

Schürch, Dieter

Wo befindet sich der Ort des Lernens?

Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1997) 2, S. 191-198



Quellenangabe/ Reference:

Schürch, Dieter: Wo befindet sich der Ort des Lernens? - In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15 (1997) 2, S. 191-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133569 - DOI: 10.25656/01:13356

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133569>

<https://doi.org/10.25656/01:13356>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wo befindet sich der Ort des Lernens?

Dieter Schürch

In diesem Beitrag¹ entwirft der Leiter der Sezione di lingua italiana dell' Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale ISFPF - jener Sektion des SIBP, die seit 1991 für die Aus- und Fortbildung der Berufsschullehrkräfte des Tessins und der italienischsprachigen Regionen Graubündens zuständig ist - eine Art Realutopie der Berufsbildung. Gestützt auf eigene und fremde Untersuchungen subjektiver Lerntheorien einerseits und den daraus entwickelten didaktischen Modellen einer subjektorientierten Lehrerbildung andererseits, macht sich der Autor Gedanken über das Verschwinden stabiler Lernorte in einer sich weltweit ausbreitenden Kommunikations-Zivilisation und deren Konsequenzen für Bildung und Bildungswissenschaften. Am Beispiel eines Telekommunikationsprojekts zur wirtschaftlichen und kulturellen Förderung entlegener Bergregionen, an dem das ISFPF Lugano konzeptionell und leitend mitwirkt, illustriert und verdeutlicht er seine Vorstellung einer Oekopädagogik, die mit zeitgemässen Bildungsmaßnahmen dem Menschen hilft, sich in das virtuelle Universum der Kommunikationsgesellschaft hinauszuwagen, ohne dabei das Wissen und die subjektive Gewissheit seiner kollektiven und individuellen Herkunft preiszugeben.

Wie nie zuvor in den letzten Jahren hat die Wirtschafts- und Arbeitswelt so tiefgreifende Veränderungen durchgemacht und ein derartiges Gefühl der Ohnmacht ausgelöst gegenüber Themen wie Arbeitslosigkeit, Innovation, berufliche Requalifikation, Verlust der nationalen Identität u.a. Für die nachfolgenden Überlegungen beschränken wir uns in der Vielzahl der zur Zeit wirksamen Veränderungen auf das Paradigma der Kommunikations-Zivilisation, das den Übergang von der Moderne und dem technologischen Zeitalter in die sogenannte Postmoderne mit den überall sich abzeichnenden Tendenzen zur Destabilisierung und Globalisierung charakterisiert.

In der anregenden soziologischen Studie zur Kommunikation "No sense of place. The impact of Electronic media of Social Behavior" behandelt Meyrowitz (1985) einige Aspekte dieser Zivilisationsart. Der Titel des Buches, an dem sich die Überschrift dieses Beitrags inspiriert, lässt durchblicken, wie zwei zentrale Kategorien der kantischen Philosophie und wesentliche Aspekte der Deutung menschlichen Daseins, Ort und Zeit, durch das Aufkommen der elektronischen Medien in ihrer Bedeutung eine Veränderung und Relativierung erfahren haben. Die Kategorie 'Ort' versteht sich selbstverständlich als physischer Raum, dem der Mensch sowohl soziale Bedeutung zuschreibt (zum Beispiel als Ort der Begegnung) als auch eine durch Lernen und Arbeit gewonnene kulturelle Bedeutung beimisst (so als Ort der Individuation und damit der sprachlichen und kulturellen Identifikation). Aus der erwähnten Studie geht auch hervor, wie in den USA durch die zur Zeit sich vollziehenden Veränderungen progressiv Orte ihre Bedeutung und ihre Funktion verlieren, die wir bis anhin für selbstverständlich und für unantastbar gehalten haben. Davon betroffen sind auch die Orte der Bildung und des Lernens. Immer weniger Gebäude und Einrichtungen, die noch in den siebziger und achtziger Jahren als Bildungsstätten konzipiert und mit grosszügigen Einrichtungen als Ausbildungszentren gebaut und ausgestattet worden sind, werden noch als Orte wahrgenommen, wo man ein Wissen erwirbt, das den Menschen befähigt, in eine Welt einzutreten, wie sie sich zur Zeit vor unseren Augen darbietet und ständig verändert. Die elektronischen Medien: Fernseher, Computer, interaktive Sy-

¹ Übersetzung aus dem Italienischen: Marta Escudero-Worni & Peter Füglistner

steme, die verschiedenen medialen Vernetzungen wie Internet und Intranet, die elektronische Post u.a., erschliessen dem einzelnen Menschen eine Welt der Informationen und stellen ihm zu immer günstigeren Bedingungen ein beliebig abrufbares Wissen zur Verfügung.

