



Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl, Wolfgang Ortlepp 21.7.2003

Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre

Im Folgenden gehen wir von den Debatten aus, die im Kontext der Frage geführt werden, ob unsere Gesellschaft zu Recht als Wissensgesellschaft bezeichnet werden kann bzw. sich im Übergang in eine Wissensgesellschaft befindet (vgl. Initiative «Nachhaltige Wissensgesellschaft» 2003). Darunter verstehen wir eine Gesellschaft, die ihre Lebensgrundlagen aus reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt und davon einen bewussten und lebenserleichternden, sozial nicht zerstörenden Gebrauch macht. Einen solchen Umgang mit Wissen in einem bildungstheoretischen Format zu konzeptionalisieren bedeutet für uns dreierlei, wie im Folgenden näher ausgeführt wird:

1. Informationen müssen in Wissen transformiert werden.
2. Eine Reflexion über dieses Wissen hinsichtlich (a) seiner Genese und Konstitution, (b) seiner Reichweite und (c) der gerechtfertigten Anwendung soll angestrebt werden.
3. Eine Artikulation der eigenen Haltung im öffentlichen Raum muss prinzipiell ermöglicht werden.

Mit diesen Strukturelementen ist ein bildungstheoretisches Format insofern gegeben, als dass Wissen prinzipiell einer Reflexion unterzogen und auf diese Weise eine Haltung zu ihm entwickelt wird, die die individuelle Verantwortung letztlich einbezieht und insofern eine Artikulation im öffentlichen Raum ermöglicht.

Jürgen Mittelstrass hat seit den 1970er Jahren immer wieder den Sachverhalt reflektiert, dass in modernen Gesellschaften der Abstand zwischen einem Verfügungswissen (Faktenwissen) und einem Orientierungswissen gewachsen ist (vgl. Mittelstrass 1982; 1989; 2001). «Verfügungswissen ist ein Wissen um Ursachen, Wirkungen und Mittel; es ist

das Wissen, das Wissenschaft und Technik unter gegebenen Zwecken zur Verfügung stellen. Orientierungswissen ist ein Wissen um gerechtfertigte Zwecke und Ziele» (Mittelstrass 2002, 164). Über Verfügungswissen eignet sich der Mensch die Dinge der Welt an und über Orientierungswissen tritt er in ein reflektiertes Verhältnis zu ihnen. Moderne Gesellschaften seien stark in der Akkumulation von Verfügungswissen und schwach in der Ausbildung von Orientierungswissen, so Mittelstrass. Was technisch möglich und moralisch nötig ist, lasse sich immer weniger miteinander vereinbaren.

Für Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist deshalb die Klärung des Verhältnisses von Verfügungs- und Orientierungswissen in hochkomplexen Gesellschaften u. E. zu einer zentralen Aufgabe geworden. Insbesondere ist es das Gebiet der Bildungstheorie, das sich mit der Frage nach dem orientierenden Wert von Wissen beschäftigt. Denn die Frage, ob Wissen eine orientierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat. Orientierungswissen kann nicht durch eine Steigerung des Verfügungswissens erreicht werden. «Je reicher wir an Information und Wissen sind, desto ärmer scheinen wir an Orientierungskompetenz zu werden. Für diese Kompetenz stand einmal der Begriff der Bildung» (Mittelstrass 2002, 154). Insofern kann gesagt werden, dass der Bildungsbegriff im klassischen wie im modernen Sinne den der Orientierung einschliesst.

Im Folgenden stellen wir das Konzept einer bildungstheoretisch orientierten Internetarbeit vor. Es basiert auf den Erfahrungen mit über 80 studentischen Internetprojekten, die seit 1998 an dem Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der Universität Magdeburg entstanden sind (<http://www.Marotzki.de> studentische Projekte). Diese Projekte haben für uns eine sensibilisierende Funktion und haben uns motiviert, das zugrunde liegende Konzept auszuarbeiten.

Das theoretische Modell: Drei zentrale Anliegen von Bildung

Das wissensorientierte Anliegen von Bildung: die faktische Genese

Ein Wissen von sich und der Welt aufzubauen heisst, strukturierte Unterscheidungen aufzubauen. So baut sich jeder eine Weltsicht auf, die mehr oder minder ausdifferenziert und durchstrukturiert ausfällt. Wissen kann aus dieser Perspektive also zunächst in deskriptiver Hinsicht als Re- und De-Konstruktion gesehen werden.

Wir bezeichnen im Anschluss an die Tradition der Erlanger Schule (vgl.



Kamlah/Lorenzen 1973; Lorenzen 1974) diese Form der Rekonstruktion als *faktische Genese* (vgl. Mittelstrass 1974). Eine solche zu erstellen bedeutet, das Entstehen von Kulturgut (im weitesten Sinne verstanden) faktisch nachzuvollziehen bzw. für sich herzustellen. Verfügungswissen wird in Form einer faktischen Genese immer im Medium von Rationalität, also über Zweck-Mittel-Schemata, mit dem Anspruch, objektiv gültiges Wissen zu sein, aufgebaut. Dieses gilt grundsätzlich für alle Wissensbereiche, sofern sie noch als faktisches Wissen bezeichnet werden können.

