

E-Learning als Gegenstand pädagogischer Innovationsforschung

DIETER NITTEL

Dargestellt am Beispiel einer bildungsbereichsübergreifenden Neuerung im Feld der Erwachsenenbildung.

1 Fragestellung und Argumentationsbogen

Zu den Gewissheiten des modernen Hochschulbetriebs zählt die Position, E-Learning stelle eine hochschuldidaktische Erneuerung par excellence dar¹ (Kaltenbaek 2006: 3–6, Reinmann-Rothmeier 2003). Unter den Befürwortern der Neuerung „E-Learning“ befinden sich sowohl Vertreter, welche die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten per se als eine Art technischen Segen, gleichsam als epochalen Quantensprung auf dem Weg zu einer ganz neuen akademischen Lernkultur betrachten als auch Experten, die eine deutlich leidenschaftslosere Haltung gegenüber den Vorteilen bei der zeitlichen und räumlichen Entdifferenzierung des Lehrens an den Tag legen². Während die Attribuierung „neu“ mit Blick auf das digitale Lehren an Hochschulen im hochoffiziellen Rahmen bildungspolitischer Verlautbarungen völlig unstrittig zu sein scheint³, wird auf den „sozialen Hinterbühnen“ (Erving Goffman) des Hochschulbetriebs durchaus vor einer Überschätzung der diesbezüglichen Möglichkeiten gewarnt. Ebenso wie im Bereich der Schule und der Weiterbildung ist auch an den Universitäten faktisch ein nicht unerheblicher Teil des Lehrpersonals keineswegs von den praktischen Vorteilen technikerunterstützter Formen der Vermittlung und der Aneignung von Wissen überzeugt – ohne dass die diesbezüglichen Monita ernsthaft auf Gehör gestoßen wären. E-Learning, so könnte man die skeptischen Positionen para-

1 In Abwandlung einer häufig zitierten Definition von Michael Kerres definiere ich E-Learning als technisch unterstütztes Verfahren des *Lehrens*, bei dem digitale Medien zur Präsentation und Distribution von Inhalten und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen. E-Learning tangiert nicht die Ebene des Lernens oder der Aneignung, sondern nur die der Vermittlung.

2 Dieser Gruppe würde sich auch der Autor dieses Beitrags zuordnen.

3 vgl. hier etwa das Arbeitsdokument der Kommission der Europäischen Gemeinschaft: „E-Learning: Gedanken zur Bildung von morgen“. Brüssel 20.3.2003

phrasieren, sei eigentlich nur das funktionale Äquivalent zur guten alten Kreide und der Tafel; es sei nur ein Mittel der Wissensvermittlung, und dieses dürfe schließlich nicht zum Selbstzweck hochstilisiert werden.

Diese holzschnittartige Gegenüberstellung eines „Lagers“ der vehementen Befürworter mit der „Fraktion“ der Skeptiker liefert eine erste Begründung für die Entscheidung, im vorliegenden Beitrag analog zur phänomenologischen Tradition in den Geistes- und Sozialwissenschaften gewisse Selbstverständlichkeiten einzuklammern und die Belastbarkeit der medienpädagogischen Standardargumente auch auf unorthodoxe Weise zu überprüfen. Mit der Behauptung, dass der innovative Gehalt des E-Learnings offenbar nicht den leisesten Hauch eines Zweifels verträgt, können wir uns ebenso wenig anfreunden wie mit der apodiktischen Relativierung von E-Learning als eine Quasi-Erneuerung im Stile von „das war doch schon alles irgendwann da“. In diesem Beitrag soll eine dritte Position eingenommen werden, die von der hier angedeuteten dualistischen Sichtweise wegführt: Mittels einer externen Beobachterperspektive soll der Blick auf die innovativen Dimensionen des E-Learnings geschärft und dabei die Standpunktabhängigkeit der jeweiligen Positionen herausgearbeitet werden. Es macht nämlich einen großen Unterschied, ob die Akteure von der Warte der (Bildungs-)Politik, der Organisation oder der Profession dem E-Learning den Charakter einer Innovation attestieren. In allen drei Fällen handelt es sich um mehr oder weniger geschlossene Sinnwelten (Alfred Schütz 1971) mit unterschiedlichen Rationalitätsstandards, Erkenntnisstilen und Denkweisen. Aus der Sicht der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Innovationsforschung versuchen wir Antworten auf die Frage zu erhalten, welche nicht ausgesprochenen Unterstellungen und Hintergrunderwartungen die Akteure in den jeweiligen Diskurszusammenhängen zugrunde legen. Hierbei wird der Nachweis erbracht, dass die bildungspolitischen, die organisatorischen und professionellen Wahrnehmungsfolien und Entscheidungskriterien im Zusammenhang mit E-Learning jeweils anders konnotiert sind und andere Implikationen im Hinblick auf die Einstufung ihres Innovationswertes haben, so dass das Phänomen der „innersprachigen Mehrsprachigkeit“ (Hans Tietgens) in Rechnung gestellt werden muss, wenn Akteure aus unterschiedlichen Kontexten über E-Learning reden. Die von uns eingenommene Betrachtungsweise exemplifizieren wir gleich zu Anfang an Hand eines von uns selbst durchgeführten E-Learning-Vorhabens; auf diese Weise erfahren die Erörterungen eine gewisse empirische Grundierung.

Was hat die Leserin/der Leser zu erwarten? Zunächst wird das eben erwähnte ergebnisorientierte medienpädagogische Projektbeispiel vorgestellt. Bevor die drei Bezugspunkte „Bildungspolitik, Organisation und Profession“ in das Zentrum der Darstellung rücken und als Vergleichsfolie genutzt werden, soll die Kategorie Innovation ausführlich definiert werden. Danach werden die so gewonnenen Maßstäbe und Kriterien auf das Projekt appliziert, und zwar mit dem Ziel, die eigene Kapazität zur Selbstbeobachtung zu steigern und das zu realisieren, was Pädagogen gewöhnlich von anderen verlangen, nämlich korrektur- und lernfähig zu bleiben.

2 Das Beispiel: „Café Sagenhaft – Geschichten aus Frankfurt und der großen weiten Welt“

Seit November 2008 ist ein Projektteam⁴ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main mit der Erstellung eines E-Learning-Produkts beschäftigt – dem „Café Sagenhaft – Geschichten aus Frankfurt und der großen weiten Welt“. Hierbei handelt es sich um ein Content-Management-System⁵, das im Januar 2010 der städtischen Bibliothek Frankfurt übergeben und zusammen mit einer Reihe weiterer Projektpartner, wie etwa dem Stadtarchiv Frankfurt, dem Historischen Museum Frankfurt u. a. entwickelt wird. Dieses Content-Management-System dient dazu, schriftliche Dokumente, Audiodokumente (Podcasts), Bilder und kleinere Videofilme in didaktisch verwertbarer Form aufzubereiten und ganz bestimmten Nutzern verfügbar zu machen. Für Puristen mag das Vorhaben gar nicht in die Rubrik „E-Learning“ passen, weil es den pädagogischen Berufspraktikern und nicht den Zielgruppen erzieherischer Maßnahmen eine Supportleistung bietet. Das von uns favorisierte weite Verständnis mediengestützten Lehrens und Lernens sieht zwar die Unterscheidung zwischen E-Learning und E-Teaching vor, was im konkreten Fall allerdings zu gewissen Abgrenzungsproblemen führt, weil die Internetplattform als ganzes einerseits an das pädagogische Personal adressiert ist, einzelne Bestandteile andererseits aber an die Zielgruppe der pädagogischen Bemühungen (also an die Kinder selbst) gerichtet sind. Den Internet-Auftritt muss man sich wie eine Informationsbörse vorstellen, die an Mitarbeiter/innen vorschulischer Einrichtungen, Lehrer/innen von Grundschulen und Angehörige von selbstverwalteten Alteninitiativen bzw. Mitarbeitern in der Seniorenkulturarbeit gerichtet ist und insgesamt aus drei Segmenten besteht.

