

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

Informationstechnik in ihren Folgen für die Jugend- und Erwachsenenbildung

Tendenzen und Kontroversen

Summary: There is no doubt that the New Information Technologies (NIT) will change non-school education considerably. Although at present only first indicators these changes can be recognized, there is already a controversy about the consequences which NIT will bring about for education. Whereas the supporters emphasize the necessity of instrumental qualifications, their opponents claim for a balance between vocational and general education. They suspect that any non-vocational education will only serve as a compensation for the technological change. The article points out that education policy should develop educational landmarks which enable a forecast of future perspectives of out-of-school education at least till the beginning of the next century.

Im Jahr 1983 hat das renommierte US-Magazin „Time“ nicht einen „Mann des Jahres“ gewählt, sondern eine Maschine des Jahres, den Computer. Damit wurde symbolartig die neue Ära der mikroelektronischen Informationsverarbeitung in Beruf und Freizeit signalisiert, die versuchsweise auch in anderen Schlagworten wie „Informationsgesellschaft“, „Dritte industrielle Revolution“ oder „Telematik“-Zeitalter gefaßt wird. Die Debatte also über die fortschreitende Computerisierung bei gleichzeitiger Vernetzung durch weitere neue Techniken bezieht dabei die Bildungspolitik und -praxis mit ein.

Neben dem Sektor der allgemeinbildenden Schulen und der Berufsausbildung, für den schon eine Reihe von Grundsatzentscheidungen und Realisierungsmodellen vorhanden ist (vgl. z. B. Noll 1986, Kübler 1985 a), sind auch im außerschulischen Bereich, in der öffentlich oder weltanschaulich getragenen Jugend- und Erwachsenenbildung kontroverse Entwicklungen in der Auseinandersetzung mit der modernen Informationstechnik zu konstatieren: Soll beispielsweise die Jugendarbeit ihre Attraktivität durch Computerangebote erhöhen oder soll die Volkshoch-

schule die „Anpassungsqualifizierung“ für neue Techniken übernehmen? Diese und andere Diskussionen zeigen die Notwendigkeit der konzeptionellen Neuorientierung für die außerschulische Bildung, wenn sie sich nicht dem Druck des technisch-ökonomischen Wandels mehr oder minder unreflektiert aussetzen will. Letztlich läuft der vorliegende Beitrag auf die Fragestellung hinaus, wie sollte Jugend- und Erwachsenenbildung auf den verstärkten Einsatz neuer Techniken reagieren oder noch plakativer: Wie soll außerschulische Bildung im Jahr 2000 aussehen?

1. Beziehungen von Jugend- und Erwachsenenbildung – früher und heute

Prämisse der eben skizzierten Thematik ist, daß Jugend- wie Erwachsenenbildung von der Technikentwicklung, von z. B. der Glasfaser- oder Gentechnologie in einem neuartigen, aber in gleichem Maße betroffen sind. Denn die bildungspolitische Differenzierung in mehrere Sektoren wie Weiterbildung als Quartärsektor (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970) ist unter den Bedingungen der technischen Veränderungen nur teilweise zu legitimieren und war es auch in der Vergangenheit etwa bei der Verbreitung von damals neuen Medien wie Film oder Rundfunk in den 20er Jahren oder Fernsehen in den 50er Jahren genauso wenig.

So hat um die Zeit des Ersten Weltkrieges die damals so bezeichnete „Volksbildung“ sich zur Aufgabe gemacht (vgl. auch Kolfhaus 1988), die Auswirkungen der medientechnischen Entwicklungen insbesondere auf Jugendliche pädagogisch zu bewältigen (vgl. als ersten Überblick Podehl 1984): Als Beispiel läßt sich dafür die „Kinoreformbewegung“ anführen, der u.a. mit der Volksbildung in Verbindung stehende Pädagogen angehörten. Zwar stand dabei eher eine jugendschützerische Stellungnahme zu den damaligen „Kinodramen“ („Kriminalstudien“, „Sittenschauspiele“, „Komische Szenen“ u.ä.) im Vordergrund, aber gleichzeitig wurde in Mustervorführungen und -kinos z. B. vom Hamburger Lehrerverein die „kinematographischen Darstellungen“ als „ein ausgezeichnetes Mittel der Belehrung und Unterhaltung“ (Dannmeyer 1907, zit. n. Meyer 1978, S. 23) herausgestellt.

Von dieser ambivalenten Haltung zum Film – hier Jugendgefährdung, da Bildungsmittel – ist die gesamte Medienerziehung nach dem Ersten Weltkrieg gekennzeichnet (vgl. Meyer 1978 und Kommer 1979). Dabei haben sich die zu der Zeit vorhandenen Erwachsenenbildungsinsti-

tutionen wie die „Gesellschaft für Volksbildung“ und ihre Vertreter die Filmerziehung, später auch die Rundfunkerziehung, teilweise zu eigen gemacht. Sie haben also nicht nur Erwachsenen Filmvorführungen, vor allem mit populärwissenschaftlichen Inhalten, angeboten; z. B. fanden schon 1913 in vier Monaten 300 Vorführungen in 150 Orten in Nord- und Mitteldeutschland statt. Darüber hinaus versuchte die Volksbildungsbe-
wegung, zumindest die als „alte Richtung“ klassifizierte „Gesellschaft für Volksbildung“ (zum Richtungsstreit vgl. Hennigsen 1960; Dräger 1981), mit der Forderung nach einem gesetzlichen Jugendschutz die als „Schmutz und Schund“ eingestuften Filmprodukte unter pädagogische Kontrolle zu bekommen. Medienbezogene Volksbildung schloß damit bestimmte Teile der damals sich etablierten Jugendpflege (vgl. zu ihrer Geschichte Krafeld 1984) mit ein. Oder umgekehrt ausgedrückt:

„Zu den Lehrern (in der Kinoreformbewegung, S.K.) traten bald Männer, die sich als Volksbildner verstanden. Ihr Anliegen war das gleiche, nur daß sie nicht allein die Schuljugend, sondern das gesamte ‚ungebildete Volk‘ sahen, für das die Gebildeten verantwortlich waren“ (Kerstiens 1976, S. 39).

