

vorstellungen nicht beabsichtigte, veränderte Funktionsteilung zwischen staatlicher und betrieblicher Berufsqualifizierung ergibt. Der betrieblichen Berufsqualifizierung viele vornehmlich die Funktion einer selektiven Vermittlung von spezialisierten Teilfunktionen zu, die konkret auf die Anforderungen bestimmter Arbeitsplätze abgestellt ist, wäh-

rend die berufliche Grundqualifizierung weitgehend in den Bereich des öffentlichen Bildungssystems überführt würde. Damit würde jedoch das für die Neugestaltung des Berufsbildungssystems zum konstitutiven Prinzip erhobene Zusammenwirken von öffentlichen und privaten Trägern bei der Erstausbildung ausgehöhlt.

Eberhard Wenzel

Bildungstechnologie und Sozialisationsforschung – Bemerkungen zu einem noch ungeklärten Arbeitszusammenhang

Der Verfasser skizziert mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Erklärungsmodelle Unterricht als Komplex von Handlungsprozessen zwischen Schülern und Lehrern (Auszubildenden und Ausbildern). Aus dem Blickwinkel der Sozialisationsforschung wird das Ziel von Bildungsprozessen darin gesehen, sowohl auf kognitiver als auch auf affektiver und psychomotorischer Ebene Qualifikationen für erfolgreiches, dabei durchaus kritisches und reflexives Rollenhandeln zu vermitteln. Der Rahmen des Artikels erlaubt darüber hinaus allerdings keine Analyse der gesamten unterrichtlichen Handlungspraxis, von der aus die Möglichkeit gegeben wäre, Bildungstechnologie hinsichtlich ihrer Sozialisationsbedingungen und -wirkungen vollständig einzuschätzen.

Bildungstechnologische Konzepte werden allzu häufig auf die Fragestellung reduziert, welches Medium, bzw. welche Medienkombination die „optimale“ Vermittlungsform bezüglich eines bestimmten Gegenstandsbereiches darstellt und in welcher Weise der Lehrer in seinem „Rollenverständnis“; vom Einsatz solcher „optimalen“ Medien oder Medienkombinationen berührt wird. Es werden mit Vorliebe Untersuchungen darüber angestellt, welche Einsatzbedingungen (räumlicher, zeitlicher und finanzieller Art) gegeben sein müssen, um durch die Anwendung eines Lehrsystems einen „optimalen“ Lernerfolg (i. S. der Kongruenz von interdiertem und tatsächlich zu beobachtendem Schülerverhalten) zu erreichen. Solche Untersuchungen beschränken sich auf das Problem der Leistungsmessung beim Schüler und der an diesen Ergebnissen gemessenen Leistungsfähigkeit eines Lehrsystems.

Dabei werden unter der Hand weitgehend alle sozialen Verhaltensbereiche, die konstituierendes Merkmal von Lehr- und Lernprozessen sind, aus dem Forschungs- und Entwicklungsinteresse ausgespart. Typische Grundlage für ein solches Vorgehen ist die Konzeption von Bildungstechnologie, wie sie unter anderem 1] von PETERS (1971, S. 500) vertreten wird: „An die Stelle des kommunikativen Handelns, das beim traditionellen Unterricht Hauptmedium der Informationsübermittlung und zugleich der – unbewußten – Internalisierung von Rollen und Normen ist und das viele irrationale, affektive und rituale Elemente enthält, tritt das **zweckrationale Handeln**, bei dem vor allem Planung, Strategien und die Beachtung technischer Regeln eine Rolle spielen, bei dem mit der strengen

Beachtung der Zweck-Mittel-Relation ökonomisches Denken zum Zuge kommt, das sich am wissenschaftlichen und technischen Fortschritt orientiert, sich von der Tradierung unreflektierter Verhaltensmuster löst und betont absetzt – und affektiv grundsätzlich neutral ist“. Das Verhalten von Lehrern und Schülern soll an technischen Regeln (und Regelungen) ausgerichtet sein, die – so PETERS – weder ihrer Form noch ihrem Inhalt nach als normative Erwartungen an die jeweilige Bezugsgruppe anzusehen sind. Daß sich hinter dieser Auffassung über Bedingungen und Struktur von sozialen Handlungsprozessen, wie sie im Unterricht so oder so ablaufen, die Vorstellung verbirgt, Lehr- und Lernprozesse einer totalen (totalitären?!) Kontrolle zuzuführen, wird beim flüchtigen Lesen bereits deutlich (vgl. RADEMACKER 1971).