- Im ersten virtuellen Raum ist der *Geschichtenpool* untergebracht. Hier findet man einen Korpus von über hundert Geschichten aus und über Frankfurt sowie Geschichten aus dem südhessischen Raum. Internationale Geschichten tragen dem interkulturellen Gedanken Rechnung und sind besonders für Kinder mit Migrationshintergrund wesentlich. Bei den Geschichten handelt es sich um mehr oder weniger bekannte Sagen, Märchen, historisch verbürgte Berichte, literarische Produkte wie Gedichte, Kurzgeschichten, Auszüge aus Novellen und Comics, die allesamt für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter geeignet sind.
- Der zweite Raum im Café Sagenhaft beherbergt den so genannten *didaktischen Pool*. Hier bekommen die Erzieher/innen und die Lehrer/innen von Grundschulen Faustregeln und erzähltheoretisches Hintergrundwissen vermittelt. Dieses in verständlichen Texten geronnene Fachwissen soll die Pädagogen in die Lage versetzen, das im ersten Raum gesammelte Erzählmateriale professionell, also kindgerecht zu vermitteln, die jeweiligen Unterrichtseinheiten vorzubereiten, durchzuführen, nachzubereiten und die dabei gewonnenen Erfahrungen mit anderen

4 Zum Team gehören: Daniela Bruckmann, Thorsten Feigl, Ann-Katrin Weider, Milena Schlie, Dr. Elke Wehrs, Eva Rabe, Wiebke Weinstock. Ich bin allen Mitgliedern für eine Vielzahl von Anregungen, kritischen Hinweisen und Ergänzungen dankbar. Besonderen Dank verdient die Wilhelmine Thoß-Stiftung, die unser Vorhaben großzügig unterstützt.

5 Wir benutzen Joomla. Im Internet sind hierzu Informationen verfügbar: <http://www.joomla-downloads.de/joomla-templates-fuer-1.0.x/>

Pädagogen zu reflektieren. Die Erzieherinnen und Lehrer erfahren hier, was eine Erzählung ist, welche Kraft im Stegreiferzählen steckt, inwieweit Geschichten für die Entwicklung individueller und kollektiver Identitäten relevant sind – und wie man all diese Ressourcen und Potentiale in der Kindergarten- und Schulpraxis nutzen kann.

- Im dritten Raum ist der so genannte *Erzählerpool* untergebracht. Hier können die Mitarbeiter/innen von vorschulischen und schulischen Einrichtungen mit Institutionen der Altenarbeit Kontakt aufnehmen, die Adressen von älteren Menschen mit und ohne Migrationshintergrund im Raum Frankfurt zur Verfügung stellen. Die über den Erzählerpool rekrutierbaren Personen haben zuvor verbindlich ihre Bereitschaft erklärt, Kindergärten und Schulen zu besuchen, wobei sie nicht zwangsläufig auf die Texte aus dem Geschichtenpool zurückgreifen müssen, sondern auch aus ihren eigenen Lebensgeschichten erzählen können. Der Kreis der Erzähler wird bewusst relativ klein gehalten, um so eine gewisse Exklusivität und Qualität des Vorhabens zu garantieren.

Diese Beschreibung zeigt, dass zwei Achsen der sozialen Differenz durch das Vorhaben aufeinander bezogen werden: Neben dem interkulturellen Austausch soll auch die Begegnung zwischen Vertretern der jungen und der alten Generation forciert werden. Über die Beschäftigung mit Geschichten wird den Kindern nicht nur die Möglichkeit der Identitätsarbeit gegeben, sondern es soll auch ein Beitrag zur Förderung ihrer sprachlichen Kompetenz geleistet werden.

Unter innovationstheoretischen Gesichtspunkten dürfte die Entstehungsgeschichte dieses Kooperationsprojektes interessant sein. Das Café Sagenhaft geht auf die Idee einer Studentengruppe zurück, die 2005 an einer gemeinsam mit der Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel durchgeführten E-Learning-Lehrveranstaltung über die Verwendung gerontologischen Wissens in der Erwachsenenbildung teilgenommen hat (Schütz 2005, Schütz/Kiesch 2006). Ein Team aus fünf bis sechs Studierenden hat die eigentlich vorgesehene Aufgabenstellung kreativ – oder sollte man sagen: „subversiv“ – unterlaufen, indem sie die theorieorientierten Vorgaben missachtet und das Szenario eines außeruniversitären Praxisbeispiels, eben das Café Sagenhaft, entwickelt haben. Statt sich an die Aufgabenstellung zu halten, gerontologisches Fachwissen erwachsenbildungsgerecht aufzubereiten und dabei das Medium E-Learning zu nutzen, haben sie Eigensinn bewiesen, die Vorgaben des Seminars in schöpferischer Weise uminterpretiert und quasi ein eigenes Produkt entwickelt.

Da das skizzierte Vorhaben mit einem ähnlichen Profil nirgendwo in Deutschland bereits schon einmal realisiert worden ist und drei Bereiche des Bildungs- und Erziehungswesens auf neuartige Weise miteinander verschränkt werden, die sonst hermetisch voneinander abgeriegelt sind, läge in einem ersten intuitiven Zugang das Etikett „innovativ“ nahe. Von einer solch voreiligen Attribuierung sehen wir an dieser Stelle aber konsequent ab. Vielmehr versetzen wir das Projekt unter einen – zugegeben – künstlichen Zugzwang der Legitimation, so dass es zusätzlicher Argumente bedarf,

warum es unter bildungspolitischen, organisatorischen und professionellen Aspekten mit dem Label Innovation geschmückt werden kann. Zuvor gilt es jedoch, einen tragfähigen und nicht auf Standardbegründungen aufbauenden Arbeitskonsens über den Begriff „Innovation“ zu finden. Diese Definition liefert dann die Beurteilungsfolie, um den Innovationsgehalt von E-Learning einschätzen zu können.

3 Exkurs: Begriffsgeschichtliche Erschließung und die Definition der Kategorie „Innovation“

Seit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert wurde der Begriff „Innovation“ im deutschen Sprachraum zum einen in der Fachsprache der Biologie als Bezeichnung für die „Verjüngung eines pflanzlichen Organismus durch Sprosse, die an älteren Pflanzenteilen entstehen“ (Zingerle 1976: 392) verwendet und zum anderen in der juristischen Terminologie als Synonym für „Attentat“ genutzt. Über diese beiden nicht gerade alltäglichen Verwendungskontexte hinaus war der Begriff im deutschen Sprachkosmos lange Zeit so gut wie unbekannt. Der im französischen, italienischen und auch im englischen Sprachraum seit Jahrhunderten eingeführte Begriff „Innovation“ setzt sich im Deutschen relativ spät, nämlich erst nach dem zweiten Weltkrieg vollends durch, wobei sich der steigende Einsatz anfangs nur auf technische und wirtschaftliche, aber weniger auf soziale Neuerungen bezog. *Zunächst, so könnte man die Begriffsgeschichte im Zeitraffer darstellen, etablierte sich die Kategorie in der Nationalökonomie, dann in allen anderen Sozialwissenschaften, anschließend im politischen und wirtschaftlichen Diskurs und schließlich in der medial überformten Alltagssprache.*

In der aus wissenschaftsgeschichtlicher Sicht einschlägigen Disziplin, nämlich der Nationalökonomie, wurde die Kategorie „Innovation“ erstmals 1939 von Schumpeter in seiner Theorie über „Business Cycles“ an prominenter Stelle eingeführt. Der österreichische Ökonom wird gemeinhin als Begründer der evolutionären Innovationsforschung angesehen. Ein Wettbewerbsprozess im Sinne von Schumpeter ist durch die Bildung temporärer Monopole gekennzeichnet, die zwar eine optimale Verwirklichung von Gewinnen ermöglichen, aber durch konkurrierende, auf Innovationen sinnende Unternehmen ständig in ihrem Bestand gefährdet sind (vgl. Weckwerth 1999: 22–23). Der Typ des dynamischen Unternehmers als „schöpferischer Zerstörer“ breche solche Monopolstellungen auf und strebe selbst solche an. Heute ist der Begriff in der Wissenschaft breit eingeführt, insbesondere in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften spielt er eine große Rolle.