Wir können das amerikanische Phänomen gewiss nicht als eine Erscheinung ausserhalb unserer Vorstellung und unserer eigenen Realität abtun. Die erwähnte Studie gibt uns den Anstoss zu Fragen, welche die Zukunft von Bildung und Ausbildung betreffen. Wie stellt sich die traditionelle Pädagogik zu diesem Phänomen? Und wie positioniert sich eine neue Bildungstheorie innerhalb diesen Erscheinungen? Oder konkreter gefragt: Was ist die Zukunft jener Menschen, die seit Beginn ihres Lebens und Lernens in dieser offenen Landschaft der medialen Bildung aufwachsen? Und welches ist die Zukunft der Bildungsinstitutionen, insbesondere jener, die sich mit der Ausbildung der Auszubildenden befassen?

Die Suche nach Antworten auf diese Fragen kann gewiss nicht auf den üblichen Geleisen eines Bildungsverständnisses und nach einem altvertrauten pädagogischen Ritual erfolgen. Die "Kathedrale" - um in einem Bild von Meirieu (1993) zu sprechen -, in welcher der pädagogische Diskurs stattfindet, ist jene seltene und seltsame Einrichtung, die allen sozialen Stürmen mit Gelassenheit zu widerstehen oder sie gar zu "absorbieren" scheint (Schürch, 1994). Von der Kathedrale aus ist es möglich, die umliegende Welt zu betrachten, sie zu beschreiben und zu kommentieren - aber die Rituale, die von jeher ihren Mitgliedern die Möglichkeit gaben, sich zu identifizieren und sich wiederzuerkennen, ändern sich nicht, und es ändert sich auch nicht die Art des Diskurses. Es werden zwar Diskurse geführt, welche die Spaltung zwischen Bildung und der realen Welt offen zutage legen, die aber praktisch wenig oder überhaupt keinen Einfluss auf die momentanen Vorgänge haben.

Wir sind der Überzeugung, dass die Veränderungen, die wir zur Zeit durchmachen, nicht verglichen werden können mit der sexuellen Revolution der sechziger Jahre, mit den Kämpfen um die Gleichberechtigung von Frau und Mann der siebziger Jahre und selbst nicht mit dem Umbruch der achtziger Jahre, als die Medien unsere Welt und unser Weltbild grundlegend veränderten. Wir glauben, dass zur Zeit eine Bewegung in Gang ist, welche die Natur und die Bildungslandschaft - und damit auch die Pädagogik und Erziehungswissenschaften - tiefgreifend verändern wird. Die Umrisse einer neuen Wissenschaft von Erziehung und Bildung sind noch unsicher und verschwommen. Was uns jedoch als sicher erscheint, ist dies: Sie wird die "Kathedrale" verlassen und sich aufs offene Feld wagen müssen.

Die neuen Orte sind nicht mehr oder nicht nur die Hörsäle und Klassenzimmer, in welchen, wie es seit Generationen der Brauch war, der Ritus der Inkulturation gepflegt und Repliken konsumiert und dadurch die kulturelle Kontinuität vorausgegangener Generationen gesichert wurden (Callari-Galli, 1993). Die neuen Bildungsorte sind undefinierte und instabile Räume, wie gewisse Zimmer eines Hauses oder das Mehrzweckbüro; nicht selten sind es auch Plätze und Strassen mit ihren Überraschungen und Verlockungen. Immer mehr findet an solchen Orten scheinbarer Zufallsbegegnungen in kommunikativer medialer Form Wissenserwerb und bedeutsames Lernen statt. An jenen Orten wird der innere Zusammenhang von Kultur, Wirtschaft, Umwelt, Geschichte erfahrbar, wie er nach Gesetzmässigkeiten und Charakteristiken der neuen Kommunikations- und Lernformen entsteht. Ein immer häufiger zu beobachtendes Phänomen ist die Anpassung an gewisse sprachliche Standards und das oft chaotische und mühsame Suchen nach Quellen relevanter Informationen und bedeutsamen Wissens. Und dies in der Regel herausgelöst aus dem lokalen Kontext und hineinprojiziert in eine Welt von globalen und virtuellen Dimensionen.