Diese Verbindung von Jugend- und Erwachsenenbildung entwickelte sich bis zur Gegenwart in unterschiedlicher Ausprägung weiter: So ist den „Statistischen Mitteilungen“ des Deutschen Volkshochschulverbandes zu entnehmen, daß etwa im Jahr 1985/86 über 12 % aller Teilnehmer an Bildungsveranstaltungen unter 18 Jahren, auch außerhalb des Bereiches „Nachholen von Schulabschlüssen“, alt waren. Gleichwohl zählt die Volkshochschule zum Sektor der Erwachsenenbildung und nicht etwa speziell zur Jugendbildungsarbeit. Sie übernimmt aber de facto solche Aufgaben, obwohl politische und rechtliche Grundsätze von einer institutionellen Trennung zwischen jugendlichen und erwachsenen Teilnehmern an Lernprozessen ausgehen. Neuere pädagogische Überlegungen ziehen daher solche altersspezifische Bildungsarbeit generell in Zweifel (vgl. Schöffner 1983). Denn die alltägliche Kategorisierung von Lebensalter – Jugendalter gleich unreif, Erwachsenenbildung gleich reif – scheint überholt, wenn Jugend nicht als Defizit angesehen wird, sondern als Potential bestimmter, den Erwachsenen gleichwertiger Ich-Leistungen. Wenn außerdem für Jugend- und Erwachsenenbildung das gleiche emanzipatorische Ziel der Bildungsarbeit – im interaktionstheoretischen Sinne als Bedingung für herrschaftsfreie Kommunikation – gelten soll, so fehlen Kriterien für die institutionelle Trennung dieser beiden Bildungsbereiche:

„Wenn Jugendliche eher als Erwachsene über das Potential verfügen, die Anpassung der personalen Identität an die soziale als Einschränkung von Identität zu sehen, wenn sie wertkonservativer sind hinsichtlich der normativen Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Identität, läßt sich die Abgrenzung . . . nicht länger mit einer Defizithypothese begründen“ (Schäffner 1983, S. 58).

Die altersspezifische Differenzierung in Jugend- und Erwachsenenbildung hat also – auch schon in deren historischem Vorlauf – bildungspolitische Legitimationsprobleme und z. T. bildungspraktische Gegenscheinungen. Im folgenden wird auf die gemeinsamen Herausforderungen dieser beiden außerschulischen Bildungsbereiche durch die Informationstechnik und ihrem Sinnbild der Computermaschine eingegangen. Dabei soll deutlich werden, daß Jugend- wie Erwachsenenbildung vor gleichartigen Schwierigkeiten bei der Bewältigung des technischen Wandels stehen, wie sie bereits zu Beginn der Medienerfindungen in Deutschland auftraten. Die für die moderne Informationstechnik so charakteristische Vernetzung von Systemen wird auch zu integrativen Strukturelementen in einem außerschulischen Feld der Jugend- und Erwachsenenbildung führen.

2. Folgen der neuen Techniken für die außerschulische Bildung

Mit dieser historisch zu erklärenden Beziehung von Jugend- und Erwachsenenbildung stellt sich die neuere technische Entwicklung als ein besonderer Einschnitt für diese Bildungsbereiche dar. Denn die zum überwiegenden Teil im vorigen Jahrhundert erfundenen, für die Bildungsaufgaben inner- und außerhalb der Schule bedeutsamen Techniken wie Telegraphie oder Film haben eine besondere Qualitätsstufe erreicht, bei der die Mikroelektronik etwa „interaktives Bildungsfernsehen“ oder „Lerncomputer und -datenbanken“ ermöglichen (vgl. zu solchen Zukunftsmodellen *Otto/Sonntag* 1985, S. 258 ff). Solche teilweise utopisch wirkenden Szenarien verlangen schon heute politisch und sozial abgewogene und eindeutige Reaktionen im Bildungssystem, um etwa den ökonomischen Interessen bei der Einführung der Schulcomputer bildungspolitische und pädagogische Argumente und Konzepte gegenüberzustellen. Und nicht nur in der Schule und ihrer Verwaltung sind solche Strategien notwendig, auch die Lernfelder außerhalb dieser Institution wie eben Jugend- und Erwachsenenbildung sind hinsichtlich der Technik-

folgen zu untersuchen. Es wird also zunächst allgemein die Frage nach den prognostizierbaren Auswirkungen der neuen Techniken auf das Bildungswesen gestellt und von da aus werden die beiden hier ausgewählten außerschulischen Bereiche, die Jugend- und Erwachsenenbildung in ihrer konkreten Auseinandersetzung mit der Informationstechnik charakterisiert.

2.1 Technikfolgen-Abschätzung für das Bildungswesen

In der Bundesrepublik hat die Untersuchung der Folgen von technischen Neuerungen eine zunehmende Bedeutung erlangt. So wurde 1986 von einer Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages eine parlamentseigene „Beratungskapazität für Technikfolgen-Abschätzung und -Bewertung“ vorgeschlagen. Damit erreichte die aus den USA („technology assessment“) übernommene „Technikfolgen-Abschätzung“ in der Bundesrepublik eine langerwartete institutionelle Lösung (vgl. Deutscher Bundestag 1986; dazu Thienen 1986). Dieses Konzept der Zusammenarbeit von Wissenschaft und Politik ist aber ebenso wenig realisiert worden wie parlamentarische Technikkontrolle konkretisiert ist.