Seit den 1990er Jahren betreibt neben dem wirtschaftlichen und dem wissenschaftlichen Funktionssystem vor allem die Politik eine Art „Begriffsbesetzungsoffensive“ (FAZ 3.2.2004, S. 11), wobei die Begriffe „Reform“ und „Fortschritt“ in weiten Teilen durch das Wort „Innovation“ verdrängt worden sind. Da momentan das Funktionssystem der Politik die Definitionshoheit über den Begriff Innovation immer mehr

beansprucht⁶ und in der medialen Öffentlichkeit das Wort beinahe zu einem Containerbegriff mutiert ist, dürfte über die eben erfolgte Klärung des lexikalischen Bedeutungsgehaltes hinaus eine einigermaßen tragfähige Arbeitsdefinition nützlich sein:

Innovation setzt zum einen das Überschreiten einer Schwelle der Unwahrscheinlichkeit voraus – eine außeralltägliche Neuheit in Wirtschaft, Technik, Politik, Recht und Kultur passiert eben nicht jeden Tag – und zum anderen evoziert jede Neuerung ein Subjekt, das die positiv sanktionierte Abweichung einer Erwartung mit Hilfe eines zeitlichen Ordnungsmusters als solche feststellt und diese als „neu“ zu kommunizieren vermag. Innovation wird als Sequenz eines komplexen Prozesses in der Zeit verstanden, als das „Entdecken einer erfolgreichen Lösung für ein Problem“ (vgl. Strauss 1993: 200 ff), wobei eine enge Beziehung mit dem Handlungsmodus des Spiels und der Phantasie besteht. Aus der Warte der Handlungstheorie des Symbolischen Interaktionismus stellt Routine eine Bedingung für die Möglichkeit von Innovation dar, denn diese wirkt wie ein Kraftspender und zugleich als wichtiger Ort, an dem sich die kreativen Potentiale sammeln können. Für Vertreter des Symbolischen Interaktionismus sind künstlerische, wissenschaftliche und religiöse Neuerungen immer rückgekoppelt an gewisse lebensweltliche Primärerfahrungen. Innovation begreifen wir als eine in der Regel positiv sanktionierte soziale und/oder technische Regelüberschreitung, als individuelle und/oder kollektive Leistung, die mit bestimmten, von den individuellen und kollektiven Akteuren keineswegs beeinflussbaren Elementen korrespondiert, nämlich „Emergenz, Kontingenz, Kreativität und Kompetenz“ (vgl. Nittel 2004a). Diese vier Faktoren sind in folgender Weise zu bestimmen:

- Im Zuge des Alltagshandelns vollziehen die Akteure konkrete Ankündigungsaktivitäten, indem sie auf direkte oder indirekte Weise ihrem Gegenüber vermitteln, was sie vorhaben bzw. welche Absichten und Ziele sie verfolgen. Gleichzeitig handeln sie Situationsdefinitionen mit anderen aus, gleichen Perspektiven ab und führen kurz- oder langfristig angelegte, mehr oder weniger durchdachte, altruistisch oder egoistisch motivierte Handlungsschemata aus. Nun sind die auf den zukünftigen Handlungsablauf bezogenen Vorstellungen, Deutungen und Erwartungen von Ego niemals deckungsgleich mit den Vorstellungen, Deutungen und

6 So sollte bereits das Wahljahr 1994 ein Jahr der „Innovationsoffensive“ werden; Bundeskanzler Kohl stellte einen „Rat für Forschung, Technologie und Innovation“ in Aussicht. 1996 zeichnete sich wieder eine neue Innovationsoffensive ab; diesmal einigte sich die Regierung gemeinsam mit dem neuen „Bündnis für Arbeit“ auf „Impulse für Forschung und Innovation“. Nachdem 1997 Bundesminister Rüttgers eine alles in allem ernüchternde Bilanz der von verschiedenen Ministerien angeregten „innovationsorientierten Gründerwelle“ vorgelegt hatte, ging die Opposition in die Offensive. In einem Grundsatzpapier der Grünen wurden „ökologisch-soziale Innovationen“ angemahnt; die SPD organisierte kurze Zeit später einen Innovationskongress und bekannte sich dort zur Bio- und Gentechnologie. Nach dem Machtwechsel 1998 betonte der neue Bundeskanzler Schröder, seine Regierung repräsentiere die „neue Mitte“ und diese stehe für „Solidarität und Innovation“. Auf dem Weltwirtschaftsforum in Davos beklagte Schröder „zu geringe Innovation“. Die SPD stellte ihren Parteitag 1998 unter das Leitwort „Gerechtigkeit und Innovation“. 2001 gab die Bundesregierung bekannt, dass sie einen neuen Innovationsbeirat eingerichtet habe, der das Forschungsministerium beraten solle und faktisch eine Wiederbelebung der Kohl'schen Kommission aus dem Jahr 1994 darstelle. Im Dezember 2003 kündigte der Bundeskanzler an, das Jahr 2004 werde ein „Jahr der Innovation“. Im Januar 2004 verabschiedete die SPD die „Weimarer Leitlinien für Innovation“, die um einen Brückenschlag zwischen Bildungs-, Sozial-, Wirtschafts- und Kulturpolitik bemüht waren (vgl. FAZ 12.1.2004, S. 4). Bis heute zählt Innovation zu den „politischen Megathemen“ (Angela Merkel).

Erwartungen von Alter Ego – es kommt immer so wie es kommen muss, nämlich anders als man denkt. Aus den Differenzen zwischen antizipierten und tatsächlich eingetretenen Handlungsergebnissen entwickeln sich emergente Phänomene, es kristallisieren sich Handlungskonstellationen heraus, die nicht streng logisch aus der Dynamik des Erwartungsfahrplans A noch aus dem Erwartungsfahrplan B ableitbar sind, sondern durch die einmalige Verschränkung beider Situationsdefinitionen zustande kommen, aber keiner linearen, rational gestalteten Ableitungslogik folgen. Aus dem Mechanismus der notorischen Diskrepanz zwischen den Handlungsplänen von Alter Ego und Ego speist sich u. a. das Phänomen der Emergenz.

- Ebenso wie Emergenz ist auch Kontingenz per se nicht von den Handlungssubjekten beeinflussbar. Manchmal dient Kontingenz als Platzhalter für das, was wir alltagsweltlich unter Zufall verstehen. Streng genommen geht es um das Phänomen, dass etwas möglich, aber nicht notwendig ist, ein Strukturelement auch anders beschaffen sein könnte, als es tatsächlich ist oder dass ein und dieselbe Konsequenz von einer Vielzahl anderer Bedingungen verursacht werden könnte. Kontingenz sorgt für die Zukunftsoffenheit des Handelns und stellt eine Bedingung für die Möglichkeit dar, dass Menschen vertraute Pfade verlassen und neue Wege einschlagen, und zwar auch dann, wenn sie es gar nicht intendieren.
- In der Theorie von George Herbert Mead über die Humanontogenese kann menschliche Kreativität einer ganz spezifischen Instanz zugeordnet werden. Aus der Sicht dieser sozialpsychologischen Richtung wird eine unverwechselbare Identität, also unser so und nicht anders Sein im Wesentlichen durch zwei Instanzen geprägt, nämlich durch das Me und das I. Unter dem Me („mich“) verstehen wir die durch einen sozialen Prozess festgelegten Komponenten, die das Individuum von anderen Akteuren übernimmt. Im Wesentlichen handelt es sich um die Vorstellungen eines Individuums davon, wie die Interaktionspartner es sehen, wie es sich nach seiner Interpretation ihrer Erwartungen in der konkreten gesellschaftlichen Situation zu verhalten hat. Die spontanen Impulse des I („Ich“), die eine spätere Phase in der Entwicklung von Reflexivität repräsentieren, sorgen dafür, dass sich das Individuum nicht nur mit den sozialen Zwängen seines rollembundenen Verhaltens auseinandersetzt und durch die damit verbundenen Differenzenerfahrungen den Zustand von Individualität erlebt. Das I ist damit der Träger spontaner Wünsche und Interessen, das Medium schöpferischer Potentiale und somit die Inkarnation des Möglichkeitssinns.
- Als vierter Faktor kommt die Kompetenz ins Spiel. Der lateinische Begriff *competentia* stammt vom Verb *competere* ab: zusammentreffen, doch auch zukommen, zustehen. Kompetenz drückt im modernen Sprachverständnis das Handlungspotential – nicht die Handlungsrealität = Performanz – einer Person aus. Kompetenz zielt auf die Entwicklung eines subjektiven Potentials zum selbständigen Handeln in unterschiedlichen Handlungskontexten, wobei das subjektive Handlungsvermögen nicht allein an Wissenserwerb gebunden ist, sondern auch durch die Aneignung von Orientierungsmaßstäben, Deutungsmustern und den

Erwerb von Persönlichkeitsmerkmalen im Medium des informellen, nonformalen und formalen Lernens zustande kommt.