Auf diesem Terrain entstehen Bildungslandschaften und die sie charakterisierenden theoretischen Konstrukte. Angesichts dieser komplexen Vielfalt weiss die Pädagogik nicht, ob sie einwilligen kann oder gar einwilligen muss in etwas, was sie bei anderen Gelegenheiten rasch als vorübergehende Mode erkannt und entlarvt hat, oder ob nicht vielmehr der Moment gekommen ist, ihre eigene Existenzgrundlage als pädagogische Wissenschaft in Frage zu stellen. Mit dem Heraustreten aus der "Kathedrale" in ein Universum, wo auf Grund der globalen wirtschaftlichen Zusammenschlüsse mit gemeinsamen Interessen und einem weitgehenden sozialen Konsens gerechnet werden darf, könnten den Bildungswissenschaften neue Funktionen und damit auch neue Aufgaben zufallen.

Nach unseren Vorstellungen können sich die Bildungswissenschaften nicht mehr mit der Entwicklung der Persönlichkeit und deren Integration in die sie umgebende Gesellschaft begnügen. Wir sind vielmehr der Meinung, wie noch zu zeigen sein wird, dass die Bildungswissenschaften nicht darauf verzichten können, die Entwicklung des Einzelnen in einer Dimension zu betrachten, die sein gesamtes Umfeld und seine spezifischen Kulturräume erfasst und einschliesst. Mit andern Worten: Wenn der Einzelne die Absicht hat, Teil eines Netzes von Beziehungen auf Distanz zu werden, wie es dank der neuen Technologien jedem und jederzeit möglich ist, so wird der Mensch immer mehr herausgefordert werden, seine eigene kulturelle und soziale Herkunft zu definieren. Dieser sein persönlicher Kontext kann nicht nur virtuell sein. Und in Bezug auf diesen Kontext wird die Bestätigung der Identität des Einzelnen ins Spiel gebracht und damit die Bewusstheit seines eigentlichen sozialen und kulturellen Kontextes. Aus diesem Grund wird eine Wissenschaft der Bildung immer mehr herausgefordert sein, das Zusammenspiel kultureller, regionaler und sozialer Faktoren in Lern- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen.

Bis zu diesem Punkt könnten unsere Darlegungen gelesen werden wie viele andere Aussagen auch, die empirisch wenig untermauert sind. Wir geben im Folgenden Beispiele aus unserer Arbeit, die veranschaulichen und erklären, was wir behaupten. Wir werfen zunächst einen Blick auf ein Bildungskonzept für Auszubildende im Bereich der Berufsbildung, wie wir es im Anschluss an eigene Untersuchungen im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms "Education et vie active" (NFP EVA) kontinuierlich entwickelt und in mehreren Ausbildungsgängen erprobt haben und, durch zusätzliche Elemente erweitert, auch heute noch anwenden (vgl. Schürch, 1993). In der Forschungsarbeit ging es im Wesentlichen darum, die bei Auszubildenden und den Auszubildenden impliziten Vorstellungen über das eigene Lehren bzw. Lernen zu eruieren und ihnen selber bewusst zu machen (Schürch, Mossi & Lupi, 1985). Die in den Untersuchungen zu den subjektiven Theorien von Lernenden gewonnenen psychologischen Einsichten, verbunden und angereichert mit inhaltlichen und methodologischen Erkenntnissen aus der Erforschung von "Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln" (Füglister, Born, Flückiger & Kuster, 1985), gaben Grundlage und Impuls zur Schaffung eigener didaktischer Modelle, die es erlauben, die von Lehrkräften bei der Gestaltung ihres Unterrichts verwendeten Theorien aufzugreifen und sie einem kritischen Studium zugänglich zu machen. Dies in der Absicht, das kritische Sichten der subjektiven Theorien als Prozess in die Ausbildung miteinzu beziehen und die revidierten Theoriebestände als subjektiv gesicherte und reflektierte Inhalte in die persönliche Bildung zu integrieren. Bei der Weiterentwicklung unserer didaktischen Modelle der Lehrerbildung orientierten wir uns vor allem an den Forschungsarbeiten von Dann (1989; 1994) und liessen uns anregen vom Bild des Lehrers als "reflektierender Praktiker" (Schön, 1993; vgl. auch *BzL*, 13 (3), 1995).