Zwar stand für die angeführte Enquete-Kommission fest, „daß die Politik vorausschauend und systematisch Chancen und Gefahren von technischen Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten identifizieren, bewerten und bewältigen muß,“ (Deutscher Bundestag 1986, S. 6), doch als solche Problemfelder wurden zunächst die zukünftigen Möglichkeiten von Landwirtschaft, nachwachsenden Rohstoffen sowie von „Expertensystemen“ in Produktion oder Verwaltung herangezogen. Bildungspolitische Konsequenzen der letztgenannten Technikentwicklung wurden und werden nicht in Betracht gezogen, da nicht zuletzt der Auftrag dieser Enquete-Kommission mit der Beendigung der 10. Legislaturperiode auslief und über eine Neueinsetzung bisher nicht entschieden ist.

Es ist auch die Frage, ob eine parlamentarische Lösung zur Institutionalisierung der Technikfolgen-Abschätzung der richtige Ansatz ist (vgl. als Befürworter Böhret 1987). Denn die Strukturproblematik einer aus den im Bundestag vertretenen Parteien und von denen vorgeschlagenen Wissenschaftlern zusammengesetzten Beratungskommission, wie sie auch in anderen Enquete-Kommissionen z. B. für „Neue Informations- und Kommunikationstechniken“ (1981–83) offensichtlich wurde (vgl. dazu Mettler-Meibom 1986, S. 394–414), ist nach wie vor vorhanden: Es stehen nämlich die Entscheidungen über gesellschaftliche Risiken von neuen Techniken letztlich im Spannungsfeld von „Wissen, Interesse und

Macht“ (Vowe 1986), die Abhängigkeit solcher Technikfolgen-Abschätzung reicht vom (oft untereinander divergierenden) Wissensvorsprung der Experten bis zu den Interessens- und Machtkonstellationen der beteiligten Politiker.

Gleichwohl sollte dieses Instrumentarium der Technikfolgen-Bewertung, vor allem seine konzeptionellen Alternativen (vgl. als Überblick Böhret/Franz 1982) auch für die Klärung der pädagogischen Auswirkungen der neuen Techniken erprobt und weiterentwickelt werden. Nur so ließen sich die im folgenden dargestellten derzeitigen Tendenzen der Jugend- und Erwachsenenbildung in ihrem Umgang etwa mit der Informationstechnik langfristig und zuverlässig abschätzen und bewerten.

2.2 Lernen jenseits der Schule: Jugendbildung und Computer

Folgt man einzelnen Berichten aus der Computer-Szene (z. B. Horx 1984, Hengst 1985, Seeßlen/Rost 1984), so läßt sich die These wagen, die intensive Beschäftigung mit dem Computer ist eine Angelegenheit von Jugendlichen, vor allem von Jungen im Alter ab 11, 12 Jahren, ohne daß schulisches Vorwissen oder erwachsene Begleitung vorausgesetzt oder gewünscht werden. Für Jugendliche stellt das Spielen mit dem Mikrochip ein eigenständiges Erfahrungs- und Lernfeld mit fast subkulturellen Elementen dar. Pädagogische Anleitung ist dabei höchst überflüssig, denn „Lehrer“ sind die Lust am Experimentieren oder das Wissen der Gleichaltrigen. Dies wird eingesetzt, um Software-Codes zu „knacken“, Programme zu überspielen oder selbst weiterzuentwickeln, alles illegal und tauschweise, oft auch mit finanziellem Gewinn.

Innerhalb der öffentlichen Schulen und ihrer Vertreter in Politik und Verwaltung ist eine Art Gegenbewegung erst viel später und, je nach bildungspolitischen Grundüberzeugungen, sehr unterschiedlich ausgefallen. Die Konzeptualisierung einer „Informationstechnischen Grundbildung“ einschließlich einer Neuordnung des Mathematik- bzw. Informationscurriculas ist ebenso fast abgeschlossen wie die Ausstattung der allgemeinbildenden Schulen unter der (üblichen) Vernachlässigung der Hauptschule. Modellversuche in verschiedenen Bundesländern (vgl. z. B. Ministerium für Kultur und Sport 1984) zeigen zwar die unterschiedliche Ausrichtung der Unterrichtskonzepte – forcierte und technikzentrierte Umsetzung in CDU-Ländern, abgestufte und soziale Komponenten berücksichtigende Einführung in SPD-Ländern –, aber den „Computer als Vehikel technokratischer Bildungsreform“ (Kübler 1985 b, S. 4) benutzen die meisten Bildungspolitiker und Schulvertreter,

um die zunehmende Konkurrenz sowohl zwischen den Schultypen als auch bei den Schulen untereinander jeweils für sich entscheiden zu können.