In einer kritischen Skizze der zweckrational-erfolgskontrollierten Konzeption von Bildungstechnologie sollen hier die Bedingungen für den Einsatz bildungstechnologischer Modelle im Unterricht herausgearbeitet werden. Dabei wird vor allem der Handlungsaspekt berücksichtigt; im Vordergrund der Überlegungen steht die Frage, welche Auffassung von Unterrichtspraxis unter dem Gesichtspunkt von Sozialisationsprozessen als Bezugspunkt für die Entwicklung bildungstechnologischer Modelle und Mittel gelten kann, die nicht einem zweckrationalen Konzept verpflichtet sind [2].

Was ist Bildungstechnologie? – Ist es Aufgabe der Bildungstechnologie, technische Geräte zu entwickeln, die den Lehrprozeß unterstützen (z. B. overhead-Projektoren)? Oder sollte Bildungstechnologie einen Schritt weiter gehen und Systeme entwickeln, die selbst Lehrfunktionen übernehmen können (z. B. Buchprogramme, Tonbildschauen)? Anders gefragt: Sollte Bildungstechnologie ihren Gegenstandsbereich auf den apparativen Aspekt von Unterricht hin definieren – oder sollte sie Lehr- und Lernprozesse selbst unter technologischem Aspekt untersuchen und planen helfen? Über die Frage, welche Definition von Bildungstechnologie den ihr angemessenen Gegenstandsbereich beschreibt, liegt mittlerweile eine zusammenfassende Literaturübersicht vor (vgl. TESCHNER 1973). Dem Verfasser erscheint dabei der Blickwinkel eingeeengt, wenn die Hauptaktivitäten bildungstechnologischer Überlegungen darauf gerichtet sind, eine tragfähige Definition des Begriffs zu formulieren.

Aus einer anderen Sichtweise stellt sich das Problem folgendermaßen: Bildungstechnologie hat Bildungsprozesse konkret zu planen. Dabei ist zunächst zu klären, welche objektivierten Lehrverfahren in Kombination mit personalen Lehrverfahren eine effektive Form für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen darstellen, welche Möglichkeiten für die Unterrichtsplanung entwickelt werden können, um einerseits Lehren und ihre Planung für Lehrer und Schüler durchschaubar zu machen, andererseits Lernen dahingehend zu strukturieren, daß jeder Schüler ihn adäquate Lernformen anhand technologischer Mittel und in Kombination mit personalem Unterricht herauszubilden in der Lage ist, (vgl. GUTSCHMIDT, KREIGENFELD, LAUR, RAUNER und WENZEL 1974).

Der korrespondierende Realbereich bildungstechnologischer Überlegungen und Entwicklungsvorhaben ist die Bildungspraxis; anders formuliert: Die konkrete Handlungspraxis im Unterricht, die sozialen Handlungsprozesse zwischen Lehrern und Schülern stellen den Bezugspunkt dar, auf den hin bildungstechnologische Mittel orientiert sein müssen. Ein bildungstechnologisches Konzept, das an der Praxis nicht scheitern will, muß eine Vorstellung darüber entwickeln, wie diese Praxis hinsichtlich ihres Handlungsaspektes strukturiert ist. Die Entwicklung einer bildungstechnologischen Konzeption hat sich auseinanderzusetzen mit sozialwissenschaftlichen Erklärungsmodellen, die soziales Handeln (im Unterricht) anschaulich machen können.