Die Aula als privilegierter Ort

So haben wir an der italienischsprachigen Sektion des SIBP in Lugano zu Beginn der neunziger Jahre ein Ausbildungsmodell für Ausbilder geschaffen und es als didaktische Werkstatt ('laboratorio didattico') in der Berufsschullehrerbildung realisiert, das durch Datenerhebung bei den Studierenden, mittels Monitoring und einer engen Verbindung mit der täglichen Unterrichtspraxis im eigenen Klassenzimmer jene Normen, Theorien und deren Repräsentationen systematisch erfasst und bewusst macht, von denen sich die auszubildenden Lehrkräfte in ihrem unterrichtlichen Handeln leiten lassen. Durch unsere Aufmerksamkeit auf das, was ein Erwachsener schon zu Beginn seiner Ausbildung "mit sich trägt", erkennen wir dem Lernenden den Status eines Subjekts zu, das im Stande ist, sein implizites Handlungswissen sich selber bewusst zu machen und es ändern zu kommunizieren und es so einer kritischen Prüfung und - wo nötig und soweit erforderlich und verkräftbar - einer Modifikation zu unterziehen.

Die konsequente Verwirklichung dieses subjektiv gewendeten Ausbildungsmodells hat auch schulorganisatorische und kursmethodische Änderungen zur Folge, wie die Auflösung eines nach der Logik von Unterrichtsfächern konzipierten Stundenplans zu Gunsten der Schaffung zeitlicher und sozialer Räume, welche das Arbeiten in Projekten ermöglichen und Selbstreflexion und die in der Lerngruppe angeleitete Metakognition begünstigen. Es werden sozial heterogene Gruppen gebildet, gleichzeitig geleitet und begleitet von Lehrpersonen unterschiedlicher Disziplinen; begleitete Studien unterstützen das individuelle Lernen, und das angebotene Tutoring erstreckt sich von Anfang des Studiums bis hinein in die selbstverantwortete Unterrichtspraxis an der Berufsschule.

In konsequenter Weiterführung unserer didaktischen Ideen erweiterten wir in den letzten Jahren die von Schütz (1974) und Kaiser (1992) angeregte narrative Methode des fokussierten Erzählens um die ethnographische Sehweise. Diese besteht darin, dass die auszubildende Lehrkraft in die Rolle versetzt wird, einem Zuhörer eine tatsächlich vollzogene eigene didaktische Handlung zu schildern. Die Erzählung wird aufgezeichnet und transkribiert und vom Zuhörer in eine visuelle Form umgesetzt, die dem Erzähler das spiegelt, was der Zuhörer aus der Erzählung aufgenommen und verstanden hat. Diese Art des Monitorings versetzt den Lehrerstudenten in die Lage, mit Hilfe des fremden Blicks einen Sichtwechsel vorzunehmen und gegebenenfalls seine Sicht der Dinge zu relativieren oder gar seinen "festen" Standpunkt zu verlassen. Die Anwendung dieser Methodologie in der Lehrerbildung erweist sich vor allem dort als fruchtbar, wo es darum geht, der vorschnellen Verfestigung didaktischer Handlungsabläufe in starre Mechanismen entgegenzuwirken. Aber nicht davon soll hier weiter die Rede sein; wir haben darüber anderweitig schon berichtet (vgl. Schürch, 1996). Uns beschäftigt hier vielmehr in Fortsetzung der eingangs angestellten Überlegungen die Frage, ob und wie weit die von uns entwickelten innovativen Methoden und die damit verbundenen institutionellen Investitionen an didaktisches Handeln gebunden sind, das sich so nur im Kontext traditionellen schulischen und institutionengebundenen Lehrens und Lernens abspielt und letztlich an den privilegierten Lernort des Klassenzimmers oder der Aula gebunden ist.

