

Möglichkeiten und Grenzen des Distance Learning am Beispiel des Alberta Distance

Learning Centre in Kanada -

Analyse und Transfer auf den Schulkontext Sachsen-Anhalts

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigt durch die Fakultät

für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Melanie Lahne M.A.

geb. am 06.06.1978 in Haldensleben

Gutachter:

Prof. Dr. Reinhard Golz

Gutachterin:

Prof. Dr. Renate Girmes

Eingereicht am: 23. Mai 2007

Verteidigung der Dissertation am: 27. November 2007

# Inhaltsverzeichnis

## **Einleitung**

1. Anlass der Dissertation: Einige Worte zur Situation der Schulbildung in Sachsen-Anhalt .....S. 6
2. Die Forschungsperspektive: Distance Learning in Alberta und Sachsen-Anhalt ..... S. 7
3. Zum bisherigen Stand der Forschung ..... S. 10
4. Der Forschungsprozess..... S. 15

## **Teil I: Distance Learning in der kanadischen Provinz Alberta: Bildungsentwicklungen im Kontext gesellschaftlicher Prozesse**

- 1. Theoretische Vorklärungen ..... S. 18**
  - 1.1 Gesellschaftliche Entwicklungen und Bildung: Gegenwärtige Bedingungen in Kanada ..... S. 18
  - 1.2 Zum Bildungssystem in Kanada unter besonderer Berücksichtigung Albertas ..... S. 23
  - 1.3 Formen und Anwendung von Distance Learning ..... S. 30
  - 1.4 Theoretische Vorklärungen zur Untersuchung des Distance Learning des ADLC ..... S. 42
- 2. Methodologie der Untersuchung in Alberta ..... S. 46**
  - 2.1 Die Entscheidung für qualitative Methoden ..... S. 46
  - 2.2 Die Datenerhebung ..... S. 48
  - 2.3 Die Datenauswertung ..... S. 51
  - 2.4 Interpretation und Theoriebildung ..... S. 51
  - 2.5 Der Forschungsprozess vor Ort ..... S. 52

<b>3.</b>	<b>Distance Learning als Bildungsform zur Anpassung an gesellschaftliche Komplexität: Das Beispiel ADLC</b> .....	S. 55
3.1	Eine andere Art von Schule: Distance Learning als Notwendigkeit oder individuelle Alternative .....	S. 55
3.1.1	Zur Geschichte des ADLC: Distance Learning als Notwendigkeit .....	S. 55
3.1.2	Distance Learning und gesellschaftlicher Wandel: Von der Notwendigkeit zur Alternative.....	S. 58
3.1.3	Mediales Lernen in der Wissens- und Informationsgesellschaft und die Besonderheiten seiner Bereitstellung .....	S. 64
3.1.4	<i>Konklusion:</i> Distance Learning und gesellschaftliche Transformation .....	S. 72
3.2	Möglichkeiten der Umsetzung des Distance Learning .....	S. 77
3.2.1	Die Möglichkeit des Homeschooling .....	S. 77
3.2.2	Lösungen für Schulen .....	S. 91
3.2.3	<i>Konklusion:</i> Die Freiheit von institutionellen Zwängen .....	S. 102
3.3	Integration und Bildung von ethnischen und kulturellen Minderheiten mit Distance Learning .....	S. 112
3.3.1	Distance Learning und seine Rolle für die Schüler eines First Nation Lernzentrums .....	S. 115
3.3.2	Distance Learning in einer Huttererkolonie .....	S. 117
3.3.3	<i>Konklusion:</i> Minderheiten in Alberta zwischen Assimilation und Segregation .....	S. 119
3.4	Ein organisationstheoretischer Blick auf das ADLC als Bildungsbereitsteller .....	S. 141
3.4.1	Das ADLC als Unternehmen .....	S. 141
3.4.2	<i>Konklusion:</i> Dezentralisierung als Schlüssel zu Flexibilität .....	S. 150
3.5	Das steuernde Subsystem im Distance Learning .....	S. 154
3.5.1	Zur demographischen Situation in Alberta .....	S. 154
3.5.2	Zur Rolle des Bildungssystems und der Bildungspolitik .....	S. 158
3.5.3	<i>Konklusion:</i> Bildungssystem und Bildungspolitik als Bildungsmarkt .....	S. 168

3.6	Distance Learning – Ein Beispiel an Anpassung und Flexibilität .....	S. 174
3.6.1	Das Distance Learning System und seine Umwelt .....	S. 175
3.6.2	Distance Learning als funktionsbestimmtes System .....	S. 183
3.6.2.1	Institutionelle Flexibilität als Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Alberta .....	S. 183
3.6.2.2	Das ADLC als Bereitsteller institutioneller Flexibilität .....	S. 187
3.6.2.3	Flexibilität im Reglement des Distance Learning .....	S. 187

## **Teil II: Distance Learning zur Bewältigung regionaler Herausforderungen im Schulkontext Sachsen-Anhalts**

<b>4.</b>	<b>Zur Problematik der Schulstrukturstabilität in Deutschland</b> .....	S. 190
4.1	Forschungsmethodologisches Grundprinzip der Konzeptionierung: Vergleich und Transfer .....	S. 190
4.2	Die historische Entwicklung der Schulstrukturen in Deutschland .....	S. 195
4.3	Strukturstabilität als Entwicklungshindernis für das Schulsystem .....	S. 198
4.4	Transformationsprozesse auch in Deutschland .....	S. 199
4.5	Bisherige Anpassungsleistungen in Sachsen-Anhalt .....	S. 200
<b>5.</b>	<b>Anpassung von Bildungsfunktion und Bildungsstruktur</b> .....	S. 203
5.1	Durchdringung personenbezogener Didaktisierung und Strukturierung .....	S. 203
5.2	Eigenverantwortung als bildungssoziologisches Prinzip .....	S. 204
<b>6.</b>	<b>Bedingungen zur Flexibilisierung der Strukturen</b> .....	S. 207
6.1	Sachsen-Anhalt und Alberta: Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	S. 209
6.2	Die Öffnung des Systems .....	S. 211
6.2.1	Der wissenschaftliche Diskurs .....	S. 213
6.2.2	Distance Learning zur Verbesserung der Lage in Sachsen-Anhalt .....	S. 215
<b>7.</b>	<b>Die Implementierung von Distance Learning für schulische Einrichtungen</b> .....	S. 216

7.1	Schritt 1 der Implementierung: Distance Learning in bestehenden Ganztagschulen .....	S. 217
7.2	Schritt 2 der Implementierung .....	S. 219
7.2.1	Distance Learning zur Einrichtung neuer Ganztagschulen .....	S. 219
7.2.2	Distance Learning zur Erhaltung von Schulstandorten .....	S. 220
7.3	Schritt 3 der Implementierung: Distance Learning zur Ermöglichung eigenständiger Institutionalisierungsvorgänge .....	S. 221
7.3.1	Bildungsbedürfnisse ethnischer und kultureller Gruppen .....	S. 222
7.3.2	Distance Learning zur Förderung von Bildung in lebensweltlicher Pluralität .....	S. 233
7.3.3	Distance Learning für Sportschulen .....	S. 237
7.4	Distance Learning – Mediales Lernen .....	S. 238
7.4.1	Distance Learning Medien als Schulentwicklungsfaktor .....	S. 238
7.4.2	Die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur mit neuen Medien .....	S. 240
7.5	Die Rolle des bereitstellenden Teilsystems: Forschung, Entwicklung und Ausbildung .....	S. 242
7.6	Die Rolle der Bildungspolitik .....	S. 248
	Bibliographie .....	S. 251

## **Einleitung**

### **1. Anlass der Dissertation: Einige Worte zur Situation der Schulbildung in Sachsen-Anhalt**

Die Situation der Schulbildung in Sachsen-Anhalt ist durch den Einfluss zweier wesentlicher Faktoren charakterisiert. Sie ist zum einen durch die Auswirkungen geprägt, welche die Ergebnisse der PISA-Studien von 2000 und 2003 und aktuell des Bildungsberichts 2006 auf die gegenwärtige Situation der Schulen in ganz Deutschland haben. Das Programm zur Bewertung internationaler Schülerleistungen (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat die Erhebung von Schülerleistungen in Ländern, die sich am Programm beteiligen, zur Aufgabe. Es liefert damit Daten für einen internationalen Vergleich. Die Ziele sind die Bestimmung spezifischer Stärken und Schwächen der Schulsysteme sowie das Finden von Ansatzpunkten für Verbesserungen (vgl. Stanat/Artelt 2001, S. 177 f.). In den Ergebnissen wurde deutlich, dass die Leistungen deutscher Schüler um einiges hinter den Leistungen von Schülern in vergleichbaren Ländern zurückliegen. Dies hat für eine Art aufrüttelnden Schock unter Bildungspolitikern, Schulleitern, Lehrern und sicher auch Eltern und Schülern gesorgt. Die Leistungen der Schüler des Bundeslandes Sachsen-Anhalt gehörten 2000 zu den schlechtesten in der Bundesländer-Ranking-Liste, welche anhand der PISA-Ergebnisse erstellt wurde.

Für Deutschland ergab sich zum Beispiel bei der Untersuchung des Textverstehens, Textnutzens und Textbewertens und bei der Bewältigung schwieriger Rechenaufgaben im Jahre 2000 ein unterdurchschnittliches Leistungsresultat (vgl. [www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/63/33684930.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/63/33684930.pdf)).

Im Jahre 2003 zeigte sich bereits eine Verbesserung, die jedoch nicht erheblich war (vgl. [www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf)). Für Sachsen-Anhalt waren die Ergebnisse besonders besorgniserregend. Hinsichtlich der Lesekompetenz und der naturwissenschaftlichen Leistung der Schüler z.B. lag das Bundesland im Jahre 2000 auf Platz 13 bei einer Aufstellung von 14 Ländern (vgl. [www.kssa.de/index-Dateien/page225.html](http://www.kssa.de/index-Dateien/page225.html)). Im Problemlösen lagen die Leistungen der Schüler im Jahre 2003 auf Platz 13 bei einer Aufstellung von 16 Ländern (vgl. [www.kssa.de/index-Dateien/page253.html](http://www.kssa.de/index-Dateien/page253.html)).

Die Studien und der Bildungsbericht 2006 haben offenbart, dass im Bildungssystem gesellschaftliche Ungleichheit unterstützt wird. Im Vergleich zu anderen Ländern besteht hier ein sehr starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungspartizipation und

Schulerfolg. Das Schulsystem ist nicht in der Lage, sämtliche Bevölkerungsschichten mit den gleichen Bildungschancen zu versorgen. Personengruppen in schwieriger sozialer Lage, wozu z.B. ein nicht unerheblicher Teil der Migranten gehört, wird damit die Verbesserung ihrer gesellschaftlichen Situation stark erschwert. Die Ergebnisse der Vergleichsstudien machen damit die Kluft zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und den Antworten des Bildungssystem, welches eine auf die gesellschaftliche Teilnahme vorbereitende Instanz darstellt, deutlich (vgl. [www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf)).

Zu den gesellschaftlichen Entwicklungen in den ostdeutschen Bundesländern - und somit auch zu denen in Sachsen-Anhalt - gehört zum anderen die Abwanderung in die alten Bundesländer oder in andere europäische Länder aufgrund der schwierigen wirtschaftlichen Lage. Dadurch wird die schwache Strukturentwicklung wiederum unterstützt. Im Bildungssystem zeigt sich dies in der Abnahme von Schülerzahlen, die durch die Bevölkerungsausdünnung verursacht wird. Das hat bereits zu einem erheblichen Abbau von Schulstandorten vor allem im Sekundarschulbereich geführt. Jedoch ist dies als Antwort auf die sich verändernden Bedingungen kurzfristig und unklug, da die demographische Entwicklung für den ostdeutschen Raum insgesamt ein neues Bild ergibt, welches unter Umständen auch in den kommenden Jahren bestehen bleibt. Regionen sind auf ein neues Regionalentwicklungskonzept angewiesen, welches nicht aus "Reduktion als Antwort auf Reduktion" bestehen kann.

Diese Aspekte liegen der Dissertationsanfertigung als Anlass zugrunde und haben zum Blick über den Tellerrand auf ein anderes Schulsystem motiviert.

## **2. Die Forschungsperspektive: Distance Learning in Alberta und Sachsen-Anhalt**

Die international-vergleichende Perspektive richtet sich auf eine alternative Variante von Schule, und zwar auf Distance Learning, denn durch seinen Einsatz werden in vielen Ländern bildungsspezifische Herausforderungen bewältigt. In Sachsen-Anhalt – und auch in ganz Deutschland - wird es jedoch vornehmlich nur im tertiären Bildungsbereich und in der Erwachsenenbildung aus zumeist zweckrationalen Gründen genutzt.

Auch das Forum Bildung, dessen Team sich aus Experten mit verantwortlichen Aufgaben in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft zusammensetzt, stellt fest:

”Bildungsreform ist eine permanente Aufgabe: Sie muss durch handlungsorientierte Forschung begleitet und unterstützt werden. Sie muss sich auf eine gute Datenlage stützen können, die Tendenzen und Fehlentwicklungen rechtzeitig erkennen lässt, Auswirkungen von Reformen dokumentiert und den Vergleich mit anderen Staaten in Europa und darüber hinaus ermöglicht.” (Forum Bildung 2001, S. 8 f.)

Dieser Aufforderung folgt die vorliegende Forschungsarbeit, und zwar mit Blick auf Distance Learning in der Allgemeinbildung in Kanada, denn das Land ist bei der Bewältigung von gesellschaftlichen Herausforderungen wie Einwanderung und demographische Besonderheiten sehr erfolgreich, woran nicht zuletzt das Bildungssystem durch seine Integrationsmaßnahmen einen großen Anteil trägt.

Daraus ergibt sich die Forschungsfragestellung der Arbeit:

Inwieweit kann Distance Learning bei der Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen eine Bereicherung für die Allgemeinbildungsversorgung sein?

Für die Beantwortung der Fragestellung dienen die Erkenntnisse aus der Untersuchung des Distance Learning in der kanadischen Provinz Alberta am Beispiel des Alberta Distance Learning Centre (ADLC). Kanada ist eines der Vorreiter dieser Bildungsform. Das ADLC ist eines der ältesten und größten Einrichtungen dieser Art im Land. Seit dem Anstieg der Nutzung des Online Lernens im Distance Learning ist es sehr um die Entwicklung von Möglichkeiten zur Bewahrung der menschlichen Interaktion beim Lernen sowie um die Schaffung eines sozialen Klimas und Gemeinschaftssinns unter den Beteiligten bemüht (vgl. Raju 2003, S. 182).

Trotz unterschiedlicher Bedingungen - vor allem hinsichtlich Größe und Besiedlung - gibt es in Alberta und Sachsen-Anhalt ähnliche Herausforderungen. Allem voran steht die Integration verschiedener Nationalitäten und Kulturen in das Gesellschaftssystem. Kanada kann hier als ein besonders positives Beispiel hervorgehoben werden. Es scheint in dieser Hinsicht erfolgreicher zu sein als viele europäische Staaten. Hier wird der Multikulturalität häufiger als in Kanada mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit begegnet – ein akutes Problem auch in Sachsen-Anhalt.



“Historische, theoretische und praktische Fragen und Probleme der Interkulturellen Pädagogik sind damit angesprochen, auch z.B. die Frage, inwieweit sich die in der ‚alten‘ Bundesrepublik entwickelten Konzeptionen, terminologischen Instrumentarien und praktischen Erfahrungen problemlos auf das heutige Ostdeutschland übertragen lassen, und ob bei der Lösung der Probleme nicht auch internationale Erfahrungen stärker genutzt werden sollten - insbesondere aus klassischen Einwanderungsländern und Vielvölkerstaaten.“ (Golz 1999, S. 222)

Unabhängig davon, ob die in der BRD langjährig gemachten Erfahrungen sowie die Probleme in den neuen Bundesländern von den derzeitigen Entscheidungsträgern richtig, also innerhalb ihres Kontexts verstanden werden, sind die theoretischen Konzeptionen der zum größten Teil im westlichen Deutschland entstandenen Interkulturellen Pädagogik für die Entwicklungen in Ostdeutschland zweifellos sehr lehrreich (vgl. ebd., S. 222 und 225 f.) und damit auch für die vorliegende Arbeit wichtig.

Eine Herausforderung in beiden Regionen ist zudem die Deckung des Bedarfs an Lernorten zur Bereitstellung von Chancengleichheit. Zum Beispiel waren die niedrigen Schülerzahlen im ländlichen Raum der ausschlaggebende Grund, in der Provinz Alberta Distance Learning zu errichten. Es liefert noch heute ein Angebot, wodurch kleine Schulen bestehen bleiben können (vgl. [www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)). Auch in Sachsen-Anhalt findet sich dieses Phänomen. Kleine Schulen in ländlichen Gebieten sind aufgrund des Rückgangs von Schülerzahlen mit Abbau und Schließung konfrontiert. Angesichts der momentanen demographischen Entwicklung kann durchaus noch mit einer Zunahme an Schulverkleinerungen gerechnet werden. Da die Schulwege hinsichtlich des Entfernungs- und Sicherheitsaspekts zumutbar bleiben müssen, kann die Schließung von Schulen jedoch nur bis zu einem bestimmten Grad vorgenommen werden. Die Schulstandorte müssen also überlebensfähig geplant werden, so dass sie auch bei einer sehr niedrigen Schülerzahl bestehen bleiben können. Das ist auch im Sinne der aktuellen mittelfristigen Schulentwicklungsplanung. Sie ”erarbeitet die planerischen Grundlagen für die Entwicklung eines regional ausgeglichenen und leistungsfähigen Bildungsangebots im Land” und verfolgt dabei den Zweck, die zur Verfügung stehenden Mittel ”für den Erhalt und die Ausstattung von Schulen, für die ein öffentliches Interesse besteht, ressourcenschonend einzusetzen, um die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages dauerhaft zu sichern.” ([www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p](http://www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p))

Zusatzangebote durch Distance Learning können auch hier eine Lösung für Stabilisierung und Qualitätssicherung darstellen. Das macht die Bedeutung kleiner Schulen für die Einführung von Neuerungen deutlich. Hierzu Waldmann:

”Kleine Grundschulen sind eine pädagogisch sinnvolle Antwort zum Erhalt von Schulstandorten. Unter der Beachtung von Rahmenbedingungen sind sie qualitative und innovative Lösungen, die zugleich reformpädagogische Veränderungen an Schulen überhaupt unterstützen.” (Waldmann 2001, S. 124)

Dies führt zu den beiden Hauptanliegen der Arbeit:

1. Untersuchung des Distance Learning in Alberta, Kanada am Beispiel des Alberta Distance Learning Centre und seiner Einbettung in gesellschaftliche Bedingtheiten Albertas
2. Entwicklung eines Konzepts zur Verbesserung der Schulbildung in Sachsen-Anhalt

Die Darstellung der Forschungsergebnisse aus Alberta führt zwar zur Erörterung von Lösungen für die oben genannten Bildungsproblematiken in Sachsen-Anhalt, sie stellt aber schon den Kern der Arbeit dar, denn die Fülle an gehaltvollen Informationen zum Gegenstand Distance Learning am Beispiel des ADLC verdient eine umfassende wissenschaftliche Abhandlung, welche an sich bereits viele interessante Erkenntnisse zu gesellschaftlichen Herausforderungen und Bildungsantworten darauf enthält. Im Anschluss daran folgt ein Schulentwicklungskonzept, in welchem die erörterten Möglichkeiten für die qualitative Entwicklung des Bildungsangebots in Sachsen-Anhalt und für die Gestaltung von Schule weiterverarbeitet sind.

### **3. Zum bisherigen Stand der Forschung**

Das Besondere der vorliegenden Forschungsarbeit ist die Bezugnahme auf zwei spezifische Regional- und Gesellschaftskontexte, die über den thematischen Forschungsgegenstand Distance Learning zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dies geschieht darüber hinaus in Hinsicht auf eine Implementierung des Forschungsgegenstands in einem der Kontexte, wofür spezifische regionale Bedingungen in die Forschung mit einbezogen werden. Wenn auch zu einzelnen Komponenten des Gesamtthemas bereits umfassend Forschung betrieben wurde, sind

1. die qualitative Untersuchung der Erfahrungen mit der Bildungsform verschiedenster Beteiligter am Distance Learning im allgemeinbildenden Bereich und
2. die Zusammenführung der einzelnen Komponenten des Themas mit Blick auf das spezifische Forschungsanliegen eines Transfers

neu und wurden bisher in pädagogischen Forschungen nicht berücksichtigt. Auch zum ADLC liegt in der Erziehungswissenschaft noch keine auf systemorientierte oder anderweitig umfassend ausgerichtete Untersuchung vor.