Beiträge zur Erklärung von Möglichkeiten, Bedingungen und Verlaufsformen sozialen Handelns stehen in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen zur Verfügung. Die Soziologie bietet das Modell des Rollenhandelns an; von der Sozialpsychologie werden Kommunikations- und Interaktionstheorien zur Verfügung gestellt; die Gruppentheorie leistet einen Beitrag, Gruppenprozesse in der Schüler-Lehrer-Gruppe zu analysieren. Versucht man, anhand dieser Erklärungsmodelle Lehr- und Lernprozesse im Unterricht zu betrachten, so läßt sich folgende Skizze zeichnen: Die Unterrichtssituation ist auf den gesellschaftlichen Anlaß der Ausbildung hin organisiert. Der hier angeschnittene Geltungsbereich für das Handeln umfaßt inhaltlich das Erlernen bestimmter Wissensgebiete und Verhaltensstile und schließt die Funktion ein, sich für die Übernahme weiterer sozialer Positionen zu qualifizieren. Schüler und Lehrer können in der Unterrichtssituation nicht beliebige Handlungsintentionen verfolgen, sondern haben sich im Rahmen von vorgeschriebenen Stoffgebieten und von Verfahrensweisen zu bewegen, die zu deren Erarbeitung für angemessen gelten. Die soziale Definition der Unterrichtssituation ist darauf abgestellt, die Aufmerksamkeit und Verhaltensanstrengungen aller Beteiligten auf den Lehr- und Lernprozeß zu konzentrieren, alle übrigen Motivationen zu disziplinieren, „abweichende“ Bedürfnisse aufzuschieben oder zu modifizieren: Bedürfnisse etwa, mit Mitschülern in Kontakt zu treten oder ihnen gegenüber Ablehnung auszudrücken, müssen auf die (soziale Situation) „Pause“ verschoben werden oder können bestenfalls auf dem Umweg über Diskussionsbeiträge übermittelt werden.

Die Kommunikationsprozesse zwischen Lehrern und Schülern (und zwischen den Schülern untereinander) sind darauf angelegt, die inhaltliche Aufgabenstellung des Unterrichts zu bearbeiten. Für weite Teile des praktizierten Unterrichts kann ein Überwiegen der verbal-sprachlichen Kommunikationsebene als geradezu charakteristisch gelten: Ein in der Hauptsache diskursives, argumentatives, stringentes Vorgehen wird zumindest angestrebt, wohingegen die unreflektierte Wiedergabe von Eindrücken, ein „unsachlicher“ Tonfall, expressives Agieren weitgehend eingeschränkt werden sollen (vgl. WELLENDORF 1973). Diese institutionell verfestigte Intention von Unterricht darf freilich nicht den Blick dafür verstellen, daß Kommunikation immer auf einer inhaltlichen und einer beziehungsmaßigen Ebene abläuft (vgl.

WATZLAWICK, BEAVIN und JACKSON 1969, S. 53). Kommunikation ist nicht allein auf der Ebene der verbalen Sprache (digitale Kommunikation) angesiedelt, sondern auch auf der Ebene von Gestik, Mimik, Tonfall usw. (analoge Kommunikation) zu sehen. So enthält jede Kommunikation mehrere, in verschiedenen Medien geäußerte Mitteilungen, die direkt oder indirekt miteinander zusammenhängen und als ein Ganzes aufzufassen sind. Jede Einzelmitteilung wird von anderen begleitet, die diese ergänzen, unterstützen, einschränken, ja widerlegen können. Die Kommunikationen im Unterricht haben also immer einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt. In den Lehr- und Lernprozessen wird über die inhaltliche Kommunikation immer auch die soziale Beziehung zwischen den Kommunizierenden definiert, revidiert, in Frage gestellt.