Oder gäbe es andere Möglichkeiten, die von uns im Dienste eines subjektorientierten Lernens erprobten und bewährten Methoden - wie die Erhebung und den Einbezug der subjektiven Theorien und das fokussierte Erzählen - ausserhalb der traditionellen Bildungs-"Kathedrale" anzuwenden und für das oben dargestellte ubiquitäre Lernen fruchtbar zu machen? Wir könnten es uns vorstellen. Wir haben hierzu ein paar Ideen - und erste Erfahrungen aus einem Projekt der Ausbildung im Fernunterricht.

Orte einer Pädagogik ohne "Kathedralen"

Tauchen wir nochmals in das von Meyrowitz entworfene Szenario ein und vergegenwärtigen wir uns die Tatsache, dass durch die rasante Verbreitung der neuen Informationstechnologien weltweit stündlich neue Lernorte entstehen, die immer weniger denen des traditionellen Klassenzimmers entsprechen. Zudem bestimmt die Anwendung der neuen Technologien Moment und Form des Studiums, die immer weniger definit und definierbar sind.

Wie können die oben beschriebenen Formen, wie das fokussierte Erzählen, die der Logik von Raum und Zeit folgen, in ein Bildungsszenarium übertragen werden, in dem die Kategorien von Ort und Zeit sich auflösen? Wir können darauf nicht antworten, wenn wir im Gebäude der "Kathedrale" verharren. Wir müssen uns mit dem uns angeeigneten Bildungsgepäck selber auf das unbestimmte Terrain der Kommunikations-Zivilisation wagen. Es ist charakterisiert durch die Präsenz virtueller Kommunikationsformen, wie Videokonferenz und elektronische Post, womit Subjekte miteinander kommunizieren, sich informieren und studieren.

Als Pädagogen müssten wir auf irgendeine Art in diese virtuelle Welt eintreten und physisch im Netz präsent sein, 24 Stunden auf 24 Stunden. Aber nach welchen Regeln und Normen? Wer mit pädagogischen Interessen ins Netz eintritt und sich auf die Telekommunikation einlässt, wird bald merken, dass die vertrauten und bewährten Kommunikationsregeln in dieser virtuellen Welt ausser Kraft gesetzt sind - oder neu definiert und der neuen Situation angepasst werden müssen. Dies kann aber nur von innen her geschehen, das heisst, wenn wir uns in die uns utopisch anmutende Szene einlassen, ja uns hineinknien und die uns aus der Kommunikationstheorie vertrauten Kenntnisse unter veränderten Perspektiven überdenken. Wir sollten sie nicht voreilig über Bord werfen, aber neu erwägen und neu konzeptualisieren. Wir werden prüfen müssen, inwieweit die vernetzte Kommunikation der symbolhaften Ordnung folgt, aufgrund der eine signifikative, eine momentan kennzeichnende Aktion zu einer signifikanten, allgemein bedeutsamen Handlung werden kann (vgl. Mantovani, 1995a; 1995b).

Wir werden uns darüber Gedanken machen müssen, wie die soziale und kulturelle Position eines Zuhörers erfasst werden kann, den ich nur in Form von Schriftzeichen, bildhaft oder als Abbild mir gegenüber habe. Wir werden das Rollenkonzept neu definieren beziehungsweise durch das Konzept der Positionierung ('positioning', Harré, 1989) ersetzen müssen, ein Konzept, das dynamischer und offener ist als das Rollenkonzept. Nach dem Positionierungskonzept werden die Akteure in einem elektronischen Kommunikationssystem via 'mail' veranlasst, sich durch wiederholte rhetorische Deskription ('rhetorical redescription', vgl. Harré & Van Langenhove, 1991) entlang "narrativer Spuren" ('story lines', a.a.O.) im Netz zu positionieren. Auf dem Terrain der virtuellen Kommunikation erst werden wir gewahr, dass wir neue Erklärungsmodelle benötigen, wenn wir die mentalen Strukturen ('brainframes', Galimberti, 1997) beschreiben und die Vorgänge verstehen wollen, die sich ausserhalb des vertrauten Gesicht-zu-Gesicht-Kontaktes in einer virtuellen Kommunikationssituation abspielen. Wir erinnern uns an Wygotzkys Theorie der Verinnerlichung sozialer Beziehungen - und ahnen, dass die vertrauten Konzepte und Theorien zur Deutung der Vorgänge "ausserhalb der Kathedrale" nicht mehr genügen. Wie wollen wir uns als Pädagogen in der neuen Landschaft positionieren und wie uns darin als Bildungsfachleute orientieren?