Bei der faktischen Genese wird die sogenannte apophantische Sichtweise favorisiert. Das bedeutet, die faktisch eruierten Normen als Antworten auf vorliegende Problemlagen zu rezipieren. Man unterstellt dabei, dass es zur Lösung eines Problems auch andere, alternative Lösungen gegeben habe, die historisch unter bestimmten Bedingungen auch hätten realisiert werden können.¹ Eine Mittel-, möglicherweise sogar eine Zweckpluralität, kann somit im Kontext einer faktischen Genese ausdifferenziert werden. Die entscheidende Frage ist dann, warum sich bestimmte Möglichkeiten realisiert haben und andere nicht. Diese Frage nach den Selektionskriterien überführt die Analyse aus dem Bereich der Kontingenzdifferenzierung in den Bereich der Begründungsorientierung.

Die Aufgabe der faktischen Genese, das sei abschliessend noch einmal deutlich hervorgehoben, ist die, das faktische Wissen dem Subjekt zur Reflexion vorzuführen, es dem Subjekt zur Disposition zu stellen. Die faktische Genese liefert also Kulturdeutungen, *Verfügungswissen*, und gerade darin liegt ihre Stärke.

Das kritische Anliegen von Bildung: die normative Genese

Wir nennen im Anschluss an die Tradition der Erlanger Schule diese Form der Rekonstruktion, nämlich die Wissensbestände der Reflexion zu unterwerfen, *normative Genese*. Eine normative Genese erstellen heisst, jeden Schritt der faktischen Genese (nach dem Moralprinzip) transsubjektiv zu rechtfertigen. D. h. jeder Schritt der faktischen Normengenesse wird daraufhin überprüft, «ob er auch dann hätte getan werden sollen, wenn er nach dem Vernunft- und Moralprinzip zu leisten gewesen wäre» (Schwemmer 1971, 44).

¹ Eine geschichtliche Epoche ist also in diesem Sinne immer mehr als aus ihr geworden ist. Sie verfügt über einen Sinnüberschuss, der historisch nur zum Teil realisiert wurde.

Man kann im Anschluss an Strawson (1974) in pragmatischer Hinsicht zwei Modi des Sich-Verhaltens unterscheiden, die Habermas (1983) in seiner Übersetzung als *objektivierende* und *performative Einstellung* bezeichnet. Eine *objektivierende Einstellung* ist eine Einstellung zu Etwas der objektiven Welt (jemand meint, dass «p»), beschreibt also eine Subjekt-Objekt-Relation, während eine *performative Einstellung* die wechselseitige, intersubjektive Orientierung an Geltungsansprüchen meint; sie beschreibt also eine Subjekt-Subjekt-Relation. Über eine performative Einstellung wird eine Anerkennung eines jeweiligen Geltungsanspruchs als Grundlage für einen rational motivierten Konsens erstrebt. Eine faktische Genese erstellen bedeutet somit, eine objektivierende, eine normative Genese erstellen bedeutet somit, eine performative Einstellung einnehmen. Über die faktische Genese werden in objektivierender Einstellung beispielsweise Normen (z. B. geschichtliche Handlungsnormen) eruiert und deren Gültigkeitsbereich gesichert. Die soziale (oder historische) Gültigkeit einer Norm besagt jedoch noch nichts über deren intersubjektive Akzeptanz, denn sie könnte z. B. über Gewalt, Herrschaft oder Eigentum durchgesetzt sein. Es kann gute Gründe dafür geben, den Geltungsanspruch einer Norm für unberechtigt zu halten. Dieses intersubjektive «clearing» der Normenakzeptanz ist in performativer Einstellung das «Geschäft» der normativen Genese. Dabei spielt das Moralprinzip eine zentrale Rolle, das in Anlehnung an Kants Kategorischen Imperativ im Kern die Verallgemeinerungsfähigkeit von Handlungsweisen, Maximen und Interessen behandelt. Es formuliert, ähnlich wie Meads Prinzip des «ideal role taking», des «universe of discourse», einen Universalisierungsgrundsatz. Für jede Absicht, jeden Handlungsplan, jedes Interesse muss im Prinzip gelten, dass die zugrunde liegende Maxime jederzeit von allen Betroffenen akzeptiert werden könnte. Die Maximen müssen also zum Zwecke ihrer transsubjektiven Rechtfertigung auf die diskursive Einlösung ihres Universalisierungsanspruches hin geprüft werden.

Im Kontext der Erlanger Schule wird u. E. das Moralprinzip als selbstevident eingeführt. Habermas und Apel machen demgegenüber den Versuch einer weiteren Begründung auf dem Wege transzendental-pragmatischer Ableitung aus Argumentationsvoraussetzungen. Habermas bringt seine Diskursethik auf den Nenner: «dass nur die Normen Geltung beanspruchen dürfen, die die Zustimmung aller Betroffenen als Teilnehmer eines praktischen Diskurses finden (oder finden könnten)» (Habermas 1983, 103). In systematischer Sicht kann diese transzendente Begründung

des Moralprinzips auch für den Erlanger Ansatz geltend gemacht werden kann, jedenfalls ergeben sich dadurch keine Widersprüche.