Die Bildungspraxis stellt sich nach diesen Überlegungen als ein vielfältiges Kommunikationsnetz dar, in dem die Beteiligten in symbolisch vermittelter Interaktion zueinander in Beziehung treten. Das wesentliche Symbolsystem stellt dabei die Sprache dar, doch sind die außersprachlichen Symbolsysteme ebenso bestimmend für das Zustandekommen von Verständigungsprozessen zwischen Schülern und Lehrern. Charakteristisch für den Gebrauch von Symbolen ist dabei, daß er zugleich die Beziehung des Handlungssubjekts zu seiner Objektwelt (Umwelt) sowie zu seiner eigenen Lebensgeschichte repräsentiert. Man kann sagen, daß in symbolisch vermittelter Interaktion über ein bestimmtes Thema verhandelt wird und die Interaktionspartner dabei ihre eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen aktivieren (vgl. LORENZER 1972, 1973). Mit anderen Worten: In die Lehr- und Lernprozesse laufen Erfahrungen ein, die sich auf früher erlebte Interaktionsformen beziehen und die den individuellen Gebrauch von Symbolen in der aktuellen Interaktion bestimmen (vgl. WELLENDORF 1973, S. 184 ff.).

Das bedeutet, daß die Verhaltensäußerungen im Unterricht auf der Folie subjektiv erfahrener Sozialisation gesehen werden müssen: Zum einen sind dabei die außerhalb der Schule bereits erworbenen Erfahrungen als Bestimmungsfaktoren für das Verhalten im Unterricht zu bedenken [4]; zum anderen gilt es, die Interaktionsformen und das System sprachlicher und außersprachlicher Äußerungsformen im Unterricht als wichtige Bedingung für die weitere Ausbildung des Symbolgebrauchs zu erkennen, der dann wieder zurückwirkt auf die individuelle Möglichkeit, sich zur Umwelt und zu sich selbst zu verhalten.

Lernen erweist sich so als Symbolbildungsprozeß (vgl. LORENZER 1971, S. 50 ff.), als Erweiterung bzw. Modifikation des bis dahin verfügbaren Symbolapparates, der bis dahin für gültig gehaltenen Symbolbedeutungen. Qualität und Resultat des Lernprozesses sind abhängig von der Interaktionsform, in der die Symbole vermittelt werden, also von der Handlungspraxis, in der Schüler und Lehrer an Unterrichtsinhalten arbeiten, in der Bedeutungen von Symbolen konstituiert werden. Diese Bedeutungen werden nicht völlig neu gesetzt, sondern entwickelt aus dem thematischen Zusammenhang der Lehr- und Lernprozesse, in die alle Beteiligten bezüglich des Themas ihr lebensgeschichtlich bedingtes Vorverständnis einbringen.

Gerade dieses Vorverständnis, anders ausgedrückt: gerade die Erfahrungen aus der bisherigen Sozialisation werden in der Lehr- und Lernsituation aber auch problematisiert. Der bisherigen Umgang mit Symbolen erweist sich als ergänzungsbedürftig, als unzureichend für die Bezeichnung und Lösung von gestellten Aufgaben, er muß darüber hinaus zu einem Teil revidiert werden. Dabei ist nicht nur der Sachgegenstand Lernobjekt, wird nicht nur das Symbolsystem in Sprachstilen, Denkstrategien und Verhaltensformen modifiziert, sondern damit wird eben auch das Subjekt Gegenstand von Lern- und Veränderungsprozessen.

Die Lehr- und Lernprozesse im Unterricht spielen sich in der Schuler-Lehrer-Gruppe ab. Über die Sichtweise, die ein

Gruppenmitglied von dem zu bearbeitenden Sachgegenstand hat, kommuniziert es mit den übrigen Gruppenmitgliedern, setzt sich mit deren Ansichten auseinander und versucht, mit ihnen (wie sie mit ihm) Verständigung über die Problemstellung zu erzielen. Diese Verständigungsprozesse werden begleitet von Mitteilungen auf der Beziehungsebene. Es werden Identifikationsprozesse in Gang gesetzt, die ihrem Inhalt nach unter anderem die individuelle Phantasie über das darstellen, was die Gruppe ist bzw. sein soll (vgl. BROCHER 1967). Je stärker diese Identifikationsprozesse, je stärker die wechselseitige Bestätigung, desto intensiver ist das „Wir-Gefühl“, das die Gruppe entwickelt, desto wichtiger die Vorstellung darüber, was die Gruppe für alle gemeinsam bedeutet.