Auf dem Wege zu einer Oekopädagogik in der Ausbildung der Ausbildner ?

Werfen wir einen Blick auf das neue Terrain. Was beobachten wir? Überall entstehen neue Orte der Kommunikation, es entschwinden kulturelle Welten in virtuelle Räume. Für einige Benutzerkategorien der neuen Medien, vor allem für die Jungen, ist die dadurch erzeugte Faszination gross. Die neuen Welten strukturieren sich nach Gesetzmässigkeiten, die uns noch wenig vertraut sind. Das menschliche Ich nimmt neue Erscheinungsformen an, und die Sprache erzeugt Wort- und Satzkombinationen aus sozialen und ästhetischen Kategorien, die der virtuellen Welt eine neue Dimension geben. Es handelt sich nicht um ein ärmeres oder um ein reicheres Universum verglichen zur "realen" Welt. Das neue Universum ist einfach anders. Dennoch unterhält das neue Universum mit der alten Welt und deren Subjekten in allen Teilen ihres Lebens intensive Beziehungen.

Welche Resultate der aufkommenden Kommunikations-Zivilisation zeichnen sich ab? Stichwortartig ein paar typische Phänomene: Kontaktmöglichkeiten auf planetarischer Ebene. Das zur Erfüllung von Arbeitsaufträgen weltweite interdisziplinäre Zusammenwirken. Die Verschiebung von Wirkkräften aus dem Zentrum an die Peripherie (Ablösung ursprünglicher Zentrumsfunktionen durch Aussenposten mit Hilfe der Telekommunikation, zum Beispiel im Bereich der Ausbildung).

Unsere Hülle der subjektiven Theorien und Erzählungen ist am Zerfallen; und es zerfällt auch die institutionelle Struktur, innerhalb der wir bis anhin unsere Ausbildungskonzepte erdacht und verwirklicht haben. (Glücklicherweise verfügten wir in der Schweiz nie über eine pompöse Kathedrale; wir begnügten uns seit jeher mit einer bescheidenen Dorfkirche!)

Wie wollen wir aber das Terrain bestellen, das uns umgibt? Was haben wir getan, was können wir künftig tun als Institution, der die Ausbildung von Ausbildnern im Berufsbildungssektor aufgetragen ist? Wir versuchen, unsere Kompetenzen der neuen Konstellation anzupassen, indem wir die Voraussetzungen für eine Pädagogik schaffen, welche den sich abzeichnenden neuen Dimensionen unserer Zeit gerecht wird.

Nehmen wir nochmals einige Punkte auf, die unseres Erachtens die Herausforderungen an ein gewandeltes Bildungsverständnis und in der Folge die Themen und Aufgaben einer neuen Bildungswissenschaft kennzeichnen:

- Die Berücksichtigung der geschichtlichen, kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Besonderheiten einer Region, in der Bildungssubjekte leben, die in eine virtuelle Kommunikation eintreten; ihnen ermöglichen und sie befähigen, den Kontext zu erzählen, aus dem heraus sie in Interaktion treten.
- Teil eines Beziehungsnetzes sein, über das weitgehend die Zuteilung und der Erwerb von Kompetenzen erfolgt.
- Erneuerung der Bildungswissenschaft als eine Disziplin, die das Subjekt sowohl als Teil der realen Welt als auch als Teil einer virtuellen Welt versteht, das sich in Bezug auf diese beiden Welten immer wieder neu definiert und darin anders positioniert.
- Die Forschungsanstrengungen auf Orte, Räume und Zeiten der virtuellen Dimension des Daseins richten.
- Die klassischen Konzepte der Pädagogik den Erkenntnissen aus der Entwicklung von Wirtschaft, Arbeitswelt und Kultur anpassen, soweit sie mit einer Verbesserung des menschlichen Lebens verträglich sind.
- Orte mit Möglichkeiten einer flexiblen Ausbildung schaffen, an denen eine Entwicklung verfolgt wird, welche die kulturellen und regionalen Besonderheiten achtet, ohne die eine globale Kommunikation einen Verlust erleiden würde.

