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (ABI), Wien, und Ivo Eichler und Marianne Prenner von der Katholischen Sozialakademie Österreichs – ksoe, Wien, den Blended-Learning-Kurs zum Thema „Sensitive for gender – an intercultural approach“. Im Frühjahr 2005 nahmen an diesem Kurs 22 Mitarbeitende und externe Teilnehmende von sechs Institutionen aus den vier Partnerländern des EU-Projektes (Litauen, Österreich, Deutschland und Italien) teil.¹

Inhalt und Ziele

Es ging darum, auf internationaler Ebene eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugängen zum Thema „Gender“ zu ermöglichen. Die Schwerpunkte, die dabei die Gender-ExpertInnen Swanhild Montoya und Erich Lehner setzten, waren sowohl der Vergleich der weiblichen und der männlichen Perspektive des „Doing Gender“ als auch die Genderthematik in Ländern des Südens. Das Kennenlernen verschiedener Gender-Theorien sensibilisierte für die Geschlechterproblematik. Hierbei gab der internationale Austausch zum Thema Einblick in die kulturelle Verschiedenartigkeit, was das Bewusstsein für die Situation im eigenen Land schärfte. Außerdem konnten die Teilnehmenden verschiedene E-Learning-Tools kennenlernen und sich in die Blended-Learning-Methoden einarbeiten. Weiters wurden Englischkenntnisse erweitert und internationale Kontakte geknüpft.

Struktur

Der Kurs erstreckte sich über sechs Wochen und gliederte sich in vier Onlinephasen, die sich in einem geschlossenen Bereich der Lernplattform Treffpunkt Ethik abspielten, sowie einem zweieinhalbtägigen Präsenztreffen in Wien.

Die ersten drei Onlinephasen dienten dem Einstieg ins Thema „Gender“ und der Bearbeitung verschiedener Themenaspekte, außerdem der Vorbereitung auf das Präsenztreffen in Wien, wo die Gruppenmitglieder sich – über das virtuelle Kennenlernen hinaus - persönlich begegnen konnten und am Thema weitergearbeitet wurde. Danach bot eine vierte Onlinephase die Möglichkeit, vom Präsenztreffen

1 Katholische Sozialakademie Österreichs, Wien, Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung, Wien, Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart, CON.E.DIS scarl, Turin, Gyvenimo ir tikejimo institutas, Kaunas.

Offengebliebenes weiterzubearbeiten, elektronische Evaluierungsbögen zum Kurs auszufüllen und das Projekt abzuschließen.

Die methodisch-didaktische Planung und Durchführung des Kurses wurden durch die E-Learning-Expertin Erika Hummer beratend unterstützt.²

Die unterschiedlichen Funktionen der Projektbegleitung, wie Online-Moderation, Beobachtung des Fachinhaltes, technische Betreuung und Moderation des Präsenztreffens wurden unter den OrganisatorInnen aufgeteilt.

Methodischer Aufbau der Projektphasen

Die Projektphasen beinhalteten drei Ebenen:

1) Das Gruppengeschehen, 2) das Thema und 3) das technische Instrument der virtuellen Lernplattform. Jeder dieser Aspekte benötigte aus pädagogisch-didaktischer Sicht besondere Aufmerksamkeit für eine kontinuierliche Entwicklung und beeinflusste jeweils die anderen. Folglich wurde jeder der Bereiche im Projekt langsam aufgebaut:

1) Die Ebene „Gruppengeschehen“ von persönlicher Einzelarbeit und Verknüpfung der einzelnen Teilnehmenden zu gemeinsamen Aktivitäten der Gesamtgruppe,

2) die Ebene des Themas vom persönlichen Bezug zur Gender-Theorie und allgemeinen Auseinandersetzung,

3) die Ebene „Einsatz der Lernplattform“ von der Benutzung bekannterer, „langsamer“ Tools hin zum Einsatz komplexer Methoden. Aus diesen Überlegungen heraus entwickelten sich die Online-Aktivitäten, die „E-tivities“.

Aufbau der Onlinephasen

Projektdauer: Vier Wochen Onlinephase vor dem Präsenztreffen – Präsenztreffen (drei Tage) – zwei Wochen Onlinephase nach dem Präsenztreffen:

2 Vgl. Erika Hummer, Joachim Egger, Option E-Learning. Neue Medien im Unterricht. Ein Praxisleitfaden, Bd. 1, Basics kennenlernen, Wien 2005

Module (je zehn Tage)	Organisations- form	Aktivität – Inhalt	Technik, Methodenwahl	Umsetzung, Aufgabenstellung
Vorbereitung	Einzelarbeit	Projekteinstieg	Website besuchen Profil erstellen	Projektinformation, Profil erstellen
Vom Ich zum Wir	Einzelarbeit	Freies Assoziieren	Internetsuche	Bildergalerie Thema „Gender“, Kommentar abgeben
	Zugewiesene neue Einzelkontakte	Lockerer, phantasiereicher Zugang	Email	Kettenmailgeschichte in fünf Gruppen: Frau und Mann begegnen sich im Regen,...
Schwerpunkt Gender	Einzelarbeit Einzelkontakt in Gesamtgruppe	Zwei Grundlagentexte	Dokumente-Ordner Forum	Einen Text wählen und lesen, Kurzer Kommentar zu einem der Texte, Statement zu Text-Kommentar einer anderen Person
	Anonyme Einzelarbeit	Persönliche anonyme Reflexion	Forum	Forum zu verschiedenen Positionen: I like to be a woman/man ... I dislike to be a woman/man ...
Vorbereitung auf das Präsenztreffen	Gesamtgruppe	Austausch und Reflexion	Forum	Reflexion der abgeschlossenen Kettenmailgeschichten
	Gesamtgruppe	Themenaspekte diskutieren, ExpertInnen kennenlernen	Zwei Chats zu zwei unterschiedlichen Aspekten	ExpertInnenchats an zwei verschiedenen Terminen
	Gesamtgruppe	Interessen an Themenaspekten sammeln	Forum	Wunschliste für das Präsenztreffen
Präsenztreffen in Wien	Unterschiedliche Gruppierungen	Vielfältige Themenbearbeitung	Methoden der Erwachsenenbildung	
Projektnachbereitung	Gesamtgruppe	Offene Fragen weiter diskutieren	Forum	„Gender – Was noch offen ist“
	Gesamtgruppe	Verabschiedung	Forum	„Good-bye-Forum“ Möglichkeit persönlicher Verabschiedung
	Einzelarbeit	Evaluierung	Workspace	Evaluationsbogen ausfüllen, online stellen

Kursablauf

1. Onlinephase: Gruppenbildung und Einstieg ins Thema

Die meisten Teilnehmenden kannten sich nicht und konnten vorerst nur elektronisch miteinander in Kontakt treten. Unter diesen Bedingungen war es besonders schwierig, ein Gruppengefühl zu entwickeln. Deshalb war es wichtig, diese erste Phase der Gruppenbildung zu widmen, die einzelnen Gruppenmitglieder einzeln präsent werden zu lassen und sie miteinander zu vernetzen.

Inhaltlich war es das Ziel der ersten Onlinephase, sich selbst frei und spielerisch auf das Thema Gender einzustellen.

E-tivities:

- eigenes Profil (mit Foto) erstellen,
- Gender-Galerie: je ein elektronisches Bild, z.B. aus dem Internet³, im Workspace online stellen,
- Kettenmailgeschichte: In fünf parallelen Gruppen schreiben je fünf Teilnehmende in vorgegebener Reihenfolge - von einem gemeinsamen ersten Satz ausgehend - eine Fortsetzungsgeschichte (pro Person drei bis fünf Sätze) via Email über zwei Onlinephasen hindurch. Die beendeten Geschichten konnten online nachgelesen werden.

2. Onlinephase: Thema Gender

Nun folgte die Phase, die sich auf das Thema Gender konzentrierte. Sie diente dazu, neuen Input zu geben, mit Texten Diskussionen anzustoßen und den Teilnehmenden zu ermöglichen, sich persönlich auf die Thematik einzulassen.

E-tivities:

- Zwei online gestellte Grundagentexte lesen und einen Kommentar zu einem Text in einem Forum geben,
- Statement zu einem Kommentar einer anderen Person geben,
- Persönliche, anonyme Reflexion: Sammlung vielfältiger Stellungnahmen zu den Positionen „I like to be a woman/man ...“ und „I dislike to be a woman/man ...“ in einem Forum.