Unter Maßgabe des hier entfaltenen Argumentationsrahmens stellen die vier Faktoren Kontingenz, Kreativität, Kompetenz und Emergenz gleichsam den Rohstoff von Innovationen dar, und das gilt sowohl für den technischen als auch sozialen Bereich. Innovationen kann man sich demnach wie einen Schmelztiegel vorstellen, wobei die vier Faktoren in unterschiedlicher Verteilung und Intensität zur Geltung kommen.

Kehren wir zum „Café Sagenhaft“ als Anwendungsbeispiel der eben vorgestellten Faktoren zurück. Wenn man sie als Beschreibungsmedium nutzen will, liegt es nahe, sie in ein zweipoliges Schema zu integrieren: Emergenz/Kontingenz versus Kreativität/Kompetenz.

Wie überall, so wird Emergenz auch im Zusammenhang des hier beschriebenen Vorhabens en passant im routinisierten Vollzug der Interaktion produziert. So hat der Hochschullehrer im erwähnten universitären Kooperationsprojekt ganz andere Erwartungen und erst recht andere Situationsdefinitionen als die beteiligten Studierenden zugrunde gelegt. Und dass aus dieser Differenz der Perspektiven und der daraus erwachsenden Reibung der Interessen etwas Neues entstanden ist, lag weder in seiner Absicht noch in den Intentionen der Studierenden. Vor der Haltung, Emergenz sei mit strategischer Finesse planbar, so dass man gleichsam vorwiegend von ihrer Sonnenseite profitieren könne, muss man sich ebenso hüten wie vor der Vorstellung, sie sei durch lineare Zweck-Mittel-Relationen durch erfolgsorientiertes Handeln beeinflussbar. Erfolgreiche Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass sie das sich in dem Verhältnis von Emergenz und Kontingenz verkörpernde Innovationspotential nicht als Störquelle ansehen, sondern intuitiv als Wundertüte für Überraschungen betrachten und diesen beiden Faktoren, die ja immerhin Garanten einer offenen Zukunft sind, mit einem gewissen Maß an Respekt und Ehrfurcht gegenüber stehen. Insbesondere zu Beginn der Arbeit am Café Sagenhaft haben sich die Akteure im Modus der Improvisation von einer emergenten Situation (von einer Überraschung) zur jeweils nächsten gehandelt, wobei die Beteiligten sich von der ja eigentlich in einem wissenschaftlichen Projekt erwartbaren Neigung, alles und jedes kontrollieren zu wollen, abgewandt und statt dessen den Prozess unter Maßgabe der Maxime beobachtet haben, was die Sache des (kollektive) Projekts mit den Individuen macht und weniger was die auf unterschiedlichen Hierarchiestufen positionierten Einzelpersonen mit dem Projekt machen. Das bedeutet keineswegs, „alles laufen zu lassen“, sondern im Prozess des Arbeitens Sensibilität für die Tugend des Intervenierens zur rechten Zeit zu erwerben, wohlwissend, dass die damit verbundene Fallibilität extrem hoch sein kann.

Kontingenz kann positiv oder negativ erlebt werden, und der letztere Fall trifft vor allem dann zu, wenn sie mit Erwartungsenttäuschung verbunden ist. Als hochgradig kontingent haben sich beispielsweise einige Absprachen mit öffentlichen und privaten Institutionen heraus gestellt. Dass die Einhaltung von Absprachen mit Organisationen per se im Bereich des Möglichen, aber keineswegs in der Zone des Notwendigen liegt,

musste die Projektgruppe erfahren, als jene städtische Institution, die Fördergelder aus einem Innovationstopf in Aussicht gestellt hat, diese Zuschüsse zurückgehalten hat, während sich plötzlich andere Geldquellen als sehr ergiebig erwiesen. Die Produktion von Erwartungsdiskrepanzen in der Interaktion mit Organisationen als Variante von Emergenz und Kontingenz hat die Projektgruppe schlicht hingenommen, ohne die damit verbundenen Probleme als ernstzunehmende „Enttäuschung“ zu deuten oder gar unter Maßgabe bürgerlicher Höflichkeitsregeln als Verletzung gewisser Standards zu betrachten. Diese Tugend hat zur Schaffung eines klaren Kopfes und zur Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus auf das Wesentliche beigetragen.

Ein Höchstmaß an Kreativität im Projekt haben die Beteiligten, ohne dass dies strategisch geplant war, durch die widersprüchliche Einheit von Vielfalt und Ähnlichkeit bei den beteiligten Personen gewährleisten können: Einerseits verfügen die Mitarbeiterinnen über einen extrem heterogenen Qualifikationshintergrund (zwei Studentinnen im Hauptstudium, eine promovierte Kulturanthropologin, zwei Absolventen der Erziehungswissenschaft mit einem technischen und einem nicht-technischen Profil und ein Professor der Erziehungswissenschaft), und andererseits zeichnen sich alle Beteiligten durch ein starkes Commitment gegenüber ihrer angestammten Disziplin, der Erziehungswissenschaft aus. Da sich kreative Potentiale des „I“ (Mead) in der Regel nur dann entfalten können, wenn ein hohes Maß an Vertrauen und Reziprozität vorhanden ist, hat der Projektleiter von Anfang an darauf hingearbeitet, dass sich flache Hierarchien etablieren konnten, auch die unerfahrenen Mitarbeiter Vertrauensvorschluss erhielten und die Akteure ermuntert wurden, sich mit dem Projekt zu identifizieren. Was die Kompetenzen der Mitarbeiter/innen angeht, so deuten sich hier ähnliche Konstellationen wie bei der Dimension Kreativität an. Auch hier zeichnet sich eine widersprüchliche Einheit heterogener Kompetenzen ab. Der diplomierte Erziehungswissenschaftler und die beiden Studentinnen im Hauptstudium kennen sich hervorragend mit Computertechnologien aus, während die anderen Teammitglieder diesbezüglich eher durchschnittliche Kenntnisse aufweisen. Neben Personen, die sich um die Aufbereitung der Geschichten, Recherchearbeiten und die Eingabe der diesbezüglichen Texte gekümmert haben, verfügt das Projekt auch über Personen, die eine gewisse Könnerschaft beim Aufbau von Netzwerken von ganz unterschiedlichen Partnern an den Tag legen. Diese Heterogenität schafft Spannungen, ja den einen oder anderen offenen oder verdeckten Konflikt, etwa bei der Frage, inwieweit man es mit dem leidigen Problem der „Selbstaubeutung“ in solchen Projekten umgeht. Aber auch für die Bearbeitung gruppenspezifischer Krisen finden sich im Kompetenzbereich einzelner Personen Fähigkeiten, wie etwa eine gesteigerte Reflexivität oder ein gutes Händchen bei der Versöhnung divergierender Interessen, um die anstehenden Schwierigkeiten wenn nicht ein für alle mal zu lösen so aber doch situativ zu bearbeiten.

Um eine wirklich verlässliche Einschätzung der Chancen und der Risiken in Innovationsprozessen und eine präzise Vorstellung ihrer Störanfälligkeit zu gewinnen, müsste man – dann aber aus einer unabhängigen und distanzierten Perspektive – empirisch

gesicherte Befunde über die angedeutete Amalgamierung von Emergenz/Kontingenz versus Kreativität/Kompetenz auf den Weg bringen.

4 Die Dimensionalisierung von E-Learning als Innovation im Erziehungs- und Bildungswesen

Das bildungspolitische Referenzsystem

Die (Bildungs-)Politik operiert im Wesentlichen mit dem Leitmedium ‚Macht‘, welches, so die Gepflogenheit in demokratischen Gesellschaften, aus komplexen institutionalisierten Abstimmungs- und Entscheidungsprozessen der Konsens- und Diszensbildung abgeleitet und legitimiert werden muss (vgl. Luhmann 1997: 931). Ganz generell gilt bei Themen der Erziehung und Bildung, denen ein gewisser Neuigkeitswert attestiert werden kann: Je besser es den politischen Akteuren über die Grenzen der parteipolitischen Lager hinweg gelingt, die öffentliche Aufmerksamkeit auf den jeweiligen Sachzusammenhang zu fokussieren und je höher die bildungspolitische Priorisierung gegenüber einem bestimmten Thema ausfällt, desto größer dürfte die Wahrscheinlichkeit der finanziellen Mittelzuweisung und der Schaffung einer günstigen juristischen und organisatorischen Infrastruktur zur Umsetzung der Forderungen sein.