Diese wirklich als „Verschulung“ anzusehende Integration der modernen Informationstechnik in den Unterricht läuft parallel zu Neuorientierungen der außerschulischen Bildung, in diesem Fall der Jugendbildung und -arbeit. So gibt es neben konkreten, z. T. erprobten Bildungsprojekten (vgl. Evangelische Jugendbildungsstätte Asel 1985, S. 70–134 und Evangelische Akademie Loccum 1986, S. 339–345) auch grundsätzliche Auseinandersetzungen um den Computereinsatz in der Jugendarbeit (vgl. auch neben den angeführten Publikationen Armbruster 1984 und Breckner u.a. 1984). Zieht man aus diesen Positionen ein vorläufiges Fazit, so läßt sich dieses auf zwei Ebenen darstellen:

- Ein instrumentelles Interesse (vgl. dazu kritisch z. B. Liebel 1986) in der Jugendarbeit beim Umgang mit Computern kann sowohl eine jugendschützerische als auch eine technikaffirmative Position beinhalten. Beim ersteren wird z. B. bei den Computerspielen eine sozialschädliche, jugendgefährdende Wirkung angenommen, die mit u.a. mit „bewahr-pädagogischen“ Maßnahmen seitens der Jugendbildung abgestellt werden könnten. Die Besucher etwa von „Häusern der offenen Tür“ sollen ihre Computerinteressen nicht auch noch in solchen Freizeiteinrichtungen einbringen, sondern hier auf freizeiterzieherische, musische Angebote eingehen. Bei einer die Computer integrierende Jugendarbeit wird zwar vom Gegenteil, des notwendigen Lernens am Computer ausgegangen, aber dabei stehen qualifikatorische Überlegungen wie frühzeitige Gewöhnung an und Handhabung der Informationstechnik im Vordergrund. Ohne Bezug zu den soziokulturellen Implikationen dieser neuen Technik wird die Faszination an solchen Maschinen wie den Computern in Verbindung gebracht mit einer Imageverbesserung der Jugendbildung. So lassen sich die Freizeitinteressen von Jugendlichen instrumentalisieren und zwar beispielsweise zur Ausweitung des Jugendmedienschutzes oder zur Akzeptanz von neuen Techniken.
- Ein bedürfnisorientierter Ansatz in der Jugendarbeit läßt z. B. die „Computerei“ als legitimen und eigenständigen Ausdruck jugendlicher Freizeit zu. Jugendarbeit ist insgesamt offen für alle Lebensstile und Kulturäußerungen dieser Altersgruppe (vgl. Schindler 1986). In der Konsequenz bedeutet dies, ein Ernstnehmen und Aufgreifen jugendlicher Bedürfnisse, ohne als erstes nach deren möglichen sozialschädlichen, identitätsstörenden Wirkungen zu fragen und davor zu warnen.

In bezug auf die Computertechnik heißt das, daß nicht die Erfahrungen Jugendlicher damit aus der Jugendbildung verbannt oder durch sie kompensiert werden, sondern eine Bereitschaft, solche technisch-medialen Erlebnisse wie beim Computerspiel in der Begegnung mit Jugendlichen aufzugreifen und aufzuarbeiten. Denn es steht nicht im Mittelpunkt der bedürfnisorientierten Bildungsarbeit die Fragestellung „Was machen die Computer mit den Jugendlichen?“, vielmehr wird gefragt, „Was machen Jugendliche mit Computer?“ also das Nutzerverständnis rangiert vor der Wirkungsvermutung. Für die Jugendarbeit beinhaltet das im Vergleich zur ersten Position keine Kontrolle des Freizeitverhaltens, sondern eine (distanzierte) Unterstützung der technischen Interessen Jugendlicher.

Für die zuletzt skizzierte Jugendarbeit gilt als Einschränkung ihrer völligen Subjekt- und Bedürfnisorientierung die Beobachtung jugendlicher „Computerfreaks“ von Hengst:

„Die Kultur- und Freizeitindustrien besetzen zwar die meisten Erfahrungsfelder, strukturieren sie über ihre Angebote vor. Aber die Heranwachsenden schneiden sie im Gebrauch auf ihre Interessen zu, entwickeln eigene Selektions- und Verarbeitungsmuster. Auf diese Weise schaffen sie u.a. Alternativen zur Schul- und Erwachsenenkultur“ (Hengst 1985, S. 11).

Die kulturellen Alternativen Jugendlicher stellen selbstorganisierte Lernprozesse (mit Computern) dar, die ohne moralisierende oder belehrende Anleitung und Kontrolle in der Gleichaltrigengruppe erfahren werden. Die Informationstechnik bedarf anscheinend aufgrund ihrer Entwicklung und Verbreitung – z. B. immer stärkere Vereinfachung bei sinkenden Verkaufspreisen – in dieser Altersphase keiner pädagogischen Unterstützung. Sie ist ein eigenständiges Lernfeld jenseits des Schulunterrichts, von ihm abgekoppelt, und wenn dort vorhanden, dann mathematisiert und verschult. Eltern und Lehrer der jugendlichen Computernutzer stehen wegen mangelnder Erfahrung, aber auch eigener Distanz diesem für sie undurchschaubaren Zusammenhang von Spielen, Lernen und Arbeiten am Computer oft ratlos oder unsicher gegenüber. Sie gehören nämlich einer Generation an, für die der Umgang mit elektronischer Daten- und Textverarbeitung in ihrer Jugendzeit überhaupt nicht selbstverständlich, weil nicht alltäglich war (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell 1986, Bd. 2). Vielmehr wird die Mehrzahl heutiger Erwachsener durch diesen technischen Wandel zur Lernarbeit herausgefordert und durch die Berufsveränderungen quasi dazu gezwungen.