3 Unter Beachtung der Urheberrechte

3. Onlinephase: Vorbereitung auf das Präsenztreffen

In dieser Phase wurde die inhaltliche Auseinandersetzung in der Gruppe fortgesetzt. Außerdem fanden organisatorische Vorbereitungen für das Treffen in Wien statt.

E-tivities:

- Reflexion der Kettenmailgeschichten: Austausch in einem Forum,
- Zwei moderierte Chats mit je einem/r ExpertIn finden an unterschiedlichen Wochentagen zu unterschiedlichen Tageszeiten statt,
- Wunsch-Forum: Sammlung von inhaltlichen Vorstellungen für das Präsenztreffen.

Präsenzphase

Die Teilnehmenden lernten sich hier von Angesicht zu Angesicht kennen, was besonders wegen dem persönlichen Zugang zum Thema interessant war. Tatsächlich wurde das Präsenztreffen als Zentrum des Projektes wahrgenommen, und hier fand auch die intensivste Form der Begegnung statt.

4. Onlinephase: Projektende und –abschluss

Diese Phase diente dem inhaltlichen Abschluss des Themas und der Evaluierung des gesamten Projektes.

E-tivities:

- Fortsetzung und Beendigung laufender Diskussionen in einem Forum,
- Evaluierung: Ausfüllen eines Online-Evaluationsbogens als Voraussetzung für den Erhalt der Teilnahmebestätigung.

Onlinephasen

Jede Onlinephase dauerte zehn Tage, da der Wochenrhythmus mit sieben Tagen für eine umfassende Beteiligung zu kurz ist. Ein paralleler Verlauf zur Kalenderwoche konkurriert nämlich meist mit beruflichen und alltäglichen Verpflichtungen und läuft damit eher Gefahr, ins Hintertreffen zu gelangen.

Mit dem Beginn jeder neuen Onlinephase endeten auch die Aktivitäten der vorhergegangenen Phase und auch der Anspruch, sie zu erledigen, so sie noch nicht erledigt wurden. Damit sollte vermieden werden, dass sich noch zu verrichtende Aufgaben sammeln und in die nächste Onlinephase mitgeschleppt werden, was zu Demotivation bis hin zu völligem Ausstieg führen kann.

Newsletter und Little User Handbook

Jede Onlinephase begann mit einem Newsletter und wurde in der Mitte der Phase mit einem zweiten Newsletter per Email begleitet. Zweck des Newsletters zu Beginn jeder Onlinephase waren die Ankündigung und Erklärung zu den neuen Aktivitäten (vgl. Anhang). Aufgabe des zweiten Newsletters war es, die Teilnehmenden rechtzeitig an die aktuellen Aufgaben zu erinnern und sie zu motivieren, solange in der vorgesehenen Phase noch Zeit war, ihnen nachzukommen. Zusätzlich wurde die Entwicklung des Geschehens auf der Plattform und der Stand der Beteiligung dokumentiert. Außerdem berichtete er über inhaltliche und organisatorische Geschehnisse innerhalb der Gruppe.

Ein erster, einführender „Newsletter o“ zu Projektbeginn gab Grundinformationen über den Projektablauf, die Zusammensetzung der Gruppe, Orientierungshilfe in den unterschiedlichen Bereichen der Lernplattform und Erklärungen zu Arbeitsmodi. Wichtig waren weiters Regeln zu Umgangsformen im Internet, der Netiquette.

Technische Anleitungen zur Handhabung der einzelnen Online-Werkzeuge zu den jeweiligen Aufgabenstellungen erhielten die Teilnehmenden in Form eines elektronischen Little User Handbook.

Präsenztreffen

Am letzten Juniwochenende von Freitag Abend bis Sonntag Mittag fanden sich die TeilnehmerInnen aus den vier Ländern zusammen, um sich nun endlich face-to-face kennenzulernen und gemeinsam am Thema Gender weiterzuarbeiten.

Dieses Treffen fand im Wiener Palottihaus statt. Nach dem Empfang, einer Vorstellungsrunde und einem Überblick über das geplante Programm wurde erst einmal eine thematische Stadtführung auf den Spuren der Frauen in der Geschichte Wiens unternommen, die einen lebendigen, (jedoch leider regnerischen) Ein-

stieg ins Thema Gender bot. Der erste Tag fand in einem Lokal der Innenstadt einen gemütlichen Ausklang.

Am Samstag arbeiteten die ExpertInnen mit der Gruppe zu Rollenbildern und Klischees von Mann und Frau auf kreativem Weg, bei der die sozio-kulturelle Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden sichtbar wurde. In einem typischen Wiener Weinlokal, einem Heurigen, genoss die Gruppe den Samstagabend. Der Sonntagvormittag diente der Bearbeitung der Eindrücke und Erfahrungen, die am Samstag durch die vielfältigen kreativen Zugänge eröffnet worden waren, der Besprechung der abschließenden Onlinephase und der Verabschiedung.



Abb. 1 Präsenztreffen in Wien

Einbeziehung von ExpertInnen

Die ExpertInnen waren hauptsächlich als ReferentInnen für das Präsenztreffen vorgesehen. Wir haben sie jedoch schon in der Onlinephase miteinbezogen. Sie stellten Texte zur Verfügung, die von der Gruppe bearbeitet wurden, weiters fanden zwei moderierte Chats statt, bei denen einmal die Expertin und einmal der Experte mit den Teilnehmenden zu verschiedenen Themenaspekten diskutierten. Die zwei

Fachleute hatten während der gesamten Onlinephase Zugangsberechtigung zur Internetplattform und wurden gebeten, zur Einstimmung auf das Präsenztreffen den inhaltlichen Onlineprozess zu beobachten, um sich einen Eindruck von der bisherigen Arbeit zu verschaffen. Es fiel außerdem in den Zuständigkeitsbereich der beiden ReferentInnen, das Programm für das Präsenztreffen zu gestalten.

Die vielfältigen Aufgaben des/der ModeratorIn:

- Newsletter schreiben und senden
- Ansprechperson für die Teilnehmenden sein
- die Gruppendynamik beobachten
- zu Onlineaktivitäten motivieren
- Arbeitsprozesse verfolgen und gegebenenfalls (spielerisch) beleben
- Diskussionen und Chats moderieren
- die Foren täglich auf neue Beiträge überprüfen, um informiert zu sein und aktuell darauf reagieren zu können
- Administration der Lernplattform: Texte und Arbeitsmaterialien online stellen
- Chats und Foren einrichten und so weiter
- bei auffälliger Nichtbeteiligung von Teilnehmenden Kontakt aufnehmen und nachfragen, ob es Unklarheiten oder Schwierigkeiten gibt, und diese wenn möglich lösen oder, wenn technisch notwendig, an den Webmaster weiterleiten

Erkenntnisse und Empfehlungen

Präsenztreffen

Die TeilnehmerInnen beteiligten sich rege an den Onlinephasen. Neben einer intensiven Arbeit mit Dokumenten und Chats wurden 364 Beiträge in Foren verfasst. Obwohl über sechs Wochen lebendig an den Online-Aktivitäten gearbeitet wurde, trug doch erst das Präsenztreffen wesentlich dazu bei, dass zwischen den Teilnehmenden soziale Kontakte geknüpft wurden. Dies macht deutlich, wie wichtig der persönliche Kontakt und eine Kommunikation, welche gesprochene Sprache, Körpersprache, Mimik und Gestik mit einbezieht, für Gruppenarbeit sind. Für eine gemeinsame Online-Aktivität ist es anscheinend motivierender, wenn die Teilnehmenden sich vorher persönlich kennenlernen. Daher sehen wir es als Vorteil, wenn ein Blended-Learning-Projekt mit einem Präsenztreffen beginnt, bei

dem die Beteiligten erfahren, mit wem sie es in weiterer Folge zu tun haben, sich darauf einstellen und Kontakte knüpfen können.

Einbezug von ExpertInnen

Das Einbeziehen der ExpertInnen geschah bei unserem Kurs wie geplant, jedoch nicht intensiv genug, und so kam es beim Präsenztreffen einerseits zu Wiederholungen von schon online erledigten Aufgabenstellungen. Andererseits wurden Diskussionsentwicklungen der Onlinephase beim Treffen in Wien zu wenig aufgegriffen.