Zur Beantwortung der Fragestellung kann aber aus einer Vielzahl an Publikationen zu einzelnen Komponenten des Themas ausgewählt werden.

### *Distance Learning*

Da Distance Learning vor allem in der Berufs- und Weiterbildung verbreitet ist, bewegt sich die vorhandene Literatur zum Thema in englischer und deutscher Sprache - bis auf wenige Ausnahmen - im Bereich des tertiären, vor allem universitären Bildungssektors. Dies lässt sich besonders für Literatur zum Stichwort Fernunterricht, also zur deutschen Anwendung der Bildungsform feststellen. Bis in die 1960er Jahre hinein war sie ein kaum berücksichtigter Aspekt in der pädagogischen Forschung. Seit dem Aufkommen von Telemedien wie Radio und Fernsehen hat sich dies stetig geändert und aktuell gehört Distance Learning zu den meist betrachteten Gegenständen in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Das liegt vor allem an der Popularität der neuen Kommunikationstechnologien, die ihren Eingang in das Distance Learning gefunden haben, seine Verbreitung vorantreiben und Entwicklung wesentlich gestalten. Die starke Verbreitung der Bildungsform und der Wandel, welchen sie für das grundlegende bildungstheoretische Verständnis von Pädagogik hervorruft, inspirieren Wissenschaftler weltweit zur Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Peters 2002, S. 20). Da sich die vorhandene Literatur zum Distance Learning bis auf wenige Ausnahmen im Bereich des tertiären Bildungssektors bewegt, wird sie in dieser Arbeit für die Grundlagenuntersuchung der Bildungsform an sich genutzt, in der allgemeine Aussagen zum Distance Learning gemacht werden können. Für den Bereich Distance Learning in der Allgemeinbildung wurde bisher kaum Grundlagenforschung betrieben. Die wenigen Beispiele an Publikationen bewegen sich zumeist im Bereich der Beschreibung praktischer Modelle. Dazu gehören: "The integration of remote classrooms: a distance education project using video conferencing", herausgegeben von Veijo Meisalo (1996) und "Basic education at a distance.

World review of distance education and open learning“, herausgegeben von Chris Yates und Jo Bradley (2000). Eine Ausnahme stellt hier das Buch “The open classroom. Distance Learning in and out of schools“, herausgegeben von Jo Bradley (2003), dar. Es ist eine Bestandsaufnahme von Anwendungsfällen in verschiedenen Ländern, die über Beschreibungen hinausgeht und sich mit Fragen hinsichtlich der Herausforderungen auf dem Gebiet beschäftigt.

Die Literatur zum Distance Learning lässt sich in allgemeine Literatur zum Distance Learning und länderspezifische Publikationen unterteilen. Allgemeine Literatur ist zum einen zur Bildungsform an sich, also zum Beispiel zu ihrer Definition, Beschreibung, Geschichte und Anwendung, zu Technologien, Evaluation und Lehrerausbildung zu finden. Zum anderen gibt es Veröffentlichungen zu Distance Learning und gesellschaftlichen Herausforderungen, was sich auf die Bedingungen in der Wissens- und Informationsgesellschaft in entwickelten Ländern bezieht. In den Jahren 2005 bis 2007 sind eine Reihe neuer und interessanter Veröffentlichung in englischer Sprache hinzugekommen, die sehr häufig auf E-learning fokussieren. Es fällt auf, dass inzwischen die pädagogischen Fragestellungen immer spezifischer werden und über die grundlegenden Diskussionen der ersten Jahre hinausgehen.

Länderspezifische Literatur ist vor allem für Entwicklungsländer zu finden. Die gesellschaftlichen Herausforderungen, die hier mit Distance Learning bewältigt werden sollen, unterscheiden sich von den Herausforderungen in Industrieländern, denn in Entwicklungsländern geht es dabei um die Versorgung der gesamten Bevölkerung mit allgemeiner und beruflicher Bildung auf elementarster Ebene. Beispiele sind “Open and distance learning in the developing world“ von Hilary Perraton (2007); “Distance Education and the training of primary school teachers in Tanzania“ von Michael Wort (1998) und “Education policies in Uganda: struggling and empowerment through distance education. A case study from Kisore district“ von Elisabeth Gotschi (2003).

#### *Gesellschaftliche Herausforderungen und Bildung in Alberta und Sachsen-Anhalt*

Zum Bildungssystem in Kanada gibt es eine Vielzahl an Forschungsliteratur in englischer, aber auch in deutscher Sprache, da Kanada in vielerlei Hinsicht ein Beispielland ist. Zum einen haben die PISA-Studien den Erfolg des Schulsystems offenbart und einige Publikationen beschäftigen sich mit dem Land in diesem Zusammenhang. Zum anderen stellt

es als klassisches Einwanderungsland ein interessantes Feld mit Blick auf die Politik des Multikulturalismus und seine Auswirkungen im Bildungssystem sowie mit Blick auf spezielle ethnische Gruppen wie die Mennoniten, Amische und Hutterer dar. Zudem wirken sich besondere geographische und klimatische Bedingungen auf die Versorgung der Bevölkerung mit Bildung aus. Einige Arbeiten beziehen sich auf einzelne Provinzen und damit auch auf Alberta. Eine Auswahl aus der Literatur findet in der Arbeit Verwendung.

Die erwähnten bildungsspezifischen Herausforderungen hierzulande sind derzeit in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland die wohl meist thematisierte Problematik. Scheinbar konnte sich das deutsche Bildungssystem gesellschaftlichen Entwicklungen, an denen Bildungssysteme theoretisch orientiert sind, noch nicht genügend anpassen. Die PISA-Ergebnisse finden sich als Schwerpunktproblematik z.B. in "Schieflagen im Bildungssystem", herausgegeben von Georg Auernheimer (2006); in "PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland" (2005) und "PISA 2003: Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs" (2004), herausgegeben von Manfred Prenzel; in "Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results", herausgegeben von Hans Döbert (2004) und in "Zusammenfassung zentraler Befunde: PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland" (2003) und "PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich" (2001), herausgegeben von Jürgen Baumert.

Dementsprechend befinden sich unter der wissenschaftlichen Literatur auch viele Publikationen, in denen sich ausführlich mit Handlungsbedarf und Handlungsempfehlungen hinsichtlich der Verbesserung des Bildungssystems auseinandergesetzt wird. Der Handlungsbedarf wird in den Publikationen des Forum Bildung "Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung" (2002) und "Empfehlungen des Forum Bildung" (2001) besprochen. Neben der Literatur, die in der Arbeit verwendet wird, sind weitere interessante Publikationen hierzu: "Bildung und Bedingtheit", herausgegeben von Renate Girmes und Petra Korte (2003); "Bildung in der Weltgesellschaft" von Klaus Seitz (2002) und "Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung", herausgegeben von Görgens, Scheunpflug und Stojanov (2001).

In der Literatur wird zur Formulierung von Empfehlungen zur Verbesserung der Lage die Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur diskutiert (vgl. Forum Bildung 2002, S. 110 f.). Döbert z.B. spricht im Zusammenhang mit einer neuen Lern- und Lehrkultur in "Neue Schulkultur" von der Relevanz individueller und flexibler Lernprozesse und plädiert für eine Dynamisierung des Lernens und Ergänzung der Basisbeziehung Lehrender-Lernender durch wachsende Netzwerke des Lernens (vgl. Döbert 2001, S. 46 f.). Weitere wichtige Publikationen zu dem Thema sind "Humanisierung der Bildung - Jahrbuch 2002/2003", herausgegeben von Reinhard Golz, Rudolf Keck und Wolfgang Mayrhofer (2003); "Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb" (2001) und "Förderung von Chancengleichheit" (2001) vom Forum Bildung.

Neben der Literatur, die in der Arbeit genutzt wird, existiert noch eine Vielzahl an weiteren Publikationen hinsichtlich der Herausforderungen für Bildung durch Globalisierung und Migration. Im Mittelpunkt stehen das Zusammenwachsen der Kulturen als ein Prozess voller Chancen, in dem aber auch Paradoxien und Widersprüche bewältigt werden müssen und eine Pluralisierung der Lebensweisen, welche durch die Durchdringung verschiedener Wertesysteme mitgebracht wird (vgl. hierzu Barbier 1999 und Yildiz 2000). Es werden sowohl Möglichkeiten und Vorteile, als auch Nachteile und negative Aspekte diskutiert (vgl. hierzu Drozdowicz/Gerlich/Glass 2000 und Eißel 1998).

Viele Prozesse der Globalisierung liegen einem rein wirtschaftlichen Antrieb zugrunde. Weltweit scheint die Macht der Ökonomie eher immer mehr zuzunehmen und die Macht der Politik einzuschränken (vgl. Hoppenstedt 1998 und Lorenz 1998). Jedoch gehören auch Bemühungen um soziale und kulturelle Entwicklung und ethische Werte zu den Aspekten, die mit dem Phänomen Globalisierung in Verbindung gebracht werden und die helfen, ein Gleichgewicht zwischen wirtschaftlichem Wachstum und sozialer Gerechtigkeit herzustellen. Erziehungswissenschaftler, Bildungspolitiker und Pädagogen ihrerseits nehmen ihre Verantwortung wahr und diskutieren die Optimierung von Bildungsstrategien und Konzepten des Globalen Lernens, der Interkulturellen Erziehung, der Politischen Bildung und der Umweltbildung. Wichtige Publikationen hierzu sind "Europäische Nachbarn - vertraut und fremd", herausgegeben von Lucette Colin (1998); "Politische Bildung und Globalisierung", herausgegeben von Christoph Butterwegge und Gudrun Hentges (2002) und "Kulturen, Sprachen, Welten", herausgegeben von Harald Eichelberger und Elisabeth Furch (1998).

#### 4. Der Forschungsprozess

Der Arbeit liegt die Fragestellung "Inwieweit kann Distance Learning bei der Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen eine Bereicherung für die Allgemeinbildungsversorgung sein?" zugrunde. Sie wirft eine spezifisch gesellschaftliche Relevanz pädagogischen Geschehens auf. Die Arbeit bewegt sich daher im Rahmen einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft, die mithilfe von Empirie das Verhältnis von Schule und Gesellschaft zu deuten versucht (vgl. Klafki 2002, S. 41). Zu diesem Zwecke wird sich bei der Interpretation des Distance Learning im ersten Teil nicht auf rein pädagogische oder lernpsychologische Perspektiven, sondern hauptsächlich auf soziologische und bildungssoziologische Sichtweisen konzentriert, die bereits in Relation zum pädagogischen Geschehen stehen oder zu diesem gesetzt werden, da rein pädagogische oder lernpsychologische Perspektiven primär auf die Ebene des Individuums gerichtet sind und den gesellschaftlichen Kontext aufgrund ihrer Zweckbestimmungen zunächst auslassen. Dabei sollen auch klassische soziologische Theorien genutzt werden, die auf den ersten Blick keine direkten Schlussfolgerungen für die Erziehungswissenschaft zulassen, wie z.B. die Soziologie Max Webers:

"his intellectual approach and his comparative studies provide useful instruments of analysis and new perspectives for interpretation. It is time for educationalists, particularly for specialists in both the history of education and comparative education, to participate in and profit from the international discourse on Weber's works. In doing so, they shall be able to shed new light on discussions dominated so far by mainstream disciplines." (Zymek 2003, S. 134)

Dennoch wird in die Analyse die subjektbezogene Ebene des Lernens an gegebenen Stellen mit einbezogen.

Die Fragestellung wird für den Verlauf der Arbeit in vier Fragen spezifiziert, auf die sich der bildungssoziologische Blick richtet:

1. Was ist Distance Learning?
2. Welche bildungsspezifischen Herausforderungen können in Alberta mit dem Distance Learning des ADLC bewältigt werden?
3. Wodurch und auf welche Art werden sie bewältigt?

#### 4. Welche Rolle kann Distance Learning für die Allgemeinbildung in Sachsen-Anhalt spielen?

Die erste Frage wird im Punkt der theoretischen Vorklärungen in Teil 1 durch hermeneutische Textinterpretation geklärt. Im Anschluss daran werden mit der empirischen Untersuchung die Fragen zwei und drei beantwortet. Dabei handelt es sich um eine Untersuchung, „in der soziale Situationen oder Prozesse rekonstruiert werden sollen, um eine sozialwissenschaftliche Erklärung zu finden.“ (Gläser/Laudel 2004, S. 11) Es ist also eine konstruierende, nach dem *Wie* fragende Untersuchung, die im Gegensatz zu einer deutungsbezogenen Untersuchung steht, in der die subjektiven Sichtweisen und Einstellungen von Menschen selbst und die Bewertung der Alltagswelt den Forschungsgegenstand bilden würden (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 67). Die Rekonstruktion steht dagegen eher in der Tradition einer ethnomethodologischen Herstellung sozialer Wirklichkeit, bei der die Begrenzung auf die Sicht des Subjekts theoretisch und methodisch überschritten wird, um Alltagshandlungen, ihren Vollzug und die Herstellung des Kontexts, in dem die Handlungen vollzogen werden, zu untersuchen (vgl. Flick 2002, S. 39). Somit wird eine ethnographisch orientierte Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand Distance Learning plausibel, denn auch diese geht von der Beschreibung und Herstellung sozialer Wirklichkeit aus und sieht deren Realisation durch eine ganzheitliche Perspektive anstatt durch eine methodisch begründete Festlegung auf Einzelaspekte des Feldes ermöglicht (vgl. Flick 2002, S. 216 – 220).

Die Untersuchung ist keine hypothesenüberprüfende Untersuchung, denn es geht um die Rekonstruktion des *Wie* eines Falles, bei der die Komplexität durch Hypothesenüberprüfung nicht erfasst werden kann. Hypothesen dienen bei der Erhebung aber als Vorannahmen zur Untersuchung, um das Erkenntnisinteresse vorab bereits in notwendigem Maße zu strukturieren (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 76 f.). Damit steht sie auch ganz klar im Gegensatz zu positivistischen Forschungsvorhaben (vgl. Kromrey 1998, S. 61 f.). Sie zielt nicht auf die Herausstellung einfacher und direkter Gesetzmäßigkeiten (vgl. Girtler 2001, S. 46).

Der 2. Teil beschäftigt sich dann mit der Rolle des Distance Learning für die Allgemeinbildung in Sachsen-Anhalt. Es wird sich der Entwicklung eines schultheoretischen Konzepts für den Bildungsraum Sachsen-Anhalt gewidmet, welches auf den Erkenntnissen



des vorangegangenen Teils aufbaut. Für die Übertragung wird die Forschungsmethodologie des Transfers genutzt, die der Tradition des Vergleichs entspringt, aber nicht seiner klassischen Forschungslogik folgt. Es sollen die Erkenntnisse der empirischen Untersuchung genutzt werden und eine Kategorienaufstellung, wie sie im klassischen Vergleich vorgenommen wird, steht dem im Wege.

Das Ziel im 1. Teil ist es, Vor- und Nachteile des Distance Learning des ADLC zu analysieren, um *Möglichkeiten* und *Grenzen* der Bildungsform aufzuzeigen. Es wird hier noch zu keiner weiterführenden normativ-pädagogischen Diskussion kommen, da die Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Kontext Albertas und der dortigen Zweckbestimmung von Distance Learning stehen. Das 2. Ziel der Arbeit ist es dann, mithilfe einer nun normativ-pädagogischen Betrachtungsweise die Erkenntnisse dafür zu nutzen, das Potenzial des Distance Learning für Sachsen-Anhalt zu erschließen. Das Implementierungskonzept wird sich deswegen zum einen von Beginn an auf die allgemeingültigen, d.h. vom nationalen Kontext unabhängigen *Möglichkeiten* des Distance Learning konzentrieren (z.B. mit Blick auf Lernmotivation). Zum anderen werden *Grenzen* diskutiert, wenn sie vom nationalen Kontext bestimmt sind, und zwar in Form von Risiken (z.B. mit Blick auf gesamtgesellschaftliche Integration).

# **Teil I: Distance Learning in der kanadischen Provinz Alberta: Bildungsentwicklungen im Kontext gesellschaftlicher Prozesse**

## **1. Theoretische Vorklärungen**

Der Arbeit liegt die Fragestellung "Inwieweit kann Distance Learning bei der Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen eine Bereicherung für die Allgemeinbildungsversorgung sein?" zugrunde. Sie soll in zwei Phasen beantwortet werden. Zunächst wird im ersten Teil das Distance Learning des ADLC in Alberta reflektiert. Die Fragestellung wird hierfür in drei spezifische Fragen untergliedert:

1. Was ist Distance Learning?
2. Welche bildungsspezifischen Herausforderungen können in Alberta mit dem Distance Learning des ADLC bewältigt werden?
3. Wodurch und auf welche Art werden sie bewältigt?

Im Folgenden werden einige grundlegende Aspekte des kanadischen Bildungssystems besprochen sowie wesentliche Merkmale des Distance Learning zum besseren Verständnis des Forschungsgegenstandes und zur Erarbeitung theoretischer Vorannahmen aufgezeigt. Damit wird die Frage "Was ist Distance Learning?" beantwortet.

### 1.1 Gesellschaftliche Entwicklungen und Bildung: Gegenwärtige Bedingungen in Kanada

#### *Multikulturalität*

Multikulturalität ist im Einwanderungsland Kanada eine gesellschaftliche Tatsache und prägt viele gesellschaftliche Bereiche. Seit einigen Jahrzehnten ziehen die meisten Migranten in die Stadtregionen, vor allem nach Ontario. Der Anteil an im Inland geborenen Schülern mit im Ausland geborenen Eltern beträgt zehn Prozent. Ebenfalls zehn Prozent der Schüler sind im Ausland geboren und haben auch dort geborene Eltern (vgl. van Ackeren/Klemm 2003, S. 199).

Seit den 1970er Jahren bestimmt die Strategie des Multikulturalismus die Einwanderungspolitik. Damit wird das Ziel verfolgt, dass "immigrants retain their original culture while also internalizing Canadian culture, known as a *cultural mosaic*. Immigrants become hyphenated Canadians, e.g. Italian-Canadian, German-Canadian, Chinese-Canadian." (Wilson/Lam 2004, S.15)

Hoerder nennt die Ziele dieser Strategie, die zu einer positiv gelebten Multikulturalität führen sollen:

”1. Chancengleichheit und Respekt für alle ethnischen Kulturen; 2. Akkulturation als selbstbestimmter Entwicklungsprozess zur hegemonialen Kultur bei gleichzeitiger Beeinflussung und Veränderung letzterer; 3. Bereitstellung von Integrationsangeboten und -hilfen durch politische und gesellschaftliche Institutionen; Abbau struktureller Barrieren für die Integration und Förderung kultureller Interaktion.” (Hoerder 1995, S. 62)

Im Schulsystem wird multikulturelle Bildung praktiziert, indem z.B. in den Schulen Sprachunterricht für jede erforderliche Sprache der Immigranten und Ureinwohner eingerichtet wird, wenn eine ausreichende Zahl an Interessenten zusammenkommt. Zusätzlich werden speziell für Migrantenkinder Kurse in Englisch und Französisch als Zweitsprache angeboten. Dass die Leistungen der Schüler, die genau wie ihre Eltern im Ausland geboren sind, relativ homogen mit den Leistungen der Schüler sind, deren Eltern bereits als erste Generation in Kanada geboren sind, spricht für eine erfolgreiche Integration von Einwanderern (vgl. van Ackeren/Klemm 2003, S. 199 f.).

Die kulturelle Zusammensetzung der Provinzen variiert jedoch stark. Die Mehrzahl der Migranten wandern in die Großstädte Ontarios, Albertas, British Columbias und Québecs. In den nördlichen Territorien lebt ein hoher Anteil an Ureinwohnern, den Inuit. Die Bildungssysteme der Provinzen und Territorien müssen sich auf regionale und lokale Unterschiede und Besonderheiten hinsichtlich der Diversität der Einwohner einstellen, was z.B. die Aufnahme der Inuitsprache in den *Northwest Territories* in den Lehrplan bedeuten kann.