Damit wäre der Ansatz der normativen Genese im Unterschied zur faktischen Genese über die performative Einstellung und über das Moralprinzip im ersten Schritt hinreichend bezeichnet. Ein faktisches Normensystem muss sich also der diskursiven Prüfung stellen, sofern von normativer Genese die Rede sein soll.

Hat man bei der faktischen Genese Adäquatheitsprobleme zu lösen, so wird man bei der normativen Genese *Argumentations-*, also *Begründungsprobleme* zu lösen haben. Eine normative Genese erstellen bedeutet, den präskriptiven Gehalt von (historisch befolgten) Normen diskursfähig zu machen; noch schärfer: *die Verbindlichkeitsdimension zur Disposition zu stellen*. Im Diskurs der normativen Genese kann der präskriptive Anspruch von Normen mit Gründen akzeptiert oder verworfen werden. Eine normative Genese kann auch eine kritische oder ethische Reflexion genannt werden. Sie stellt – bildungstheoretisch gesprochen – das zentrale orientierende Potential dar.

Zusammenfassend kann noch einmal hervorgehoben werden, dass die entscheidende Leistung der normativen Genese darin besteht, über Reflexion Orientierungswissen aufzubauen. Bildung wäre auf dieser Ebene beschreibbar als Prozess der progressiven oder/und regressiven Strukturierung von Wissensbeständen. Kognitive Bestände haben eben nicht nur eine Verfügungsqualität (= Verfügungswissen), sondern auch eine Orientierungsqualität (= Orientierungswissen). Nur über Reflexivität kann Orientierungswissen aufgebaut werden.

Die «normative Genese» ist nichts anderes als eine Methodisierung des Prinzips der menschlichen Reflexivität.² Normative und faktische Genesen werden vollzogen, indem von objektivierenden zu performativen Einstellungen gewechselt wird und umgekehrt. Die entscheidende Leistung einer so gefassten Bildungsqualität sehen wir darin, dass auf die Stärkung der Fähigkeit abgezielt wird, faktische Geltungsansprüche zu hypothetischen zu machen und sie diskursiv zu testen (Modalisierung). Was bisher gültig war, kann sich nun über Argumentationen (als Reflexionsform verständigungsorientierten Handelns) als verbindlich oder nicht mehr verbindlich erweisen. Indem die Fähigkeit gestärkt wird, die Geltungsansprüche des

Orientierungswissens in modernen Gesellschaften zu hypothetisieren (modalisieren), wird ein Beitrag zum bildenden Aufbau von Menschen geleistet.

Das artikulierende Anliegen von Bildung

Mit der faktischen Genese werden Wissensnetze aufgebaut, mit der normativen werden die Geltungsansprüche intersubjektiv geprüft. Ein solches bildungstheoretisches Format trägt – wie ausgeführt – grundsätzlich dem orientierenden Anliegen von Bildung Rechnung. Der über den Aufbau von Faktenwissen hinausgehende Aufbau von Orientierungswissen in modernen Gesellschaften ist eine zentrale und notwendige Dimension von Bildung, aber noch keine hinreichende. In der Geschichte des Bildungsbegriffs ist spätestens seit Humboldt immer wieder darauf verwiesen worden, dass Bildung als elementares Selbst- und Weltverhältnis des Menschen auch die Dimension der Verantwortung beinhaltet. Für Wolfgang Klafki (1985) bestehen die bildungstheoretisch zentralen Grundfertigkeiten u. a. in der Kritik- und in der Argumentationsfähigkeit, also in einer spezifischen Form der Artikulationsfähigkeit innerhalb einer Gemeinschaft oder Gesellschaft. Die orientierende Dimension von Bildung ist eine Voraussetzung dafür, dass der Einzelne sich in einem Gemeinwesen, also im öffentlichen Raum, zu Wort melden und damit öffentlich sichtbar und hörbar werden kann. Sich in einem Gemeinwesen zu artikulieren, setzt voraus, dass Menschen ihre Stimme erheben, dass sie mit ihren Haltungen sichtbar werden und Verantwortung, zunächst im Sinne einer Responsibilität, übernehmen, d. h. dass sie im öffentlichen Raum gefragt werden und für alle wahrnehmbar antworten können. Diese Art der Responsibilität, die wir etwas allgemeiner *Artikulation* nennen, ist nicht die gleiche wie Teilnahme oder Teilhabe bzw. Partizipation. Während diese Begriffe in der Regel eine Teilhabe und Mitwirkung am demokratischen Gemeinwesen bezeichnen und damit die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen, zielt der Begriff der Artikulation mehr auf die Identitätspräsentationen einzelner Personen, die sich im öffentlichen Raum situieren und ihre Bereitschaft zum Diskursiven markieren. Die Leitgedanken der Partizipation und der Artikulation schliessen sich nicht aus. Wenn wir in unserem Konzept den Aspekt der Artikulation stärker akzentuieren, dann wenden wir uns nicht gegen den partizipatorischen Grundgedanken von

² Dieses Prinzip ist in der Tradition von Kant als Vernunft im Unterschied zum Verstand, der verarbeitende Funktion hat, diskutiert worden (vgl. Schwemmer 1971, 193ff.).