2.3 Qualifizierungsoffensive: Erwachsenenbildung und Informationstechnik

Die technische Herausforderung für die Erwerbstätigen in der Gegenwart verdichtet sich im allgemeinen Bedarf an Kenntnissen und Kompetenzen bei der modernen Informationstechnik, also der Gesamtheit der kommunikations- und automatisierungstechnischen Innovationen (vgl. zur Begrifflichkeit Dostal 1982). Die wachsende Verschmelzung von Kommunikations- und Automatisierungstechnik und damit z. B. von Büro- und Fertigungstechnik führt, bedingt durch den „Zwang der Digitalisierung“, zur Auflösung bisheriger Lebensformen:

„Die Polarisierung menschlicher Tätigkeit in Arbeit und Freizeit, . . . , scheint in dieser Form nicht mehr haltbar. Neue Technik erlaubt den Transfer bislang erwerbswirtschaftlich geleisteter Arbeit in einen – heute noch nicht sauber und umfassend definierten – Bereich der ‚Freizeitarbeit‘. Selbstbedienung im weitesten Sinne, Mischung von Haupt- und Nebenerwerb, ‚graue‘ Arbeitsmärkte entstehen derzeit in allen Industriegesellschaften“ (Dostal 1982, S. 166).

Neue Kommunikations- und Automatisierungstechniken verlangten gleichzeitig einen zunächst zunehmenden Qualifikationsbedarf, der bisher auf dem herkömmlichen Arbeitsmarkt nur in geringem Umfang vorhanden war. Deshalb wurde ein breites Angebot an Bildungsmaßnahmen für Erwachsene aufgebaut, um die „Nahtstellen“ dieser informationstechnischen Systeme, die menschlichen Bediener zu qualifizieren.

In der Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik wurde dafür das Schlagwort von einer weitreichenden „Qualifizierungsoffensive“ für die vorhandenen Erwerbstätigen, aber auch für die nach wie vor hohe Zahl der Arbeitslosen geprägt. Wenn auch die Vermittlung von Qualifikationen gerade im Rahmen des technischen Wandels eine ständige Aufgabe des „dualen Systems“ wie auch der inner- und außerbetrieblichen Weiterbildung war und ist, so erhält vor allem der letztgenannte Bereich eine in seinen Folgen noch nicht absehbare Aufwertung: Allein etwa 5 Milliarden DM investiert die „Bundesanstalt für Arbeit“ in Absprache mit der derzeitigen Bundesregierung in den Bereich (laut „Arbeitsförderungsgesetz“) der „Fortbildung und Umschulung“; die Privatwirtschaft legt mittlerweile noch einmal das Doppelte dazu. Demgegenüber stagnieren die Aufwendungen für die öffentliche Weiterbildung z. B. in Volkshochschulen bei ca. 2,5 Milliarden DM.

Es hat damit die nicht-öffentliche, berufliche Erwachsenenbildung eine eindeutige Priorität erhalten und das bisherige Gleichgewicht von

Bildungsangeboten und -trägern nahezu aufgeschoben. Ob diese bildungspolitisch noch geförderte (vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1985) Entwicklung zu kritisieren oder zu bejahen ist, hängt von der Betrachtungsweise der Technikfolgen für das (außerschulische) Bildungswesen ab; zwei Positionen lassen sich dafür paradigmatisch anführen:

- Klaus Haefner hat in seinem Buch „Die neue Bildungskrise“ die These aufgestellt, daß „das Bildungswesen grundsätzlich unvorbereitet ist auf eine rasche Anpassung seiner Ziele und Arbeitsmethoden an den sich überall vollziehenden Wandel der informationellen Umwelt des Menschen“ (Haefner 1982, S. 20). Daraus zieht er im Rahmen eines Zukunftskonzeptes der „Homuter“-Gesellschaft die Konsequenz, daß mit Priorität in der Weiterbildung „die Potenzen und Probleme der Informationstechnik . . . den verschiedenen Berufszweigen und allen Altersgruppen vermittelt werden (muß)“ (a.a.O., S. 288). Denn erkennen in der Konkurrenz von Mensch und Technik „Wirtschaft und Verwaltung die gewaltigen Potenzen integrierter kommunikationstechnischer Systeme und nutzen sie diese konsequent, so muß das Bildungswesen menschliche Qualifikationen für den Umgang mit solchen Makrostrukturen vermitteln“ (a.a.O., S. 217). Die Qualifizierungsoffensive der Privatwirtschaft und der öffentlichen Hand lief aber weniger in Hinsicht auf soziale Kompetenzen, sondern mehr auf die berufsqualifikatorische Anpassung an die Informationstechnik heraus. Denn – so der Arbeitgeberverband – „nur durch intensive praxisnahe . . . Qualifizierungsmaßnahmen kann der oft festzustellende Abstand der beruflichen Qualifikationen der Arbeitslosen von den Anforderungen der verfügbaren Arbeitsplätze überbrückt werden“ (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände 1986, o. S.). Demgegenüber mutet die Forderung des Medienpädagogen H.D. Küblers fast schon unrealistisch an, der nämlich von der Erwachsenenbildung die Förderung technologiekritischer Kompetenzen verlangt, um die durch „den Einsatz neuer Technologien bewirkten sozialen und kulturellen Umsetzungen zu begreifen und ihnen nötigenfalls entgegenzuwirken“ (Kübler 1987, S. 233).
- Auf die Binnenstruktur der Weiterbildung bezogen bedeutet die bildungspolitische Wende zur berufsqualifikatorischen Bildung (vgl. auch Aktionsprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft 1985) – so der Erwachsenenpädagoge K.H. Geißler in Anlehnung an die bildungs- und kultursoziologischen Arbeiten Bour-