In diesem Schema besitzt „E-Learning“ aus der Sicht der Bildungspolitik ein hohes Gestaltungspotential, stellt es doch so etwas wie einen kommunikativen „Aufmerksamkeits-Catcher“, ein Medium der Inszenierung von sachbezogener Attraktion dar. Das Deutungsmuster, „was technisch bei der Verbindung von Computer-, Unterhaltungs- und Kommunikationstechnologie möglich ist, einen lebenspraktischen Nutzen verspricht und zudem einen ökonomischen Gewinn in Aussicht stellt, setzt sich kurz- und mittelfristig auf breiter Front sowieso durch“, bildet heute die Basis einer die politischen Lager umspannenden „Erwartungserwartung“ (Luhmann 1976). Beobachtungen und Tatbestände, die zu einer Relativierung derartiger optimistisch konnotierter Erwartungserwartungen zwingen, wie etwa das Platzen der Technologieblase und die konjunkturellen Einbrüche der E-Learning-Industrie Anfang der 2000er Jahre, werden ausgeblendet und als Rückschläge eines großangelegten säkularen Trends behandelt⁷. Vom Standpunkt der (Bildungs-)Politik wird E-Learning spätestens seit den 1990er Jahren kontinuierlich und über die Parteigrenzen hinweg durchgängig mit dem Attribut „innovativ“ versehen. Vorher war von „programmiertem Unterricht“ und „Fortschritten in der Bildungstechnologie“ die Rede; aber diese Debatte absorbierte

7 Auch wenn einige politische Akteure in ihrer Eigenschaft als Privatpersonen den „technischen Spielereien“ persönlich eher reserviert oder gar skeptisch gegenüber stehen mögen, wissen sie in ihrer Eigenschaft als Entscheidungs- und Rollenträger, dass unter dem Eindruck des explosionsartigen Internet-Siegeszuges die Implementierung von E-Learning ähnlich wie ein Naturgesetz als nicht korrigierbarer Sachzwang wirksam ist, so dass persönliche Haltungen gegenüber den lebenspraktischen Folgen eines ungebremsten technischen Fortschritts als vernachlässigbares Beiwerk eingestuft werden können.

bei den politischen Entscheidungsträgern kaum Aufmerksamkeit. Der Umstand, dass die Politik ein wesentlich größeres Zutrauen gegenüber technischen als gegenüber sozialen Innovationen hat, dürfte mit der Verlässlichkeit der diesbezüglichen Expertisen und schlichten Erfahrungswerten zusammenhängen. Auch verhält sich die Geschäftsgrundlage moderner Bildungspolitik, nämlich die Unterstellung eines permanenten Reformbedarfs auf allen Interaktionstableaus von Erziehung und Bildung, funktional äquivalent zu der faktischen Generierung von ständig neuen E-Learningarrangements. Gleichzeitig ist die Forderung nach mehr E-Learning hochgradig anschlussfähig an gewisse Reformstrategien, die eben nicht nur auf das engere Erziehungs- und Bildungswesen beschränkt sind, sondern auch Wirtschaft und Wissenschaft systematisch mit einschließen. In der Tat haben die politischen Protagonisten der hier in den Blick genommenen Arena des „digitalen Lernens“ gute Gründe, den machtpolitischen Mehrwert des Themas hoch einzustufen, da auf den jeweils höher aggregierten Entscheidungsebenen alles längst entschieden zu sein scheint. So konstruiert die europäische Exekutive in einschlägigen Dokumenten (vgl. etwa Kommission der europäischen Gemeinschaft 2001) einen direkten Ableitungszusammenhang zwischen dem ehrgeizigen Ziel der Entwicklung von Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“, der weiteren Institutionalisierung des lebenslangen Lernens und der zielgerichteten Förderung von E-Learning-Förderprogrammen (Kommission der europäischen Gemeinschaft 2001). Die europäische Bildungspolitik verbindet mit derartigen Programmen solche Ziele, wie die Förderung der „digitalen Kompetenz“ bei der Mehrheit ihrer Bürger in den Mitgliedsländern, die flächendeckende Forcierung von Schulpartnerschaften in Europa und die rasche Gründung von ausschließlich virtuell aufgestellten Universitäten (ebenda: S.10ff). Auch für die nationale Bildungspolitik stellt E-Learning einen strategisch wichtigen Gegenstand dar, weil man damit den technischen Zeitgeist bedienen, schnelle Erfolge erzielen und mehrfachen Interessen gerecht werden kann (vgl. Niegemann u. a. 2008: 13).

Unter Anlegung *bildungspolitischer Kriterien* trifft auf das Café Sagenhaft das Attribut „Innovation“ durchaus zu. Das Projekt wird nämlich einer zentralen, über alle Parteigrenzen hinweg formulierten Forderung gerecht, nämlich der „Versäulung des Bildungssystems“ entgegenzuwirken und die bildungsbereichsübergreifende Kooperation zu fördern. Zugleich hat es die Intensivierung der Verständigung zwischen den Kulturen und den Generationen auf der Agenda. Für Vertreter der Bildungspolitik dürfte der Sachverhalt entscheidend sein, dass eine bildungsbereichsübergreifende Kooperation nicht nur für eine befristete Zeit besteht, sondern diese auch auf Dauer gestellt wird. (Die Stadt Frankfurt bzw. die Stadtbücherei verpflichtet sich zu einer Institutionalisierung des Café Sagenhaft.) Ausgehend von eigenen Erfahrungen im Umgang mit Vertretern aus Ministerien lässt sich sagen, dass die Sichtweise der Bildungspolitik fast schon als selbstgenügsam zu bezeichnen ist, da die Akteure eigentlich nur wenig Informationen, so genannte „key words“ oder „Reizwörter“, benötigen, um die eben angedeutete Etikettierung eines Vorhabens als Innovation vorzunehmen. Unter dem Eindruck der überall diskutierten demographischen Herausforderungen

und der Notwendigkeit der Schaffung von mehr Generationengerechtigkeit liegt die Förderung des intergenerativen Austauschs ebenso „voll im Trend“ wie die Verständigung zwischen den Kulturen. Die Kombination dieser beiden programmatischen Positionen trägt zur Steigerung des öffentlichen Aufmerksamkeitswertes bei und hebt das Unternehmen für Politiker in den Rang einer *signifikanten Innovation*. Die Formulierungen in den Konzeptpapieren werden keineswegs als das genommen, was sie sind, nämlich bloße Absichtserklärungen, sondern als zuverlässige Antizipation einer zukünftigen Gegenwart. Das Vertrauen der Bildungspolitik in die Tragfähigkeit und Belastbarkeit pädagogischer Konzepte scheint auf den öffentlichen Bühnen ausgesprochen groß zu sein, was mit dem Umstand zu tun haben dürfte, dass die politischen Akteure, die sich als Proponenten und Fürsprecher einer Innovation in Szene setzen, ihr politisches Schicksal – und wenn auch nur minimal – ein Stück weit in die Hände der Innovateure legen.