Zudem wird Kanada in einen frankophonen und einen englischsprachlichen Teil unterteilt. Québec gilt als einzige Provinz offiziell als frankophon und New Brunswick ist die einzige bilinguale Provinz (vgl. von Kopp 2003, S. 248 f.).

Religion spielt in Kanada eine wesentliche Rolle: Der Römisch-Katholischen und Protestantischen Bevölkerung stehen eigenständige Schulsysteme zur Verfügung. In Ontario nutzen 30 Prozent der Schüler diese Einrichtungen und innerhalb frankophoner Schulprogramme gehen 70 Prozent in eine Römisch-Katholische Schule. In der Regel müssen die Schüler dem Glauben der Schule angehören und ihn praktizieren.

In Alberta existieren zudem jüdische Schulen und es ist die erste Provinz, in der *charter schools* gegründet werden dürfen, welche ein auf eine spezielle Gruppe zugeschnittenes Curriculum anbieten (vgl. Wilson/Lam 2004, S. 15-21).

### *Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft*

Im Zuge des sich verstärkenden Globalisierungsprozesses in den 1980er und 1990er Jahren sah sich das kanadische Bildungssystem neuen Bedingungen gegenüber. Die Ursache für die hohe Quote an frühzeitigen Schulabgängern, Analphabeten und an mittelmäßiger Leistungserbringung sahen Bildungspolitiker in einem Bildungssystem, dass den Herausforderungen des Globalisierungszeitalters nicht gewachsen war. Im Mittelpunkt der Kritik stand der Föderalismus in Kanada, welcher sich auf das Bildungssystem auswirkt. Zu dieser Zeit wurde für die Vereinheitlichung des Bildungssystems plädiert, um den Bedürfnissen des internationalen Wettbewerbs der neuen globalen Wirtschaft zu begegnen. In der sich entwickelnden Wissensgesellschaft, in welcher der Umgang mit Informationen und Kommunikationstechnologien immer wichtiger wird, gewinnt der Erhalt von Diversität noch an zusätzlicher Bedeutung. Aber auch die Vermittlung universeller, Provinzen und Nationen übergreifender Schlüsselkompetenzen, wie die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, muss in das Curriculum implementiert werden. Der Stellenwert von Bildung wächst immens in einer Gesellschaft, in der nicht länger die Produktion von Gütern der Kern der Wirtschaft ist, sondern das Wissen selbst zum ständig zu erneuernden Gut wird, um mit den Bedingungen in Wirtschaft und Arbeitsmarkt, die sich schnell wandeln und immer komplexer werden, umgehen zu können. Wissen im Zusammenhang mit Schule erfährt somit eine neue Bedeutung: Im Mittelpunkt stehen nicht mehr die Inhalte selbst, denn diese sind – zugespitzt formuliert – nur aktuell im Moment ihrer Vermittlung und schnell durch neue Erkenntnisse überholt. Eine Schule, in der es einzig um die Vermittlung von Inhalten verschiedener Fachgebiete geht, versagt. Denn am Ende weiß der Schüler zwar, was in der Phase seiner Schulzeit wichtig und richtig war, aber nicht, wie er das, was schon bald in Gegenwart und Zukunft wichtig sein wird, erschließen kann. Das in der Schulzeit erworbene Wissen muss also vor allem auch beinhalten, wie mit ständigem Zuwachs an Informationen umgegangen werden kann, denn davon hängt ab, ob die Schüler in der Lage sein werden, sich Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu sichern oder mit Arbeitslosigkeit kämpfen müssen. Die Fähigkeit und der Wille zum lebenslangen Lernen sind hierbei bedeutende Schlüsselfaktoren. Der Unmut, der in Kanada in den 1990er Jahren von Seiten

der Arbeitgeber über die Kompetenzen der Schulabgänger deutlich gemacht wurde, zeigt diese Entwicklung und die verzögerte Anpassung daran (vgl. Manzer 1994, S. 212-216). Diese bildungsrelevanten Entwicklungen, welche trotz allem frühzeitig erkannt wurden, gelten auch heute noch.

### *Soziale Ungleichheit*

Nicht nur in Entwicklungsländern, sondern auch in Industriestaaten existiert soziale Ungleichheit, und somit auch in Kanada. Diese manifestiert sich hinsichtlich Region, Geschlecht, Sprache, Schicht, Kultur und Religion.

Nach Ansicht Kachurs gelten in diesem Zusammenhang folgende wesentliche Bildungsbedingungen und Bildungsaufgaben:

- Frauen und Arbeitsmarkt

In den letzten Jahrzehnten stieg der Anteil an Frauen auf dem Arbeitsmarkt kontinuierlich. Dennoch liegt die Höhe ihres Einkommens durchschnittlich unter dem der Männer.

Diese Tatsache stellt eine Herausforderung auch für das Bildungssystem dar, denn Frauen sind in sozialen und Gesundheitsberufen überrepräsentiert. Auch in universitären Bildungsgängen zeigt sich ein deutliches Bild: Studenten sind in den Naturwissenschaften und Studentinnen in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Studiengängen überrepräsentiert, deren Abschluss in weniger bezahlte Berufe führt. Zum Ausgleich dessen muss Schule als Sozialisationsinstanz der Aufgabe nachgehen, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu verringern oder gar verschwinden zu lassen, indem die Sozialisation von Mädchen dahingehend gestaltet wird, dass sie auch Fähigkeiten und Interessen entwickeln, die als männlich gelten, um den Weg in die besser bezahlten Berufe zu finden. Erstrebenswert wäre auch, das generelle Problem der Benachteiligung von Frauen durch die geringere Wertschätzung von Fähigkeiten, die als weiblich gelten, durch entsprechende Bildung zu beheben.

- Arbeitsmarkt und Immigration

In der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wuchs der Bedarf an professionellen Arbeitern im technologischen Bereich. Als Folge kam es zu einer verstärkten Einwanderung aus asiatischen Ländern, wodurch sich die kulturellen Unterschiede und damit z.T. auch soziale Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft vergrößerten. Die Antwort des

Bildungssystems war und ist die von der Politik des Multikulturalismus geförderte multikulturelle Bildung. Sie basiert auf der Vorstellung, dass es keine per se entwicklungsbenachteiligten ethnischen Gruppen und Kulturen gibt, die bevorteilten Gruppen gegenüber stehen und deren Nachteile es auszugleichen und anzupassen gilt, sondern dass Eigenschaften und Lebensweisen jeder Einwanderungsgruppe wertvoll und förderungswürdig sind.

- Sozio-ökonomische Faktoren

Auch in Kanada lässt sich das globale Phänomen der Ausweitung der Schere zwischen Arm und Reich wiederfinden. Unterstützt wird dies durch das *Good Jobs / Bad Jobs - Syndrome*: Gute und dementsprechend bezahlte Jobs sind denen mit hohem Bildungsabschluss, z.B. mit einem Universitätsabschluss, vorbehalten, während ein High-School-Abschluss allein in weniger bezahlte Jobs führt. Ohne diesen Abschluss steht den Menschen nur sehr schlecht bezahlte Arbeit auf dem Arbeitsmarkt zur Verfügung. Die Anzahl der Jahre, in denen man Bildung genossen hat, wird zum wichtigsten Faktor, da in einer Wissensgesellschaft die Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit niedrigem Grad an Bildung immer weniger werden.

#### *Bedeutung des familiären Backgrounds*

Die Schulen müssen mit zunehmend schwierigen Verhältnissen in den Familien ihrer Schüler umgehen. Dazu gehören ein zunehmender Wandel von Familienkonstellationen und die Reduzierung des Einkommens für viele Familien aufgrund der oben beschriebenen Ungleichheitsprozesse. Studien haben belegt, dass Kinder aus ärmeren Familien und Kinder aus Haushalten mit nur einem Elternteil niedrigere Leistungen erbringen und eher emotionale und psychische Probleme haben. Schulreforminitiativen verfolgen daher das Ziel, die Möglichkeiten für benachteiligte Schüler durch Bildung zu erhöhen.

#### *Status des Lehrerberufs*

Der Einzug der Wissensgesellschaft bringt das Aufkommen des Bedarfs an neuen Kompetenzen mit sich, die in erster Instanz die Lehrer erwerben müssen. Sie sind verantwortlich für die 'Produktion' fähiger Arbeitskräfte im 21. Jahrhundert. Die Anforderungen unterscheiden sich stark von den Anforderungen der zu Ende gehenden Industriegesellschaft. Aufgrund dessen sind die Ausbildung und die Ausführung des Lehrerberufs stark von Reformen betroffen (vgl. Kachur 1999, S. 53-66).

## 1.2 Zum Bildungssystem in Kanada unter besonderer Berücksichtigung Albertas

Das kanadische Bildungssystem gehört zu den besten weltweit, wohl auch, weil der Staat vergleichsweise sehr hohe Summen in die Bildungsversorgung investiert. Zu seiner Erziehungsphilosophie gehören die vier Hauptbildungsziele *cultivation of mind, vocational preparation, moral and civic development* und *individual development* (vgl. Wilson/Lam 2004, S. 22).

Kanada ist ein föderaler Staat und besteht aus zehn Provinzen und drei selbstständigen Territorien mit jeweils eigenständigen Schulsystemen, die vom Bund nur gering beeinflusst werden und sich dadurch unterschiedlich voneinander gestalten. Aufgrund dessen muss eher von 13 verschiedenen Bildungssystemen innerhalb Kanadas (mit selbstständig definierten Bildungszielen und Curricula, eigener struktureller Organisation und Finanzierung, mit selbstständig festgelegten Richtlinien für Lehrerausbildung und Evaluation) als von *dem kanadischen Bildungssystem* gesprochen werden. Da jedoch mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede zwischen den Systemen bestehen und eine Tendenz zur Vereinheitlichung besteht, können auch generelle Aussagen gemacht werden.

Schäfer und Weiß beschreiben folgende wesentliche Punkte des Systems:

### *Strukturelle Merkmale*

Unterrichtspflicht besteht vom 6. bis zum 16. bzw. in New Brunswick bis zum 18. Lebensjahr. In allen Provinzen und Territorien besteht das Recht auf Hausunterricht (Homeschooling).

Vorschulunterricht ist keine Pflicht, wird aber von den meisten Kindern wahrgenommen. In den meisten Provinzen besteht das Gesamtschulsystem, d.h. bis zur 10. Klasse wird keine leistungsabhängige Differenzierung in unterschiedliche Schulformen vorgenommen. Danach schließt sich eine interne Differenzierung in hochschulvorbereitende (*academic tracks*) und berufsbildende (*technical-vocational tracks*) Ausbildung an.

Je nach Provinz umfasst der Primarbereich die 1. bis 6. oder 1. bis 8. Klassenstufe und der anschließende Sekundarbereich (High School) endet mit der 12. bzw. in Québec mit der 11. Klasse. Bis dahin können die Schüler Bildung kostenfrei genießen. Für die Kanadier besteht dann die Möglichkeit, ein College (für nicht-akademische Abschlüsse) oder eine Universität zu besuchen. Die Universitätslandschaft wird durch zahlreiche Spezial- und Fernuniversitäten bereichert.

In den Primarschulen werden grundsätzlich alle Schüler versetzt. Leistungsschwache erhalten im folgenden Schuljahr Förderunterricht. In einigen Provinzen werden keine Fächer im klassischen Sinne, sondern fächergrenzenüberschreitende Themenkurse angeboten. Darüber hinaus werden zusätzliche Angebote am Nachmittag bereitgestellt.

Auch für die Mehrzahl der Sekundarschulen in Kanada gilt das Ganztagschulenprinzip: Es gibt spezielle Räume für Hausaufgabenbetreuung und Angebote für leistungsschwache Schüler am Nachmittag.

Problematisch ist, dass die Sekundarstufe in der Regel mit der 12. Klasse endet, die Pflichtschulzeit aber in der 10. Klasse. Dadurch beenden viele Schüler noch vor dem Erreichen eines Schulabschlusses die Schule. Das führte aber zu einem sehr gut ausgebauten und sehr gut genutzten Netz von Erwachsenenbildungseinrichtungen als Kompensationssystem.

Als Einwanderungsland sammelt Kanada seit vielen Jahren Erfahrungen bei der Integration von Menschen verschiedener Herkunft. Für das Bildungssystem bedeutet die Einwanderung eine Fülle an Herausforderungen, die sich mit der Integration der Schüler, deren Muttersprache nicht Englisch oder Französisch ist, stellen. Seit den 1970er Jahren ist die darauf abzielende multikulturelle Bildung ein verstärkt berücksichtigter Aspekt. Dazu gehören das Angebot von Unterricht der Immigrantensprachen (z.B. Ukrainisch und Deutsch) an Schulen von der Vorschule bis zur 12. Klasse und Abendkurse für Eltern, um zu lernen, wie sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen können.

### *Verwaltung*

Die Provinzen und Territorien sind weitgehend selbst verantwortlich für die Gestaltung des Bildungssystems. Der *Council of Ministers of Education* ist das Gremium zur Abstimmung zwischen den Provinzen hinsichtlich der Bildungspolitik. Ein Großteil der administrativen Aufgaben wird dann noch einmal auf die regionale Ebene der *school boards* transferiert. Um innerhalb der Provinzen Bildungsstandards zu gewährleisten, bleibt ein Teil der curricularen Kompetenzen, der Aufsichtsfunktion und der Finanzierung in den Händen der Verantwortlichen auf provinzieller Ebene. In Alberta ist die Bildungsversorgung organisatorisch in die drei Hauptdimensionen Grundbildung, Berufsbildung und Erwachsenenbildung durch *Alberta Education* unterteilt. Dies ist die Steuerungs- und



Verwaltungsinstitution, deren Verantwortungen und Aufgaben mit denen eines Kultusministeriums vergleichbar sind.

#### *Qualitätssicherung durch Lehrerausbildung*

Für die Lehrer ist Fortbildung bis zu 40 Tagen im Jahr Pflicht. Zu den aktuellen Diskussionen gehört die Idee der Einführung eines zusätzlichen Zertifizierungsprogramms, an dem Lehrer regelmäßig teilnehmen müssen. Trotz eines hohen Bedarfs an Lehrpersonal gibt es für die Hochschulausbildung Zulassungsbeschränkungen und auch das Personal muss über einen Universitätsabschluss verfügen.

#### *Systemmonitoring*

Ein wichtiger Grund für den Erfolg Kanadas im internationalen PISA-Vergleich sind flächendeckende interprovinzielle Leistungstests des *School Achievement Indicator Program (SAIP)* im Schulwesen, welche seit Jahren Teil der Qualitätssicherung im Bildungssystem sind. Für kanadische Schüler und Lehrer sind Leistungsindikatorenprogramme somit keine Neuheit und der Umgang damit ist geübt.

Interessant ist die Tatsache, dass Alberta die erste Provinz war, in der solche Tests eingeführt wurden und dass die Leistungen der Schüler dort neben denen in Québec zu den besten in Kanada gehören (vgl. Schäfer/Weiß u.a. 2003, S. 41-47).

Schwippert und Bos machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass in Kanada hinsichtlich Studien wie PISA und TIMSS auch negative Aspekte diskutiert werden, wie z.B. die zu starke Fokussierung auf Leistungsergebnisse und die testgesteuerte Ausrichtung der Curricula. Testsicherheit und Testkompatibilität allein können schon bedeutende Gründe für Kanadas Spitzenposition in internationalen Vergleichsstudien sein. Als ein Indiz dafür kann die Tatsache gedeutet werden, dass Alberta im intranationalen Vergleich besonders hervortritt und auch die längste Testtradition hat (vgl. Schwippert/Bos 2003, S. 136 f.).

Wilson und Lam erklären hierzu:

”In Alberta ... parents receive the *Parent Guide to Provincial Achievement Testing* document which we believe helps them prepare students for the test. It is not clear if a similar document is provided to parents prior to TIMSS and PISA testing or if parents use the same document to prepare their children for PISA testing.” (Wilson/Lam 2004, S. 43)

Unabhängig vom Abschneiden der Schüler im internationalen Vergleich (was auch schon – wie beschrieben - durch erheblich unterschiedliche Testtraditionen der Länder beeinflusst sein kann) und von den Urteilen, die aufgrund der Ergebnisse vielleicht voreilig über manche Nationen gefällt werden, ist zumindest ein Aspekt sehr positiv: Eine Ausrichtung des Curriculums in Richtung zu erwartender Tests bedeutet für die Schüler in Kanada letztendlich auch das Erlernen nützlicher Inhalte, denn zumindest der PISA-Test erhebt die Denk- und Problemlösefähigkeit, das Gelernte tatsächlich anzuwenden und "to know what to do, when they don't know what to do." (Wilson/Lam 2004, S. 38)

Die Einführung von Tests in das gesamte kanadische Schulsystem geht hauptsächlich auf die allgemeine Unzufriedenheit der nordamerikanischen Bevölkerung über das Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten zurück, in denen der Ruf nach verlässlicher Qualität immer lauter wurde. Auch andere Formen der Evaluation wurden dadurch Standard. Für die Schüler gehört es zum Lernalltag, ihre eigenen Lernerfahrungen und Lernleistungen zu reflektieren und Verbesserungsstrategien selbst zu entwerfen. Dies gilt ebenso für Lehrer und deren Lehrpraxis sowie für die einzelnen Schulen und regionalen Schulverwaltungen. Als Richtlinien bei der Selbstevaluation dienen die Ergebnisse der Tests. In Alberta steht Schulen, die anhand der Resultate der Selbstevaluation Projekte zur Förderung des Lernens durchführen, staatliche finanzielle Hilfe zur Verfügung. Die Projekte sind langfristig angelegt und beziehen die soziale Umgebung und die Eltern mit ein (vgl. Wilson/Lam 2004, S. 43).

#### *Innovations- und Reformbestrebungen*

Das föderale System führt zu erheblichen Unterschieden innerhalb Kanadas hinsichtlich Reformen der Organisation von Vorschule, von Primar- und Sekundarbereich und von Bildungszielen in den einzelnen Provinzen. Darum wurden in den 1990er Jahren des letzten Jahrhunderts provinzübergreifende Reformen mit dem Ziel der Vereinheitlichung in bestimmtem Maße durchgeführt. Dazu gehörten:

- Zusammenlegung von regionalen Schulbehörden (*school boards*)
- Verbesserte Kontrolle der Bildungsausgaben
- Erarbeitung eines nationalen Rahmenlehrplans für Naturwissenschaften
- Entwicklung von provinzübergreifend gültigen Tests für Unterrichts- und Lernmethoden
- Festlegung eines Kerncurriculums für die einzelnen Provinzen, welches 80 %

vorgibt und 20 % den regionalen Behörden überlässt.

Das Schulkonzept Albertas diente als Grundlage für ein Reformkonzept, das Ontario entwickelte und das heute als vorbildhaft für ganz Kanada gilt. Dazu gehört die qualitative Weiterentwicklung von Leistungstest und die Erstellung öffentlicher Berichte über die Schulsituation (vgl. Döbert 2003, S. 96 ff.).

Näheres zu Reformen in Alberta selbst lässt sich bei Taylor finden. Als reformeneleitende Faktoren nennt sie die Finanzkrise des Staates sowie Eltern und Arbeitgeber, die mit den Resultaten des Bildungssystems unzufrieden waren. In den 1980er Jahren und zu Beginn der 1990er Jahre waren nicht nur die relativ hohe Analphabetenrate und die hohe Quote an Schulabgängern symptomatisch, sondern auch ein Mangel an wissenschaftlich und technologisch Ausgebildeten, die den Weg in die Wissensgesellschaft erfolgreich hätten gehen können.