Bildung, sondern erweitern ihn durch eine weitere Dimension.³

Das didaktische Modell

Im Folgenden soll das skizzierte theoretische Modell in ein didaktisches überführt und anhand der Internetprojekte, die wir mit Studierenden durchgeführt haben, erläutert werden.



Abbildung 1

In einem Internetprojekt sollen die Studierenden eine Fragestellung bearbeiten, indem sie sich das dazu benötigte Wissen überwiegend aus dem Internet aufbauen, es einer problembezogenen Reflexion unterziehen, eine eigene Haltung dazu aufbauen sowie schliesslich das Ganze in didaktisch ansprechender Form aufbereiten und in den öffentlichen Raum Internet einstellen.

Natürlich gehen die in Abbildung 1 visualisierten drei Haltungen ineinander über. Trotzdem dominiert in den verschiedenen Aktivitätsphasen während eines Internetprojektes in der Regel eine Haltung. Aus diesem pragmatischen Grunde wie auch aus analytischen Gründen werden diese drei Haltungen voneinander unterschieden und im Folgenden nacheinander dargestellt.

Die objektivierende Haltung

Im Rahmen der objektivierenden Haltung wird erstens Informations- und Wissensarbeit und zweitens die Erzeugung von Wissensstrukturen geleistet.

³ Als Ergänzung zur partizipatorischen und kritischen Bildungsdimension könnte die für uns zentrale Artikulationsfunktion durchaus im Kontext einer Renaissance Kritischer Erziehungswissenschaft diskutiert werden (vgl. Sünker/Krüger 1999).

- Informations- und Wissensarbeit

Informations- und Wissensarbeit bedeutet zunächst, dass faktisches Wissen erzeugt und prozedurales Wissen genutzt wird. Dabei unterscheiden wir zwei Teilschritte.

(1) Einerseits müssen durch die Studierenden Informationen zu dem jeweiligen Thema, das bearbeitet werden soll, gesucht werden. Dazu stehen ihnen sämtliche Datenbestände zur Verfügung. Vor allem sollen sie die vielfältigen Möglichkeiten des Internet nutzen, um die Angebote an entsprechenden Daten zu erfassen. Dieser Schritt erfordert aber auch, dass durch Kontextualisierung der einzelnen Bestände Wissen zum Gegenstand erzeugt wird. Es stellen sich also Fragen wie: Welche Angebote zu meinem Thema sind überhaupt verfügbar? Kann ich mit den Angeboten meine spezielle Aufgabenstellung hinreichend bearbeiten? Reichen die Angaben aus, um die Aufgaben bearbeiten zu können? In welcher Weise kann ich Zusammenhänge zwischen den einzelnen Daten herstellen? Gibt es überhaupt herstellbare Zusammenhänge? usw.

Wie solche Fragen beantwortet werden können, lässt sich beispielsweise an dem Internetprojekt zum Thema «Computer im Kindergarten» von Ulrich Eickmann ansehen (vgl. www.eickmann-online.de/cyberbildung/), das im Sommersemester 2002 im Rahmen des Seminars «Cyberbildung» erstellt wurde. Der Autor hat dort das für ihn notwendige Wissen aus für ihn wichtigen angrenzenden Wissensbeständen erschlossen und die Kontexte zueinander in Beziehung gesetzt. Dieser Schritt ermöglicht es ihm, im weiteren Verlauf der Bearbeitung seines Themas Zusammenhänge herzustellen, die der Annäherung an die spezifische Aufgabenstellung erlaubt. Damit wird der faktischen Genese der Wissenserschließung Rechnung getragen, indem er durch gezielte Selektion von allgemeinen und sehr breiten Wissensbeständen nur die zu Rate zieht, die ihn hinlänglich für sein Vorhaben erscheinen. Dieser Schritt zieht aber auf dem Wege der Informations- und Wissensarbeit einen weiteren Schritt nach sich, der die logische Wissensbearbeitung erkennen lässt. Es geht um die Dimensionierung des erschlossenen Wissens.

(2) Die Erschließung von Wissensdimensionen erfolgt in synchroner und diachroner Perspektive. Zur *diachronen Perspektive* rechnen wir sowohl die historische Sichtweise auf das Problem als auch Teile der faktischen und normativen Genese des jeweiligen Gegenstandes. Der Bearbeiter muss im begrenzten Rahmen erschliessen, inwieweit sein jeweiliger Gegenstand z. B. historisch verortet ist, also anknüpft an vorangegangene Entwick-

lungen bzw. an Diskurse anschlussfähig ist, die im Umfeld zum jeweiligen Gegenstand geführt wurden und deren Erwähnung zumindest notwendig ist, um die angezielte Dimensionierung des Gegenstandes ausreichend einzuführen und auch hinreichend abzugrenzen.