Wir bemerkten, wie wichtig es für den Arbeits- und Gruppenprozess ist, dass Online- und Präsenzphasen aufeinander Bezug nehmen. Erst dadurch ist eine kontinuierliche thematische Auseinandersetzung möglich, können die Teilnehmenden in ihrem Lernprozess ernsthaft begleitet werden. Sind ExpertInnen für Präsenzphasen vorgesehen, empfiehlt sich deren Einbeziehung schon in der vorhergehenden Onlinephase. Zumindest sollte der/die ReferentIn über Entwicklungen der inhaltlichen Online-Arbeit gut informiert sein. Der Stand der thematischen Auseinandersetzung sollte jedenfalls Ausgangspunkt für die Weiterarbeit sein und Beachtung und Wertschätzung finden. Ist dies nicht der Fall, kann der Eindruck entstehen, dass die Online-Aktivitäten und damit der Einsatz der Teilnehmenden gering geschätzt werden, was sich negativ auf die bevorstehenden Aktivitäten auswirken würde.

Abschieds-Forum

Ein Abschieds-Forum ist insofern empfehlenswert, als es in einer abschließenden Onlinephase eines Blended-Learning-Kurses Raum bietet für alle Beteiligten für letzte Mitteilungen und Gelegenheit, sich voneinander zu verabschieden.

Moderierter Chat

Ein moderierter Chat bietet die Möglichkeit einer gelenkten Online-Diskussion. Diese kann mit oder ohne ExpertIn stattfinden. Eine Person übernimmt die Moderation und trägt die Verantwortung für den Diskussionsverlauf. Rollen, Regeln und Ablauf des Chats werden festgelegt und den Teilnehmenden bekannt gemacht.

Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, wenn die Chatregeln den Teilnehmenden schon vor dem Chat bekannt sind, indem sie etwa zur Vorbereitung per Email zugeschickt werden und bei Beginn des Chats nur mehr in Kurzform wiederholt werden.

Beim Chatten entsteht oft das Gefühl, es gehe um Schnelligkeit. Deswegen sind Beteiligte vor einem Chat häufig etwas nervös und unkonzentriert. Die günstigste Ausgangsbasis ist eine organisatorische und inhaltliche Vorbereitung im Vorfeld. Sie kann in Ruhe vonstatten gehen und ermöglicht jenen, die später in den Chat einsteigen, einen guten Einstieg für sich und für die Gruppe.

Der/die ModeratorIn kann sich Sätze und Formulierungen, die während des Chats sicher oder mit hoher Wahrscheinlichkeit gebraucht werden, in einem geöffneten Word-Dokument vorschreiben und diese dann jeweils in das Schreibfeld kopieren. Dies ist für die Moderation weniger zeitintensiv und die Teilnehmenden müssen nicht lange warten. Darüber hinaus bleibt dem/der ModeratorIn mehr Zeit, sich auf die Beiträge der Teilnehmenden zu konzentrieren. Zu den vorzubereitenden Phrasen zählen Begrüßungsworte, Hinweise auf das Thema, die Fachperson und zum Chatverlauf, eine Kurzversion der Chatregeln, Aufrufe und abschließende Worte.

Es ist hilfreich, wenn die Reihenfolge geregelt ist, in der Diskussionsbeiträge gesendet werden. Wir haben im Projekt „Sensitive for Gender“ dafür folgende Regel entwickelt, die sich bewährt hat:

Wie bei einer Live-Diskussion melden die Teilnehmenden sich zu Wort, wenn sie etwas sagen wollen und warten dann, bis sie aufgerufen werden. Dies geschieht online mit dem Senden eines einfachen Ausrufezeichens (!), das jeweils von der/dem ModeratorIn notiert wird, welche/r dann die Teilnehmenden in dieser Reihenfolge aufruft, ihren Beitrag zu schicken. Die TeilnehmerInnen können ihren Beitrag schon in einem zweiten Fenster vorschreiben und ihn dann, wenn sie an der Reihe sind, in das Chat-Schreibfeld kopieren und abschicken. Auf diese Weise werden Wartezeiten kürzer gehalten, die Beteiligten sind mit Lesen und dem Schreiben ihrer Beiträge beschäftigt.

Ebenso günstig ist es, vor dem Chat kurze Impulstexte von der Fachperson per Email an die Teilnehmenden zu senden, damit diese sich auf das Thema einstellen und auf die Diskussion vorbereiten können und der Chat aktiv begonnen werden kann.

Steht ein/e ExpertIn im Chat mehreren Teilnehmenden gegenüber, empfiehlt es sich, die Fragen von Seite der ExpertInnen her zu stellen, um möglichst die Teilnehmenden zu Wort kommen zu lassen.

Werden hingegen die Teilnehmenden aufgefordert, Fragen an die Fachperson zu stellen, kommt diese nur schwer mit dem Lesen, dem Auswählen von Fragen, Überlegen von Antworten und dem Schreiben nach. Die Chat-TeilnehmerInnen müssen dann lange Wartezeiten in Kauf nehmen. Es besteht die Gefahr, dass sie sich langweilen und das Interesse verlieren.

Während des Diskussionsverlaufes kann die ExpertIn in einem daneben geöffneten (Word-) Fenster einen Kommentar, Beitrag schreiben lassen. Der Fachperson kann das Vorrecht eingeräumt werden, sich jederzeit in die Diskussion einzubringen.

Damit die Diskussion möglichst flüssig bleibt, ist es von Vorteil, dem/der ExpertIn eine Person zur Seite zu stellen, die für sie schreibt. So kann die Fachfrau/der Fachmann sich auf das Lesen, Denken und Formulieren konzentrieren, während die andere Person lediglich schreibt.

Chat-Ausschnitt:

Susanne: Therefore „gender mainstreaming“ is very important...

Susanne: especially in countries where women do not have the same possibilities as men.

Marianne: Thank you, Susanne.

Peter: !

swanhild montoya: to change society, quotes on political/institutional level are helpful. But I learned my sefesteam from peruvian women on different levels!

Susanne: !

Marianne: We'll continue now our discussion with the whole group...

Marianne: Peter, please!

Peter: „to give less educated women the ...

Peter: chances of a good job, . I understand, but ...

Peter: normally it is said: we should prefer ...

Peter: a woman, when she has the same qualification as a man.

Marianne: Thank you. Mrs. Montoya will reply to your comment.

swanhild montoya: @peter: up to a certain moment, in almost all societies men have more access to the resource of education...

swanhild montoya: so sometimes – if a political level takes it serious...

swanhild montoya: it will be necessary to give this women a chance and to build up ...

swanhild montoya: the mechanism and instruments to give the same possibilities...

Anhang

Newsletter 3

In our first days and week of our project and online-phase, there has been lot of activity in and around our webspace:

- Most people of our group are already active in one way or the other. But there are very few people who have not shown up at all yet. Instead of Valeria, who has apologized, because she is not at the office, Elena will take part until Valeria comes back on the 17.6.2005, hopefully! We welcome Elena in our group!
- We have already a long list of profiles in our “Profiles for Vienna”. It’s really interesting to see what a colourful group we are. (For those who want to add a foto or to change something in their existing profile, click on “Update your profile” on the very top of the list.) Thank you for your presentations! And I’m sure, we’re all curious to see the other profiles which will be created yet.
- You can already visit our Gender Gallery! On the start-page at the right side you can click on “Our Gender Gallery” and admire our collection of pictures so far. Here are many more “picture-frames” for those who haven’t sent a picture yet! ;-)
- Although there have been some changes of e-mail-addresses and pc-problems for single participants, the chain-mail-stories are well in movement. There is one group very fast, that has already finished, one group, where the story is still in the outgoing-mail of the first author, and the other three groups are somewhere in between. Anyway, it’s interesting to see the stories growing! We’ll all see the results in the workspace, as soon as all five stories are finished.
- And it’s already quite some action and talk in the coffeehouse, where people come and go and sit together with a virtual coffee or ice-coffee (for those who don’t like coffee – ;-)) and think about so many things to do in Vienna, like

swimming in the Danube, walking in flowering gardens, going on a roller-coaster or on the giant's wheel ("Riesenrad"), the icon of Vienna. There is a good atmosphere for talking, and YOU are invited to sit with us!

I invite all participants to join the group as active as it has already started in some fields!

We can already see some outcome of it in our gallery, and soon will see some more when our stories are finished.

Have an interesting time for the rest of our first module,

The second module will start in a few days!

So long....

Marianne :-)

Newsletter 4

Hello!