Die wechselseitigen Identifikationsprozesse spielen sich über den Lehr- und Lernprozeß, am Arbeitsgegenstand, ab. Unbewußter bzw. vorbewußter Gruppenprozeß und bewußter Arbeitsprozeß können sich wechselseitig fördern oder hemmen. Thematik und Verlaufsgestalt des Gruppenprozesses, Konflikte und Lösungsmöglichkeiten bestimmen sich von der Struktur des Identifikationssystems in der Gruppe (vgl. ARGELANDER 1971). Es läßt sich zeigen, daß eine Gruppe zur Bewältigung von Spannungen und Anforderungen umso eher auf regressive Tendenzen und Abwehrmechanismen verzichten kann, das heißt also: umso realitätsgerechter reagieren kann, je komplexer und differenzierter ihre Struktur aufgebaut ist (vgl. BROCHER 1969, S. 169 f.; ARGELANDER 1971), das bedeutet in diesem Zusammenhang: je stärker sich die einzelnen Gruppenmitglieder der Verschiedenheit ihrer jeweiligen Individualität in der Gruppensituation bewußt werden, je stärker sie sich in ihrer Verschiedenheit gegenseitig und selbst akzeptieren lernen und je besser sie sich an der ihren Bedürfnissen jeweils adäquaten Funktion orientieren (z. B. Rollenverteilung, die vergleichbare Chancen zur Realisation für den Einzelnen bietet; Funktionalisierung der Arbeitsverteilung u. ä.).

Exkurs: Bildungstechnologische Konzepte sind darauf gerichtet, die Handlungspraxis im Unterricht zu strukturieren. In diesem Vorhaben haben sich Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung bislang entsprochen. Das hat freilich keineswegs zu einer tragfähigen Kooperation beider Disziplinen geführt. Im Gegenteil: Vertreter beider Disziplinen haben es immer wieder verstanden, sich gegenseitig Erkenntnisinteresse und Gegenstandsbereich streitig zu machen. Dies hat, blickt man auf die Auseinandersetzung in den vergangenen Jahren zurück, zu einer Vielfalt an Aufsätzen mit teilweise diffamierenden Äußerungen geführt – eine grundsätzliche Klärung des Arbeitsverhältnisses konnte jedoch nicht gelingen.

Die Gründe hierfür liegen in der Absicht beider Disziplinen, den gesamten Bereich „Unterricht“ in seiner Komplexität unter die Kontrolle der eigenen Blickrichtung zu bekommen. Die Curriculumentwicklung hat sich, was ihre Konzeption in Form der Entwicklung geschlossener Curricula betrifft, darauf konzentriert, alle Details unterrichtlicher Handlungsprozesse in den theoretischen Griff zu nehmen. Dabei hat sie den Bildungstechnologen angelastet, sie seien nur daran interessiert, Prozesse sozialen Handelns im Unterricht durch technische Manipulationen zu regulieren, während es aber darauf ankäme, den Beteiligten zu verdeutlichen, in welchem Reflexionszusammenhang Lehr- und Lernprozesse zu sehen sind. Andererseits haben die Bildungstechnologen den Curriculumplanern vorgeworfen, sie häuften bestenfalls ideologische Formeln zur planmäßigen Einflußnahme auf Lehr- und Lernprozesse an; im Grunde seien sie lediglich darauf aus, jeweils persönliche Vorlieben unter Verschleierung ihres ideologischen Charakters im Unterricht zu realisieren. (vgl. dazu weiter GUTSCHMIDT, KREIGENFELD, LAUR, RAUNER und WENZEL 1974).

Es muß jedoch deutlich gemacht werden, daß eine parallele Entwicklung beider Forschungsbereiche weder wünschenswert sein noch für die Veränderung der Bildungspraxis relevant werden kann. Es scheint, daß sich Kooperationsformen zwischen Bildungstechnologie und Curriculumentwicklung abzeichnen, wenn einerseits das bildungstechnologische Konzept der komplexen Lehrsysteme, wie es das Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik darstellt, und andererseits die Entwicklung offener Curricula zum Ausgangspunkt der Zusammenarbeit genommen werden. Einen ersten Vorschlag zur Gestaltung dieser Zusammenarbeit machen GUTSCHMIDT, KREIGENFELD, LAUR, RAUNER und WENZEL (1974).