Im Zuge der Entwicklung der *synchronen Perspektive* muss die systematische Sichtweise auf den Gegenstand vorangetrieben werden. Systematisch bedeutet, dass der jeweilige Gegenstand weiterführend abgegrenzt wird von weiteren Aspekten, die vom eigentlichen Kern ablenken oder wegführen würden. Dabei wird die konstitutionstheoretische Fragestellung herausgearbeitet, die im Kern darauf gerichtet sein muss, das *Wesentliche* für die Beschaffenheit des Phänomens herauszustellen. Hierbei spielen solche Fragen eine Rolle wie: Was nehme ich aus den vorhandenen Wissensbeständen, das für meine konkrete Bearbeitung unbedingt notwendig ist, und was nehme ich nicht?

Informations- und Wissensarbeit stellt also eine hochkomplexe und heterogene Leistung des Bearbeiters dar, die durch mehrere qualitativ bedeutsame Einzelhandlungen erzeugt wird und voraussetzungsvoll ist, um dem Ziel zu entsprechen, Komplexität zu erzeugen.

- Strukturen des Wissens erzeugen (Arbeit an der Komplexität)

Lernen mit Hypertextmedien, die nicht linear verknüpfte Informationen bieten, bürdet dem Lerner mehr Verantwortung auf (von der Lehrer- zur Lernerorientierung), und zwar im Blick darauf, wie und in welcher Reihenfolge er Zugang zu den Informationen bekommt und wie er schliesslich aus den Informationen Bedeutung erzeugt. Es entstehen individuell aufgebaute Wissensnetze. Eigenaktivität, Eigeninitiative und Eigenverantwortung bilden eine zentrale Triade selbstgesteuerter Lernprozesse (vgl. Gabriel 1997, 153ff.), die mit Instruktionslernen nichts mehr zu tun haben, sondern eher Forschungsprozessen gleichen. Das Internet wird in dieser Perspektive als globale elektronische Bibliothek gesehen, in der Informationen gesucht, zusammengestellt und präsentiert werden können.

Dieser Aufbau von Komplexität stellt aber wiederum nur einen Teilschritt der Wissensstrukturierung dar, da häufig die Komplexität der selbst gestellten Aufgabe zu umfangreich ist. Der/die Bearbeiter/in muss im nächsten Schritt diese Komplexität in der Weise reduzieren, dass die Antworten auf die Frage-/Aufgabenstellung systematisch geordnet wird. Diese Ordnung muss in Lernprozessen bei Internetprojekten durch Reduzierung erfolgen.

Internetbasierte Projekte führen zu einer starken Problemorientierung des Lernprozesses und zu einer Individualisierung von Lernwegen. Eine Problemstellung muss entwickelt werden, d. h. die Komplexität der individuell aufgebauten Wissensnetze wird reduziert (Reduktion von Komplexität), gleichsam durch die Fragestellung formatiert.

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

Im bereits genannten Beispiel reduziert der Autor das Thema «Computer im Kindergarten» auf den Aspekt der unterschiedlichen Nutzungsperspektiven für Kinder, Erzieherinnen und Eltern, während er andere mögliche Fragen, wie etwa diejenige nach Vorbereitungseffekten für schulisches Lernen, auslässt. Dies ist Ausdruck für eine bewusst vollzogene Problemorientierung beim Bearbeiter.

Es lässt sich also aufzeigen, dass die einzelnen Stufen einer objektivierenden Haltung durch mehrere Teilleistungen erbracht werden müssen, die es den Studierenden ermöglichen, der gestellten Aufgabe- bzw. Fragestellung gerecht zu werden. Projektarbeit als Internetarbeit ist neben der grundsätzlichen und unabdingbaren Informations- und Wissensarbeit vor allem die Strukturierung der herangezogenen Wissensbestände, wobei diese komplexen Zusammenhänge sachdienlich reduziert werden müssen. Das ist die eigentliche Leistung dieser Teilleistung.

Die performative Haltung

Wenn eine performative Haltung einzunehmen bedeutet, dass Geltungsansprüche des Wissens, das aus Informationen aus dem Internet aufgebaut wurde, intersubjektiv überprüft werden, so bezeichnet dies einen mehrstufigen Prozess, an dessen Beginn die Reflexion auf die Genese von Informationen steht.

- Reflexion auf Genese: Quellenkritik

Die Fragen, woher das Wissen kommt und wie verlässlich es ist, ob man im Vertrauen auf die Seriosität der Quellen davon Gebrauch machen kann und wer eigentlich für die Richtigkeit einsteht, sind in einer Gesellschaft, die sich auf dem Weg in eine Wissensgesellschaft befindet, zentral. In jedem Lernprozess muss die Frage, was wichtig und was nicht so wichtig ist,

beantwortet werden; das war schon immer so. Aber gerade angesichts der Informationsflut, die durch das Internet über uns hereinbricht, scheint ein Informations- und Wissensmanagement gleichsam überlebensnotwendig zu werden.