Our second module starts today!

This time the tasks are concentrated on working with documents and using forums. Here they are:

1) Definitions

In the folder "Documents" you find definitions of gender-vocabulary:

"GENDER – Baseline definitions of key concepts and terms".

The words in the list are the basis on which we work. We want to have a common understanding of different words we use for our approach.

Have a look at the list, maybe there are some new aspects for you!

2) Exchanging opinions

There are two articles provided in the "Documents" the folder "Documents Module 2":

Article 1: “A black woman took my job”;

Article 2: “Gender and Household”

- Choose one article that you read
- Write in few sentences a comment about what you read (for example: what did you like/not like? About what do you agree/disagree? What was not clear? What is new for you? What would you like to add?) Please be short in your comment!
- Where to put it?

In our “Discussionboards” you find two different folders: “Comments on ‘A black woman took my job’”, and the folder “Comments on ‘Gender and Household’”.

1. Open the folder to the article that you have read,
2. click on “Add a new subject” at the end of the page,
3. fill in as “Subject” a headline to your comment that maybe gives some insight in your view.
4. Please also fill in your name as “Your name”,
5. enter/write your comment in the message-box and
6. send it.

When there are already some comments in the forum,

- chose two comments of other people and give a short feedback to these comments. Therefore click on “reply to this contribution/article” and fill the boxes. Please keep it precise and short!

3) Anonymous forum: “I like/dislike to be a woman/man...”

In the “Discussionboards” there is one folder “Being a woman/man”.

When you open it, you’ll see four threads with the subjects:

“I like to be a woman...”, “I like to be a man...”, “I dislike to be a man...”, “I dislike to be a woman...”

- open one (or two) of the four items, when you want to write something,
- click on “reply to this contribution/article “ and write whatever you want to say.
- To give the chance for more openness, please don’t put your name to the comment! We want to do this task anonymously.

- Write at “Your name” an X (or any number of x in variations, whatever...), because that field has to be filled before you send it.

It's not possible for the moderator, organisers, administrators or any member of “meetingpoint ethics” to see who has posted a comment.

NOTICE: Maybe the German webmaster or programmers of our web space with the necessary know-how and rights could find out the senders' names.

But we think, it's not really interesting for them to see names of people, they don't know. They are busy with other things and we ask them to keep away from that.

4) Chat-preview

In the third module there will two chats with our gender-experts take place: The chat with Mr. Erich Lehner will be on Monday 20.06.2005 at 19.00 – 20.30 (met), The chat with Mrs. Swanhild Montoya will be on Thursday 23.06.2005 at 18.30 – 20.00 (met = middle European time). You're invited to join either one or both of them!

In order to see how many of our group members will participate on which date and to have balanced numbers of persons, we ask you to inform us about your preferred date (20th or 23th of June), in the Forum “Chat-dates” in our “Discussionboards”.

Wow, that was a lot!

But we are already approaching to the topic gender!

Marianne ;-)

Literatur

Hummer, Erika/Egger, Joachim: Option E-Learning. Neue Medien im Unterricht. Ein Praxisleitfaden, Bd. 1, Basics kennenlernen, Wien 2005

Checkliste zur Konzeption und Durchführung von Blended-Learning-Konzepten

HELGA GISBERTZ

Der Artikel versteht sich als ein Impuls zur Planung und Durchführung von internetbasierten Bildungsangeboten bis hin zu Blended-Learning-Kursen. Alle Anregungen sind sehr offen gehalten und werden als Fragen – oftmals an die eigene Person – formuliert.

Blended-Learning-Konzepte sind Mischformen verschiedener Lernkonzepte, bei denen Präsenzveranstaltungen mit Online-Einheiten verbunden werden. Dies setzt

1. eine andere Form der Vorbereitung als bei reinen Präsenztreffen und
2. eine veränderte Durchführung der Präsenzveranstaltungen voraus.

Die Planungen variieren je nach gewähltem Blended-Learning-Konzept und der konkreten Zielsetzung.

Die angeführten Punkte sind jedoch im Wesentlichen allgemein gehalten, um bei jedem Konzept zum Nachdenken anzuregen.

1. Zur Strategie

1. **Wohin** führt mich mein Konzept? Welche Ziele verfolge ich mit meinem Konzept? Welche Ziele verfolgt unser Fachbereich, unsere Einrichtung mit diesem Kursangebot? Worin sehe ich den Mehrwert eines internetbasierten Kursangebots? Nicht zuletzt stellt sich die Frage: Bin ich persönlich vom Konzept überzeugt? Wie

sind meine Fähigkeiten in Bezug auf die eigene Internetnutzung? Kann ich meinen Zielgruppen ein internetbasiertes Konzept positiv vermitteln?

2. **Wer** ist/sind meine Zielgruppe(n)? Wen möchte ich ansprechen? Welchen Gewinn sehe ich für die angestrebten Zielgruppen? Auf welche Weise fördert und hilft ein internetbasiertes Angebot, die Kompetenzen und Ressourcen der TeilnehmerInnen (ihre Erfahrungen, ihr Wissen zum Thema wie auch zur Internetnutzung) aufzugreifen und in den Kurs mit einzubinden?

3. **Wie** spreche ich meine Zielgruppe(n) an? Über welche Kommunikationskanäle geschieht dies am besten? Erfolgt die Ankündigung des Kursangebotes postalisch, per E-Mail, im allgemeinen Programmheft, telefonisch, durch persönliche TeilnehmerInnenwerbung? Wie soll die Kommunikation während des Kurses organisiert werden? Kommen regelmäßige Chats oder asynchrone Forenbeiträge eher in Frage? Biete ich persönliche Betreuung beispielsweise durch regelmäßige Rundmails oder persönliche E-Mails an die TeilnehmerInnen meiner Veranstaltung an?

4. **Was** sind die Inhalte jeder Kursphase? Welche Vorteile bringt Blended-Learning für das Thema? Welche Aspekte und Fragen eignen sich für Präsenztreffen, welche für die Onlinephasen? Welche Lernziele soll(en) meine Zielgruppe(n) nach welcher Phase beziehungsweise am Ende der Fortbildung erreicht haben?

2. Zur Umsetzung

Bei der Vorbereitung der Onlinephase(n):

- **ReferentInnengewinnung:** Kann ich ReferentInnen in frühzeitiger Absprache zur aktiven Teilnahme an der Onlinephase gewinnen (beispielsweise zu einem Chattermin oder zur Stellungnahme im Forum (zum Beispiel an einem festen Termin einmal pro Woche, vier Wochen lang)?
- **Kooperationen:** Gewinnt mein Angebot an Mehrwert, wenn Onlinephasen in Kontakt zu Einrichtungen (lokal, bundes- oder europaweit) gemeinsam durchgeführt werden?
- **Aufbereitung des Servers:** Wie gestalte ich den Bereich auf dem Server? Welche Tools benötige ich zu welchem Zeitpunkt? Schalte ich sie zu Beginn frei oder erst im Verlauf des Kurses? Passt die Gestaltung zum Thema und zur angestrebten Zielgruppe? Was möchte ich erreichen?
- Welche **Materialien** (Bilder, Texte, Grafiken, Audiodateien, Videos, Links) benötige ich und wie bereite ich sie kontextbezogen auf? Kann ich die Teil-

nehmerInnen in den Prozess der Materialsuche einbeziehen? Welche Rolle spielen Materialien, die im Kurs erstellt werden?

- Muss ich **Rechte** einholen zur Veröffentlichung von Texten, Bildern, Grafiken etc.?
- Habe ich dem Kursbereich ein/mein „Gesicht verliehen“, um für die Teilnehmenden erfahrbar zu sein (Foto, Kurzbeschreibung)? Sollen die TeilnehmerInnen eigene **Profile** mit Fotos und persönlichen Angaben einstellen? Integriere ich ReferentInnen in ebendieser Weise?
- Sollen **Fotos** von Präsenzveranstaltungen eingestellt und/oder als Grußkarten verschickt werden können?