dieus (1981 und 1985) – „eine Verschiebung des Kräfteverhältnisses zwischen jenen, die Titel besitzen und jenen, die Stellen offerieren, und zwar zugunsten der Stellenanbieter und zu Lasten der Teilnehmer“ (Geißler 1986, S. 76). Konkreter heißt das, daß diejenigen, die über einen Bildungstitel als ihrem symbolischen Kapital – z. B. über einen Bildungsabschluß – verfügen, durch die technischen Veränderungen eine Verschlechterung ihres Qualifikationsprofils erfahren. Denn „die Qualifikation hat keinen Marktwert mehr, das Subjekt läuft ihm daher ununterbrochen nach“ (a.a.O., S. 80) und durch das Fehlen staatlicher Legitimation und allgemeiner Standards in der beruflichen Erwachsenenbildung leben die dabei vergebenen Abschlüsse „allein von ihrer relativ willkürlichen privaten Anerkennung“ (ebd.). Solche „ad hoc“-Qualifikationen bringen keine Transparenz, sondern nur Konkurrenz beim Bildungsangebot und bedeuten letztlich eine Aufteilung in nicht-öffentliche, betriebseffiziente „Anpassungsfortbildung“ und eine eher randgruppenorientierte, auf Kompensation bezogene „Restfunktion“ der anderen Träger der Erwachsenenbildung. Pointiert spricht der „Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten“ (als Hauptorganisation von über 100 Einrichtungen der politischen Bildung) von „einer Aufspaltung des Weiterbildungsmarktes in attraktive, an hochmotivierten Teilnehmern orientierte Angebote und in Programme der Sozialarbeit“ (Frankfurter Rundschau v. 17. 11.1986). Diesen Tendenzen setzt der Erwachsenenpädagoge H. Siebert einen Bildungsbegriff entgegen, nach dem „nicht mehr der isolierte Arbeitsplatz oder ein traditionelles Berufsbild“ Bezugspunkt ist, „sondern unsere Lebenswelt mit ihrer Interdependenz von Öffentlichem und Privatem, Technik und Ökologie, Ökonomie und Politik“ (Siebert 1985, S. 207).

Dieses zuletzt angesprochene Integrationskonzept einer Allgemeinbildung mit beruflichen, politischen und kulturellen Elementen weist über die gegenwärtige Krise z. B. der politischen Bildung in öffentlichen Einrichtungen wie den Volkshochschulen hinaus (vgl. das Themenheft 4/1987 von „Volkshochschule im Westen“). Die Frage nach den Techniken für die außerschulische Bildung wird somit zur Suche nach den Zukunftsperspektiven dieses Bildungsbereiches insgesamt. Zum Abschluß sollen daher einige vorläufige Anmerkungen zu den Alternativen in der außerschulischen Bildung gemacht werden.

3. Jugend- und Erwachsenenbildung für das Jahr 2000

Die Erziehungswissenschaftler K. Klemm, H.-G. Rolff und K. Tillmann legten 1985 (im Auftrag der gewerkschaftsgetragenen „Max-Träger-Stiftung“) eine Bilanz der bundesrepublikanischen Bildungsreform vor – unter dem Titel „Bildung für das Jahr 2000“, unter dem nur die Entwicklung und Zukunft der Schule abgehandelt wird, aber außerschulische Lernfelder wie Jugend- und Erwachsenenbildung weitgehend vernachlässigt werden. In Anlehnung an die dort für den Sektor der Schulen entwickelten „Szenarien“ (a.a.O., S. 89 ff) lassen sich auch für die außerschulische Bildung zukünftige, konkurrierende Entwicklungsmöglichkeiten in Politik und Pädagogik aufzeigen.

– *Szenario A: Segmentierung und Privatisierung in der Jugend- und Erwachsenenbildung*

In diesem ersten Zukunftsentwurf der außerschulischen Bildung zeigen sich die derzeitigen Tendenzen des Computerbooms und der Qualifizierungsstrategien in ihrer vollständigen Konsequenz: Eine „informationstechnische Grundbildung“ in der Schule soll zwar eine allgemeine Kenntnis der neuen Techniken vermitteln, aber die damit versprochene Chancengleichheit im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist dadurch nicht erreicht. Denn die instrumentelle Fähigkeit bei der modernen Informationstechnik ist nur eine Seite, die (zahlenmäßig beschränkte) der Entwicklung und Programmierung von computergestützten Arbeitsmitteln die andere Seite. Es wird eine qualifikatorische, gesellschaftliche Segmentierung der Arbeitsplatzbesitzer und der Arbeitslosen folgen, die durch das Überlassen z. B. des Weiterbildungsmarktes an betriebsökonomische Erfordernisse verstärkt wird. Die Berufsausbildung wird nicht als ausschlaggebender Einstieg in den Arbeitsmarkt gelten, sondern die innerhalb interessenspezifischer Bildungsmaßnahmen erworbenen Zusatzqualifikationen, insbesondere betrieblichen Zuschnitts.

Der Trend der Bildungsarbeit von Betrieben könnte sogar so weit gehen, daß sie den öffentlichen Bildungsträgern keine Konkurrenzmöglichkeit zu deren Angeboten, vor allem bei der Informationstechnik, lassen; eher bleiben solchen Institutionen die „Opfer der Qualifizierungsoffensive“ (so die gleichnamige Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing 1987) für kompensatorische, sozialpädagogische Ansätze vorbehalten. Desweiteren wird die betriebliche Bildung zukünftig weitere Aufgabenfelder der Jugend- und Erwachsenenbil-

dung wie jetzt schon im Bereich Kreativität, Sport oder Sprachen wahrnehmen. Neben der sozialen Segmentierung der Arbeitsmarktchancen durch berufliche Qualifizierungsmaßnahmen kommt es zu einer kommerziellen Ausrichtung allgemeinbildender Kurse durch verstärkte Privatisierung der außerschulischen Bildung, von Jugendmusik- und Kunstschulen bis zu Weiterbildungseinrichtungen.