Zurück zur Fragestellung dieses Aufsatzes: Wenn der korrespondierende Realbereich der Entwicklung von Technologien in diesem Fall die konkrete Handlungspraxis im Unterricht ist, wenn also der Bezugspunkt von Bildungstechnologie die Bildungspraxis ist, so läßt sich wohl kaum mehr ein Konzept von Bildungstechnologie vertreten, das die Handlungspraxis im Unterricht auf den Grenzfall sozialen Handelns, nämlich auf zweckrationales Handeln, reduziert.

Nach PETERS (1971) müßten Unterrichtsprozesse im Sinne des behavioristischen Reiz-Reaktions-Schemas strukturiert werden, wenn gewährleistet sein soll, daß alles kommunikative Handeln aus den Lehr- und Lernprozessen ausgeklammert bleibt. Diese Vorstellung eines überdimensionalen Skinnerschen Rattenkäfigs, über den die Bildungstechnologen die Kontrolle behalten, impliziert nicht allein eine äußerst fragwürdige Auffassung über Sinn und Zweck von Unterricht, verweist nicht nur auf eine maßlos eingeengte Sicht bezüglich der Vielfalt und Komplexität menschlicher Kommunikationsprozesse, sondern unter der glatten Oberfläche technologischer bzw. technokratischer Argumentation offenbart sich dem aufmerksamen Beobachter eine brüchige Theorie über die Struktur menschlichen Verhaltens. Hier gilt es anzusetzen, wenn technokratischen Denkern der Zugriff auf die konkrete Unterrichtspraxis verwehrt bleiben soll.

Unterricht erhält nach PETERS's Konzept nur noch die rein instrumentelle Funktion, die angegebenen Ziele (woher und von wem sie auch immer stammen) möglichst zweckrational zu erreichen. Der Beitrag der einzelnen im Unterricht Handelnden wird auf die Erfüllung dieser Funktion hin überprüft. Die zweckrationale Strukturierung des Praxisbereichs durch eine solchermaßen konzipierte Bildungstechnologie zielt auf Verfügung: „Weil sich Rationalität dieser Art auf die richtige Wahl zwischen Strategien, die angemessene Verwendung von Technologien und die zweckmäßige Einrichtung von Systemen (bei **gesetzten** Zielen in **gegebenen** Situationen) erstreckt, entzieht sie den gesamtgesellschaftlichen Interessenzusammenhang, in dem Strategien gewählt, Technologien verwendet und Systeme eingerichtet werden, der Reflexion und einer vernünftigen Rekonstruktion. Jene Rationalität erstreckt sich überdies nur auf Relationen technischer Verfügung und verlangt deshalb einen Typ des Handelns, der Herrschaft, sei es über Natur oder Gesellschaft, impliziert. Zweckrationales Handeln ist seiner Struktur nach die Ausübung von Kontrolle“ (HABERMAS 1969, S. 49).

Eine nach den Kriterien der Zweckrationalität organisierte Bildungstechnologie formuliert für die in der Unterrichtssituation Handelnden keine Verhaltenserwartungen im Sinne von Normen, an denen Identitätsvorstellungen, Handlungsintentionen und Situationskonzepte erst abgearbeitet werden könnten. Eine Auseinandersetzung mit zweckrationalen Handlungsmaximen wird nicht einfach durch die Rigidität ihrer Durchsetzung unterbunden, sondern vielmehr dadurch, daß das Orientierungsschema zweckrationalen Handelns gar nicht als soziale Norm, sondern als naturgegeben, sachgesetzlich erzwungen und

daher nicht weiter problematisierbar und eines Konsensus bedürftig dargestellt wird. In der nach Zweck-Mittel-Relationen definierten Situation [5] wird ein Verhalten nur noch nach Kriterien von Erfolg/Mißerfolg sanktioniert und nicht mehr auf seine Intention und deren Begründung im sozialen Kontext hin befragt, d. h. es werden vorwiegend adaptive Verhaltensweisen verlangt und eingeübt, in denen das Moment der sozialen Auseinandersetzung und Verständigung, des Interagierens und Aushandelns stark vernachlässigt wird.