Planungen zur Durchführung der Präsenzphase(n) eines Blended-Learning-Konzeptes

- Brauche ich personelle Unterstützung (ReferentInnen/technischer Support) bei einer Präsenzveranstaltung?
- Wird das Gesamtkonzept klar kommuniziert?
- Sind mitwirkende ReferentInnen über das Kurskonzept im Vorfeld informiert beziehungsweise in dieses eingebunden, um es den TeilnehmerInnen in der Präsenzveranstaltung positiv vermitteln zu können?
- Welche Vorbereitungen treffe ich zur Einbindung der Lernplattform in die Präsenzphase? Sind das Kursformat und die Ziele der Kursphasen den TeilnehmerInnen transparent? Welche Art der Präsentation, des Übens und/oder der Unterstützung brauchen die Teilnehmenden, um selbstständig online agieren zu können?
- Gibt es eine klare Zielsetzung, was die TeilnehmerInnen im Vorfeld der ersten Präsenzphase auf dem Server machen sollen/können/dürfen?
- Werden die Ergebnisse einer der Präsenzphase vorhergehenden Onlinephase in die Präsenzveranstaltung eingebunden?
- Wird für die Nachbereitung der Präsenzphasen auf dem Server gesorgt? Werden weiterführende Termine auf dem Server angekündigt? Ist die Aufteilung des Bildungsangebots in Präsenz- und Online-Anteile plausibel (zum Beispiel als Minimum: Gibt es bei offenen, unverbindlichen Angeboten einen Chattermin mit ReferentInnen der Präsenzveranstaltung, um persönliche, vielleicht auch anonym gestellte Fragen jedes/r Einzelnen zu beantworten)?
- Wird in der ersten Präsenzphase der/die ModeratorIn vorgestellt, der/die das Kommunikationsangebot auf dem Server begleiten wird?

- Wird der Zeitrahmen und die Online-Präsenz des/der ModeratorIn klar kommuniziert? Wird der Zeitrahmen angegeben, in dem der/die ModeratorIn und/oder ReferentIn auf Beiträge reagieren werden?
- Werden wichtige Ergebnisse der Präsenzveranstaltung eingestellt?
- Wollen Sie O-Töne der Veranstaltung einfangen und auf den Server einstellen lassen (beispielsweise ein Zusammenschnitt von prägnanten Stellungnahmen der ReferentInnen oder Teilnehmenden?)

Planungen zur Durchführung der Onlinephase

- **Zeitrahmen:** Wie lange sollen (Unter-)Themen auf dem Server präsent sein?
- **Arbeitszeit:** Wann kann ich mir wöchentlich Zeit nehmen, um den Online-Prozess zu begleiten und auf die Arbeitsbeiträge und Fragen der TeilnehmerInnen einzugehen? Welche nachfrageorientierten Elemente kann ich in meinem Online-Bereich anbieten und betreuen?
- **Zielgruppenansprache:** Frage ich die Erwartungen meiner Zielgruppe ab, analysiere ich die Ergebnisse und ziehe sie in meine konzeptionelle Arbeit ein?
- Möchte ich – über meine TeilnehmerInnen hinaus – weitere Zielgruppen online einbeziehen? Gibt es offene Bereiche, die für InternetnutzerInnen zugänglich sind? Versuche ich, SurferInnen zur aktiven Teilnahme/zur Kommunikation zu motivieren? Biete ich Materialien zum Lesen und Download?
- Wie fördere ich die aktive Teilnahme und Meinungsbildung meiner TeilnehmerInnen auf dem Server?

3. Öffentlichkeitsarbeit

- Gibt es einen Flyer, mit dem das Kursformat beworben wird?
- Welche Multiplikatoren könnten in meiner Region/in der BRD Interesse an meinem Thema haben und mit einem Werbetext per E-Mail bedacht werden? Ist ein Verteiler für die Öffentlichkeitsarbeit vorhanden?
- Regionale TeilnehmerInnenwerbung: welche Verteiler habe ich in meiner Einrichtung/welche Verteiler haben eventuelle Kooperationspartner?
- Haben meine KollegInnen im Haus/in anderen Einrichtungen Interesse und könnten informiert werden?
- Ankündigung in allgemeinen Newslettern der Region
- Freuen sich ReferentInnen über werbewirksame Maßnahmen für Ihren Veranstaltungsbeitrag in ihrem persönlichen Umfeld (zum Beispiel Uni/öffentliche Einrichtung/Unternehmen). Denkbar wäre beispielsweise ein kleines

Plakat sowie Handzettel mit Terminankündigung für einen Chat oder einen Aufruf zum Mitdiskutieren im Forum)

4. Evaluation meines Konzeptes

- Wie schätze ich meine Strategie ein?
- Wie die Umsetzung in der/den Präsenz- und Onlinephase(n)?
- Wie den Erfolg der Öffentlichkeitsarbeit?
- Was ergibt die Teilnehmendenbefragung?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für eine Weiterentwicklung des Formats in der Einrichtung?

Ausblick

Ausblick: Grenzen, Chancen und Perspektiven des Projekts

RALPH BERGOLD, HELGA GISBERTZ, GERHARD KRUIP

Welche Chancen für ethisch-moralische Verständigungsprozesse liegen in der internetgestützten Kommunikation? Ist das Internet eine Lernumgebung für moralische Diskurse?

Diese Fragen standen am Anfang des Modellprojekts „Treffpunkt Ethik – Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“, und wir stellen sie uns als HerausgeberInnen dieser Projektpublikation am Ende von Projekt und Publikation erneut. Unser Ausblick und unsere Antwort hierauf beginnt mit einem eindeutigen „Ja“. In der Arbeit mit Internet und Lernplattform liegt ein hohes Potenzial für die ethische Bildungsarbeit mit Erwachsenen, das genutzt werden will.

Die Kommunikation im Internet wird für immer mehr Menschen zum natürlichen Bestandteil ihrer medialen Sozialisation. Immer mehr Menschen aller Altersgruppen, Bildungsgrade, unterschiedlicher kultureller Herkunft und beiderlei Geschlechts verfügen über die dafür notwendigen Kompetenzen. Das Projekt hat gezeigt, dass Bildungsangebote sehr gefragt sind, die an diesen Alltagsgewohnheiten ansetzen, sie für die thematische Bildungsarbeit nutzbar machen, dadurch professionalisieren und nicht zuletzt auch kritisch reflektieren.

Der „Treffpunkt Ethik“ war ein Projekt, das diesen Prozess, vermittelt durch die Arbeit in Erwachsenenbildungseinrichtungen, angestoßen und wissenschaftlich begleitet hat. Voraussetzung für den Erfolg war die Erweiterung der institutionellen Kursformate um internetbasierte Lernangebote. Damit hatten die beteiligten Einrichtungen keinen leichten Stand. Durch Learning by Doing lernten sie die Arbeit mit einer Lernplattform kennen und setzten sich kritisch

mit den Potenzialen wie auch den Risiken der Servernutzung für das Gelingen ihrer Bildungsarbeit auseinander. Nebenbei trieben sie die technische Innovation des Servers voran. Je erfahrener sie durch experimentelle freie Nutzungsformen wurden, desto verbindlicher wurden die Onlinephasen ihrer Angebote und umso lebhafter die Diskussionen und Bearbeitungen ethischer Fragestellungen.

Der Server „Treffpunkt Ethik“ ist ein Instrument der Erwachsenenbildung und hat ein durch die jeweiligen Kulturen der beteiligten Einrichtungen geprägtes Profil. Dieses wurde von den KursteilnehmerInnen auch so wahrgenommen. Die sozialen Ausdrucks-, Umgangs- und Diskussionsformen im Netz spiegelten durchweg das Klima der Präsenztreffen wider.

So ist auch erklärlich, dass sich auf dem Server keine Internet-Community gebildet hat, die sich in offenen Foren oder in Chats auf dem Server trifft und in einer Dauerdiskussion ethisch-moralische Themen reflektiert. Dies würde auch dem Selbstverständnis einer institutionalisierten Erwachsenenbildung weniger entsprechen denn einer thematisch (selbst)organisierten Peer-Group oder einem Beratungsangebot zu ethischen Fragen. Der Server „Treffpunkt Ethik“ muss als ein „zusätzliches“ Instrumentarium der Erwachsenenbildung gewertet werden. In diesem Kontext aber kann er sein Potenzial entwickeln, da er zu erweiterten Möglichkeiten institutioneller Bildungsarbeit mit Erwachsenen führt. Es entsteht eine zusätzliche Infrastruktur der Kommunikation, des Bildungsangebotes, des methodischen und didaktischen Settings, des Zugangs zu neuen Zielgruppen. Hier liegen noch weitere Suchbewegungen vor uns und Möglichkeiten, die noch nicht ausgeschöpft sind. Das Projekt hat aber, mit ermutigenden Resultaten, diesen Weg eingeschlagen und motiviert zu weiteren innovativen Überlegungen und Konzeptionen in diese Richtung.