Das Referenzsystem „Organisation“

Der Schritt einer wie auch immer gearteten Organisation, E-Learning einzuführen stellt eine Entscheidung dar, die Konsequenzen im Hinblick auf die anschließenden Entscheidungsprozesse nach sich zieht, so dass einige Handlungsmöglichkeiten eröffnet und andere Optionen verschlossen werden. Vorab definierte und vielfach kodifizierte Handlungsziele sollen unter Maßgabe eines bestimmten Zweck-Mittel-Kalküls erreicht werden, wobei die Routineabläufe gegenüber Störungen immunisiert und die notorischen Unwägbarkeiten in der System-Umwelt-Relation minimiert werden sollen. Organisationen haben in der Regel ein schlichtes und demnach stark selektives Verhältnis gegenüber dem Innovationspotential des E-Learning. Da moderne Einrichtungen sowieso mit Computern voll gestopft sind und zur Kontrolle der Arbeit beigetragen haben, stellt die Nutzung des jeweiligen Equipments für die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen keine Zäsur, sondern einen erwartbaren, ja geradezu einen folgerichtigen Schritt dar. Viele Organisationen bezeichnen sich ohnehin als lernende Organisationen⁸, und von daher liegt es nahe, dass das bestehende Instrumentarium durch Lernplattformen oder Content-Management-Systeme für den Zweck des organisierten Lehrens und Lernens erweitert wird. E-Learning wird von Organisationsseite immer dann als Innovation codiert, wenn der damit verbundene Nutzen und die Wahrscheinlichkeit bei der Erreichung zentraler Organisationsziele als hoch eingestuft werden, während die in Rechnung zu stellenden Risiken und der finanzielle Aufwand als vertretbar bewertet werden können. Organisationen wären keine Organisationen, wenn sie nicht auch strategisch denken, also beispielsweise klammheimlich die Erwartung hegen würden, mittels E-Learning gewisse Sparmaßnahmen erzielen zu können, sprich: den einen oder anderen teuren Trainer zu ersetzen und einige der teuren Aufenthalte in Seminarhotels überflüssig werden zu lassen. Dennoch haben sie in der Regel eine ausgesprochen zwiespältige Haltung gegenüber Innovationen, denn jede Neuerung, die dem reibungslosen Betrieb dient, wird durchaus willkommen

8 Das kann man zumindest in ihren Werbebroschüren registrieren; inwieweit diese Lernbereitschaft in den Organisationen Folgen zeitigt, muss sich im Zuge der empirischen Forschung erst noch erweisen.

geheißen, während Innovationen, die als „zu innovativ“ gelten, unter dem Verdacht stehen, Sand in das Getriebe eines Betriebs zu streuen. Das formale Gerüst von Organisationen weist in der Regel ein Zentrum und eine hierarchisch angeordnete Peripherie auf; es gibt also ein geregeltes Oben und Unten. Sofern in dem jeweiligen E-Learningangebot das Internet ins Spiel kommt, dringt – wie verdeckt auch immer – eine andere, tendenziell heterodoxe Organisationsform in die Organisation ein, nämlich eine netzwerkartige Struktur, die niemand überblicken kann, voller Überraschungen ist und eben kein Oben und Unten kennt.

Mit der konsequenten Implementierung von E-Learning steht zudem das einmal justierte Verhältnis von fremd- und selbstorganisiertem Lernen in einer Bildungsinstitution zur Disposition: Anwesenheit in den Seminaren wird, da sie in den heutigen Universitäten akribisch kontrolliert wird, einerseits wichtiger, andererseits wird sie durch den Einsatz technischer Supportstrukturen unwichtiger; die Organisation ändert die Relation zwischen Visibilität und Nicht-Visibilität im universitären Vermittlungs- und im studentischen Aneignungsprozess, indem sie Aspekte, die sonst im Einflussbereich lehrend tätigen Fachpersonals gelegen haben, nun der organisatorischen Kontrolle zugänglich macht.

Unter dem Fokus der *Organisation* ist mit Blick auf das Projektbeispiel des Café Sagenhaft zunächst einmal zu fragen, welche Organisation eigentlich gemeint ist: Jene, die das Produkt erstellt hat (Universität) oder jene, für die es vorgesehen ist (Stadtbücherei)? Die Antwort fällt weniger eindeutig aus als aus der Sicht der Bildungspolitik. Über Innovationen wird in der Politik vor allem gesprochen und verhandelt; Einrichtungen müssen sie umsetzen und die damit verbundenen Konsequenzen tragen. Aus der Sicht der bürokratischen Gestaltung und Abwicklung des universitären Studien- und Lehrbetriebs gilt, dass jede zeitlich und personell nicht genau vorhersehbare Folgeaktivität aus vergangenen Semestern keineswegs immer unter der Rubrik „begrüßenswert“ verbucht werden kann. Organisationen behandeln „Innovationen“ als Überraschungen, und Überraschungen werden nicht per se positiv goutiert, so dass hier grundsätzlich eine gewisse Ambivalenz in Rechnung gestellt werden muss. Wären nicht nur die erwähnten fünf bis sechs Studierenden in dem Seminar „kreativ“ gewesen, sondern eine deutliche größere Anzahl von Studierenden, so hätte die damit verbundene Praxisorientierung das stark wissenschaftsorientierte Programm der Veranstaltung gesprengt. Nur weil die studentische Gruppe in der Minderheit war, konnte sie einen Ausnahmestatus beanspruchen und das von ihr konzipierte Vorhaben positiv sanktioniert werden.

Auch aus der Sicht der Bibliothek ist eine gewisse Zwiespältigkeit in Rechnung zu stellen: Man bekommt etwas durchaus Werthaltiges „geschenkt“, aber gleichzeitig verursacht dieses Geschenk auch Verbindlichkeiten und Folgekosten für die Einrichtung. Das Café Sagenhaft will ja schließlich durch einen Systemadministrator und andere Fachkräfte (Bibliothekare) gepflegt werden; es müssen Verantwortlichkeiten im Hinblick auf die Aktualisierung der Inhalte geklärt werden. Die Institution Bibliothek kann sich mit dem Projekt gut präsentieren und durch die fruchtbare Kooperation

mit der Universität einen Mehrwert an Reputation verbuchen. Das ändert aber nichts daran, dass in der Organisation der städtischen Verwaltung ein solches Projekt zunächst einmal eine Menge Fragen aufwirft und vielleicht sogar Irritation produziert. Hat der Server genug Kapazität? Ist das Content-Management-System kompatibel mit den von der Stadt genutzten Programmen? Können neben Audiodokumenten auch Videos hochgeladen werden? Eine aus der Umwelt der Organisation Stadtbücherei stammende Anregung lenkt die Organisationsmitglieder von den Routinepraktiken, der Abwicklung der Standardaufgaben ab und evoziert Extraleistung. Aus der Sicht der Organisation handelt es sich folgerichtig um eine Erneuerung, die (Mehr-)Arbeit produziert und in den Routinebetrieb einzufädeln ist, so dass die potentiellen Vorteile mit den augenfälligen Nachteilen abgeglichen werden können und auf dieser Basis eine Entscheidung für oder gegen das Vorhaben getroffen werden kann.

Das Referenzsystem „Professionalität“

Neben der bildungspolitischen und organisationalen Dimension haben die innovativen Potentiale von E-Learning auch fachlich-professionelle Anteile⁹. Professionen operieren, wenn sie ihre personenbezogenen Dienstleistungen erfüllen, im Wesentlichen mit dem Leitmedium einer auf Vertrauen beruhenden Expertise, wobei sie eine Brückenfunktion erfüllen und zwischen wissenschaftlicher Theorie und Lebenspraxis vermitteln. Hierbei müssen sie in ihrer kommunikativen Handlungspraxis den Drahtseilakt bewältigen, unter der Bedingung per se ungleicher Beteiligungschancen und einer ebenso differenten Macht- und Kompetenzverteilung ein möglichst robustes Vertrauensverhältnis herzustellen. Unter pädagogischer Professionalität wird die mehr oder weniger gelungene Relationierung von wissenschaftlichem sowie beruflichem Wissen einerseits und dem praktischen Können im interaktiven Vollzug einer mit Erziehung und Bildung korrespondierenden Dienstleistung („Klientenorientierung“) andererseits verstanden¹⁰.

Unter dem Gesichtspunkt von Professionalität kann das innovative Potential von E-Learning grundsätzlich in zweifacher Weise bestimmt werden: Erstens haben die jeweiligen technischen Arrangements die Funktion, die Qualität der pädagogischen Dienstleistung in der Weise zu steigern, dass subalterne Routinetätigkeiten, also nicht den Kern der pädagogischen Arbeit tangierende Aufgaben an computergestützte Supportstrukturen delegiert werden, so dass die Hochschullehrer und Weiterbildungspraktiker die eigentliche Beratungs-, Betreuungs-, Vermittlungs- und Klientenarbeit konzentrierter ausführen können. E-Learning übernimmt in dieser Variante gleichsam eine Entlastungsfunktion für das professionelle Kerngeschäft und schärft das Profil des jeweiligen beruflichen Mandats. Durch diesen Flankenschutz gelingt es dem Personal, das die Leistungsrolle ausfüllt, mehr Autonomie im Arbeitsbündnis mit den Angehörigen der Zielgruppe zu gewinnen. Zweitens tragen E-Learning-Szenarien im

9 Diese haben per se eine eher technische oder pädagogische Komponente; die technischen Aspekte müssen wir an dieser Stelle ausklammern.