Bezüglich der Quellen lassen sich im Internet zumindest drei Formen unterscheiden: In *Selbstauskünften* stellen Einzelne, Gruppen oder Organisationen Informationen über sich selbst zur Verfügung. Zum Beispiel berichtet eine Beratungsstelle über ihre Beratungstätigkeit oder eine Homepage der Sinti und Romas über ihre eigene Gruppe.⁴ Wichtig ist bei den Selbstauskünften, dass die Informationen aus dem Tätigkeitsfeld und der Identität des Informationsgebers stammen. In *Fremdauskünften* wiederum werden ebenfalls Informationen aus dem Tätigkeitsfeld des Informationsgebers zur Verfügung gestellt, doch handelt es sich hier nicht um solche Informationen, die unmittelbar für die eigene Identität relevant sind. Eine Organisation/ein Mensch berichtet hier (ob positiv oder negativ) über eine andere Organisation oder ein Beratungsangebot im Internet nimmt den Beratungsansatz einer anderen Einrichtung zum Vorbild. Bei *Beobachterauskünften* haben wir es wiederum mit der Bereitstellung von Informationen zu tun, doch stammen diese weder aus der Identität noch dem Tätigkeitsfeld des Beobachters. Vielmehr gibt hier jemand Informationen zu Einzelnen, Gruppen oder Organisationen und deren Identität und Tätigkeit, die er/sie von aussen beobachtet hat. Zum Beispiel berichten Tageszeitungen in ihren Online-Auftritten von Gewalt in Computerspielen. Oder auf einer Homepage der «Grünen» findet sich eine Rubrik zu den Roma.

Die Unterscheidung zwischen Selbst-, Fremd- und Beobachterauskünften impliziert keine unmittelbare Wertung dieser Quellen. Sie dient vielmehr der Reflexion auf die mögliche Perspektivität von Informationen, die im Internet zur Verfügung gestellt werden. So wird eine Beratungsstelle ihre eigene Arbeit möglichst in ein günstiges Licht rücken, während eine Partei die Arbeit der anderen politischen Gruppierung mit Kritik überziehen mag. Auch den Beobachterauskünften ist keine ‚objektive‘ Information zu entnehmen, zeichnen sich Beobachter doch nur dadurch aus, dass sie nicht selbst im beobachteten Bereich tätig sind und ihnen daher eine höhere

⁴ Die genannten Beispiele rühren aus den Internetprojekten, die an unserem Lehrstuhl entstanden sind. Da jedoch nicht alle Elemente der performativen Haltung innerhalb eines Internetprojektes zu zeigen sind, verzichten wir an dieser Stelle auf eine ausführlichere Präsentation von Beispielen.

Distanz zur Verfügung steht, nicht aber Objektivität.

Statt Objektivität ist in der performativen Haltung eine intersubjektive Überprüfbarkeit von Geltungsansprüchen gefordert. Da es hierzu nicht ausreicht, die herangezogene Quelle im Internet mit den eigenen Vorstellungen vom Thema in Verbindung zu bringen und die Geltung der Quelle und ihrer Informationen auf diese Weise vor dem Hintergrund eigener Geltungsansprüche zu relativieren, bedarf es des Vergleichs unterschiedlicher Quellen (beispielsweise des Vergleichs unterschiedlicher Landesbildungsserver). Erst dieser Quellenvergleich lässt die einzelnen Quellen intersubjektiv überprüfbar werden. Denn der Vergleich gibt Auskunft über den normativen Konsens und Dissens. Zum Beispiel kann man mehrere Zeitungsberichte und -kommentare zur Gewalt in Computerspielen, von denen manche einer positiven und manche einer eher negativen Einstellung Ausdruck verleihen, nebeneinander stellen und gegeneinander abwägen.

Noch besser lassen sich Geltungsansprüche intersubjektiv überprüfen, wenn man unterschiedliche Formen von Quellen miteinander vergleicht. Denn hier werden systematische Ausblendungen und Einseitigkeiten von Informationen erst richtig deutlich: Eine Angelegenheit, die in der Selbstauskunft als positiv dargestellt wird, kann in der Fremdauskunft kritisiert werden, während sie in der Beobachterauskunft überhaupt keine Rolle spielt. So lässt sich identifizieren, welche Informationen im Internet für wen Geltung haben und ob es u. U. das Potential für einen intersubjektiven Konsens gibt.

- Werte und Prioritäten der Dinge

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

Diese Ordnungsleistungen finden sich einerseits in den Internetquellen und andererseits ist das Internetprojekt selbst auch eine Ordnungsleistung. Absolute, nicht hinterfragbare und unkritisierbare Ordnungsleistungen gibt

es also nicht. Doch bedeutet dies auch nicht, auf jegliche Reflexion zu den Werten und Prioritäten der Dinge verzichten zu können.

Ausgangspunkt dieser Reflexion ist der Umstand, dass andere Werthierarchien als man selbst herstellen. Jede Werthierarchie ist an Interessen gebunden, seien diese nun explizit oder eher implizit und in die Seinsweise derjenigen eingebunden, die Ordnung leisten. Der vergleichende Ansatz der Quellenkritik gibt hier die Möglichkeit, zunächst einmal die Unterschiedlichkeit der Hierarchisierungen bei den verschiedenen Internetquellen (und in seinem eigenen Internetprojekt) herauszuarbeiten. Die Zuordnung zu den Quellenformen (Selbst-, Fremd- und Beobachterauskunft) ermöglicht einen ersten Zugang zu den der Werthierarchie unterliegenden expliziten und impliziten Interessen. So hat eine Selbstauskunft wahrscheinlich das Interesse, Eigenes positiv darzustellen. Eine Beobachterauskunft z. B. kann durch das Interesse des Desinteressierten gekennzeichnet sein, nämlich das Interesse, alles in seiner Relevanz in Frage zu stellen. Auf diese skizzierte Weise können Hierarchien auf die ihnen zugrunde liegenden Interessen reflektiert werden. Hier schliesst also Ideologiekritik im klassischen Sinne an: Analyse von Diskursstrukturen durchaus im Foucaultschen Sinne.