Beachtenswert ist jedenfalls, dass täglich über 1.000 Personen auf den Server zugreifen, um Materialien zu recherchieren. Sie zeigen, dass ethische Fragen in der Lebenswelt verankert sind, immer wieder neu aufgeworfen werden und nach zeitnaher Aufarbeitung verlangen. Das Medium macht sichtbar, wie viele Personen jeweils zeitgleich online sind, und die Statistiken nennen die hohen Downloadzahlen. Ob ethisches Lernen erfolgt, kann das Medium selbst natürlich nicht abbilden.

Überhaupt ist die altbekannte Frage „Ist ethisches Lernen messbar?“ auch im Rahmen dieser Publikation schwer zu beantworten. Können wir „einen Wert“ ermitteln, um den sich „die Werte“ der TeilnehmerInnen an Blended-Learning-Veranstaltungen – natürlich zum Positiven – verändert haben? Es gibt einige

Anzeichen dafür, dass solche Lernprozesse im Rahmen des Projektes stattgefunden haben und wie die Bedingungen aussehen, unter denen sie befördert werden können. Auf jeden Fall leistet die Internet-Nutzung bei aktuellen Themen einen wichtigen Beitrag zur Beschaffung relevanter Informationen und gibt Einblick in die Breite der gesellschaftlichen Debatte. Sie kann Menschen zusammenführen, die sonst nie miteinander in einen Austausch über ethische Themen kommen würden.

Ethik hat auch etwas mit Haltungen und Einstellungen zu tun. Führt ethische Bildung, ethisches Lernen zu Änderungen in Haltungen und Einstellungen? Ist diese Änderung beobachtbar? Schreibende Kommunikation, wie sie in den Foren und Chats stattfindet, bietet die Möglichkeit, schriftlich artikulierte Äußerungen und Meinungen zu untersuchen und Veränderungsprozesse zu identifizieren. Diese sich mit dem Einsatz des Internets auftuenden Chancen sollten jedoch nicht überbewertet werden. Das vorliegende Projekt liefert aber auch hier kleine weiterführende Impulse, bei ethischen Bildungs- und Lernprozessen die Eigenarten und Komponenten des Internets stärker einzubeziehen und mit den institutionellen Bildungs- und Lernarrangements zu verknüpfen.

Im Rahmen des Projektes wurde ein Begriff von ethischem Lernen entwickelt, den es weiterzuführen gilt. Das Projekt hat zu vielen Diskussionsanlässen geführt und über 21.000 Teilnehmendenbeiträge in Foren und Chats generiert. Die Nutzungszahlen und die Beiträge zeigen, wie hoch das Interesse und der Bedarf an ethischen Fragen und Themen sind. Ethik ist für die InternetnutzerInnen kein akademisches Thema an sich, sondern der Zugriff erfolgt aus alltäglichen Handlungskontexten. Es ist deshalb nur folgerichtig, dass sich die KBE in einem neuen Projekt dem ethischen Lernen als einer Querschnittsaufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung verpflichtet sieht.

Eine weitere Aufgabe liegt in der Qualitätsentwicklung mit einheitlichen Standards im Bereich von Blended-Learning und Multimedia für ethische Bildungsprozesse sowie nicht zuletzt im kritisch begleitenden Blick auf die Weiterentwicklung von Lernformaten. Hier wären Web 2.0 und 3-D-Anwendungen wie beispielsweise Second Life und Sloodle, das erste „Second Life Object-Oriented Distributed Learning Environment“, zu nennen.

Das Internet wird die institutionelle Erwachsenenbildung nicht ersetzen, sie aber befruchtend ergänzen.

Wir wünschen uns, dass die mit dem Projekt gewonnenen Erkenntnisse einen Beitrag leisten, um Blended-Learning-Kurse zu ethischen Themen in den Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene zu integrieren.

Zu den AutorInnen

Peter Baum Studium an der FH für Sprachen in Köln. 1983 bis 1990 „Liaison Officer“ für amerikanische Strafverfolgungsbehörden, Europa. Seit 1990 überwiegend freiberuflich in der Erwachsenenbildung für Firmen und die evangelischen und katholischen Erwachsenenbildungsträger als pädagogischer Mitarbeiter im Lande Niedersachsen tätig. Erfahrung mit der Leitung von Schulungsabteilungen in KMU und dem Einsatz digitaler Medien in der Aus- und Weiterbildung. Fachlehrer an einem Gymnasium (SEK I). Seit 2005 Webmaster des BMBF-geförderten Projekts „Treffpunkt Ethik. Nachfrageorientierte Lernumgebungen für ethische Diskurse“ sowie seit 2007 für das Projekt „Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung“.

Susanne Becker-Huberti Diplom-Journalistin (Studium an der Universität Dortmund, Volontariat beim WDR). Seit 2003 Pädagogische Referentin im Katholisch-Sozialen Institut für das MedienKompetenzZentrum der Erzdiözese Köln. Außerdem als freie Journalistin tätig unter anderem für WDR und Domradio. Kontakt: MedienKompetenzZentrum der Erzdiözese Köln im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef. Telefon: 02224/955-130, Fax: -100. E-Mail: becker-huberti@ksi.de, Internet: www.ksi.de.

Dr. Jeannette Behringer Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Volkswirtschaftslehre in Augsburg und Freiburg i. Brsg. (M.A.). 1994 Projekt „UmweltGerechte Zukunft – Entwicklung und Wandel in Nord und Süd“ der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, 1995 bis 2001 Leiterin des interdisziplinären Projekts „Climate and Environment in Alpine Regions“ (CLEAR) der ETH Zürich. Dissertation (Dr. rer. pol.) bei Prof. Ortwin Renn mit einer qualitativ-empirischen Studie zum Thema Qualitätsfaktoren im Bereich unkonventioneller partizipativer Verfahren. 2001 bis 2002 Post-Doc Projekt am Collegium Helveticum der ETH Zürich zum Thema „Wissensgenerierung in partizipativen Prozessen“. 2002 bis 2005 Projektleiterin der Nichtregierungsorganisation equiterre/Zürich in den Bereichen Klima/Energie und Umweltbildung. Seit 2002 Bildungsreferentin der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in den Bereichen Zivilgesellschaft, Nachhaltige Entwicklung, Evaluation und Angewandte Ethik. Tätig als freiberufliche Dozentin, Gutachterin und Moderatorin. Kontakt: E-Mail: jeannette.behringer@lpb.bwl.de.

Dr. habil. Ralph Bergold Diplom-Theologe. Direktor des Katholisch-Sozialen Instituts der Erzdiözese Köln in Bad Honnef. Privatdozent für Religionspädagogik an der Universität Bamberg. Von 1996 bis 2005 Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Kontakt: KSI, Selhofer Str. 11, 53604 Bad Honnef. Telefon: 02224/955-400, E-Mail: bergold@ksi.de, Internet: www.ksi.de.

Andreas Boller Diplompädagoge, leitet seit 25 Jahren das Katholische Bildungswerk Oberhessen. Schwerpunkte u.a.: ethische Fragestellungen und Blended-Learning-Kursangebote. Aus- und Fortbildungen in Projektmanagement, Teamarbeit und Coaching sowie Traumarbeit nach C.G. Jung. Multimedia-Trainer, Mitherausgeber von „reingeredet – Beiträge zu gesellschaftlichen Herausforderungen“ (mit Peter Janowski und einem Nachwort von Prof. Dr. Reimer Gronemeyer und Matthias Rompel, Gießen 1998) sowie „...und dann die Moral?! – Zur ethischen Verantwortung gesellschaftlicher Institutionen“ (mit Thomas Born und Peter Janowski mit einer Einführung von Dr. Berthold Suchan, Gießen 2000) Kontakt: E-Mail: post@kbw-oberhessen.de, Internet: www.kbw-oberhessen.de.

Dr. Peter Eichler Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, erwachsenenbildnerische, Gestaltberatungs- und systemische Ausbildung, Arbeit in der Erwachsenenbildung seit 1971, derzeit Leiter des Ausbildungsinstituts für Erwachsenenbildung St. Pölten des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Ausbildungskonzeptionen, Persönlichkeitsentwicklung, Seniorenbildung. Pilotversuche zu selbstgesteuertem Lernen in Ausbildungen und zur Arbeit mit kooperativen Internet-Lernplattformen. Kontakt: Ausbildungsinstitut für Erwachsenenbildung, A1090 Wien, Canisiusgasse 16. Telefon: 01 / 317 05 10-17, Fax: 01 / 317 05 10-10. E-Mail: peter.eichler@weiterwissen.at, Internet: www.ausbildungsinstitut.at.