”In Alberta, employers’ concerns about a perceived decline in students’ work ethic, self-discipline, and outcomes compared to ‘competitor countries’” (Taylor 2001, S. 40)

Als Lösungen wurden die Entwicklung nationaler Richtlinien und die Verbindung zwischen Wirtschaft und Bildung durch *business-education partnerships* auf lokaler Ebene (Entwicklung der Idee des *adopt-a-school program* durch eine Firma/einen Betrieb) und durch Unterstützung auf politischer Ebene propagiert. Das visionäre Ziel beinhaltete

”Alberta students ‘at being at the top on national and international test results,’ the dropout rate decreasing by 10 per cent, a ‘three-fold increase’ in students choosing careers in science, all schools having ‘dynamic partnerships with businesses and other community groups,’ greater financial equity across schools, and improved success for Native, immigrant, and disabled children” (ebd., S. 66)

Als Maßnahme wurde das Verwaltungsnetz gelockert, um trotz gleichzeitiger regionenübergreifender Vereinheitlichungsstrategien für die gesamte Provinz den einzelnen Schulen mehr Autonomie und Entscheidungsspielraum zu gewähren. Zum Beispiel wurde die Bildungsfinanzierung zentralisiert, um eine Gleichbehandlung der Schulen zu erreichen. Jedoch wurden die Schulen ermutigt, selbstständig über dieses Geld zu verfügen und Eltern, soziale Umgebung und private Wirtschaft in die Gestaltung mit einzubeziehen. Vor allem der Privatwirtschaft sollte ein hohes Mitspracherecht eingeräumt werden, um eine dem

Arbeitsmarkt angepasste Ausbildung der Schüler zu erreichen. Die Entwicklung von Partnerschaften zwischen Arbeitgebern und Schulen, ein berufsvorbereitendes Curriculum bereits in High Schools (zum Zwecke der Vorbereitung der Schüler, die nicht zum College oder zur Universität gehen) und die baldige Einführung neuer Technologien in Schulen waren Folgen dieser Überlegungen (vgl. ebd).

Inzwischen ist das computerunterstützte Lernen aus vielen Fächern im Primar- und Sekundarbereich in Alberta - sowie in ganz Kanada - nicht mehr wegzudenken (vgl. Wilson/Lam 2004, S. 31).

Jedoch war eine wesentliche Rückkehr der Verantwortlichkeit der Bundesregierung in Sachen Bildungspolitik, um Vereinheitlichung auf nationaler Ebene zu erreichen, letztendlich nicht zu verzeichnen. Die weiter oben näher beschriebenen Bedingungen haben auf Bundesebene zwar zur Einsicht geführt, dass "time has come to reach a national consensus on performance, goals, partnerships and priorities for learning.", aber die Durchführung von Reformen, in denen ein maßgeblicher Teil der Aufgaben auf die Bundesebene transferiert werden sollte, scheiterte an Problemen in der Konsensfindung zwischen Provinzen und Bundesregierung (vgl. Manzer 1994, S. 243). Allerdings ist dies aufgrund der Größe des Landes und der regionalen Unterschiede nicht verwunderlich und vielleicht auch gar nicht erstrebenswert.

### *Schulreformen und Wertesystem*

Die Hintergründe für verstärktes Reformbestreben beschreiben Milburn und Coulter in ihren Ausführungen zum Zustand des kanadischen Bildungssystems. Den Ursprung zur Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit Werten in Reformprozessen sehen die Autoren in der kanadischen Tradition des Debattierens und Aushandelns hinsichtlich politischer und gesellschaftlicher Prozesse, immer wieder angestoßen durch neue Einwanderungswellen.

Zu den seit den 1980er Jahren diskutierten Werten gehört die Gleichbehandlung aller Schüler. Bis Mitte der 1960er Jahre war Ungleichheit im Bildungssystem eine Tatsache, die öffentlich relativ unreflektiert blieb. 1965 erschien der Report des Sozialwissenschaftlers John Porter, in dem die Ungleichbehandlung sämtlicher benachteiligter Gruppen (bestimmte Einwanderergruppen, indigene Bevölkerung, Mädchen, Behinderte) deutlich wurde. Seitdem wurden und werden – verstärkt in den letzten 20 Jahren – Initiativen und Maßnahmen zur Herstellung von Gleichheit umgesetzt, wenngleich es auch immer noch viel

zu tun gibt. Die Autoren verweisen z.B. darauf, dass trotz aller positiven Entwicklungen des multikulturellen Systems Kanadas festgestellt werden muss, dass die Umsetzung in Schulen noch bei weitem nicht das Maß erreicht hat, welches erreicht werden könnte. So werden z.B. noch immer nicht in allen Provinzen bilinguale Programme angeboten, die Bedürfnisse der *Native Canadians* werden vernachlässigt und das Lehrpersonal besteht noch immer überwiegend aus europäisch-kulturell geprägten Lehrern.

Ein weiterer diskutierter Aspekt ist Religiösität, welche in Kanada einen hohen Stellenwert besitzt. Christliche Werte und deren Vermittlung werden traditionell hoch eingeschätzt und trotz der Zunahme an Vertretern anderer Religionen und an Atheisten genießen viele, vor allem katholische Schulen in einigen Provinzen besondere Förderung seitens des Staates. Die Entfernung von Religion zum Zwecke der Glaubenserziehung aus dem Lehrplan begann erst in den 1980er Jahren.

Eine weitere Frage besteht hinsichtlich der Kontrolle dessen, was die Schüler lesen, welche Filme sie schauen und welche Internetseiten sie besuchen. Die Diskussion dieser Frage flammt aufgrund des Vorkommens aggressiven Verhaltens von Schülern immer wieder auf. Die Meinungen reichen von Verbot bis zur Ermutigung und Erziehung zu selbstständigem und verantwortungsvollem Umgang. Für letzteres wurden in vielen Provinzen Programme für die Erziehung zu Selbstbestimmtheit und Konfliktlösung und das Konzept der *Peace Education* an Schulen eingeführt. Einige Schulen, vor allem in größeren Städten, entschieden sich hingegen für die Einführung von Kameras (vgl. Milburn/Coulter 2001, S. 158-173).

Die Wertediskussion hat zu weiteren Maßnahmen geführt. Dazu gehört:

- die Schüler zu Höchstleistungen zu bringen
- die Öffentlichkeit in Alberta über Schülerleistungen und Leistungen des Bildungssystems selbst zu informieren
- die verstärkte Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
- die Reduzierung der Schulausstiegsrate durch Förderprogramme für Gefährdete (inklusive Förderung der Motivation, von Schlüsselqualifikationen, von regelmäßigem Schulbesuch und von Selbstachtung)
- die Verbesserung wissenschaftlicher Fächer, um höhere Leistungen zu erreichen und die Studenten zu motivieren, einen Berufsweg in dieser Richtung einzuschlagen (vgl. Manzer 1994, S. 246).

Ein wesentlicher Teil des kanadischen Bildungssystems ist das Distance Learning. Es wurde eingeführt, um die über weite Gebiete verteilte Bevölkerung mit Bildung zu versorgen. Die Notwendigkeit zum *Homeschooling* und die schwierige Lage kleiner Schulen in ruralen Gegenden haben zum Einsatz von Distance Learning auch im allgemeinbildenden Bereich geführt.

### 1.3 Formen und Anwendung von Distance Learning

Im Vorfeld muss etwas zur Literaturlage zum Distance Learning erwähnt werden. Da die Bildungsform vor allem in der Berufs- und Weiterbildung verbreitet ist, bewegt sich die vorhandene Literatur zum Thema bis auf wenige Ausnahmen im Bereich des tertiären, vor allem universitären Bildungssektors. Dies lässt sich besonders für Literatur zum Stichwort Fernunterricht, also zur deutschen Anwendung der Bildungsform feststellen. In Deutschland wird Fernunterricht nahezu ausnahmslos mit Berufs- und Weiterbildung assoziiert. Jedoch lassen sich anhand der Publikationen viele allgemeingültige, also auch für Distance Learning im Primar- und Sekundarbereich geltende Aussagen machen.

Entwickelt in großflächigen Ländern wie Kanada, den USA und Australien, bedeutet *Distance Learning*, oder auch *Distance Education*, die Bereitstellung und Zulieferung von Bildung und Wissen für Lernende, die sich von einer Bildungseinrichtung entfernt befinden. Dies geschieht mithilfe verschiedener Materialien und Medien. Es wurde zu Beginn seiner Entwicklung und bis in die 1980er Jahre hinein *Correspondence Education* genannt, da die einzigen Medien zur Überbringung des Wissens Printmedien waren. Der Wandel zur allgemeineren und auf die Distanz verweisenden Terminologie lässt sich auf das Aufkommen der verschiedensten neueren Medien zurückführen, die auch sehr schnell ihren Eingang in diese Form von Bildung gefunden haben (vgl. Holmberg 2001, S. 9).

Folgende Kriterien charakterisieren Distance Learning, wie es heute in vielen Ländern stattfindet:

- die örtliche Trennung zwischen Lehrendem und Lernendem (als Unterschied zum Präsenzunterricht)
- die Involviertheit einer (oder mehrerer) Bildungsorganisation(en) (als Unterschied zum reinen Selbststudium)
- der Einsatz von Medien als Wissensvermittler über Distanzen hinweg

- der Einsatz von *two-way* Methoden als Kommunikationsmittel (vgl. Holmberg 2001, S. 13)

Die heutige weite Verbreitung der Bildungsform in der Erwachsenen- und Weiterbildung beruht auf der Möglichkeit, sich als Erwachsener mit Job, Familie oder anderen Verpflichtungen nicht an Ort und Zeit binden zu müssen. Viele nutzen die Option, durch die Integration der Kurse in ein Präsenzstudium das Spektrum ihrer Ausbildung zu erweitern. Das ursprüngliche Ziel der Einführung vor allem im Allgemeinbildungsbereich war die Versorgung der gesamten Bevölkerung, also auch der Unterprivilegierten mit Bildung (vgl. Holmberg 2001, S. 81).

In der Schulbildung kann Distance Learning auf zwei verschiedene Weisen realisiert werden:

1. In den sogenannten *in-school programmes* werden Unterrichtsinhalte von außenstehenden Einrichtungen mittels verschiedenster Medien in die Schulen geliefert und in den Unterricht vor Ort integriert. Dieses Angebot erweitert die Möglichkeiten von Schulen, die aus eigener Kapazität ein breites Unterrichtsspektrum nicht oder nicht in ausreichender Qualität gewährleisten können. Die Zielgruppe besteht demnach ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen im Schulalter (vgl. Yates/Tilson 2000, S. 8 f.). Ein vergleichbares Beispiel in Europa ist das e-Hermes Projekt, das unter der Trägerschaft des europäischen Socrates Programms für den Sekundarschulbereich entwickelt wurde. Fachlich in die Naturwissenschaften integriert, sind die Ziele des Projektes die Förderung des Umweltbewusstseins, die durch Globalisierung und Internationalisierung notwendige Einführung von Problemstellungen von internationalem Interesse in das Curriculum sowie die transnationale Kooperation im Sekundarstufenbereich. Darüber hinaus geht es um die Implementierung wissenschaftlicher Methoden und neuer Technologien und Medien sowie um das Erlernen des Umgangs damit.

Die Schüler haben die Aufgabe, regelmäßig in Gruppen Messungen in ihrer natürlichen Umgebung vorzunehmen, sie in einem Internetkurs zu verarbeiten und lokale und internationale Entwicklungen zu beobachten.

Die gesammelten Daten zu physikalischen Werten wie Temperaturen, Luftdruck und Ozonwerten, zum Energieverbrauch in der Schule sowie zu Prozessen und Verläufen werden dann zusammen mit dem Lehrer vor Ort in einem Kurs im Internet in dafür

vorgesehene Tools eingetragen, anschaulich dargestellt (z.B. in Diagrammen), ausgewertet und schließlich zusammen mit Evaluationsergebnissen im Internet präsentiert. Der Vorteil des Internetkurses ist, dass Schüler aus verschiedenen Ländern daran teilnehmen können, wodurch das Vorhaben zum internationalen Gemeinschaftsprojekt wird. Sie können über schulische und nationale Grenzen hinweg über das methodologische Vorgehen, Probleme, Fragestellungen und Ergebnisse kommunizieren, die nächsten Schritte diskutieren und planen. Es können internationale Vergleiche angestellt und gemeinsame Lösungen erarbeitet werden. Die Schüler werden wie junge Wissenschaftler behandelt. Ihnen wird ein hohes Maß an Teamfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortung zugesprochen. Das Projekt gibt ihnen die Möglichkeit, ihren eigenen Weg des Erkennens durch ihre eigene Wahrnehmung der Realität zu entwickeln, Probleme zu enthüllen und selbst zu lösen. Dadurch lernen sie zu lernen, zu studieren und zu forschen (vgl. E-hermes Project 1999).

2. *Out-of-school programmes* versorgen Schüler, die in entlegenden Regionen wohnen oder aus anderen Gründen keine Schule besuchen können oder wollen, mit dem gesamten formalen Curriculum einer regulären Schulbildung über die Distanz hinweg. Die Schüler lernen zumeist unter Aufsicht der Eltern. Dies kann mit begleitendem Präsenzunterricht (regelmäßige Treffen einer Lerngruppe vor Ort), mit pädagogischer Unterstützung aus der Ferne (*Tutoring*) oder gänzlich im Selbststudium geschehen (vgl. Yates/Tilson 2000, S. 8 f.).

Die Zielgruppe ist hierbei nicht so eindeutig festzulegen, denn *out-of-school programmes* können auch Erwachsene versorgen, welche im Kindes- und Jugendalter keine Schulbildung genießen konnten und dies nachholen wollen.

Präsenzunterricht und tutorielle Begleitung haben hier zum einen eine pädagogische Funktion, welche bei der Lösung von Problemen, die bei der Mediatisierung entstehen, zum Tragen kommt. Sie sollen die in den Medien enthaltenden Informationen bei Bedarf zusätzlich anschaulich und eindeutig darstellen. Zum anderen werden Präsenzunterricht und tutorielle Begleitung genutzt, um der zwischenmenschlichen Beziehung und Kommunikation, die im pädagogischen Prozess bedeutend sind, Raum zu geben. (vgl. Ortner 1991, S. 78)

Erfolgreiches Distance Learning bedarf in beiden Formen der folgenden Voraussetzungen:

- Anerkennung der Ausbildung von offizieller Seite
- qualitatives Lernmaterial
- regelmäßige Unterstützung der Lernenden



- Möglichkeiten zur Interaktion und zum sozialen Lernen
- eine den Bedingungen und Voraussetzungen angepasste Wahl der Medien und Technologien
- effektive zentrale Verwaltung und regionale/lokale Präsenz (vgl. Jenkins/Sadiman 2000, S. 215).

### *Distance Learning als Mediated Learning*

Distance Learning ist durch die mediale Präsentation des Lerninhalts (*one-way traffic*, d.h. Bildungsinhalte fließen in eine Richtung, und zwar zum Lernenden) und durch die mediale Interaktion zwischen Lehrendem und Lernendem sowie zwischen den Lernenden (*two-way traffic*) gekennzeichnet (vgl. Holmberg 2001, S.9). Das Medium als Wissensüberbringer und Kommunikationsträger ist der Mittelpunkt in dieser Form von Bildung, ohne das die räumlichen Distanzen nicht überwunden werden könnten.

Charakteristisch sind die folgenden Merkmale:

1. Als Wissensüberbringer dienen Printmedien wie Bücher, Technologien wie Audiokassetten, CDs, Videos, Fernsehen, Radio und die neuen Medien Computer und Internet.
2. Diese Medien enthalten Kurse, die stets aus a) dem Lernstoff, b) der Instruktion zum lernenden Umgang mit dem Lernstoff und c) Anwendungsaufgaben und Aktivitäten zur Vertiefung und Übertragung des Lernstoffs bestehen.
3. Interaktive Medien wie das interaktive Video dienen zusätzlich der interaktiven Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (interne Interaktion) und der Kommunikation zwischen Lehrendem und Lernendem sowie zwischen den Lernenden (externe Interaktion). Für letzteres werden z.B. Computer- und Videokonferenzen, e-mail, chat, Brief, Telefon und Telefax eingesetzt. Über diesen Weg werden auch die Anwendungsaufgaben, ihre Auswertung und Korrektur sowie gegebenenfalls auch die Sichtweisen darüber z.B. in Diskussionsforen ausgetauscht.

Für die Kommunikation können synchrone oder a-synchrone Methoden genutzt werden. Die synchrone Echtzeit-Kommunikation, z.B. in Computerkonferenzen, ermöglicht das "Zusammenkommen" aller Beteiligten zur gleichen Zeit und die unverzögerte Rückmeldung und nimmt somit den Charakter einer Präsenzveranstaltung an. Bei der a-synchronen

Interaktion in Diskussionsforen im Internet z.B. kommt es zu einer zeitverzögerten gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Lernstoff (vgl. Holmberg 2001, S. 60).

Das multimediale Lernen durch Kombination verschiedener Medien macht Abwechslung und die Verwendung verschiedenster Bildungsaufgaben möglich.

Siaciwena und O'Rourke sprechen im Zusammenhang mit Distance Learning auch von *Mediated Learning* und von der Autorität, die das Medium hier besitzt (vgl. Siaciwena/O'Rourke 2000, S. 68).

Ortner ist sogar der Ansicht, dass der Bereich der pädagogischen Forschung, der die didaktische Ebene der Bildungsform zum Gegenstand hat, gleich der Medienpädagogik ist.

In medienpädagogischen Fragestellungen sieht er einen wesentlichen Aspekt der Forschung:

“Die didaktischen ... Probleme der Fernlehre, also die Frage, wie nun die Medien, gleichgültig, ob uralt, alt, neu oder noch neuer, mit Informationen bestückt werden, so dass sie der Adressat der Fernlehre auch zum höchstpersönlichen Lernprozess nutzen kann, sind deckungsgleich mit den Fragen der Mediendidaktik (Röttel & Wiegand 1986). Dabei ist es mehr oder weniger gleichgültig, ob es sich bei dem Medium um ein Lehrbuch im traditionellen Sinne oder einen Studien'brief', um ein Poster mit Abbildungen oder einen 'didaktischen' Comic-Strip (Meyer 1987) handelt. Die Probleme, die es hier zu lösen gilt, liegen vielmehr in den zu lehrenden Inhalten, differenziert nach deren Art, Umfang und didaktischer Reichweite; das Spektrum der Lösungshilfen hängt von den Gestaltungsmöglichkeiten der jeweiligen Medien ab.“ (Ortner 1991, S. 72 f.)

Die Verlagerung des Schwerpunkts auf das Medium beruht auf dem Fehlen der Rolle des Lehrers, wie er sie in der traditionellen Unterrichtsform einnimmt. Zwischen dem Wissen und dem Lerner nimmt im Distance Learning das Medium die Hauptrolle der vermittelnden Instanz ein und ersetzt damit den Lehrer als “Wissensüberbringer“. Die Rolle des Lehrers wandelt sich damit zum Unterstützer und Begleiter des Lernens. Seine Aufgaben entsprechen mehr denen eines Tutors im Sinne eines Moderators (Besprechen von Missverständnissen und Kommunikationsstörungen, Steuerung der Aufmerksamkeit der Schüler, Aufzeigen möglicher Wege zur Bewältigung von Schwierigkeiten, Anregung der Schüler, sich selbstständig mit dem Kommentar des Tutors auseinanderzusetzen) als denen eines Lehrers (Präsentation von Wissen und Prüfung des Wissens). Tutoren

“fördern die Erkenntnis und das Erkennen des Lernenden. Lehren (Wissensvermittlung) ist also nicht als Vermittlung von Informationen zu verstehen und das Lernen nicht als das Speichern von Informationen ... sondern Wissen ist immer jemandes Wissen, d.h. das Wissen stellt immer auch die Frage nach dem Verhältnis des Wissenden zu seinem Wissen. Hiermit entfällt also die Funktion des Lehrenden als alleinigen Wissensträger“ (Otte 2002, S.24)

Der Lerner empfängt nicht irgendein vorhandenes Wissen, sondern das Wissen muss von ihm erst erworben werden, um anstehende Probleme zu lösen.

Siaciwena und O'Rourke verweisen ebenfalls auf die Schwierigkeit beim *Mediated Learning*, ein zumeist zentralisiert geplantes und entwickeltes Curriculum für Distance Learning Medien mit den jeweiligen örtlich bedingten Bedürfnissen der Lerner in Einklang zu bringen. Besonders bei klassischen *one-way* Medien wie Printmedien macht sich die Einschränkung der Autorität und des Anpassungsspielraums des Lehrers auf nachteilige Weise bemerkbar, da das Fehlen der Möglichkeit zur Interaktivität die aktive Mitgestaltung des Wissens, das vom Medium überbracht wird, verhindert. Sie betonen die Bedeutung der Balance zwischen Zentralisierung und Lernerorientierung, sowohl auf inhaltlicher, als auch auf der Methodenebene (vgl. Siaciwena/O'Rourke 2000, S. 70 ff.). Damit wird klar, welchen Fortschritt das Aufkommen interaktiver Medien für Distance Learning darstellt. Sie unterstützen die aktive Mitgestaltung und zudem den *two-way* Verkehr immens. Dieser ermöglicht vor allem Gruppenbildung und die für das soziale Lernen und für den pädagogischen Vorgang notwendige Interaktion und Kommunikation.