10 Diese Dienstleistungen setzen sich u. a. handlungsschematisch aus den Elementen Unterrichten, Arrangieren, Beraten, Helfen und Organisieren zusammen.

Sinne der Formel „im Medium liegt die Botschaft“ zur besseren Passung zwischen den immanenten Gelegenheitsstrukturen des didaktischen Settings und den übergeordneten Zielen wie etwa der Verbesserung der Angebots-, Dienstleistungs- und Durchführungsqualität einer Hochschule bei: So wird den Studenten beispielsweise die Zumutung des Schlangestehens beim Kopieren von Texten aus dem Semesterapparat abgenommen; sie können sich über Chaträume vernetzen und durch die Zentralisierung von Termin- und Adressenverwaltung leichter intern abstimmen; auch fällt es ihnen leichter, wechselseitig Wissenslücken einzugestehen, weil die Gefahr des Gesichtsverlusts beim distance learning geringer ist als in vis-a-vis-Situationen; der Hochschullehrer kann sich analog zu modernen Formen der Ermöglichungsdidaktik einerseits stärker zurücknehmen, gleichzeitig jedoch durch die Steuerung der sozialen und technischen Hintergrundprozesse indirekt seine pädagogische Wirkmächtigkeit potenzieren. Das technische Medium durchmischt die sozialen, räumlichen und zeitlichen Komponenten einer Vermittlungssituation und erhöht somit die Kapazitäten der Informationsverarbeitung, weil im günstigsten Falle mehrere Sinnesorgane aktiviert werden und für den Aneignungsprozess nutzbar gemacht werden können. Viele Hochschullehrer und Weiterbildner nutzen E-Learning genau im Sinne des hier skizzierten didaktischen Überraschungseffektes, nämlich als Weg, um die eingefahrenen Pfade ihres Lehr- und Forschungsalltags zu verlassen und konstruktiv auf die Anforderungen des modernen Hochschulbetriebs zu reagieren.

Aus dieser Sicht bemisst sich der Neuigkeitswert daran, dass E-Learning ein Surplus gegenüber den eher trägen Aufmerksamkeitsleistungen und dem eher geringen Engagement zu erzielen vermag, welches die Studierenden in den konventionellen universitären Lehr- und Lernformen an den Tag zu legen pflegen. Um einer E-Learning-Einheit das Siegel innovativ zu verleihen, muss im Einzelfall geklärt werden, ob die Studierenden bzw. die Zielgruppen gehaltvoller, mehr und nachhaltiger gelernt haben, d. h. die Wissensvermittlung so gestaltet werden konnte, dass tatsächlich ein empirisch nachweisbarer Zuwachs in der Kompetenzentwicklung erzielt worden ist. Die Einstufung eines Qualitätsmerkmals aus der Sinnwelt der Profession verhält sich dabei weitgehend indifferent gegenüber den Einstellungen und Meinungen der Praktiker. Die hier skizzierten Anforderungen implizieren, die Perspektive des Studierenden nicht nur gedankenexperimentell zu übernehmen, sondern diese auch empirisch zu erfassen, was den Einsatz von Verfahren des methodisch kontrollierten Fremdverstehens zwingend erforderlich macht. Die Sondierung des hochschuldidaktischen Innovationsgehaltes ist demnach sachlogisch an die Erzeugung von Informationen gebunden, die das Verhältnis von pädagogischer Intention und faktischer Funktion problematisieren und transparent machen können. Doch ebenso wichtig wie die Erzeugung handfester Daten ist die Beantwortung der Frage, ob die widersprüchlichen und paradoxen Anforderungsstrukturen, die für Professionalität nun einmal konstitutiv sind, so ausbalanciert worden sind, dass eine Vereinseitigung nur eines Handlungsimperatives vermieden werden konnte. Innovativ ist E-Learning unter dem Aspekt der Professionalität nämlich nur dann, wenn der Praktiker das nahezu in jedem pädagogischen Setting virulente Spannungsverhältnis zwischen Bildungsauftrag und der

gleichzeitigen Notwendigkeit der sozialen Selektion verantwortungsbewusst und unter Maßgabe der beruflichen Verpflichtung zur Selbstreflexion auszubalancieren vermag. Im konkreten Fall bedeutet dies, die gesellschaftlichen Abnehmer pädagogischer Einrichtungen (Arbeitswelt, staatliche Institutionen) vor inkompetenten Absolventen zu schützen und die Bildungsamkeit der Akteure gleichzeitig maximal zu entwickeln, d. h. ihre Potentiale zur Herausbildung einer eigenen Urteilskraft voll auszuschöpfen.

Unter einer fachlich pädagogischen Sichtweise wird es vollends kompliziert. Hier darf nicht nur der Entstehungszusammenhang, sondern hier muss auch der Verwendungskontext einer Erneuerung in den Blick genommen werden. Während die Politik – idealtypisch betrachtet – über Innovationen kommuniziert, Organisationen über sie entscheiden, haben Professionen die Aufgabe, diese operativ umzusetzen. Das worst-case-Szenario, welches das innovative Potential des ganzen Vorhabens dementieren würde, träte ein, wenn es das Café Sagenhaft zwar gäbe, aber niemand hin ginge – sprich: die Erzieherinnen und die Lehrerinnen es schlicht nicht nutzen, die Dienstleistungsangebote also nicht nachgefragt werden würden¹¹. Solange die eigentlichen Adressaten nicht auf die technisch unterstützte Lehr-Lernarchitektur in Form des Content-Management-Systems zurück greifen und dadurch keine Verbesserung der pädagogischen Arbeit vor Ort nachweisbar ist, kann, wenn überhaupt, nur von einer konzeptionellen, aber keineswegs von einer vollzogenen pädagogischen Innovation gesprochen werden. Die Güteanforderungen und Qualitätsansprüche sind auf dieser Ebene am höchsten, weil hier die empirisch nachweisbare Verwirklichung einer neuen Praxis erforderlich ist. Gut gedacht ist eben nicht gut gemacht! Existiert diese Praxis nicht, besteht sie nur auf dem Papier, sollte tunlichst auch nicht von einer Innovation gesprochen werden. Eine Grenzfrage tangiert die Problematik, ob nach einer Implementierung des Vorhabens die Erfahrungswerte der Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen und deren Deutungen ausreichen, um den Innovationsgehalt zu beglaubigen. Erst wenn die Zielgruppe der pädagogischen Praktiker von der Erneuerung in spezifischer Weise profitiert, ist auf der Ebene der Professionalität das Erfolgskriterium erfüllt.

5 E-Learning: Eine mit der Zeit verblässende oder eine sich selbst erneuernde Innovation?

Die hier entfalteten Argumente zeigen, dass Innovationen im Feld des „E-Learning“ in der Weiterbildung und der Hochschule nicht über einen Kamm geschoren werden dürfen und es von dem jeweiligen Beobachtungsstandpunkt abhängt, wie der substantielle Gehalt einer Innovation im konkreten Fall einzuschätzen ist. Ergebnisichernd lässt sich sagen,

11 Um diese Konstellation zu vermeiden, werden aufwändige Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen und Lehrerinnen geplant und durchgeführt.

- dass die Politik Innovationen als die *Inszenierung eines sachbezogenen Mediums der Problemlösung* priorisiert,
- Neuheiten in Organisationen unter Maßgabe ihrer *funktionalen Passung gegenüber dem institutionellen Kerngeschäft und der Optimierung der System-Umwelt-Differenz* wahrgenommen werden
- und die Sinnwelt der Profession das Kriterium der *qualitativen Verbesserung der personenbezogenen Dienstleistung* als ranghöchste Beurteilungsfolie heranzieht.