Susanne Frangen Dipl. Ingenieurin. Seit 2002 selbstständige Kompetenztrainerin in der Weiterbildungs- und EDV-Branche. Teilnahme an der Fortbildung „Kompetent in die Öffentlichkeit“, Fortbildung zur Teletutorin, Fortbildung im Bereich „Familie und Medien“, zuletzt Fortbildung zum Thema „Ethische Bildung und Blended Learning“. Konzeption und Durchführung von Blended-Learning-Projekten zum Thema Ethik. Projektbegleitung und Moderationen in der Frauenbildung, Konzeption und Durchführung von Schreibwerkstätten. Kontakt: Telefon: 02271 / 79 89 30. E-Mail: mail@kompetenztrainerin.de.

Uwe Fricke Diplom-Sozialwissenschaftler (Studium der Sozialwissenschaften, Geschichte und Germanistik an der TU Braunschweig, der Universität Marburg

und der Universität Hannover). Lektor für Deutsch als Fremdsprache in Tschechien von 1991 bis 1995, Mitarbeit im Forschungsinstitut für Philosophie Hannover (FIPH) in der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Treffpunkt Ethik von 2004 bis 2006, seit 2005 Lehrbeauftragter am Institut für Soziologie und Sozialpsychologie der Universität Hannover. Kontakt: E-Mail: fricke@fiph.de.

Helga Gisbertz Lehramtsstudium der Fächer Deutsch, Geschichte und Philosophie, Ausbildung zur PR-Referentin, Lehrtätigkeit am Fernstudienzentrum der Fernuniversität Hagen in Riga, Organisation von Fortbildungsangeboten des Auswärtigen Amtes im Pädagogischen Austauschdienst der Kultusministerkonferenz, Projektleiterin bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Kontakt: KBE, Joachimstraße 1, 53113 Bonn. Telefon: 0228 / 902 47 15. E-Mail: gisbertz@kbe-bonn.de.

Reinhard Hohmann M.A., Referent bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, befasst mit Projektentwicklung und Mitarbeiterfortbildung in den Bereichen Kompetenzen für Lehrende, Erwachsenenbildung im europäischen Kontext, formales und informelles Lernen. Ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift "Erwachsenenbildung" und der Reihe "EB Buch".

Christian Jeuck Pastoralreferent, Mitarbeiter der Katholischen Hochschulgemeinde Gießen (KHG), systemischer Organisationsentwickler/Gemeindeforumsleiter. Kontakt: E-Mail: pr.jeuck@khg-giessen.de, Internet: www.khg-giessen.de.

Prof. Dr. Gerhard Kruij Studium der Mathematik und der Katholischen Theologie in Würzburg und Paris, von 1985 bis 1995 Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl für Christliche Sozialwissenschaft der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Würzburg, Promotion zum Dr. theol. 1988, 1995 Habilitation im Fach Christliche Sozialwissenschaften, 1995 bis 2000 Direktor der Katholischen Akademie für Jugendfragen, einer bundeszentralen Fortbildungseinrichtung für Fachkräfte in der Jugend-, Sozial- und Bildungsarbeit in Odenthal-Altenberg. Seit Juni 2000 Direktor des Forschungsinstituts für Philosophie Hannover (FIPH), seit August 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Christliche Anthropologie und Sozialethik an der Kath.-Theol. Fakultät im Fachbereich 01 der Johannes Gutenberg Universität Mainz, weiterhin nebenamtlich Direktor des FIPH.

Dr. Bernd Mikuszeit Studium der Sportwissenschaft und Mathematik an der Technischen Hochschule Karl-Marx-Stadt und an der Pädagogischen Hochschule Potsdam. 1965 Staatsexamen als Fachlehrer für Körpererziehung und Mathe-

matik und 1970 als Diplomlehrer für Sport. Aspirantur und 1981 Promotion in Allgemeiner Pädagogik an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Berlin. Zahlreiche Publikationen zu Bildungsmedien für den Sportunterricht, zu zeitgeschichtlicher Bildung und ethischer Bildung sowie zur Evaluation und Dokumentation von Bildungsmedien. Unterrichtspraxis von 1965 bis 1971 an Oberschulen im Kreis Bad Freienwalde. Von 1971 bis 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter für Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu Unterrichtsmitteln für den Sport- und den Mathematikunterricht an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin. Seit 1991 Geschäftsführer am Institut für Bildung und Medien der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Mediendidaktik, Multimediakompetenz, Mediendokumentation, Evaluation von Medien und Realisierung von Medienprojekten. Kontakt: Institut für Bildung und Medien, Alt-Friedrichsfelde 60, Haus 14, 10315 Berlin. E-Mail: mikuszeit@gpi-online.de.

Dr. Constance Nahlik Studium der Humanmedizin an den Universitäten Leipzig, Würzburg, Berlin und Antwerpen, 2002 bis 2003 Tätigkeit als Ärztin an der Universitätsfrauenklinik Charité, 2003 bis 2005 Masterstudiengang "Medien und Bildung" an der Universität Rostock, 2006 medizinische Promotion mit einem Thema an der Schnittstelle zwischen Geburtshilfe und Wissenschaftsgeschichte, seit August 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ELWIS-MED, Bereich Reformstudiengang Medizin an der Charité. Kontakt: AG Reformstudiengang der Charité, Universitätsmedizin Berlin, Charitéplatz 1, 10117 Berlin. Telefon 030/450 576 219, E-Mail: constance.nahlik@charite.de.

Katja Neuhoff M.A. (Philosophie und Theologie) und Diplomsozialpädagogin. Studium der Philosophie, Katholischen und Evangelischen Theologie und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main und Berlin. Seit 2003 Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut für Philosophie Hannover (FIPH) in der Wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Treffpunkt Ethik (2003 bis 2006) und im DFG-Projekt „Menschenrecht auf Bildung“ (seit 2006). Kontakt: E-Mail: neuhoff@fiph.de.

Prof. Dr. Dr. Gerhard E. Ortner Studium der Wirtschafts-, Rechts- und Erziehungswissenschaften. Seit 1991 geschäftsführender Direktor des Zentralen Institutes für Fernstudienforschung (ZIFF) an der FernUniversität in Hagen, Honorarprofessor an der Freien Universität in Berlin, Direktor des Instituts für angewandte Bildungsforschung der GWV e.V., Paderborn, und wissenschaftlicher Leiter des Instituts für Bildung und Medien der GPI e.V., Berlin. Zahlreiche wissenschaftliche und fachliche Publikationen. Mitwirkung an der Herausgabe von Reihen und Periodika, unter anderem „L.A. Multimedia“ und „REFA- Aus-

und Weiterbildung“. Langjähriger Mitherausgeber und Schriftleiter des Fachmagazins „Wirtschaft & Weiterbildung“. Professor Ortner ist am Fachbereich Wirtschaftswissenschaft der FernUniversität – Gesamthochschule – in Hagen Inhaber des Lehrstuhls für „Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalwirtschaft und Unternehmenskommunikation“ und am ZIFF der FernUniversität für den Arbeitsbereich Bildungsmedien und Bildungsökonomie zuständig. Kontakt: Medienhaus Paderborn, Rathenaustr. 16, 33102 Paderborn. E-Mail: ortner@gpi-online.de.

Wilhelm Pfaff Studium der Geschichte, Politik, Katholische Theologie. Seit 1988 Bildungsreferent in Freiburg im Heinrich-Hansjakob-Haus, Beratungs-, Begegnungs- und Bildungszentrum älterer BürgerInnen in Trägerschaft des Bildungs- und Altenwerkes der Erzdiözese Freiburg und des Caritasverbandes Freiburg-Stadt e.V. Kontakt: Heinrich-Hansjakob-Haus, Talstrasse 29, 79102 Freiburg. Telefon: 0761/70313-0, E-Mail: info@heinrich-hansjakob-haus.de, www.heinrich-hansjakob-haus.de.