Da im Normalfall die Eingebundenheit der Lerneraktivitäten in einen traditionellen Klassenkontext fehlt, nehmen Unterstützung und Begleitung des Lernenden (*student support services*) als zusätzliches Angebot zum Lernmaterial im Distance Learning einen besonderen Stellenwert ein. Dazu gehören:

- Lernerorientiertes (speziell beim Online Lernen nicht technologiegeleitetes) Design der instruktionellen Teile des Materials
- Tutoring und/oder Lehren (Präsenz und/oder aus der Ferne)
- Information der Schüler zum Distance Learning
- Beratung
- Orientierung

- Integrationsarbeit
- Assistenz im Umgang mit Lernmedien und Kommunikationsmitteln, besonders mit Technologien für Online Lernen
- Verbreitung und Erleichterung des Nutzens vielfältiger Kommunikationsmedien
- Möglichkeiten für Selbsttests und Selbstevaluation
- Administrativer Service (vgl. European Distance and E-Learning Network 2004).

### *Distance Learning und Neue Medien*

Es ist nicht schwer zu verstehen, dass Distance Learning und Computertechnologien heute (zumindest in Industrieländern) Hand in Hand gehen. Die charakteristischen Merkmale der Bildungsform lassen sich mit den Möglichkeiten der Computertechnologien hervorragend vereinbaren. Distance Learning basiert auf medienvermitteltem Lehren und Lernen und auf medienvermittelter Interaktion und Kommunikation. Neue Medien erweitern die Palette an Möglichkeiten immens.

Mit dem Computer als multimedialem Werkzeug können interaktive Lernsoftware, Visualisierungsmöglichkeiten, Text und auditive Komponenten eingesetzt und z.B. mittels CD-Rom geliefert werden, wodurch der Gebrauch verschiedenster Modalitäten miteinander vereinbart werden kann.

Mit dem Medium Computer ist die Verbreitung einer weiteren technologischen Innovation, und zwar des Internets verbunden. Das Internet als Informations- und Kommunikationsmedium kann für Bildungszwecke eingesetzt werden, denn Information und Kommunikation sind zwei wesentliche Säulen im Lernprozess. Lernen mit dem Internet - Online Lernen - hat innerhalb der letzten Jahre demgemäß einen wichtigen Platz eingenommen. Dadurch, dass Lernende beim Online Lernen in der Lage sind, an jedem Ort zu lernen, eignet es sich besonders gut für Distance Learning.

Online Lernen ermöglicht:

- Bereitstellung eines professionellen Inhalts und Curriculums
- einfache Nutzung
- Echtzeit-Kommunikation und Interaktion
- Multimedia-Anwendungen
- dynamische und reichhaltige Lernumgebungen.

Der Gebrauch von e-mail, Diskussionsforen und Multimediainteraktionen zwischen Lernenden und Tutoren befördert virtuelle Lerngemeinschaften, Personalisierung des Lernprozesses und die Vorbereitung auf eine Arbeitswelt, in der das kontinuierliche Lernen - oftmals aus der Ferne - erwartet wird (vgl. The Advisory Committee for Online Learning 2001, S. 25-30).

Online Lernen ist im wesentlichen durch Hypertexte und Hypermedien konzipiert. Hypertexte sind Textinformationen, die durch Links miteinander verbunden sind und dadurch ein Netzwerk ergeben, in dem der Lerner sich je nach Interesse bewegen kann. Von Hypermedien spricht man, wenn Informationen nicht nur textlich, sondern auf verschiedene Weise kodiert sind, z.B. als Graphiken, Videos oder Animationen. Die Darbietung von Information erfolgt nicht-linear, d.h. es hängt vom Lerner ab, auf welchem Wege Information erarbeitet und genutzt wird (vgl. Heiß 2002, S. 57 f.). Damit und mit den Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten des Internets können alle weiteren Medien ersetzt und ganze Kurse nur im Netz abgehalten werden. Solch ein Kurs besteht aus Webseiten, welche die einzelnen Kurskomponenten enthalten. Diese Komponenten bestehen im wesentlichen aus

- einem Informationsteil
- weiterführenden Links zu Informationen im Internet
- verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten
- einem Aufgabenbereich.

Peters hält folgende Möglichkeiten als besonders adäquat für den Einsatz beim computerunterstützten Lernen und beim Online Lernen in der Allgemeinbildung: Datenbanken für Unterrichtsmaterialien, Simulationssoftware für wissenschaftliche und ökonomische Modelle, e-mail und Mailinglisten für Beratung und Feedback, adaptive Lernprogramme, die sich an den Wissensstand und Lernstil des Schülers anpassen, Übungssoftware und Lehrfilme (vgl. Peters 2002, S. 52).

Die Aufgaben des Tutors im Online Lernen sind die gleichen wie im Distance Learning generell, nur lassen sich hier die Aspekte der Tutorenrolle besonders vielseitig und effektiv umsetzen.

Das Online Lernen bietet neben den vielseitigen Möglichkeiten des Selbstlernens (z.B. Informationssuche im Internet) 1. zusätzliche Möglichkeiten der tutoriellen Begleitung zum

Selbstlernen mit Lernmaterialien und 2. die Möglichkeit zu Onlinesitzungen (Kommunikation über e-mail, Chaträume und Computerkonferenzen). In einer Onlinesitzung kann mithilfe der neuen Technologien eine gemeinsame interaktive und kommunikative Lernsitzung, also ein gemeinsamer Lernprozess zusammen mit dem Tutor und der Lerngruppe abgehalten werden, der ähnlich dem im Präsenzunterricht ist. Es entsteht ein virtuelles Klassenzimmer, in dem Klassendiskussionen, Gruppenarbeiten, Unterhaltungen, Brainstormings usw. stattfinden können. Zawacki konstatiert zum Thema Onlineseminare sogar, dass hierbei ein Teil der Lehraktivitäten, die im Distance Learning in den Verantwortungsbereich der Medien übertragen werden, wieder auf die Ebene des Tutors transferiert wird. Dieser kann damit wieder Lehrerfunktionen übernehmen (vgl. Zawacki 2002, S. 41). Letztendlich bleibt die Hauptverantwortung aber auch hier im Bereich des Mediums, welches Lerninhalt und Lehraktivitäten enthält und übermittelt und die Möglichkeiten des - je nach Rollenverständnis - Tutors oder Lehrers als Wissensüberbringer bleiben begrenzt. Denn die Unterschiede zwischen Präsenz- und Onlineveranstaltung sind erheblich, nicht zuletzt weil selbst in Computer- und Videokonferenzen körpersprachliche und soziale Signale nicht wie in einem Präsenzunterricht wahrgenommen werden und weil damit auf diese nicht im selben Maße reagiert werden kann. Darüber hinaus ist die Qualität der personengebundenen Informations- und Wissensdarstellung gemindert, wodurch die Aufgaben wie Wecken von Interesse und Darbietung des Lehrinhalts erschwert sind. Dennoch können Vorteile des Gruppenlernens gegenüber dem reinen Selbstlernen genutzt werden.

Beim Wandel vom traditionellen zum digitalen Lernen müssen grundlegende Dinge beachtet werden. Die Entwicklung von Onlineprogrammen und Kursen muss sich an einer Pädagogik, welche den Charakteristiken der neuen Medien angepasst ist, orientieren. Es reicht nicht, die herkömmlichen Unterrichtsunterlagen einfach online zu stellen, denn dadurch werden die interaktiven und anschaulichen Möglichkeiten verfehlt. Effektiver ist es, die Inhalte aus dem traditionellen Unterricht dem Online Lernen gerecht neu zu konstruieren (vgl. The Advisory Committee for Online Learning 2001, S. 52).

Darüber hinaus sollten Informations- und Kommunikationstechnologien genutzt werden, um pädagogische Probleme zu lösen, d.h. nicht bloß aufgrund ihrer Popularität, denn darunter kann die Qualität der Lernerfahrung leiden. Im Mittelpunkt des Online Lernens darf nicht die Technologie *online*, sondern muss die Qualität des *Lernens* stehen. Diese beruht beim

Online Lernen vor allem auf der aktiven, kooperativen und selbstbestimmten Herangehensweise ans Lernen und auf der Fülle an Möglichkeiten zur Wissensexploration und Aneignung spezifischer Fähigkeiten. Das heißt aber auch, dass die Grenzen des Online Lernens und seine Nachteile gegenüber dem traditionellen Lernen näher untersucht und anerkannt werden müssen, um ermitteln zu können, wie Inhalte am effektivsten gelehrt und gelernt werden können. Neben der Untersuchung von Lernprozessen ist die Untersuchung der Möglichkeiten von Lernsoftware aber genauso wichtig, und zwar dahingehend, wie die Software effektiv für Distance Learning entwickelt werden kann (vgl. ebd., S. 57).

### *Distance Learning in Kanada*

Kanada ist auf dem Gebiet des Distance Learning in Industrieländern ein Vorreiter und die sich stetig entwickelnde Infrastruktur und die Qualität sind ein Indiz für seinen wachsenden Stellenwert im Land. Organisationen wie die *Open Learning Agency of British Columbia* oder die *Canadian Association for Distance Education* widmen sich nicht nur der Entwicklung und Verbreitung von Lernmaterialien und der Forschung, sondern vertreten die Interessen der Beteiligten in Kanada und weltweit und unterstützen die Kooperation der Institutionen untereinander. Das Land entwickelt sich zudem zu einem weltführenden Akteur in diesem Bereich und ist Hauptstandort von zwei der bedeutendsten internationalen Initiativen: Das *Commonwealth of Learning*, ein weltweites Netzwerk zur Förderung des Distance Learning in Mitgliedsstaaten, hat seinen Verwaltungshauptsitz in Vancouver. Eine aktuelle kanadische Initiative der Vereinigung hat zum Ziel, Kurse zu Informationstechnologien, Erziehung und Tourismusmanagement in karibischen Ländern anzubieten, woran u.a. die Athabasca Universität in Alberta beteiligt ist. In Québec Stadt befindet sich zudem der Hauptsitz vom *Francophone Centre for Distance Education (CIFEAD)*, welches die Bereitstellung von Distance Learning in französisch sprechenden Teilen der Welt zur Aufgabe hat. In vielen weiteren internationalen und bilateralen Zusammenschlüssen und Vereinbarungen zwischen Regierungen und Bildungseinrichtungen spielt Kanada eine große Rolle, da das Wissen und die Erfahrungen der Akteure weltweit von Interesse sind. Das von der *Guelph University* entwickelte *Cosy conferencing system* z.B. wurde in mehrere Sprachen übertragen und wird von Einrichtungen weltweit genutzt.

Kanadas weite Gebiete, die durch geographische und klimatische Grenzen voneinander getrennt sind, haben das Aufkommen von Distance Learning enorm unterstützt.

Pädagogische Institutionen haben mit Strategien zur Versorgung der Bevölkerung mit Bildungsmöglichkeiten über Distanzen hinweg auf die Situation reagiert. Universitäten waren im 19. Jahrhundert die ersten Einrichtungen, die zur Bildungsversorgung von Farmerfamilien mit der Auslieferung von Printmedien arbeiteten. Auch hier begannen die Mitarbeiter schon in die entlegenden Gebiete zu reisen, um Klassen vor Ort abzuhalten. Später begannen in den Provinzen die Bildungsministerien, Korrespondenzunterricht für die Primar- und Sekundarstufe zu entwickeln. Schließlich begannen auch Colleges und andere berufsvorbereitende Einrichtungen ihr Angebot auf der Basis von Distance Learning zu erweitern. Ein Beispiel ist das *Grant McEwan Community College* in Alberta.

Bis in die 1970er Jahre des letzten Jahrhunderts existierten ausschließlich Dual-Mode-Institutionen, d.h. traditionelle Bildungseinrichtungen, die zusätzlich zum Unterricht vor Ort Distance Learning anboten. Dann begann die Errichtung von Single-Mode-Einrichtungen, die sich speziell der Bildungsform widmeten, unter ihnen die Athabasca Universität in Alberta als Pilotprojekt.

Heute werden im Allgemeinbildungsbereich z.B. mehrere Schulen aus verschiedenen Regionen miteinander "verlinkt" und mit Kursen via Satellitenübertragung versorgt. Diese Programme werden zumeist in Zusammenarbeit mit den provinziellen Telekommunikationsagenturen bereitgestellt (z.B. *TVOntario*).

In der universitären und beruflichen Bildung werden inzwischen fast alle fachlichen Bereiche mit Distance Learning abgedeckt. Zu den verbreitetsten gehören Geistes- und Sozialwissenschaften, Verwaltung und Management, Erziehungs- und Gesundheitsberufe. Das Angebot reicht von Ausbildungsgängen, die vollständig über die Distanz hinweg stattfinden bis zu solchen, die z. T. auf Fernbasis für das Lernen zu Hause und z. T. mit Kursen in der Einrichtung stattfinden.

Auch Angebote informeller Bildung werden zunehmend über diesen Weg genutzt. Viele Colleges und Universitäten stellen *non-credit* Kurse zur persönlichen Weiterentwicklung bereit. Die *International Correspondence School (ICS)* z.B. ist eine private Organisation, die Fernkurse zur persönlichen Entwicklung von Computerprogrammierung bis Blumenarrangements anbietet.

Printmedien werden in Kanada seit der Ära des Korrespondenzunterrichts noch immer intensiv genutzt und werden wohl auch in Zukunft einen bleibenden Stellenwert haben. Doch die Palette der Medien wurde und wird vor allem seit dem Aufkommen neuer



Kommunikations- und Informationstechnologien ständig erweitert. Kurse werden über TV und Radio gesendet, über Video und Audiokassetten und computerunterstützte Lernprogramme bereitgestellt und über Internet, Telefon und verschiedene Konferenzschaltungen besprochen. Letztere werden inzwischen von über 50 % der Institutionen genutzt. Audio- und Videokassetten, Radio und Fernsehen verlieren inzwischen jedoch gegenüber den neueren Medien Internet und Computer immer mehr an Bedeutung. Die Tendenz geht aber generell in Richtung systematisch eingesetzter multimedialer Kombinationen.

Die Erfahrungen mit neuen Medien haben aber auch ihre Grenzen offengelegt und zu der Entwicklung adäquater pädagogischer Methoden angeregt. Unterrichtshilfen für Lehrer wie der *“Teacher’s Guide to Audioconferencing“* wurden erstellt, um Lehrern bei der Vorbereitung und Durchführung ihrer Kurse zu unterstützen.

Die Akzeptanz, dass Bildungsinhalte auch über die Ferne effektiv vermittelt werden können, ist im gesamten Land verbreitet. Die Regierungen der Provinzen haben vor vielen Jahrzehnten in den Bildungsministerien spezielle Abteilungen für diesen Bereich eingerichtet, um die Qualität der Bildung in ruralen Gebieten der Qualität in urbanen Gebieten anzupassen und die Erhaltung und Förderung ruraler Gemeinschaften und ihre gleichwertige Behandlung zu gewährleisten. Damit hatten sie die Hauptverantwortung für die Bereitstellung von Distance Learning übernommen. In Alberta z.B. wurden spezielle Fonds für Distance Learning eingerichtet. Diese Bedingungen machen die Erfahrungen Kanadas auf diesem Gebiet deutlich und geben bereits Hinweise auf die Qualität der Bildungsform. Die Qualität zeigt sich nicht nur im Unterricht, sondern auch in den zusätzlichen Lernunterstützungsdienstleistungen, wodurch die Schulabbrecherquote bereits drastisch gemindert werden konnte (vgl. Canadian Studies Directorate 1994).

Die *Canadian Association for Distance Education (CADE)* und das *Canadian Distance Learning Development Centre (CDLDC)* in Alberta sind Beispiele für partnerschaftliche Verbindungen, die sich gemeinsam den Herausforderungen im Distance Learning Bereich stellen. Das CDLDC, wozu die Athabasca Universität, *AT&T Canada*, *Alberta Government Telephones*, *ACCESS Alberta* und zwei Ministerien der Regierung in Alberta gehören, widmet sich dem Design, der Entwicklung und Vermarktung von neuen Möglichkeiten im Distance Learning durch neue Technologien.

Die intra- und interprovinzielle Zusammenarbeit einzelner Einrichtungen in Entwicklung, Vermarktung und Austausch von Kursen und Materialien (z.B. Schulkonsortien in Alberta) gewährleistet zudem gegenseitige Unterstützung und Qualitätsverbesserung und ermöglicht in erforderlichen Fällen eine stärkere Präsenz bei der Vertretung von Interessen.

1984 haben sich die Provinzen darauf geeinigt, Kopien aller neuen Kurse auszutauschen. Damit kann der Forderung nach immer mehr neuen und besseren Kursen nachgekommen und die kostspielige Mehrfachherstellung von Materialien verhindert werden. Diese Entwicklung beinhaltet auch die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung von Leistungen und Abschlüssen (vgl. Canadian Studies Directorate 1994, S. 9 u.18).

Eine große Rolle spielen auch Organisationen, welche die Programme und Materialien nicht selbst produzieren, sondern aufgrund ihrer Möglichkeiten hinsichtlich Kommunikation und Technologie für die Verbreitung und Zutragung zur Zielgruppe verantwortlich sind. Dazu gehören Sendestationen wie *TVOntario*, *TeleEducation* in New Brunswick und *ACCESS Alberta* (vgl. Canadian Association for Distance Education 1999, S. 10).

#### 1.4 Theoretische Vorklärungen zur Untersuchung des Distance Learning des ADLC

Zur Umsetzung des Distance Learning bedarf es einer Organisation, die von einigen Autoren "helping organization" genannt wird. Deren Aufgabe

"consists of relieving the student of everything which he/she cannot himself/herself do, or is not yet able to do - with the intention that the distance student should become increasingly independent (autonomous) as time goes on. 'Teachers' in the traditional sense do not exist within the 'helping organization'; the various very differing tasks are performed by different people, machines and materials." (Delling 1991, S. 61)

Eine solche Organisation stellt das Alberta Distance Learning Centre (ADLC) für den allgemeinbildenden Schulbereich dar. Seit über 80 Jahren bietet es Lernenden vom 5. bis zum 95. Lebensjahr Distance Learning Kurse unter dem Motto "Lernen überall und zu jeder Zeit". Im Jahre 2006 wurden von den 591 912 Schülern des Elementar-, Junior High und Senior High Bereichs in Alberta (vgl. [www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp](http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp)) ca. 20 000 Schüler vom ADLC versorgt. Auch in anderen Provinzen Kanadas und anderen Ländern der Welt nutzen Schüler die Kurse der Einrichtung. Das Curriculum entspricht den offiziellen Anforderungen an Allgemeinschulbildung, so dass die Schüler einen gleichwertigen Schulabschluss erlangen können. Das ADLC unterstützt rund 440

Partnerschulen innerhalb des *in-school* Modells mit Materialien. Darüber hinaus richtet sich das Angebot auch an Lernende über die 12. Klasse hinaus.

Das ADLC ist jedoch “nur“ die “helfende Organisation“. Zur Umsetzung des Distance Learning bedarf es noch weiterer Instanzen, die es zu betrachten gilt.

Der Arbeit liegt die Fragestellung “Inwieweit kann Distance Learning bei der Bewältigung gegenwärtiger gesellschaftlicher Herausforderungen eine Bereicherung für die Allgemeinbildungsversorgung sein?“ zugrunde. Sie wirft eine gesellschaftliche Relevanz pädagogischen Geschehens auf. Die Arbeit bewegt sich daher im Rahmen einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft, die mithilfe von Empirie das Verhältnis von Schule und Gesellschaft zu deuten versucht. Zur Reflexion des Distance Learning kann ein systemtheoretischer Bezugsrahmen dienen, denn dadurch, dass Distance Learning als System begriffen wird, kann eine ganzheitlich orientierte Betrachtung des Distance Learning des ADLC ermöglicht werden. Sie ist notwendig, um die Fragestellung der Arbeit zu beantworten. Diese zielt 1.) auf das komplexe Wirken des Distance Learning als ein Konglomerat aus Bildungsinstitutionen und 2.) auf dessen Eingebundenheit in gesellschaftliche Entwicklungen. Hierbei kann Parsons einen Dimensionierungsrahmen für das System liefern, und zwar weil sein Strukturgedanke bereits eine speziell auf Institutionen gerichtete Dimensionierung eines sozialen Systems ermöglicht.