- Aus den nationalen Grenzen hinausgehen, um Beziehungen der Zusammenarbeit einzugehen mit Personen und Institutionen, die mit der Entwicklung und Förderung des lokalen Lebens und der lokalen Beschäftigung verträglich sind.
- Modelle der Implementation der neuen Technologien entwickeln, die verträglich und förderlich sind für Menschen verschiedener sozialer Herkunft, verschiedener Berufe und unterschiedlichen Alters.
- Modelle der Implementation einer Kommunikationskultur auf Distanz für Kommunen und Randregionen vorschlagen, die wegen ihrer Isolation oder Abgeschnittenheit in ihrer Existenz bedroht sind.

"Poschiavo", ein Beispiel der Oekopädagogik der Berufsbildung ?

Einige Ideen, die wir hier skizzenhaft dargestellt haben und ein paar der oben erwähnten Punkte werden im 'Progetto Poschiavo' ansatzweise realisiert. 1994 lancierten wir im Rahmen eines internationalen Symposiums zum Thema Fernunterricht einen Vorschlag zur Entwicklung von Randregionen durch die Implementierung eines Fernausbildungsnetzes. Mit Unterstützung der Telecom, der Kantone Tessin und Graubünden, des Bundesamtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA), sowie der Stiftung Pro Helvetia und der Johann Jacobs Stiftung verwirklichten wir schrittweise ein Projekt, das mit modernster Informationstechnologie und auf Grund von Erfahrungen aus dem Fernunterricht die Bildungsmöglichkeiten peripherer Regionen verbessern soll. Ursprünglich konzentrierte sich das Projekt auf das Puschlav - von da die Bezeichnung 'Progetto Poschiavo' - ; heute erfasst es darüber hinaus auch das bündnerische Bergell und die benachbarten italienischen Randregionen Veltlin und Valchiavenna. Mit Hilfe der Telekommunikation sollen geographische Hindernisse und geopolitische Grenzen überwunden und Bildungsmöglichkeiten in die von den Bildungszentren abgeschnittenen Randregionen gebracht werden. Durch Erhaltung und Erweiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten möchte man der Abwanderung und damit der kulturellen Verarmung Einhalt gebieten.

Das 'Projekt Poschiavo' geht von der positiven Voraussetzung aus, dass sich die pädagogische Aktion auf das Insgesamt eines Territoriums erstrecken kann und dass die darin vorhandenen Kräfte selber im Stande sind, Initiativen zu wecken für ein erneuertes Zusammenwirken von Bildung, Erziehung, Kultur, Oekonomie und Arbeit. Die in das Bildungsprojekt miteinbezogenen Lehrkräfte und Ausbildner sollen bewirken, dass die Ausbildung der Ausbildner aus ihrer sektoriellen Beschränkung heraustritt.

Aus der Überzeugung, dass eine globale Kommunikation ohne Beachtung der lokalen Besonderheiten einer Region, in die sie mit ihren potenten elektronischen Medien eindringt, letztlich eine kulturelle und soziale Verarmung bewirkt, haben wir in einer Vorphase des Projekts gemäss den didaktischen Prinzipien des 'Abholens' und des 'Sich-Hinbegebens' (vgl. Born, Kuster, Flückiger & Füglistler, 1983) und getreu unserer erwachsenenbildnerischen Grundhaltung den Bildungssubjekten Möglichkeit und Raum gegeben, sich im Bildungsprozess selber zu artikulieren und sich ihrer subjektiven Theorien und persönlichen Lerngeschichten bewusst zu werden. Damit ist der lokale und subjektive Kontext geschaffen, in den hinein die neuen Technologien mit deren eigenen Sprache und Rituale aufgenommen und eingebettet werden können.