Konsequent stellt sich für ein zweckrational strukturiertes bildungstechnologisches Konzept auch nicht die Frage nach den Sozialisationsbedingungen und -wirkungen bildungstechnologischer Mittel. Da Unterricht nicht begriffen wird als Handlungspraxis, in der Sozialisationsprozesse auf individueller bzw. gruppenbezogener Ebene ablaufen, da weiter unterrichtliches Handeln nur danach beurteilt wird, auf welche Weise es gelingt, alle sozialisationsfördernden bzw. -hemmenden (normativen) Faktoren aus dem Handlungsverlauf zu eliminieren — ihn also an technischen Regeln auszurichten — wird der Blick auf das Problem verstellt, welche Möglichkeiten der Identitätsbildung den im Unterricht Handelnden eigentlich zur Verfügung stehen. Daß tatsächlich auch in einem zweckrational organisierten Unterrichtsprozeß Sozialisationsprozesse wirksam werden, wird schlicht ignoriert. Damit laufen diese bildungstechnologischen Konzepte Gefahr, an den realen gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen sowie den daraus folgenden Sozialisationsproblemen zu scheitern [6].

Werden die Sozialisationsbedingungen für den Einsatz komplexer Lehrsysteme, wie es das am BBF entwickelte Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik darstellt, nicht untersucht, wird ferner der Bezug solcher Systeme zur Handlungspraxis im Unterricht nicht immer gewahrt, führt der Einsatz von bildungstechnologischen Mitteln mit Sicherheit zu unverantwortlichen Konsequenzen. So ist z. B. ein länger dauernder Einsatz einer Tonbildschau ohne Variation mit anderen Formen der Lehre wahrscheinlich dazu geeignet, sowohl rezipierendes (reaktives) Lernverhalten (und Sozialverhalten) als auch Störungen im Kommunikationsbereich (Neurotizismen u. ä.) zu erzeugen, die — so wird hier unterstellt — nicht wünschenswert sind. Nicht zuletzt deshalb hat RADEMACHER (1973) den qualifikationsorientierten Einsatz von Medien gefordert, d. h. bildungstechnologische Modelle hinsichtlich ihrer Sozialisationswirkungen in der Handlungspraxis des Unterrichts zu untersuchen, bevor sie allgemein verbreitet werden. Solche Untersuchungen sind nur sinnvoll zu leisten, wenn seitens der Bildungstechnologie ein Konzept entwickelt wird, das unterrichtliches Handeln in Struktur und Verlaufsform auch unter sozialisationstheoretischem Gesichtspunkt in den Griff bekommt. Einen ersten Beitrag hierzu stellt die Konzeption des Mehrmediensystems Elektrotechnik/Elektronik (MME-Projekt) dar. Unter anderem auch deshalb ist an diesem Projekt der Arbeitszusammenhang von Bildungstechnologie und Sozialisationsforschung zu bestimmen. Dieser Aufsatz sollte dazu einen ersten Beitrag liefern.