Distance Learning ist ein System, weil es eine aus Komponenten bestehende, organisierte Ordnung darstellt, deren Komponenten zueinander in Interaktion stehen. Es handelt sich um ein *soziales* System, da es - im Gegensatz zu maschinistischen, organischen und psychischen Systemen - aus Interaktionen zwischen (menschlichen) Akteuren besteht. Das Systemhafte hierbei konstatiert Parsons in der Interaktion zwischen den Akteuren des Systems, welche die Struktur bildet (vgl. Parsons 1979, S. 3).

“Since a social system is a system of processes of interaction between actors, it is the structure of the relations between the actors as involved in the interactive process which is essentially the structure of the social system. The system is a network of such relationships.” (ebd., S. 25)

Aufbauend auf Parsons' Prinzipien hinsichtlich der Strukturierung sozialer Systeme, kann eine Dimensionierung vorgenommen werden, mit der das Distance Learning als soziales System beschrieben wird. Systemstrukturierung wurde bis in die jüngste Zeit von anderen Systemtheoretikern neu betrachtet und gedeutet, gilt in ihrem Grundsatz aber auch z.B. bei

Münch und Luhmann (vgl. Konopka 1999, S. 23 ff. und Kneer/Nassehi 1993, S. 37). Während Parsons im weiteren Verlauf seiner Theorie vom Erhalt der Strukturen ausgeht, nimmt dagegen Luhmann eine Veränderlichkeit der Strukturen an (vgl. Nassehi/Kneer 1993, S. 28-40). Aber auch Luhmann hält am Prinzip der Strukturierung fest:

“Kein Systemtheoretiker wird leugnen, dass komplexe Systeme Strukturen ausbilden und ohne Struktur nicht existieren könnten.“ (Luhmann 1996, S. 382)

Die einzelnen Komponenten der Struktur des sozialen Systems bilden sich aus den Beziehungen zwischen verschiedenen Akteuren in einem interaktiven Prozess heraus, und zwar in Form einer organisierten Ordnung. Dort kommen verschiedenste normative und persönliche Erwartungen (Kultur und Persönlichkeit) zusammen, werden ausgehandelt und integriert. Diesen Vorgang begreift Parsons als Institutionalisierung, welcher verschiedene Grade aufweist (vgl. Parsons 1979, S. 3 - 40). Das bedeutet, dass sich beim interaktiven Zusammenkommen individueller Akteure durch diesen Prozess Institutionen der verschiedensten Formen bilden. Institutionen bilden den Kern des sozialen Systems.

Bis zu diesem Punkt wird noch keine Beständigkeit oder Dynamik von Systemstrukturen, d.h. noch keine strukturell-funktionale (Funktionen werden bestehenden Strukturen angepasst) oder funktional-strukturelle (Strukturen werden Funktionen angepasst) Perspektive konstatiert. Unterschiedlichen Systemperspektiven folgend, kann die Struktur des sozialen Systems nun statischen oder nicht-statischen Charakter aufweisen, je nach Verständnis des Funktionsbestimmers Kultur als einheitlich und stabil oder als plural und dynamisch (vgl. Nassehi/Kneer 1993, S. 38).

Soziale Systeme können mit Blick auf die Art der Institutionen in Subsysteme unterteilt werden. Zur Dimensionierung der Betrachtung des Distance Learning System lassen sich nun - in Anlehnung an Parsons' Institutionalisierungstypen - drei verschiedene Subsysteme festmachen (vgl. Parsons 1979, S. 137 f.). Ihre Bezeichnungen ergeben sich aus den vorangegangenen Beschreibungen zum Distance Learning. Die Beschreibungen können als Vorannahmen konstatiert werden, da sie sich aus dem Wissen ergeben, das einschlägiger Literatur zu Distance Learning generell sowie speziell zu Kanada und Alberta entnommen wurde.

1. Umsetzende Institutionen: Dies sind Schulen und Familien, die das Distance Learning vor Ort nutzen.

2. Bereitstellende Institutionen: Das ADLC ist die Zentralstelle, die das gesamte Angebot organisiert.
3. Steuernde Institutionen: Dies sind Instanzen, welche die Bedingungen für das Distance Learning bereithalten.

Zur Bearbeitung dieser Kategorien können mithilfe der Vorannahmen übergeordnete Leitfragen formuliert werden:

1. Umsetzende Institutionen: Wie und warum wurde in den Schulen die Initiative Distance Learning als notwendig erkannt und integriert? Was bedeutet dort der Einsatz von Distance Learning für Unterrichtsorganisation und Unterrichtsform? Wie werden "Normalunterricht" und Distance Learning aufeinander abgestimmt? Wie werden die Medien in den Schulen verwendet? Wer hat (Lehrer und Tutoren in Schulen) welche Rolle und Aufgabe? Wie arbeiten ADLC-Tutoren (oder Lehrer) und Lehrer der Schulen zusammen?  
Warum haben sich einzelne Schüler und Familien für Distance Learning entschieden? Welche Aufgaben hat der Tutor im out-of-school Modell? Welche Aufgaben haben die Eltern? Wie wird das mediale Lernen hier umgesetzt? Wie wird soziales Lernen umgesetzt?
2. Bereitstellende Institutionen: Wie ist das ADLC aufgebaut? Welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten hat es? Wie wird es geleitet? Wie wird die Entwicklung, Produktion und Lieferung der Kurse gehandhabt? Welche Zielgruppen hat das ADLC? Wie werden die Kurse auf diese abgestimmt?
3. Steuernde Institutionen: Wie sind Finanzierung und Trägerschaft für das Distance Learning des ADLC geregelt? Welches sind die reglementierenden Institutionen, die an der Gewährleistung des Distance Learning beteiligt sind und was sind ihre Aufgaben? Welchen Stellenwert hat das Distance Learning des ADLC im Bildungssystem in Alberta? Welche Rolle spielen die föderale, die provinzielle und die regionale Regierung? Welche wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen sind notwendig, um das Angebot des ADLC zu nutzen?

Daneben sind für die Konzeptionierung des Transferprozesses von einem regionalen Kontext auf einen anderen die folgenden Leitfragen wichtig: Welches waren die Motive für die Einrichtung des Distance Learning in Alberta? In welchen Etappen vollzog sich die

Entwicklung von der Correspondence School bis zum ADLC? Welche Aufgaben übernimmt Distance Learning hinsichtlich welcher gesellschaftlichen Prozesse?

## **2. Methodologie der Untersuchung in Alberta**

Mithilfe der empirischen Untersuchung des Distance Learning des ADLC soll nun also die Beantwortung der folgenden Fragestellungen vorgenommen werden:

1. Welche bildungsspezifischen Herausforderungen können in Alberta mit Distance Learning des ADLC bewältigt werden?
2. Wodurch und auf welche Art werden sie bewältigt?

Dabei muss deutlich erwähnt werden, dass die didaktischen und curricularen Aspekte des Distance Learning nicht den Gegenstand der Untersuchung bildeten, sondern die institutionsstrukturelle Realisierung dieser Schulform an sich (im Gegensatz zur Struktur von Schulwissen oder dessen didaktischer Aufbereitung). Das Aufzeigen des Handlungsbedarfs in der Einleitung hat gezeigt, dass in Sachsen-Anhalt vor allem die strukturelle Umsetzung von Schule aufgrund der gewandelten Bedingungen ein Problem ist. Genau hierauf beruht die Referenz auf das Distance Learning in Alberta: Es ist eine mögliche Bildungsform im regulären Schulsystem an Stellen, an denen die herkömmliche strukturelle Realisierungsform von Schule an ihre Grenzen stößt.

Das bedeutet aber nicht, dass die didaktische Aufbereitung eine weniger bedeutende Rolle spielt, sondern dass sich in der Untersuchung auf eine Dimension konzentriert wurde. In normativ-pädagogisch ausgerichteten Stellen in der Konzeption für den Raum Sachsen-Anhalt werden auch didaktische Aspekte berücksichtigt.

### **2.1 Die Entscheidung für qualitative Methoden**

Um das Ziel zu erreichen, das Distance Learning am Beispiel des ADLC in möglichster Ganzheitlichkeit und Tiefe zu erfassen, diente während der Datenerhebung die Orientierung an der ethnographischen Herangehensweise, da die folgenden Merkmale, die in der Definition von Ethnographie von Pole und Morrison erwähnt sind, diesem Ziel der Untersuchung in Alberta entgegenkamen:

“1 A focus on a discrete location, event (s) or setting.

2 A concern with the full range of social behavior within the location, event or setting.

3 The use of a range of different research methods which may combine qualitative and quantitative approaches but where the emphasis is upon understanding social behavior from inside the discrete location, event or setting ...

5 An emphasis on rigorous or thorough research, where the complexities of the discrete event, location or setting are of greater importance than overarching trends or generalizations.” (Pole/Morrison 2003, S. 3)

Die Verwendung qualitativer Methoden für die Untersuchung war deshalb angebracht, weil mit ihnen die wesentlichen Strukturen und Funktionsweisen des Untersuchungsgegenstandes plausibel gemacht werden konnten, was für die in die Tiefe gehende Reflexion und Interpretation notwendig war. Quantitative Daten waren zusätzlich dann von Bedeutung, wenn sie wichtige ergänzende Rahmeninformationen lieferten, z.B. zum Verständnis bestimmter Kontextbedingungen. In dem Fall wurden sie aber nicht selbst erhoben, sondern Dokumenten entnommen.

Die Bezeichnungen der drei Kategorien des theoretischen Referenzrahmens nach Parsons sowie Leitfragen zur Untersuchung dieser ergaben sich aus den Anmerkungen zum Distance Learning, wie sie weiter oben aufgeführt sind. Darin haben sich bereits Variablen abgehoben, die zur Fokussierung der Forschungsperspektive verhelfen. Deshalb kam es zu keiner vollkommen offenen und unvoreingenommenen Herangehensweise nach dem Vorbild der klassischen Ethnographie. In dieser wird die *Grounded Theory* angewendet, in welcher erst in der ersten Phase der qualitativen Datenerhebung und Datenauswertung theoretische Überlegungen formuliert werden. Stattdessen wurde eine systematisierte Ethnographie eingesetzt (siehe Punkt Experteninterviews), wie sie in den letzten Jahren in der Wissenschaft immer mehr Verwendung findet (vgl. Pole/Morrison 2003, S. 44 f. und Flick 2002, S. 219). Dies ist nicht zuletzt auch in einer wissenschaftlichen Rekonstruktion wichtig, in der zum Zwecke allgemeiner Aussagen zum Fall eine gewisse Vergleichbarkeit in der Methodik hergestellt werden muss, wodurch sie im Gegensatz zu einer rein deskriptiven Untersuchung und zu einer detailgetreuen Tiefeninterpretation einer klassischen Ethnographie steht (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 67 f.). Die ethnographische Tradition findet sich aber in der Methodik des “Explorierens von innen heraus“ und in der flexiblen Orientierung und Anpassung der Vorstruktur wieder, um das Potenzial der

jeweiligen Untersuchungssituation zu verschiedenen Seiten hin ausschöpfen zu können. Dies wurde z.B. durch Anpassung der Leitfäden nach Vorbeobachtung im Feld erreicht.

## 2.2 Die Datenerhebung

### *Die Stichprobe*

Die Stichproben für die Interviews und für die Beobachtung wurden deswegen im Vorfeld auch nicht genau festgelegt, sondern erst vor Ort entschieden, um im Feld zu erarbeiten, wem sich als Experte zu welchem Thema genähert werden kann. Zum anderen konnte sich die Stichprobe durch situative Möglichkeiten im Feld erst spontan ergeben. Oft war ein flexibler und unsystematischer Vorgang nötig, um z.B. an Informationen in Schulen in sehr entlegenen Regionen zu gelangen. Es wurde aber stets versucht, die größt mögliche Diversität innerhalb der Zielgruppen zu erfassen, um gegebenenfalls auch allgemein gehaltene Aussagen zur Zielgruppe machen zu können. Schülerinterviews wurden z.B. durchgeführt, wenn die Schüler zu Prüfungen in den Kursen in das ADLC gekommen sind. Dies betrifft Schüler der Einrichtung, welche zu Hause lernen und solche, die ADLC Kurse in Schulen nutzen sowie Schüler, die in der Stadt wohnen und Schüler, die in entlegenen Gegenden wohnen. Die Bandbreite an Schülern konnte dort abgedeckt werden. Hinzu kamen Beobachtungen in Schulen.

Es wurden zum Zwecke der Vergleichbarkeit, d.h. um die Expertenaussagen gegen weitere Fälle abgleichen zu können, mehrere Experten innerhalb der folgenden Personengruppen befragt:

- Lehrer des ADLC (6)
- Leitung/Administration des ADLC (6)
- Lehrer/Leiter in Schulen (5)
- Schüler im Alter von 13 – 19 Jahren und 1 Erwachsener (8)
- Eltern (4)
- Kursentwickler (2)

### *Experteninterviews*

Experteninterviews dienten des Explorierens des Erfahrungswissens, um implizite und explizite Strukturen und Prozesse erschließen zu können. Diese Wissensbestände waren nur über Erzählungen der im Feld agierenden Experten erfahrbar. Als Experte galt, wer



kontextgebundene und/oder institutionalisierte Kompetenz aufwieß (vgl. Meuser/Nagel 2003, S. 485).

Experteninterviews gehören zu den Leitfaden-Interviews, welche Vorkenntnisse über den zu erforschenden Gegenstand erfordern, da Themenkomplexe im Vorfeld – im Fall dieser Untersuchung zur Orientierung im Feld – bereitgestellt werden. Diese haben sich durch vorherige Literaturrecherche als mögliche relevante Phänomene und Prozesse herausgestellt. Die Leitfäden, welche die zu untersuchenden Variablen enthalten, wurden aus den oben in Punkt 1.4 aufgeführten Leitfragen entwickelt. Diese wurden von ihrer theoretisch-abstrakten Formulierung in für die Datenerhebung nutzbare, d.h. in organisatorisch-praktische Wirklichkeit erfassende Fragen übersetzt, welche dann konkrete Indikatoren für die Phänomene enthielten. Damit wurde das Erkenntnisinteresse in den Kontext des Erfahrungshintergrundes der Befragten und ihres Kommunikationsraums transformiert (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 78-88).

Die Leitfäden wurden jedoch nicht unreflektiert systematisch abgearbeitet, sondern oft flexibel und situativ angepasst gehandhabt, um dem Anspruch der möglichst offenen Herangehensweise einer ethnographisch orientierten Untersuchung gerecht zu werden. Sie wurden dann in ethnographischer Tradition oft als Bögen mit Erzählanstößen eingesetzt, um eine freie Feldforschung zu vollziehen, bei der so nah wie möglich an die ursprünglichen Handlungskontexte herangekommen wird (vgl. Girtler 2001, S. 158). Zu gegebenen Anlässen, in denen sie relevante Erkenntnisse zu gewinnen versprochen, wurden sie auch in kompletter, zuvor erarbeiteter Form eingesetzt. In anderen Situationen aber, in denen z.B. das Interview in Form eines Gesprächs aufgrund einer Eigendynamik bereits wichtige Informationen lieferte, wurden sie nur teilweise eingesetzt. Interessante Aspekte, die erst während des Interviews ins Blickfeld rückten, wurden stets zunächst ungeachtet der Vergleichbarkeit berücksichtigt, um wichtige Informationen nicht zugunsten einer "Strukturhörigkeit" zu verlieren. Vergleichbarkeit zum Zwecke allgemeiner Aussagen zum Distance Learning des ADLC wurde aber in letzter Instanz durch ein Kategoriensystem in der Auswertung gewährleistet.

### *Beobachtung*

Die Datenerhebung mit Interviews wurde mit der Beobachtung ergänzt, um soziale Wirklichkeit und soziales Geschehen, welche von einer Außenperspektive wahrnehmbar sind und nicht dem impliziten Wissen einzelner Subjekte innewohnen, erschließen zu

können. Dies geschah auf offene Weise, d.h. den Beobachteten wurde der Vorgang des Beobachtens offenbart, da die Wahl der verdeckten Beobachtung zum einen nicht möglich war (der Zugang zum Feld wurde im Rahmen eines offiziellen inter-institutionellen Forschungsaustauschs gewährleistet) und zum anderen aus forschungsethischer Perspektive problematisch ist.

Wie auch die Interviews, fand die Beobachtung z.T. systematisch, z.T. nur mit bedingter Orientierung an einem halb-standardisierten Leitfaden im Unterricht und in Lernsituationen in den Partnerschulen des ADLC, aber auch im ADLC selbst statt. Sie verlief offen auch in dem Sinne, dass sie frei für Aspekte war, die erst während des Forschungsprozesses ins Blickfeld rückten.

Der Leitfaden enthielt Fragestellungen, die sich nach Phänomenen, die direkt beobachtbar sind, erkundigten und welche ein Merkmal beschrieben, das als solches nicht direkt erschließbar ist, wie z.B. "die Natur der autoritären Strukturen" (vgl. Flick 2002, S. 200 – 206).

Auf eine aktive, am Geschehen selbst beteiligte Rolle wurde verzichtet, um Ereignisse und Verhalten so wenig wie möglich zu beeinflussen und in ihrem natürlichen Ablauf zu belassen. Jedoch wurde die reine Außenperspektive einer nicht-teilnehmenden Beobachtung durchbrochen, um rein subjektive Interpretationen des Beobachters zu überprüfen. Dies geschah mithilfe des *ethnographischen Interviews*, welches auf unsystematische Weise bei den handelnden Personen spontan angewendet wurde. Dadurch wurde die qualitativ-verstehende Orientierung der Beobachtung unterstützt (vgl. Girtler 2001). Damit war jedoch ein gänzlicher Verzicht auf Interaktion mit dem Feld nicht möglich, wie er bei der reinen nicht-teilnehmenden Beobachtung vorgenommen wird.

### *Dokumentenanalyse*

Zusätzlich stand eine Fülle an Dokumenten zur Auswahl, die zum einen für bestimmte Aspekte Primärdaten lieferten (z.B. Webseiten des Bildungsministeriums Albertas zur Untersuchung des Bildungssystems und der Bildungspolitik), zum anderen aber auch Rahmeninformationen bieten konnten (z.B. Informationsmaterialien der untersuchten Schulen).

Es muss hier darauf hingewiesen werden, dass sich durch die Hinzunahme des Internets zum Forschungsprozess eine Besonderheit ergibt: Aufgrund der Aktualität und Veränderbarkeit

der Internetseiten der Institutionen und Informationsdienste verändern sich im Laufe der Jahre naturgemäß auch die Adressen der Seiten, Dateien und Dokumente, die zur Homepage dazugehören. Es wurden im Laufe des Verfassens der Dissertation immer wieder Anpassungen der Bibliographie vorgenommen, aber alle Aktualisierungen in jüngster Zeit konnten vielleicht nicht berücksichtigt werden. Auch die in nächster Zeit anstehenden Veränderungen der Webseiten des ADLC könnten Veränderungen der dazugehörigen Adressen mit sich bringen, die hier natürlich nicht berücksichtigt werden können.

### 2.3 Die Datenauswertung

Die empirischen Ergebnisse konnten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse gewonnen werden, mit deren Verfahren den Interview-, Beobachtungs- und anderen Quellentexten mittels Extraktion Informationen entnommen und getrennt vom Text weiterverarbeitet wurden, und zwar anhand eines im ersten Schritt der Analyse entwickelten Kategoriensystems (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 263 f.). Dieses Kategoriensystem findet sich in der Strukturierung der Auswertung (Punkt 3.1 – 3.5) sowie in deren Teilüberschriften wieder, d.h. hier ergab sich die inhaltliche Spezifizierung der drei Parsonsschen Dimensionen (umsetzendes, bereitstellendes und steuerndes Subsystem) in fünf Punkte. In diese flossen einige Aspekte aus der Literatur, die im Vorfeld bearbeitet wurde, als Unterpunkte mit ein. Dazu gehören z.B. soziales Lernen und Mediennutzung. Die Spezifizierung der drei Dimensionen war notwendig, um in der Systematisierung besser der Komplexität vor Ort, die sich erst während der Datenerhebung zeigte, gerecht zu werden.