– *Szenario B: Gestaltbarkeit und Ganzheitlichkeit in der Jugend- und Erwachsenenbildung*

Die Dynamik des technischen Wandels scheint unaufhaltsam und Bildungsangebote sind demgegenüber nur reaktiv, in der pädagogischen Defensive. Wenn aber durch sie deutlich gemacht werden kann, daß es historisch-politische Hintergründe gibt, die die Computerisierung von Arbeitswelt und Freizeit in ihren Auswirkungen als steuerbar und möglicherweise als veränderbar erkennen lassen, hätte außerschulische Bildung eine wichtige aufklärerische Funktion beim „Verstehen des Entstehens“ (Klemm u.a. 1985, S. 170) von gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen. Die Geschichte der pädagogischen Medienbewältigung in Deutschland gibt genügend Hinweise für das zeitbedingte Urteilen und Handeln bei technischen Neuerungen und ihren Gefahren. Hier offensiv anzusetzen wäre ein Ansatzpunkt für eine politisch fundierte Bildungsarbeit im Zeichen der modernen Informationstechnik (vgl. auch Wittpoth 1988 und Degen/Nuissl 1987).

Sie müßte auch die (im klassischen Bildungsbegriff enthaltene) Spaltung in beruflich-qualifikatorische und politisch-allgemeinbildende Angebote überwinden und die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen im Jugend- und Erwachsenenalter betonen: die Zerstückelung in unterschiedliche Medienerlebnisse oder bei neuen Arbeitstechniken mit ihrem völlig entsinnlichten Erfahrungsweisen müßte nicht eine musisch-individualisierende Kompensationsstrategie entgegengestellt werden, sondern eine veränderte Form des ästhetisch-kulturellen Lernens. K. Ahlheim hat in seinem Buch „Neue Technik und Kulturarbeit“ (1986) das so formuliert:

„Kulturarbeit ... impliziert immer politische Bildung, hat, ohne dieses Ziel immer explizit zu thematisieren, stets auch die humane Gestaltung der neuen Techniken im Produktions- und Reproduktionsbereich im Visier, indem sie einzelnen und Gruppen zur Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit mit verhelfen kann“ (a.a.O., S. 110 f).

Anders umschrieben: Die schon oft postulierte Synthese von beruflicher, politischer und kultureller Bildung wird, wie es auch die neue Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ zum Gegenstand haben soll, verstärkt zu diskutieren und vermehrt, sei es langfristig oder modellartig, zu realisieren sein. Nur so kann Jugend- und Erwachsenenbildung ihren Bildungsauftrag, der mehr ist als Anpassungsqualifizierung an eine technologisierte Umwelt und mehr ist als das klassische Ideal der zweckfreien Aufklärung, erfüllen, aber dafür fehlen in Theorie und Praxis der außerschulischen Bildung noch viele Voraussetzungen.

Literatur

- Ahlheim, K.: Neue Technik und Kulturarbeit, Bad Heilbrunn 1986
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten: Wer in der Freizeit lernt, soll nicht nur an seinen Beruf denken, in: Frankfurter Rundschau vom 17. November 1986
- Armbruster, B./ Baacke, D./ Kübler, H.-D./ Stoffers, M.: Neue Medien und Jugendhilfe. Analysen, Leitlinien, Maßnahmen, Neuwied/Darmstadt 1984
- Böhret, C.: Technikfolgen und Verantwortung der Politik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1987/19–20, S. 3–14
- Ders./ Franz, P.: Technologiefolgenabschätzung. Institutionelle und verfahrensmäßige Lösungsansätze, Frankfurt a.M./New York 1982
- Bourdieu, P. u.a.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt a.M. 1981
- Ders.: Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon, Frankfurt a.M. 1985
- Breckner, I. u.a.: Neue Medien Zukunft? Ein Handbuch für die Jugendarbeit, Opladen 1984
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Thesen zur Weiterbildung (1985), in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 12/13, Köln/Wien 1984/85, S. 155–183
- Ders.: Aktionsprogramm Neue Technologien in der beruflichen Bildung, in: Bildung und Wissenschaft aktuell, 1985/1, S. 3–15
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hrsg.): Qualifizierungs- und Beschäftigungsoffensive. Die Hilfen der Arbeitsämter für die Betriebe, Köln 1986
- Dannmeyer, C.H.: Bericht der Kommission für „lebende Photographien“, Hamburg 1907 (Faksimile der 1907 erschienenen Erstausgabe, hrsg. v. H.M. Bock, Hamburg 1980)
- Degen, G./ Nuissl, E.: Bildungsurlaub und politische Bildung, in: Volkshochschule im Westen, 39/1987/4, S. 174–178
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.)/ Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Bericht der Enquete-Kommission „Einschätzung und Bewertung von Technikfolgen; Gestaltung von Rahmenbedingungen der technischen Entwicklung“ zur Institutionalisierung einer Beratungskapazität für Technikfolgen-Abschätzung und -Bewertung beim Deutschen Bundestag, Drucksache 10/5844, Bonn 1986
- Dostal, W.: Fünf Jahre Mikroelektronik-Diskussion, in: Mitteilungen aus der Arbeits-