Und wie können die vertrauten organisatorischen Strukturen in einem von der Institution losgelösten Rahmen die beschriebenen ethnographischen und sozialen Prozesse begünstigen? Wir verfolgen im 'Projekt Poschiavo' einen Lösungsansatz auf diese Frage im Sinne der "negativen Kapazität" (Lanzara, 1993). Damit ist jene Fähigkeit gemeint, die im Ausbildner nicht primär den intelligenten Macher, sondern vor allem

den intuitiven und sensiblen Interpreten der Probleme sieht, die sich in einer gegebenen Situation stellen und nach momentan angemessenen Lösungen rufen. Dies setzt das Zusammenwirken eines kleinen Personenkreises voraus, der bereit ist, in die Vielfalt einer neuen Landschaft einzutreten und den daraus empfangenen Impulsen ihre eigene Sprache und sinnhafte Bedeutung zu geben.

Und was bleibt von der "Kathedrale"? Vielleicht muss sie verschwinden, damit sich an deren Stelle mobile vernetzbare Einheiten bilden, die den lokalen kulturellen Bedürfnissen eher gerecht werden als ein erstarrtes Lehrgebäude. Oder aber die "Kathedralen" könnten eine neue Funktion übernehmen als regionale Berührungspunkte zur universalen Kommunikationskultur. Und ihre Bewohner hätten die Aufgabe, die Impulse aus der virtuellen Welt aufzunehmen und sie als sensible und intuitive Interpreten an die reale Welt weiterzugeben - oder umgekehrt: die globale Kommunikationsgesellschaft für die Werte der lokalen Kommunen und der darin wirkenden Menschen mit ihren kollektiven Erfahrungen und persönlichen Lern- und Lebensgeschichten zu sensibilisieren.

Literatur

- Callari-Galli, M. (1993). *Antropologia culturale e processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7 (2), 247-255.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen*. Bern: Huber.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.
- Füglister, P., Born, R., Flückiger, V. & Kuster, H. (1985). *Alltagstheorien von Berufsschullehrern über ihr unterrichtliches Handeln*. Wissenschaftlicher Schlussbericht (Nationales Forschungsprogramm "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf") Bern (Typoskript).
- Galimberti, C. (1992). *La conversazione*. Milano: Guerini.
- Galimberti, C. (1997). *La comunicazione virtuale*. In stampa.
- Harré, R. (1989). Language and Science of Psychology. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 165-188.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393-408.
- Kaiser, A. (1992). Lebensweltorientierter Ansatz der Erwachsenenbildung. *GdWZ*, 3.
- Lanzara, F.-L. (1993). *Capacità negativa*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995a). *Comunicazione e identità: Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995b). *L'interazione uomo-computer*. Bologna: Il Mulino.
- Mantovani, G. (1995c). Virtual reality as a communication environment: consensual hallucination, fiction and possible selves. *Human Relations*, 48, 669-683.
- Meirieu, Ph. (1993). *L'envers du tableau noir. Quelle pédagogie pour quelle école?*. Paris: ESF.
- Meyrowitz, J. (1993). *Oltre il senso di luogo*. Bologna: Baskerville. Titolo originale *No sense of place. The impact of Electronic media of Social Behavior*. New York: Oxford University Press, 1985.
- Schön, D.-A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Schürch, D., Mossi, G. & Lupi, M. (1985). *Representation et réalité des processus cognitifs dans l'actualisation de projets d'activité chez l'apprenti et chez le maître professionnel*. Final Report No. 4.575.0.82.10 of a project funded by the Swiss National Programme of Research 10 'Education et vie active'.
- Schürch, D. (1993). Zur Überwindung des Zwiespalts zwischen pädagogischer Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 11 (2), 185-194.
- Schürch, D. (1994). *Esiste una dimensione evolutiva del sapere pedagogico dell'insegnante?* Neuchâtel: Paper presented at the Annual Conference of the Swiss Society for Educational Research.
- Schürch, D. (1995). *Il Progetto Poschiavo*. Lugano: ISFPF.
- Schürch, D. & Johnson, S. (1995). *La formazione a distanza*. Bern: Peter Lang.
- Schürch, D. (1996). Pourquoi bâtir l'objet du regard subjectif dans la formation des formateurs? In C. Claret, *Recherches et formation des enseignants*. Toulouse: Les cahiers du CeRF. (Tome II).
- Schütz, A. (1974). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M.