Zitate vor allem aus Interviews, aber auch Zitierungen aus Dokumenten und Webseiten dienen der Unterlegung und Verdeutlichung der auswertenden Aussagen.

### 2.4 Interpretation und Theoriebildung

Die Interpretation der Ergebnisse fand im Anschluss an die Auswertung statt und mündet in eine abschließende Theoriebildung. Die einer ganzheitlich orientierten und tieferen Analyse des Falles ADLC zu Gute kommende Herangehensweise an die empirische Untersuchung – aufgrund derer es zu keiner Untersuchung eines weiteren Falles kam – brachte es mit sich, dass kein Vergleich mit einem zweiten empirischen Fall vorgenommen wurde. Eine Generalisierung der Ergebnisse hinsichtlich Distance Learning für den allgemeinbildenden Bereich fand somit nicht auf eine empirisch-methodische Weise statt. Die Beantwortung der

drei Fragestellungen als wissenschaftlich-generalisierender Beitrag der Arbeit wurde mithilfe der Reflexion der Ergebnisse anhand von Theorien, also durch theoretische Abstraktion und Einordnung, anstatt durch empirisch-methodische Generalisierung vorgenommen und die Theoriebildung bleibt am Fall – Distance Learning am Beispiel des ADLC - orientiert (vgl. Gläser/Laudel 2004, S. 253 –258). Die Entscheidung für die jeweiligen Theorien zur abschließenden Interpretation der fünf Analysepunkte sowie ihre theoretische Zusammenführung basieren auf der systemtheoretischen Konzeption nach Parsons, welche bereits im Vorfeld der Untersuchung als Referenzrahmen herangezogen wurde. Die jeweiligen Theorien zur Ergebnisinterpretation in den konkludierenden Abschnitten wurden so gewählt, dass sie dem angestrebten Erkenntnisgewinn – Erklärung der konkreten Systemkomponenten, deren Interaktion untereinander sowie mit der gesellschaftlichen Umwelt – entsprechen.

## 2.5 Der Forschungsprozess vor Ort

Der Forschungsprozess vor Ort im Jahre 2005 gestaltete sich bis auf kleinere Schwierigkeiten weitgehend problemlos. Da im Vorfeld der Untersuchung eine Vereinbarung zwischen der Otto-von-Guericke Universität und dem ADLC hinsichtlich des Forschungsaufenthalts getroffen wurde, war der Zugang zu nahezu allen relevanten Bereichen des ADLC und zu den am Distance Learning beteiligten Institutionen möglich. Die Autorin war nicht nur in Untersuchungssituationen willkommen, denen fast alle Mitarbeiter offen gegenüberstanden, sondern z.B. auch zu Lunchs, Barbecues, einer Pensionierungszeremonie und einer Ausstellungseröffnung einer Schülerin eingeladen. Während einer Sitzung der regionalen Schulbehörde, in der die Autorin auch ihre Arbeit vorstellte, konnten zudem Einblicke in die behördlichen Zuständigkeiten und in interne Abläufe gewonnen werden. Es wurde keine Interview- oder Beobachtungsanfrage abgelehnt. Nur ein Mitarbeiter des ADLC ist zweimal nicht zum vereinbarten Zeitpunkt erschienen.

Auch die strukturellen Forschungsbedingungen waren ideal, da in jedem Büro ein Arbeitsplatz mit Computer zur Verfügung gestellt wurde. Die Mitarbeiter waren für Fragen offen und waren bereit, die Arbeit zu unterstützen.

Der völlig offene Zugang zum Feld brachte jedoch in einigen Situationen auch Probleme mit Blick auf mögliche Antwortverfälschungen mit sich, die als Harthrow Effekt bezeichnet werden. Die Untersuchung wurde vom Direktor des ADLC offiziell angekündigt. Ohne dass

es direkt geäußert wurde, war jedoch für die Autorin in einigen (wenigen) Interviews mit Mitarbeitern des ADLC wahrzunehmen, dass der Interviewte sich im Zwang der Verteidigung seiner Arbeit oder des Distance Learning generell sah, obwohl die anonyme Behandlung der Daten versichert wurde. Ohne es zu unterstellen, geschah dies vielleicht, weil er oder sie nicht genau wusste, inwieweit die Leitung doch Einblick in die Daten hat und die Untersuchung eine Evaluation ihrer Arbeit darstellen könnte. Die Autorin befand sich manchmal auch in der Situation, durch die offizielle Vereinbarung einstückweit “im Dienste der Organisation zu stehen“ und ein positives Bild zeichnen zu müssen. Dies war in den Interviews mit der Administration wahrzunehmen, in denen ein Präsentationszwang deutlich wurde, der sicher auch in der verinnerlichten Rolle der Repräsentation der Organisation begründet liegt (siehe Punkt 3.4). Die Informationen in den Lehrerinterviews waren dadurch dichter und in mancher Hinsicht brauchbarer. Die Interviews mit dem leitenden Personal verrieten dennoch viel über die berufliche Rolle, über die Organisation ADLC und über Bildung in Alberta an sich.

Auch das häufige Arbeiten am eigenen Arbeitsplatz *in* der Organisation *über* die Organisation wirkte sich etwas nachteilig auf die nötige Distanz zum Forschungsgegenstand aus.

Die Rolle der Forscherin während des Aufenthalts im ADLC war dadurch nicht völlig unproblematisch und musste erst ausbalanciert werden. Während der Untersuchung verlangte es nach dem nötigen Fingerspitzengefühl im Umgang mit den Mitarbeitern und bei der Auswertung nach der Berücksichtigung der Interviewsituation.

Daneben musste bei der Auswertung der Interviews bedacht werden, wenn:

- ein Mitarbeiter das Interview eventuell nutzte, um aufgestaute innere Unzufriedenheiten mit der Arbeitssituation loszuwerden und negative Aussagen nicht auf die tatsächlichen Abläufe zutreffen. Eine Lehrerin des ADLC räumte im Anschluss an das Interview ein, dass sie die vielen kritischen Aussagen lieber nicht hätte äußern sollen, da sie die Lehrtätigkeit und die Schüler liebt und nun ein zu negatives Bild gezeichnet hat.
- ein Mitarbeiter des ADLC Bedenken gehabt haben könnte, während des Interviews von Vorgesetzten gehört zu werden, da es im Großraumbüro manchmal schwierig war, einen ungenutzten Ort zu finden.
- ein Mitarbeiter unter Zeitdruck stand und nicht ins Detail gehen wollte.

- ein Interview zu Aufnahmezwecken als Wiederholung eines situativ entstandenen Gesprächs stattfand.
- ein Interview aus strukturellen und zeitlichen Gründen direkt am Arbeitsplatz während des Arbeitsprozesses gegeben wurde.

Die meisten Mitarbeiter des ADLC standen dem Forschungsvorhaben aber sehr positiv gegenüber, waren hilfsbereit und (nach Einschätzen der Autorin) ehrlich. Es muss auch erwähnt werden, dass in den Interviews mit Schülern, Eltern und Mitarbeitern der anderen Institutionen die beschriebenen Schwierigkeiten nicht auftauchten und die Interviews fast völlig unproblematisch verliefen.

### **3. Distance Learning als Bildungsform zur Anpassung an gesellschaftliche Komplexität: Das Beispiel ADLC**

#### 3.1 Eine andere Art von Schule: Distance Learning als Notwendigkeit oder individuelle Alternative

##### 3.1.1 Zur Geschichte des ADLC: Distance Learning als Notwendigkeit

Das heutige Alberta Distance Learning Centre entstand aus einem im Jahre 1923 begonnenem Experiment des Bildungsministeriums mit dem Mandat, 'Bildung für Alle' zu ermöglichen. Alberta wurde im Jahre 1905 als Provinz konstituiert und 1923 gab es hier noch viele entlegene Gegenden, die in keiner Weise zu Bildungszwecken organisiert werden konnten, da die Distanz zwischen den einzelnen Niederlassungen viel zu groß war. Für die dort wohnenden Kinder gab es keine Möglichkeit, Schulbildung zu erhalten und das Bildungsministerium machte es sich zur Aufgabe, Lösungen zu finden, um diese Lücke zu füllen. Es ließ Schulbücher und Anleitungen, wie Eltern mit diesen unterrichten können, per Post zu den Familien liefern. Schulaufgaben wurden an das Ministerium zurückgeschickt, wo sie korrigiert und wiederum an die Familien gesandt wurden. Innerhalb kürzester Zeit hatten sich über 100 Schüler für die Korrespondenzkurse angemeldet. Das ließ die tatsächliche Notwendigkeit der Bildung per Post erahnen und eine daraufhin durchgeführte Untersuchung des Ministeriums in der gesamten Provinz ergab, dass der Bedarf noch weit höher war. Mitarbeiter begannen Anmeldebögen, Instruktionspapiere und Aufgaben vorzubereiten.

Zum Zeitpunkt seiner Entstehung in Alberta wurde Distance Learning als eine alternative Lösung gesehen, die aus einer Notwendigkeit heraus entstanden ist, d.h. als eine Bildungsmethode der zweiten Wahl, wo die erste nicht bestand. Dies zeigt der Umstand, dass lediglich in Gegenden, in denen es keine Schule gab, Korrespondenzkurse geliefert werden sollten und vermieden wurde, dass Regionen den einfachen Weg der Bildung per Post gingen, obwohl eine Schule hätte organisiert werden können. Dieses Verständnis von Distance Learning blieb in den kommenden Jahrzehnten bestehen.

Die Notwendigkeit zu dieser alternativen Form bestand dennoch in einem solchen Maße, dass sich im Laufe der ersten vier Jahre über 900 Schüler angemeldet hatten, die sonst ohne Schulbildung aufwachsen würden. Die Zahl wuchs jährlich und angesichts der zunehmenden Aufgaben richtete das Bildungsministerium im Jahre 1927 eine eigens für Korrespondenzunterricht zuständige Abteilung ein. Die *Correspondence School Branch*

(CSB) war geboren, welche bis zum Jahre 1930 lediglich eine Mitarbeiterin hatte. Die CSB etablierte sich immer mehr als Teil des Bildungssystems in Alberta. Die Notwendigkeit blieb trotz der Bevölkerungszunahme und der langsamen Bevölkerungsverdichtung bestehen, da Schulen aufgrund schlechter ökonomischer Umstände schließen mussten. 1932 hatten bereits 2500 Schüler Kurse der CSB genutzt.

Bis zum Jahre 1939 versorgte sie Schüler der Klassen 1 bis 9 mit 4 Lehrern. Dann begann die Versorgung aller Stufen bis einschließlich der 12. Klasse und von Schülern in den nördlichen Territorien. Die Ausweitung machte eine grundlegende Reorganisation der Zuständigkeiten notwendig und von nun an gehörten nicht nur pädagogische Arbeiten, sondern auch sämtliche organisatorischen Angelegenheiten wie Registration und Finanzbuchhaltung zu den Funktionen der CSB. Die kleine Abteilung des Ministeriums entwickelte sich mehr und mehr zu einer eigenständigen Organisation und neben neuen Lehrern wurden Stenographen eingestellt. Bisher hatten die Lehrer selbst alle Instruktionen und Korrekturen auf der Schreibmaschine geschrieben. In jenem Jahr wurde auch das erste Mal ein Direktor von außen mit der Leitung betreut.

In den 1940er Jahren war Distance Learning bereits ein gefestigter Bestandteil der Schulbildung in Alberta. Die Vorstellung, dass es nur eine Bildungsform zweiter Wahl darstellte, bestand noch immer, denn das Ministerium vertraute darauf, dass bald sämtliche Gegenden organisiert genug sind, um eine Schule zu operieren und Distance Learning unnötig werden zu lassen. Die Menschen machten die Provinz zunächst aber kontinuierlich in alle Richtungen zugänglich und Bildung musste in immer entferntere, bisweilen in zunächst kaum zugängliche Gegenden transportiert werden.

Aufgrund der weiter bestehenden Notwendigkeit wurde das Angebot mit didaktischen Möglichkeiten erweitert. Dazu gehörten Hilfsmittel für wissenschaftliche Experimente und Unterrichtsstunden über das Radio der Universität von Alberta, welche bis 1974 ausgestrahlt wurden:

“By 1945, the Correspondence School Branch was on the air each night of the school week over radio station CKUA. Monday night featured Nancy Thompson and some aspects of literature. Mrs. Mary Wiens with 'We Enjoy Music' was aired on Tuesday. Students heard Jack Yates discuss current events Wednesday night in 'Today's Horizons'. 'Choose Your World' was directed by



Frank Page on Thursdays. Helen McMillan wound up the week on Friday with 'Adventures of Science.'" (Reflections on 75 years 1998, S. 21)

Im Jahre 1943 wurde ein Mangel an Klassenlehrern in Alberta akut. Das Bildungsministerium entwickelte die Idee, dass Schüler in kleinen ruralen Schulen zusammenkommen und auch ohne einen Lehrer, aber unter Supervision an ihren Korrespondenzkursen arbeiten können. In diesen 'Schulen ohne Lehrer' entstanden *correspondence centres*, die so erfolgreich waren, dass sie zu einem weiteren Anstieg der Schülerregistrierungen der CSB führten. Die Zentren bestanden bis in die 1960er Jahre.

Die 1960er und 1970er Jahre waren die aufstrebenden Jahre der CSB und die Zahl der Lehrer wuchs auf über 100. Die Einrichtung begann mit neuen Medien zu experimentieren und das Fernsehen wurde für die Übermittlung visueller Inhalte genutzt. Die Stellung der CSB entwickelte sich immer mehr zu einem eigenständigen Bildungsanbieter und 1973 wurde die *Correspondence School Branch* umbenannt in *Alberta Correspondence School*. Größe und Organisiertheit der Schule erforderten es, sie aus dem ministeriellen Zentrum der Hauptstadt auszugliedern und 1983 zog die Schule in ein eigens für sie geschaffenes Gebäude in einer Kleinstadt nördlich der Hauptstadt der Provinz. Hier konnte zusätzlich ein eigenständiges *Instructional Technology Department* zur Entwicklung und Produktion der Kursmaterialien eingerichtet werden. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Schule ca. 26 000 Schüler.

Ein Büro in der Hauptstadt wurde dennoch erhalten, um Schülern aus der Umgebung eine Zugangsmöglichkeit zur Schule in der Region zu bieten. Im Laufe der Jahre kamen noch zwei weitere Regionalbüros im Süden der Provinz hinzu.

1988 begann erneut ein Experimentieren mit neuen Medien und die computerunterstützte Instruktion wurde eingeführt, zunächst in Mathematik. Das Internet bahnte sich bald seinen Weg und 1995 wurde das Einsenden der Aufgaben per e-mail eingeführt. Online Lernen ist schnell zu einem festen Bestandteil des *Alberta Distance Learning Centre (ADLC)*, zu welchem die Schule 1991 umgetauft wurde, geworden und bis heute geblieben.

Ein weiterer organisatorischer Umschwung vollzog sich, als sich das ADLC aus der langjährigen Obhut des Bildungsministeriums, aus welchem es sich 1923 formierte, löste und mit der regionalen Schulbehörde *Pembina Hills* zusammentat (vgl. Reflections on 75 years 1998).

### 3.1.2 Distance Learning und gesellschaftlicher Wandel: Von der Notwendigkeit zur Alternative

1948 nannte der jährliche Report des Bildungsministeriums “seven classes of people taking correspondence courses: those in supervised centres; those in localities too far from school; those in detention homes of one kind or another; those who were ill or handicapped; those still in school but needing additional courses; those adolescents who, while self-supporting, wished to continue their studies; and adults.” (Reflections on 75 years 1998, S. 32) Hier bestimmen noch immer Notwendigkeiten die Wahl des Distance Learning des ADLC. Die Gründe gehen aber auch schon darüber hinaus.

1965 bemerkte der damalige Direktor der Einrichtung, dass sich die Situation für den Korrespondenzunterricht von ruralen Ausgangsbedingungen erheblich in Richtung einer zunehmenden Urbanisierung geändert hat. Urbane Zentren und kleinstädtische Zusammenschlüsse breiteten sich aus und die Schüler der Provinz gingen zunehmend in diesen zur Schule. Alberta blieb jedoch eine verhältnismäßig dünn besiedelte Provinz und viele der Schulen waren klein und hätten ohne Distance Learning nicht das gesamte erwartete Curriculum anbieten können. Korrespondenzkurse wurden zu einem wichtigen Hilfsmittel und der *small school support* begann sich zu etablieren. Vor allem Schüler im High School Bereich nutzten die Kurse, um den Fächerkanon abzudecken. Während in den ersten Jahrzehnten die Elementarausbildung mit Distance Learning für isolierte Farmen in entlegenen Gegenden sichergestellt werden musste, wuchs nun die Zahl der Senior High School Registrations erheblich. Sie hatten die unteren Jahrgänge bald weit überflügelt.

Zwanzig Jahre später, Mitte der 1980er Jahre, kam der Unterstützung kleiner Schulen durch ein Absinken der Geburtenrate noch einmal eine erhebliche Bedeutung zu, da sinkende Schülerregistrierungen viele Schulen um ihr Überleben kämpfen ließen. Die Schule startete aus diesem Grund ein *Small Schools Project*, um betroffene Schulen zu unterstützen.

Eine zweite und wesentliche Veränderung für das Distance Learning des ADLC kündigte sich in den 1970er Jahren an. Schon zu diesem Zeitpunkt hatte sich die Rolle des Korrespondenzunterrichts als Methode zweiter Wahl, die aus einer Notwendigkeit heraus getroffen wurde, in relevantem Ausmaß um die Rolle der Methode der ersten Wahl zu erweitern begonnen. Kurse, welche die Ausstrahlung regelmäßiger Unterrichtsprogramme über das Fernsehen involvierten und Printmaterialien ergänzen sollten, wurden von den Lernenden nicht angenommen. Eine daraufhin durchgeführte Studie ergab, dass viele der

Schüler, ob nun zu Hause oder in der Schule, Korrespondenzunterricht bevorzugt hatten, weil sie nicht an einen festgelegten Zeitplan gebunden sein, sondern im eigenen Tempo lernen wollten. Daraufhin begann die Entwicklung von Videofilmen als Ergänzung zu Printkursen, um den Schülern die Flexibilität zu erhalten.

1974 ergab eine weitere Studie, dass zu diesem Zeitpunkt 50 % der Schüler den Korrespondenzunterricht der Einrichtung wählen mussten, weil sie keine andere Möglichkeit zur Ausbildung hatten (vgl. Reflections on 75 years 1998, S. 42).

30 Jahre später werden in der Provinz noch immer über 20 000 Schüler vom ADLC versorgt (vgl. Raju 2003, S. 183). Heute präsentiert sich die optimierte und auf die Wünsche der Nutzer abgestimmte Gestaltung der Schulausbildung als Hauptgrund für die Anwendung der ADLC-Kurse, auch wenn der Aspekt der Notwendigkeit z.B. hinsichtlich des Überlebens von Schulen oder z.T. auch aufgrund eines Schuleinrichtungsmangels als Grund für den Einsatz noch besteht.