Da jedoch davon auszugehen ist, dass nicht nur den untersuchten Quellen, sondern auch dem eigenen Internetprojekt eine spezifische Werthierarchie unterliegt, bedarf auch letzteres einer gründlichen Reflexion. Diese beginnt damit, dass die eigene Fragestellung (und damit Perspektivität) für das Internetprojekt herausgearbeitet wird. Denn schon die Fragestellung kann es notwendig machen, auf die untersuchten Quellen auf spezifische Weise zuzugreifen und bestimmte Aspekte von ihnen zu ignorieren, während andere fokussiert werden. Die eigene Fragestellung kann, soweit dies angebracht erscheint, mit der eigenen Person und deren Charakteristika verknüpft werden. So sind bestimmte Fragestellungen für Pädagogikstudierende mit einem Schwerpunkt auf Sozialpädagogik wichtiger als für Studierende im Bereich Erwachsenenbildung.

Konturiert sichtbar wird die Werthierarchie des Internetprojekts jedoch erst dann, wenn sie mit den Werthierarchien, die in den benutzten Quellen rekonstruiert wurden, verbunden und relationiert werden. Wenn man zeigt, dass der eigenen Fragestellung Werthierarchien zugrunde liegen, die denjenigen der benutzten Internetquelle widersprechen, und deshalb nur sehr selektiv auf die Informationen dieser Internetquelle zugegriffen wurde, werden die Geltungsansprüche und Werthierarchien diskursfähig und für

alle Rezipienten/innen kritisierbar.

- Reichweite des Antwortformats bestimmen

Wenn man die Werthierarchien der benutzten Internetquellen und die Werte und Prioritäten, die man den Dingen im eigenen Internetprojekt gegeben hat, miteinander relationiert, so lässt sich auf gerechtfertigte Ziele und Zwecke, die mit dem Wissen zusammen hängen, reflektieren. Denn die Relationierung der Werthierarchien ermöglicht es dem Bearbeiter eines Internetprojektes, seine Ausgangsfragestellung angesichts ‚abweichender‘ Werthierarchien in den Internetquellen einer Revision zu unterziehen. Was zuvor als wichtige Fragestellung gegolten haben mag, kann bei näherer Untersuchung der Internetquellen als nebensächlich erscheinen und muss den Platz für eine relevantere Fragestellung frei machen.

Es kommt in diesem Stadium der performativen Haltung darauf an, medienvermittelte Informationen kritisch einzuordnen sowie selbstbewusst, eigenverantwortlich und produktiv in einer von Neuen Medien geprägten Welt zu entscheiden und zu handeln. Dazu gehört eben nicht nur, die eigene Entscheidung für eine Fragestellung und ein entsprechendes Antwortformat zu explizieren, sondern sie zugleich in Beziehung zu möglichen anderen Werthierarchien zu stellen und damit den Rezipienten/innen die Chance zu geben, das Antwortformat zu relativieren. In dieser Hinsicht ist Orientierungswissen immer relational. Orientierungswissen umfasst ein obligatorisches, gut organisiertes und vernetztes Wissensfundament in zentralen Wissensdomänen unserer Kultur. Dieses Orientierungswissen muss zum einen weiteres Lernen ermöglichen, also anschlussfähig sein. Anschlussfähigkeit bedeutet nicht nur den Ausbau des Orientierungswissens, sondern auch seine mögliche Revision.

Die artikulierende Haltung

Die Artikulation vollzieht sich in den Internetprojekten in drei Schritten: Erstens durch die Identifizierung des Projektbearbeiters, zweitens durch die Kontaktmöglichkeit mit diesem und drittens durch die Ermöglichung von Diskussionen zum Internetprojekt.

Ein Internetprojekt in dem von uns präferierten Sinne zu erstellen, ist zunächst einmal per se mit Artikulation verbunden, wird es doch – im Unterschied etwa zu einfachen Hausarbeiten – im Internet einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dabei handelt es sich nicht um ein anonymes Projekt, sondern hat eine/n identifizierbare/n Bearbeiter/in. In

jedem Internetprojekt werden nicht nur der Name, sondern auch persönliche Angaben zu der/dem jeweiligen Studierenden gemacht (Studienfach, Semester etc.). Diese Angaben finden sich beispielsweise auf den Seiten des Internetprojektes «Sind Waldorfschulen wirklich so medienfeindlich?» von Kathrin Malack <vgl. www.cs.uni-magdeburg.de/%7Ekmalack/waldorf/>, das im Rahmen der Vorlesung «Einführung in die Allgemeine Pädagogik» im Wintersemester 2002/2003 erstellt wurde. Gleichgültig ob das Internetprojekt grosse Resonanz erfährt oder nicht, verändert diese Artikulation schon die Haltung der Studierenden gegenüber ihren Internetprojekten. Denn jene sind nicht mehr lediglich der Aushandlung mit einem Seminarleiter unterworfen, sondern potentieller Bestandteil öffentlicher Diskussion. Auf diese Öffentlichkeit richtet sich auch das Internetprojekt.