Die Rationalitätsstandards und die Art der Gelingensbedingungen, die erfüllt sein müssen, damit das eindeutige Urteil „*das ist wirklich eine Innovation*“ formulierbar ist, kann mit Blick auf die bildungspolitische, organisatorische und professionelle Ebene als ein hierarchisch angeordnetes Gefälle unterschiedlich elaborierter Kriterien konzipiert werden: Während die qualitativen Voraussetzungen auf der bildungspolitischen Ebene als nicht sonderlich hoch eingestuft werden können, sind sie auf der Ebene der Profession am höchsten ausgebildet, da es hier nicht nur um programmatische Positionen geht, sondern um die faktische Formierung einer spezifischen Praxis, die mit dem Alten bricht. Im Mittelfeld bewegt sich die Organisation, die eine ambivalente Haltung an den Tag zu legen pflegt. Die drei Referenzen korrespondieren mit bestimmten Zeitlogiken: So findet im Kontext der Bildungspolitik eine Antizipation von Zukunft im Sinne der Transformation einer Prognose in das Stadium der vergegenwärtigten Zukunft statt. Bei der Organisation zeichnet sich eine retrospektiv-prospektive Haltung ab, und zwar im Sinne von „die Neuheiten von heute sind die Routinen von morgen“ und „die vergessenen Routinen von gestern sind die Innovationen von morgen“. Professionen bilden dem gegenüber eine rückwärtsgewandte Zeitlogik gegenüber Innovationen aus, weil sie auf die empirische Validierung dessen angewiesen sind, was sie im konkreten Fall zu leisten vermögen¹². Während das bildungspolitische Relevanzsystem eine hohe Anschlussfähigkeit gegenüber dem gesunden Menschenverstand aufzuweisen scheint, legen die beiden anderen Bezugssysteme gegenüber dem Alltagsbewusstsein und seiner Neigung der simplifizierenden Vereindeutigung ein hohes Maß an Distanz an den Tag. Bei alledem ist zu berücksichtigen, dass in der von prominenten Sozialwissenschaftlern diagnostizierten „zweiten Moderne“ auf breiter Front eine Veränderung in den zeitlichen Wahrnehmungsmustern stattzufinden scheint und die Gesellschaftsmitglieder prinzipiell immer mehr dazu neigen, das, was möglich ist, also die pure Potentialität einer Sache, bereits als Wirklichkeit *sui generis* zu betrachten. Vor diesem Hintergrund muss ein gewisser Konservatismus an den Tag gelegt werden. Unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten kann von einer professionell bedeutsamen Innovation erst dann gesprochen werden, wenn die Prozesse des Lehrens und Lernens zielgerichtet optimiert und ein Surplus an Wissen und Erkenntnis erzeugt worden ist. Die Kon-

12 Für Professionen gilt das, was Esposito angemerkt hat: Das eigentlich Neue kann nur a posteriori erkannt werden, wenn es nicht mehr neu ist. Neuheit ist im Grunde eher auf die Vergangenheit, in der es ein bestimmtes Objekt noch nicht gab, als auf die Zukunft bezogen. Wenn Neuheit Überraschung meint, bedeutet eine Ausrichtung auf Neuheit, dass man Überraschungen erwartet und damit etwas, was per definitionem nicht Gegenstand von Erwartung sein kann – ansonsten handelt es sich dabei nicht mehr um Überraschungen“ (Esposito 2002: 359).

zeptionalisierung pädagogischer Innovationen unter Federführung des Relevanzsystems Profession impliziert Leistungsstandards und Qualitätsansprüche, denen die Berufskultur allein nicht gerecht werden kann, deren Rekonstruktion und Dokumentation auf wissenschaftliche Forschung angewiesen ist.

Mit der wiederholt vorgetragenen Kernbotschaft „*im E-Learning stecke ja noch viel mehr kreatives Potential zur pädagogischen Gestaltung*“ wird im Moment und wohl auch noch in den nächsten Jahren der innovative Charakter von E-Learning unterstrichen, ja vielleicht auch beschworen. Bestimmte Beobachtungen geben dieser Position recht: Nach wie vor sind eine Menge Studierende fasziniert bei der Sache; sie engagieren sich in einigen Fachbereichen ehrenamtlich und organisieren sich in experimentellen Netzwerken. Die Erfahrungen aus der modernen Arbeitswelt scheinen all denen Recht zu geben, die den Absolventen mit Kompetenzen auf dem Gebiet des E-Learning besonders gute berufsbiographische Entfaltungs- und Karrierechancen attestieren. Viele für den Bereich des distance Learning zuständige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Hochschulen agieren ebenfalls hochmotiviert und rufen in ihrem Auftritt manchmal sogar Erinnerungen an den Habitus sozialer Bewegungen wach. Die Aufbruchstimmung wird aber nicht ewig andauern, und an einigen Universitäten ist sie längst abgeklungen. In dem Maße wie die jeweiligen Arrangements, Lernplattformen und Nutzungsoptionen peu a peu in den offiziellen Betrieb einwandern, verliert die Innovation E-Learning ihre frühere Attraktion. Ob E-Learning im pädagogischen Bereich sich als eine selbst erneuernde Innovationsmaschinerie erweist, hängt maßgeblich davon ab, ob mit dem Vordringen des Web 2.0 und den damit korrespondierenden technischen Entwicklungen auch ein Möglichkeitshorizont für immer neue soziale Szenarien erweitert werden kann und sich damit neue interaktive Optionen der pädagogischen Nutzung auftun. Bei aller Vorsicht wagen wir zum Schluss eine Prognose: Sollte die Diversifikation technikunterstützter Formen des Lehrens und Lernens im Besonderen und der medial vermittelten Interaktion über das Internet im Allgemeinen tatsächlich die von einigen proklamierten Quantensprünge vollziehen, so dürfte diese Entwicklung zur langsamen aber stetigen Aufwertung der guten alten vis-a-vis-Kommunikation unter den Bedingungen leibgebundener Anwesenheit beitragen.

Literatur

- Baumgartner, P. (1997):** Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Issing, L.J./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim (2. Auflage), S. 241 – 252
- Blumer, H. (1978):** Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg, S. 80 – 146
- Esposito, E. (2002):** Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft. Frankfurt/Main
-

- Luhmann, N. (1976):** Einfache Sozialsysteme. In: Auwärter, M./Kirsch, E./Schröter, K. (Hrsg.): Seminar. Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M., S. 3 – 34
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Bd. 2, Frankfurt am Main
- Kaltenbaek, J. (2006):** Durch E-Learning und E-Informing Lehrveranstaltungen optimieren. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, D 3. 10
- Michel, L.P. (2006):** Digitales Lernen. Forschung – Praxis – Märkte. Essen/Berlin
- Nagy, M. (2005):** E-Learning als Basis für Wachstum in Bildungsbranche und Volkswirtschaft. Vortrag auf der Lerntec am 15.02.2005
- Nittel, D. (2004):** Der Innovation auf der Spur? Einsichten aus einem Seminar über Erneuerungen in der Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick 2004, H. 2, S. 68–80
- Nittel, D. (2004):** Blick-zurück-nach-vorn. Innovationen im Spiegel von Zeitzeugeninterviews. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2004, H. 3, S. 193–220
- Nittel, D. (2006):** Kommentar zu Barnett, H.G.: Innovation. The Basis of Cultural Chance. New York u. a.O. 1953. In: Blättel-Mink, B. (Hrsg.): Kompendium der Innovationsforschung. Wiesbaden, S. 222 – 224
- Niegemann, H. u. a. (2008):** Kompendium multimediales Lernen. Berlin
- Nispel, A./Stang, R. (1998):** Pädagogische Innovation und Multimedia. Bd. 1.: Analysen und Lernorte, Frankfurt am Main
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003):** Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien eines Beispiels aus der Hochschule. Bern u. a.O.
- Schütz, A. (1971):** Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze, Band 1: Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag, S. 237–297
- Schütz, J./Kiesch, V. (2005):** Altenbildung und E-Learning – (k)ein Widerspruch!? Demographischer Wandel stellt neue Anforderungen an die Erwachsenenbildner. In: Unireport 13.4.2005, S. 13
- Schütz, J. (2006):** E-Learning in der Erziehungswissenschaft. Ein Beispiel aus der Praxis der Universität Frankfurt/M. In: Der pädagogische Blick 1/2006, S. 37–45
- Tippelt, R./ von Hippel, A. (Hrsg.) (2009):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage
- Weckwerth, J. (1999):** Eine nachfrageorientierte Innovationstheorie. Berlin
- Zingerle, A. (1976):** Innovation. In: Ritter, J. u. a.: Historisches Wörterbuch der Philosophie. S. 391 – 393