- markt- und Berufsforschung, 1982/2, S. 151–166
- Dräger, H. (Hrsg.): J. Tews: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Mit einem Essay, Stuttgart 1981
- Evangelische Akademie Loccum/ Pluskwa, M. (Hrsg.): „Der Computer kann alles, sonst aber nichts“. Jugendarbeit und Computerkultur, Loccumer Protokolle 18/1986
- Evangelische Jugendbildungsstätte Asel (Hrsg.): Der kleine Bruder – Heimcomputer und Telespiele als Herausforderung für die Jugendarbeit, Wittmund 1985
- Geißler, K.A.: Strukturelle Verschiebungen in der beruflichen Weiterbildung. Vernachlässigte Aspekte zum Thema „Technik-Folgen“, in: Lisop, I. (Hrsg.): Bildung und neue Technologien: Symposium im Rahmen der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt a.M. 1986, S. 72–94
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung, Basel 1982
- Hengst, H.: Tuscheln, handeln, tauschen. Das heimliche Programm am Kaufhauscomputer, in: Bachmair, B. u.a.: Bildschirm. Faszination oder Information, Jahresheft 3, Seelze 1985
- Henningsen, J.: Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte von R. v. Erdberg u.a., Stuttgart 1960
- Horx, M.: Chipgeneration. Ein Trip durch die Computerszene, Reinbek 1984
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich, Bd. 2: Freizeit und Jugendkultur, Opladen 1985
- Kerstiens, L.: Zur Geschichte der Medienpädagogik in Deutschland, in: Hildebrand, G.K. (Hrsg.): Zur Geschichte des audiovisuellen Medienwesens in Deutschland, Trier 1976, S. 38–50
- Klemm, K./ Rolff, H.-G./ Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1985
- Kolfhaus, S.: Die Bewältigung alter und neuer Medien in der Volksbildung um 1900. Beitrag für ein Internationales Kolloquium in Lille/Frankreich 1986 (im Druck)
- Kommer, H.: Früher Film und späte Folgen. Zur Geschichte der Film- und Fernseherziehung, Berlin 1979
- Krafeld, F.: Geschichte der Jugendarbeit. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Weinheim/Basel 1984
- Kübler, H.-D.: Im Banne des Terminals. Bildungspolitik zwischen technologischer Obsession und konservativer Ideologie, in: medien und erziehung, 1985/3, S. 131–144 (1985 a)
- Ders.: GOTO PAST. Computer als Vehikel technokratischer Bildungsreform, in: Praxis Schulfernsehen, 1985/106, S. 4–8 (1985 b)
- Ders.: Erwachsenenbildung und Computer. Die ungeklärten „Herausforderungen der neuen Technologien“, in: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 14, Köln/Wien 1987, S. 221–235
- Liebel, M.: Pädagogische Reflexionen über die Computerkultur. Welche Chancen und Aufgaben hat die Jugendarbeit?, in: Evangelische Akademie Loccum 1986, S. 99–104
- Mettler-Meibom, B.: Breitbandtechnologie. Über die Chancen sozialer Vernunft in technologiepolitischen Entscheidungsprozessen, Opladen 1986
- Meyer, P.: Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven, Königstein/Ts. 1978
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Neue Medien und moderne Technologien in der Schule. Stand, Ziele, Maßnahmen, Stuttgart 1984
- Noll, A.H.: Neue Technologien und Schule. Skizzen aus den Rahmenrichtlinien und dem

- pädagogischen Alltag, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, 1986/1, S. 43–49
- Otto, P./ Sonntag, P.: Wege in die Informationsgesellschaft. Strukturprobleme in Wirtschaft und Politik, München 1985
- Podehl, B.: Medienpädagogik und Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M. 1984
- Schäffner, L.: Jugend und Erwachsenensein als konstitutive Kategorien unterschiedlicher pädagogischer Aufgaben- und Handlungsbereiche?, in: Schlutz, E. (Hrsg.): Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit. Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme, Bad Heilbrunn 1983, S. 49–59
- Schindler, W.: Pädagogische Reflexionen über die Computerkultur. Welche Chancen und Aufgaben hat die Jugendarbeit?, in: Evangelische Akademie Loccum 1986, S. 105–118
- Seeßlen, G./ Rost, Ch.: PacMan & Co. Die Welt der Computerspiele, Reinbek 1984
- Siebert, H.: Allgemeinbildung zwischen Identität und Beruf, in: Schlutz, E. (Hrsg.): Krise der Arbeitsgesellschaft – Zukunft der Weiterbildung, Frankfurt a.M./Berlin/München 1985, S. 195–211
- Thienen, V. v.: Technology Assessment. Das randständige Thema. Die parlamentarische Technology-Assessment und der erste Bericht der Enquete-Kommission „Technologiefolgenabschätzung“, in: Dierkes, M. u.a. (Hrsg.): Technik und Parlament. Technikfolgen-Abschätzung: Konzepte, Erfahrungen, Chancen, Berlin (West) 1986, S. 297–363
- Volkshochschule im Westen, Themenheft: Qualifizierungsoffensive, 39/1987/4
- Vowe, G.: Wissen, Interesse und Macht. Zur Technikgestaltung durch Enquete-Kommissionen, in: Zeitschrift für Parlamentsfragen, 1986/4, S. 557–568
- Wittpoth, J.: Neue Medien und öffentliche Weiterbildung, in: Kolfhaus, S. (Hrsg.): Neue Medien und außerschulische Bildung. Herausforderung oder Ohnmacht der Pädagogik?, Ehningen bei Böblingen (im Druck)

Kurzbiographie:

Dr.phil. Stephan Kolfhaus M.A., geb. 1955; Studium der Pädagogik, Kunstgeschichte und Neugermanistik; zwischen „Magister Artium“ und Promotion mehrjährige Tätigkeit in verschiedenen Forschungsprojekten und in der Bildungspraxis; 1983–1986 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum; seit 1987 dort Lehrbeauftragter und hauptberufliche Tätigkeit bei der Bundesanstalt für Arbeit (Berufsberatung); Veröffentlichungen u.a. zur kulturellen Jugend- und Erwachsenenbildung und zur Entwicklung der Jugendforschung und der Medienpädagogik.
Privatanschrift:; Bismarckstr. 22, 4350 Recklinghausen