Prof. Dr. Manuela Pietraß Privatdozentin an der Ludwig-Maximilians-Universität München, seit 2005 Vertretung der Professur für Angewandte Medienwissenschaft an der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Medienrezeption und Medienbildung, mediale Gestaltungsformen und ihre Bedeutung für das Verstehen, Medienerfahrung und Medienwirklichkeiten, Grundlagen der Medienpädagogik.

Marianne Prenner Studium der Politikwissenschaft und Pädagogik, tätig im Bereich Politische Erwachsenenbildung der Katholischen Sozialakademie Österreichs – ksoe, Wien www.ksoe.at. Arbeitsschwerpunkte: Feministische Frauenbildung, Blended-Learning, Selbstgesteuertes Lernen, Koordination des Netzwerks Frauenbildung des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich, Mitinitiatorin des Netzwerks FrauenSegelNet. Kontakt: E-Mail: marianne.prenner@ksoe.at.

Dr. Hans Prömper Diplom-Pädagoge, Promotion in Katholischer Theologie. Bildungsreferent und Lehrbeauftragter 1977 bis 1999, seither Leiter der Katholischen Erwachsenenbildung – Bildungswerk Frankfurt. Arbeitsschwerpunkte: Bildungsmanagement, Didaktik und Methodik lebensgestaltender Bildung, Qualifizierung ehrenamtlichen Engagements, Männerbildung und Geschlechtergerechtigkeit. Zuletzt Projekt zur Beteiligungsgerechtigkeit von Erwachsenenbildung am Beispiel älterer MigrantInnen. Kontakt: Katholische Erwachsenenbildung – Bildungswerk Frankfurt, HAUS AM DOM, Domplatz 3, 60311

Frankfurt. Telefon: 069 / 8008718-461, Fax: 069 / 8008718-469. E-Mail: proemper@keb-frankfurt.de.

Dirk Rellecke Diplom-Studium an der Theologischen Fakultät Paderborn, der Universität Gesamthochschule Paderborn und an der Karl-Franzens-Universität Graz/Österreich. Zusatz-Studium der Fächer Germanistik und Pädagogik für das Lehramt, Sekundarstufe 2. Seit 1995 Fachzeitschriftenredakteur mit den Themenschwerpunkten Bildung, Schulbildung, Bildungsmedien, Multimedia. Ab 1998 Redaktionsleiter der Bildungsmedienzeitschrift L.A. Multimedia. Autor von zahlreichen Artikeln im Bildungsbereich und selbstständiger Kommunikationsexperte. Seit 2003 Mitarbeiter am Institut für Bildung und Medien der Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. mit den Arbeits- und Forschungsschwerpunkten Medienanalyse, Mediendokumentationen, Evaluation von Medien, Medienethik und Kooperationen mit Medienproduzenten sowie Mitwirkung in der Aus- und Weiterbildung. Kontakt: Medienhaus Paderborn, Rathenastr. 16, 33102 Paderborn. E-Mail: rellecke@gpi-online.de.

Dr. Siegfried Rose Studium Lehramt für Gymnasien für die Fächer Biologie und Chemie an der Universität Würzburg. Promotion in Biologie 1989. Ständiger Stellvertreter des Schulleiters am Gymnasium Veitshöchheim von 2000 bis 2006, Projektleiter der Notebook-Klassen und des internationalen Comenius-Schulentwicklungsprojektes „Demokratie in der Schule“. Senioremasterteacher und Regionalmentor für Intel I- und Intel II-Fortbildungen in Unterfranken, Mitarbeit in der digitalen und virtuellen Schule Bayerns. Seit August 2006 Schulleiter am Friedrich-Koenig-Gymnasium in Würzburg. Ab Herbst 2006 Mitarbeit beim Aufbau der ELU = E-Learning-Plattform Unterfranken (www.moodlebay.net). Kontakt: Friedrich-Koenig-Gymnasium, Friedrichstraße 22, 97082 Würzburg. Telefon: 0931 / 453610. E-Mail: dr.rose@fkg-wuerzburg.de.

Bettina Sieding Staatlich geprüfte Betriebswirtin mit dem Schwerpunkt Datenverarbeitung. Zertifizierte Webdesignerin (FH Mainz – Institut für Mediengestaltung). Von Microsoft zertifiziert für Anwenderschulungen als Master Instructor Microsoft Office (MMI). Freiberuflich tätig in der Erwachsenenbildung für verschiedene nicht kommerziell arbeitende Institutionen. Betreuung der Computer-AG an einer Ganztageschule (Hauptschule). Mitarbeit in Projekten und Referentin zum Thema Jugend und Medien sowie Medienkompetenzvermittlung für Multiplikatoren. Mitglied in der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) und im Weiterbildungsbeirat des Landkreises Vulkaneifel. Mitarbeit im Prüfungsausschuss Xpert-Europäischer Computerpass im Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz e.V.

Autorin (zusammen mit K. Stäpeler) von: Internetfibel für die Grundschule – Unterrichtsmaterialien zu Themen der Internetsicherheit. Bonn 2006. Kontakt: Akazienweg 17, 54550 Daun. Telefon: 06592 / 981729, Telefax: 06592/980709. E-Mail: training@sieding.de, Internet: www.sieding.de.

Dr. Ute Szudra Staatsexamen als Lehrerin, Diplompädagogin für Deutschmethodik. Promotion in Allgemeiner Pädagogik an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Berlin. Tätigkeiten: Lehrerin, Ausarbeitung von Lehrplänen. Publikationen, Autorenschaft und Herausgabe von Schul- und Lehrbüchern. Mitwirkung in der Aus- und Weiterbildung. Bis 1990 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in der Forschung und Entwicklung von Unterrichtsmitteln. Seit 1991 Mitarbeiterin am Institut für Bildung und Medien der GPI Berlin mit den Arbeitsschwerpunkten Mediendidaktik, Evaluation und Dokumentation von Bildungsmedien sowie entsprechenden Publikationen in den Bereichen Kultur, Zeitgeschichte und Ethik. Kontakt: Institut für Bildung und Medien, Alt-Friedrichsfelde 60, Haus 14, 10315 Berlin. E-Mail: szudra@gpi-online.de.

Prof. Dr. Bernd Trocholepczy Professor für Religionspädagogik und Mediendidaktik am Fachbereich Katholische Theologie der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main. Direktor am Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Unterrichtsforschung der Goethe-Universität mit dem Geschäftsbereich Studium und Lehre sowie Neue Medien. Projektleiter der von der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebenen religionspädagogischen Plattform www.rpp-katholisch.de. Kontakt: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Katholische Theologie, Grüneburgplatz 1, 60629 Frankfurt am Main. E-Mail: trocholepczy@em.uni-frankfurt.de.

Wolfgang Tüchler Studium der Religionspädagogik in Wien, Dipl. Erwachsenenbildner, seit 1990 Tätigkeit als Seminarleiter und Trainer im Bereich Persönlichkeitsbildung und Spiritualität, seit 1995 Lehrer für Religion an einer AHS in Wien, seit 2002 Ausbildungsleiter von Diplomlehrgängen für Erwachsenenbildung, seit 2004 Leiter des Ausbildungsinstituts für Erwachsenenbildung Wiener Neustadt des Forums Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich. Kontakt: E-Mail: wolfgang.tuechler@weiterwissen.at, Internet: www.ausbildungsinstitut.at.

Dr. Eckhard Türk Referent im Referat „Religion und Theologie“ im Bildungswerk der Diözese Mainz und Beauftragter der Diözese Mainz für Sekten- und Weltanschauungsfragen. Autor u.a. von „Wir in mir. Ethik als Verfahrensethik“, Mainz 2004. Mitglied in der theologischen Kommission der Katholischen Bun-

desarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE). Kontakt: E-Mail: eckhard.tuerk@bistum-mainz.de.

Roswitha Wirtz Kauffrau. Seit 2002 in der Erwachsenenbildung tätig, vorwiegend im Katholischen Bildungsforum im Rheinisch-Bergischen Kreis, Bergisch Gladbach als freiberufliche PC-Referentin und Kompetenztrainerin. Ausbildung zur Teletutorin. Initiierung und Durchführung von Blended-Learning-Kursen unter anderem zum Thema Ethik. Fortbildung im Bereich IT, Konzeption und Durchführung von EDV-Projekten mit Jugendlichen, BerufseinsteigerInnen, ErzieherInnen, Pfarrsekretärinnen, Frauen und besonders SeniorInnen. Kontakt: Telefon: 02202 / 33378. E-Mail: roswitha.wirtz@web.de.