Zweitens wird in jedem Internetprojekt zum Feedback durch die Betrachter/innen angeregt, indem zumindest eine Kontaktadresse (email) angegeben wird. Eine solche Kommunikationsmöglichkeit vermittelt zwischen der allgemeinen Öffentlichkeit und einem persönlichen Kontakt zwischen Kritiker/innen und Ersteller/innen des Internetprojektes. Auch Gästebücher fungieren als Vermittlungsinstanzen zwischen Öffentlichkeit und persönlichem Kontakt.

Drittens kann die Diskussion über die Internetprojekte selbst wiederum artikuliert werden, indem sie in die Öffentlichkeit eines Diskussionsforums Einzug erhält. Solche Foren werden in letzter Zeit von immer mehr Studierenden für ihr Internetprojekt eingerichtet, so auch im Internetprojekt von Kathrin Malack.

Auch wenn es nicht immer zu solchen Kontaktaufnahmen oder Rückmeldungen anderer Nutzer und nur selten zu Forendebatten kommt, bestehen wir in unserer praktischen Arbeit mit Studierenden immer mehr darauf, um von vornherein deutlich zu machen, dass zur Internetarbeit von Anfang an Präsentation und Artikulation im öffentlichen Raum gehört.

Schlussbemerkung

Das in diesem Aufsatz vorgelegte Konzept ist in der Arbeit mit den Studierenden an der Otto-von-Guericke Universität in Magdeburg entstanden. Viele der über 80 Projekte, auf die sich unsere Erfahrungen stützen, erfüllen diese Kriterien noch nicht, das gilt vor allem für die der frühen Jahre. Dennoch ist uns deutlich geworden, in welche Richtung unsere Arbeit zu gehen hat. Immer deutlicher ist uns geworden, dass eine

Arbeit mit dem Internet, die ausschliesslich auf den Lernaspekt schaut, sehr eingeschränkt verfährt. Studiert man die Dokumente, die unter dem Stichwort des E-Learning auf europäischer Ebene verabschiedet worden sind (vgl. Europäische Kommission 1995; 1996; 2000), genauer, bemerkt man sehr schnell, dass der Leitgedanke beim E-Learning nicht so sehr eine andere Art des Lernens darstellt, sondern der Gedanke einer digitalen Kultur im Zentrum steht:

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

Die entscheidenden Potentiale der neuen Informationstechnologien gehen über Lernen hinaus und verweisen auf Bildung: Zur Wissensarbeit gehört eine systematisierende Reflexion und Kritik, die in eine artikulierende Haltung mündet. Mit dieser bildungstheoretischen Orientierung, das ist der Kern unserer langjährigen Erfahrungen, kann ein Beitrag dazu geleistet werden, mit der heranwachsenden Generation so zu arbeiten, dass sie sich wie selbstverständlich in einer digitalen Kultur bewegen und deren Möglichkeiten nutzen kann.

Literatur

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

Europäische Kommission. *Grünbuch Leben und Arbeiten in der Informationsgesellschaft: Im Vordergrund der Mensch.* 1996 <<http://europa.eu.int/comm/employmentsocial/soc-dial/infosoc/green/greende.pdf>>

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

Gabriel, Norbert. *Kultur-Wissenschaften und neue Medien. Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997.

Habermas, Jürgen. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1983.

Initiative «Nachhaltige Wissensgesellschaft». *Charta der Bürgerrechte für eine nachhaltige Wissensgesellschaft*. Heinrich Böll Stiftung 2003. <<http://www.digitale-chancen.de>>(31.3.2003).

Kamlah, Wilhelm u. Lorenzen, Paul. *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim u. a.: B.I. Wissenschaftsverlag, 1973. (Zweite verbesserte und erweiterte Auflage).

Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002.

Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz, 1985.

Lorenzen, Paul. *Konstruktive Wissenschaftstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974.

Mittelstrass, Jürgen. *Die Möglichkeit von Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1974.

Mittelstrass, Jürgen. *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1982.

Mittelstrass, Jürgen. *Der Flug der Eule. Von der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1989.

Mittelstrass, Jürgen. *Wissen und Grenzen. Philosophische Studien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001.

Mittelstrass, Jürgen. «Bildung und ethische Masse». In: *Die Zukunft der Bildung*. Hrsg. v. Killius, Nelson; Kluge, Jürgen; Reisch, Linda. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002. 151-170.

Schwemmer, Oswald (1971). *Philosophie der Praxis. Versuch zur Grundlegung einer Lehre vom moralischen Argumentieren*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1971.

Strawson, Peter Frederick. *Freedom and Resentment*. London: Methuen Publishing Ltd., 1974.

Sünker, Heinz; Krüger, H.-H. (Hrsg.). *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!* Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1999.