Anmerkungen

- [1] Ähnlich ist auch FLECHSIGs (1972) Konzeption einzuschätzen.
- [2] Die folgenden Überlegungen klammern sowohl den institutionellen als auch den politisch-ökonomischen Aspekt aus. Hierzu sollen in Zukunft eigene Arbeiten geschrieben werden.
- [3] Die folgende Darstellung stellt eine leicht überarbeitete Zusammenfassung meiner Überlegungen zu diesem Thema dar; vgl. WENZEL (1973).
- [4] In diesem Zusammenhang können z. B. die Überlegungen und empirischen Untersuchungen zu schichtenspezifischen Sprachcodes eingeordnet werden; vgl. OEVERMANN (1970), HARTIG & KURZ (1971) u. a.
- [5] Dieser Sachverhalt wird in den Begriffen „Vergegenständlichung“ bzw. „Verdinglichung“ von sozialen Prozessen und dort entwickelten Persönlichkeits- und Bewußtseinsstrukturen kritisiert; vgl. MARCUSE (1968), KILIAN (1971), LAING (1972) u. a.
- [6] Der Bedeutungszuwachs extrafunktionaler Qualifikationen, also Qualifikationen im Bereich sozialen Handels, für die Berufsausübung weist auf den Stellenwert hin, den das Sozialisationsproblem während der beruflichen Bildung einnimmt; vgl. OFFE (1970).

Literatur

- Argelander, H., 1971: Gruppenprozesse — Wege zur Anwendung der Psychoanalyse in Behandlung, Lehre und Forschung, Reinbek b. Hamburg, Rowohlt.
- Brocher, T., 1967: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig, Westermann.
- Brocher, T., 1969: Anpassung und Aggression in Gruppen. In: A. Mitscherlich (Hrsg.). Bis hierher und nicht weiter, München, Piper, S. 152–206.
- Flehsig, K.-H., 1972: Die technologische Wendung in der Didaktik. In: Dohmen, G., Maurer, F. u. Popp, W. (Hrsg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, München, Piper, 2. Auflage, S. 243–262.
- Gutschmidt, F., Kreigenfeld, C., Laur, U., Rauner, F. und Wenzel, E., 1974: Komplexe Lehrsysteme. (In Vorbereitung). Hannover, Jänecke.
- Habermas, J., 1969: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“. Frankfurt/M., Suhrkamp, 2. Auflage.
- Hartig, M. u. Kurz, U., 1971: Sprache als soziale Kontrolle Neue Ansätze zur Soziolinguistik, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Kilian, H., 1971: Das enteignete Bewußtsein Zur dialektischen Sozialpsychologie. Neuwied/Berlin, Luchterhand.
- Laing, R. D., 1972: Das geteilte Selbst. Köln, Kiepenheuer und Witsch.
- Lorenzer, A., 1971: Symbol, Interaktion und Praxis. In: Lorenzer, A., Dahmer, H., Horn, K., Brede, K. u. Schwaneberg, E., Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, Frankfurt/M., Suhrkamp, S. 9–59.
- Lorenzer, A., 1972: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Lorenzer, A., 1973: Über den Gegenstand der Psychoanalyse oder: Sprache und Interaktion, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Marcuse, H., 1968: Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft, Neuwied/Berlin, Luchterhand, 5. u. 6. Auflage.
- Oevermann, U., 1970: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Berlin (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, 18).
- Offe, C., 1970: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen industrieller „Leistungsgesellschaft“, Frankfurt/M., Europäische Verlagsanstalt.
- Peters, O., 1971: Was leistet das Konzept der Unterrichtstechnologie? Eine notwendige Begriffs- und Aufgabenbestimmung In: aula 1971, S. 498–504
- Rademacher, H., 1971: Unterrichtstechnologie — eine kritische Bestandsaufnahme anhand ausgewählter Zeitschriften. In: Jahrbuch für Wissenschaft, Ausbildung, Schule (WAS '71), Frankfurt/M., S. 110–131
- Rademacher, H., 1973: Der qualifikationsorientierte Einsatz von Medien. In: aula 1973, S. 446–454.
- Teschner, W.-P., 1973: Unterrichtstechnologie und Didaktik. Eine Probleminventur, Hannover, Jänecke (Schriften zur Berufsbildungsforschung, 13).
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. u. Jackson, D. D., 1969: Menschliche Kommunikation — Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart, Huber.
- Weillendorf, F., 1973: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim/Berlin, Beltz.
- Wenzel, E., 1973: Materialien und Reflexionen zur Begründung eines handlungstheoretisch orientierten Unterrichtskonzeptes, Berlin (Unveröff. Magisterarbeit).