Darauf deuten zum einen die Interviews mit den befragten Schülern hin, die im Folgenden anhand von Beispielen auszugshaft dargestellt werden:

”I took them to reduce the amount of course work I had to do in school, like taking up some spares, free time to work on whatever needed to be done, cause I was taking a lot of courses and I had to work on top of that... One was COM 20 (Community Health, Anm. d. A.) and I just really didn’t want to take that in a course for a full school year, cause I would have been bored. And the other one was Psych 20, which I just took out of personal interest, they don’t offer that at my school” (Schülerin, Int. Sch8)

“I already had taken a couple of classes of them prior and they – I didn’t actually finish them, but I always had gone through and I was working so I needed to take correspondence instead of actually going to classes...and actually this class is dependent on whether I go to college in a week.” (Schülerin, Int. Sch4)

”I need maths 20 to graduate, so I can go to college...I just missed this course. I was taking it and I gotta kicked out of it, so – but there wasn’t enough time to start with a new teacher and if I wanna go to college in September, I need this...I started this after school for the summer. So I just did it with the ADLC teacher...I had to rush, because I needed a transcript for the college by August first.” (Schüler, Int. Sch2)

”And you can do it on your own time, which is nice, if you budget your time wisely. You don’t have to go into a classroom. My problem at my school is, a lot of people that were going to be in my English class, were not that mature, they joked around a lot and the teachers got frustrated, angry and sometimes the classes were a kind of crappy because of that. You don’t have that with distance, you just do it yourself and don’t have to worry about more.” (Schülerin, Int. Sch8)

Eine 13-jährige Schülerin aus einer christlichen Familie, die zusammen mit ihren Eltern und Geschwistern vor einigen Jahren aus Deutschland nach Alberta gekommen ist, nennt als Antwort auf die Frage, warum ihre Eltern sie aus der Schule genommen haben, um sie zu Hause zu unterrichten, die Bewahrung ihres Glaubens:

”Wir wären dann mehr so zu Hause. Und mit anderen Leuten, welche wir nicht so richtig – wegen Glauben und so ... z.B. ich habe eine Freundin, die hat so ein bisschen Probleme. Sie ist in Deutschland in der

Schule. Sie war mehr beeinflusst wie ich von den anderen, aber dann – ich meine Schule beeinflusst sehr viel.” (Schülerin, Int. Sch1)

Auch bei Fächern in regulären Schulen, die vor Ort angeboten werden, überlassen viele Schulleiter ihren Schülern die Entscheidung, auf welche Weise sie diese absolvieren wollen:

“They probably would have want to know why, like what my problem was with the teacher or taking it in a class. They did that when I took English 30, when I said that I would take English 30 by correspondence, but then I explained that it is a time thing, not because I didn’t like the teacher.” (Schülerin, Int. Sch8)

”My guidance counsellor at school kind of suggested. He said its my best shot in getting maths done and it would be the only way – cause you have to have Maths 20 finished to graduate high school and at that point in the year it was the only way I could get Maths 20 before September. This seemed to be the best bet. You can do it like a summer school thing, but if you do summer school, you have to – it is like you actually go to a school, whereas this is more – I can do like just spend all day doing maths”. (Schüler, Int. Sch2)

Auch in den Interviews, die mit Eltern und Lehrern geführt wurden und wovon hier ebenfalls Beispiele präsentiert werden, wird hauptsächlich die Rolle des individuell gestaltbaren Lernens und nicht die Überbrückung der Distanz zwischen Lehrern und Schülern, wenn kein entsprechendes Schulangebot vor Ort ist, als Grund für die Wahl des Distance Learning angegeben. Die Aussagen zeigen damit zugleich den Stellenwert, der heutzutage einer adäquaten Bildung beigemessen wird:

“Going to another country or wanting to finish earlier, concentrating on only one subject. You can do those things... I think this kind of schooling isn’t for everybody, but for those who come here and put the effort into trying and – then it gets really good for students, who want to move at their own pace and who – you know the kids were very good, some of them don’t like school, because they feel held back and I think this kind of teaching gives them the chance to do what they wanna do.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

“When I first was looking at schools, public schools, before they were entering the school system, I went around and visited quite a few schools and talked to quite a few teachers to see what kind of emphasis they had in each school, like some schools emphasize language arts, some maths, some science or music, but I kind of wanted all of them. And like I said, it’s the one on one I can spend with them that they wouldn’t receive in a classroom. And its not that there are bad schools out there, its just I like this about that one and this about another one, but there wasn’t one that I just liked for everything. So I had to sort of make that in my living room, my own little classroom and plus I just felt it is a better learning atmosphere to have just the two of them and a good work ethic to have to buckle down and really work and its not just play time all the time. And not that every classroom is like that, but sometimes its harder to (...) those kids attention when they are 30 of them. That was probably my main reasons to start.” (Mutter, Int. E1)

Neben dem Einsatz des Distance Learning des ADLC aufgrund von Entwicklungen, in denen Bildung eine bedeutende persönliche Ressource und die persönliche Aneignung von Wissen ein dementsprechend wichtiger Prozess ist, kommt es auch aufgrund zunehmender Internationalisierungsprozesse zur Nutzung der Bildungsform:

“It’s also that some people move around the world. Their families are moving so the kids still get the Alberta curriculum even if they moved to somewhere else, we’ve got a lot of those.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Ein Beispiel der Anwendung des Distance Learning als Alternative zum regulären Schulprogramm ist in einer Partnerinstitution des ADLC zu finden, die neben

Erwachsenenbildungsprogrammen auch Kurse für Schüler anbietet. Schüler, die Interesse an zusätzlicher selbstständiger Gestaltung ihrer Ausbildung haben, finden hier Unterstützung mit Kursen des ADLC:

“We have a program that we call an Academic Success Program, which includes courses for high school credit and then also a lot of academic and enrichment support for kids, Kindergarten to grade 9 and we operate those programs outside the normal school day, so in the evenings and on Saturdays, during teachers convention or spring break, the summer and so on.” (Schuldirektorin, Int. Schl 1)

Den Hauptgrund für den Einsatz der Materialien sieht auch die Direktorin nicht länger in der Notwendigkeit, die Kurse zu nutzen, sondern in der gesellschaftlichen Diversität in Alberta:

“Kids are taking distance learning courses for all kinds of reason. Some of them are kids who socially can't fit into school, some of them are kids who belong to religious groups, Christian programs for example, who specifically want a Christian education program, who not want their children in public schools” (Schuldirektorin, Int. Schl 1)

Die Relevanz des Distance Learning sieht sie auch für junge Erwachsene hinsichtlich der Erweiterung an Lernmöglichkeiten:

“We are looking for alternatives for young adults, cause often we are dealing with 18 til 24 year olds. We have older students, but 18 til 24 is the (...) of our students. And we just want more options for them. We want more ways for them to complete their courses and get those marks they want, so they can get on with their lives and do what they wanna do.” (Schuldirektorin, Int. Schl 1)

Daneben kommt es hier für Schüler zum Einsatz, die Schwierigkeiten beim Lernen spezieller Themen oder Fächer durch Zeit- und Lernstoffreduktion im Klassenkontext haben:

“The other thing is, we are working with kids who are having difficulties in the curriculum. So because ADLC produces materials that are meant for more independent learning - they are more complete, they are more sort of step by step, because you don't presume a teacher in the classroom able to say: We only do question 1, 2 or 3 or don't do those questions and so on. The ADLC materials tend to be very systematic, all the explanations are there, so they lend themselves to students having difficulties in special subject areas. ... We have high school credit students who chose to take either to take their course by correspondence - so those students come to us. We actually purchase the material from the distance learning centre and administer a correspondence course for them, which means they work independently” (Schuldirektorin, Int. Schl 1)

Ein weiteres Beispiel ist ein Lernzentrum für Jugendliche der indigenen Bevölkerung, welches mithilfe der ADLC-Materialien auf deren Bedürfnisse zugeschnitten operiert:

“I just kind of talked to Alberta Distance Learning and they said: Yeah, ok. So I sort of invented the school out of nothing, but I always felt the need was there. When I came back it was no different than it was 20 years ago. Very few aboriginal kids graduating. A lot of them starting school, high school, but then getting removed for whatever reason, attendance, skills, whatever and so not completing it. So I just sort of invented it and said: Hey, lets start our own school and see what we can do and this is the 7<sup>th</sup> year now. And that's a pretty good success.” (Schulleiter, Int. Schl2)

Die Funktionserweiterung des Distance Learning hat die Möglichkeit zur Wahl der Kurse und Materialien aus noch weiteren persönlichen Gründen mit sich gebracht. Ein ganz aktueller Grund ist das zunehmende *bullying* (Mobbing) der Schüler in den Schulen in Kanada, aus welchem viele Schüler und Familien Distance Learning den regulären Schulen vorziehen (vgl. [www.education.gov.ab.ca/news/2006/May/nr-bullyingPrevention.asp](http://www.education.gov.ab.ca/news/2006/May/nr-bullyingPrevention.asp)):

”They are going to school and they are picked on steadily, are not -, are not accepted for whatever reasons. I think of some in particular, they were pulled out, they took our programs here and they - actually by the time they were at grade 11 or 12 they went back and they could handle it. Some of the kids take it hard, they get hurt by it. But then they were able to go back for the final years for graduation. But in the meantime, they had our courses that they didn’t lose and some of those kids are doing very well, they have their own businesses and everything” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Distance Learning wird aufgrund von persönlichen Schwierigkeiten in regulären Klassenkontexten, die sich auf die Entwicklung von Schülern negativ auswirken können, als Überbrückung genutzt:

”He wanted to homeschool, he just wanted to be at home. He would come home crying from school and wasn’t nothing to do with bullying, for some reason he just seemed to be at that stage more of a home type of thing and he just didn’t feel comfortable and so I thought I would take the challenge and homeschool that he would find – it seemed like he would miss some joy or something but after the year of homeschooling he was ready to go back and he hasn’t had any problems that way.” (Mutter, Int. E4)

Je mehr Lernende sich für Distance Learning als Alternative entscheiden, desto mehr verbreitet es sich auch als Bildungsform, bei der die Beantwortung der persönlichen Wünsche gegenüber allgemeingültigen und konventionell verankerten Schulbildungsvorstellungen Priorität hat:

“There are some students that can’t fit into a normal classroom situation very easily. So it is there for them as an option. And they can work through it on their own pace so they can whip through it. Instead of taking five months to complete a course they can probably get it done in one if they really wanted to” (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Sch15)

”Like you can do your classes a lot faster than if you went to a high school or something and did a class, it would usually take three til six months, but this way you can do it a lot faster. I just completed the course in a month and a half. When you are studying one course instead of five at school, like you have more just to concentrate on that one course and if you went to class, a regular class, which is about fifty minutes these days - like at home I just do it about two or three hours a day instead. So I am usually doing the amount of class of a week in one day ... a lot of my friends have done it, too. Just taking a class here and there, but not fully.” (Schüler, Int. Sch3)

Genau dies ist auch die Perspektive des derzeitigen ADLC-Direktors auf die Versorgung der Schüler des ADLC:

”I think I have a little more understanding of challenges that students face, when a certain delivery format doesn’t suit their style of learning. And I want to have these people to have all options available and if there is options out there that we are not incorporating, then we have to need to have a look at it: Can it benefit a segment of students that we could serve and if it can then we should incorporate it as well in our deliveries. So I think that’s probably given me some perspective on how students learn. I also have a brother who had learning disability and dyslexia and at that time nobody knew anything about dyslexia and I also know the

problems that causes. So, like I said I have some empathy for people who don't fit that traditional mode.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Seitens der Leitung des ADLC sowie zur offiziellen Beschreibung des Selbstverständnisses der Einrichtung wird inzwischen mehrfach die Bezeichnung *Distributed Learning* verwendet (vgl. [www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)).

“Distributed Learning is an instructional model that allows instructor, students, and content to be located in different, non-centralized locations so that instruction and learning occur independent of time and place. The distributed learning model can be used in combination with traditional classroom-based courses or with traditional distance learning courses, or it can be used to create wholly virtual classrooms”

([mhtml:http://d2l.adlc.ca/meetMe/RalphHelder/ppt/otto.mht!](http://d2l.adlc.ca/meetMe/RalphHelder/ppt/otto.mht!)

[OttovonGuerickePres\\_files/frame.htm](http://OttovonGuerickePres_files/frame.htm)).

Die Funktion des Distance Learning als Bildung zur Überwindung von Distanzen aus einer Notwendigkeit heraus steht hier nicht länger im Fokus der Beschreibung der Bildungsform.

Auch wenn einige Lehrer eine Neuorientierung in der Definition noch für wenig sinnvoll halten, entspricht die Verwendung des Begriffs *Distributed Learning* doch der Tatsache, dass die Rolle der Bildungsform sich gewandelt hat. Die Verwendung des Begriffs stellt den Versuch dar, auszudrücken, dass die Überwindung zu großer Distanzen nicht mehr im Vordergrund steht:

“I think the connotation of DISTANCE learning is what's wrong. For instance our school could be teaching at B. elementary school, through the Internet, online illuminate, all these things, videoconferencing, but it doesn't have to be on a distance, its just down the street. So really, we are distributing to wherever and it could be at a distance.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

“Distributed learning means ... distance education can happen within the schools themselves. So they can actually get our courses right there, they can supervise it, they can mark it. So from that point of view they can do online or they can do print right in the schools. We are there as a supervisor or a support service. They don't have to - we can set up programs, so they can use distance education within the schools themselves.” (ADLC-Principal, Int. Adm3)

Aber nicht nur aufgrund der beständigen Verbreitung des Begriffs Distance Learning, sondern auch aufgrund des bleibenden Prinzips der medialen Überbrückung einer Distanz zwischen Schüler und Fachlehrer in der Lernsituation, soll der Begriff auch im Folgenden beibehalten werden, auch wenn die Distanz nunmehr beabsichtigt ist.

### 3.1.3 Mediales Lernen in der Wissens- und Informationsgesellschaft und die Besonderheiten seiner Bereitstellung

Zum bisher beschriebenen Entwicklungsprozess kommt hinzu, dass auch Kommunikations- und Informationstechnologien - maßgeblich an der gesellschaftlichen Gestaltung beteiligt - die Entwicklung des Distance Learning, welches von je her auf Medien angewiesen ist, stark beeinflussen. Vor allem im ADLC selbst ist dies zu beobachten. Die Weiterentwicklung der Medien spielte in den letzten Jahren eine große Rolle.

Als Bereitsteller des medialen Lernens im Distance Learning System organisiert es gegenwärtig die Allgemeinschulbildung für insgesamt rund 20 000 Schüler im Grund- und Sekundarschulalter in Alberta. Mit der Vorstellung einer Schule verbinden sich bestimmte Bilder, die für diese Institution beschreibend und ausschließlich sind. Eine Schule ist demnach ein Ort, an dem zwei Personengruppen, Schüler und Pädagogen, zusammenkommen, um in einem geschützten Raum gemeinsam "Bildung zu produzieren". An dieser Vorstellung hat sich in unseren Breitengraden bis heute wenig geändert. Distance Learning passt jedoch nicht in dieses Bild.

#### *Die beteiligten Bereiche und Aufgaben zur Bereitstellung des Distance Learning*

Im ADLC - bestehend aus dem Hauptstandort und drei weiteren Regionalbüros im zentralen und südlichen Alberta - passiert Schule für viele Schüler in Alberta nicht auf traditionelle Art und Weise, da zum einen die räumliche Distanz zwischen Schülern und Lehrern und zum anderen die Ausbreitung der Aktivität der Organisation über die gesamte Provinz ein differentes Arrangement erfordern. Der Fokus des ADLC auf *delivery methods* lässt erkennen, dass Bildung als Angebot verstanden wird, welches zum Lernenden, wo auch immer dieser sich befindet, transportiert wird. Damit kommen zum herkömmlichen Schüler-Pädagogen-Arrangement die verschiedensten Arbeitsbereiche hinzu, welche die Bildungsorganisation ADLC um Elemente eines Dienstleistungsunternehmens erweitern. Ein geschäftiges Großraumbüro, unterteilt in einzelne mit Schreibtisch, Computer und Telefon ausgestattete Arbeitsplätze für Lehrer, die eher an den Arbeitsplatz eines Sachbearbeiters als an den eines Pädagogen erinnern, ersetzt den Klassenraum.

Daneben befinden sich hier ebenso ausgestattete, nach Aufgaben getrennte Arbeitsplätze für die Bereiche der Administration und Verwaltung. Dazu gehören der Direktor und die *Principals*, deren Aufgabe die Leitung der einzelnen Schulbereiche ist. Auch



Technologieexperten, Personal für Schülerregistrierung, Buchhaltung sowie *lesson recording* befinden sich hier. Letztere haben die Aufgabe, die von Schülern schriftlich eingesandten Anwendungsübungen und Tests zu verwalten, d.h. an die Lehrer und Tutoren zum Korrigieren weiterzuleiten und anschließend an die Schüler zurückzusenden (vgl. [www.adlc.ca/home/contact/org.pdf](http://www.adlc.ca/home/contact/org.pdf)).

Die drei Regionalbüros, von denen während des Forschungsaufenthalts zwei besucht wurden, sind in Größe und Personal um einiges kleiner als der Hauptstandort konzipiert. Sie haben aber bis auf zentrale Aktivitäten wie Kursherstellung, Technik und zentrale Leitung die gleichen Aufgaben, d.h. hier befinden sich pädagogische Unterstützung, Registration und Auslieferung. Ein Koordinator übernimmt die leitende Funktion. Neben dem Büro- und Personalmanagement gehören die Kontaktpflege zu umliegenden Schulen sowie das Marketing zu seinen Aufgaben, um das ADLC nach außen hin zu vertreten.

In das Büro, welches sich in der Hauptstadt der Provinz befindet, können die Lernenden aus der unmittelbaren Umgebung persönlich kommen, um Kurse abzuholen, sich registrieren zu lassen, Prüfungen abzulegen sowie auch für individuellen Präsenzunterricht, welcher häufig zu beobachten war. Da hier viele der Tutoren wohnen, kommen auch diese direkt ins Büro, wo sie einen speziellen Arbeitsbereich haben. Die Regionalvertretung hat die Aufgabe die basalen Bedürfnisse der Umgebung schneller zu beantworten, darum werden hier von den Lehrern hauptsächlich Kernfächer unterrichtet. Dazu gehören Naturwissenschaften, Englisch, Französisch, Mathematik und Physik sowie *Social Studies* und Kunst. Für die anderen Kurse befinden sich alle Lehrer im Hauptstandort.

Der südlichste Standort war bis zum Zusammenschluss mit dem ADLC im Jahre 1999 die eigenständige Institution *Distance Learning Option Souths (DLOS)*, wodurch hier andere Erfahrungen gemacht wurden und ein noch immer andauernder Annäherungsprozess zwischen ADLC und DLOS besteht. Hier arbeiten nur vier Mitarbeiterinnen, um Schulen mit Distance Learning Material zu versorgen.

Die Lehrer bringen alle eine klassische Lehrausbildung und die meisten von ihnen auch mehrjährige Unterrichtserfahrung aus einer traditionellen Schule mit, welche bei der Einstellung im ADLC bevorzugt ist. Manche haben auch selbst für ihre Kinder das Homeschooling gewählt. Im ADLC nehmen sie an einem Distance Learning spezifischen Kurs teil, haben aber keine offizielle zusätzliche Tutorenausbildung. Bei Einführungen von

neuen Technologien und Maßnahmen kommen *on-the-job-trainings* und *in-services* vor und gelegentlich können die Mitarbeiter an zertifizierten Weiterbildungskursen, z.B. hinsichtlich Kursdesign, teilnehmen.

Ihre Aufgabe im ADLC ist trotz der klassischen Bezeichnung eher die eines Tutors. Sie begleiten und unterstützen die Lernenden in den Kursen, für die sie zuständig sind. Dazu gehört es, Kontakt zu neu registrierten Schülern aufzunehmen und sie zu beraten, Probleme und Beratungsbedarf hinsichtlich des Materials und des Lernens mit den Lernenden am Telefon zu besprechen, Fragen per e-mail zu beantworten, Lerngruppen in Online Kursen zu unterrichten, eingesandte Übungen zu korrigieren und das *Finalizing* vorzunehmen. Letzteres ist der Prozess der zusammenfassenden und abschließenden Benotung und Beurteilung am Ende einer Klassenstufe. Daneben gehört es auch zu ihren Aufgaben, Kurse zu entwickeln oder vorhandene zu verbessern. Tests und Prüfungen werden auch von den Lehrern hin und wieder bewertet, der Hauptteil der Notengebung im Laufe des Kurses wird jedoch von den sogenannten Tutoren übernommen, welche auch ausgebildete Lehrer sind, die sich z.B. bereits im Ruhestand befinden und außerhalb der Einrichtung arbeiten.

Neben den Lehrern und Tutoren ist noch ein Berater für die Belange der Lernenden zuständig, welche über die regulären Fragestellungen zum Lernstoff hinausgehen. Dazu gehören Probleme durch Lernbehinderungen, ein hohes Schulabbruchrisiko, persönliche Anliegen, die das Lernen beeinträchtigen sowie der Bedarf an einer regelmäßigen telefonischen Betreuung.

#### *Die Zielgruppen des Distance Learning*

Zu den Nutzern gehören Lernende, die eine Schule besuchen und Lernende, die durch Homeschooling unterrichtet werden, welche ebenfalls über eine Schule registriert sein müssen, jedoch das Schulmaterial und die Betreuung durch Lehrer vom ADLC beziehen, um zu Hause zu lernen. Offiziell verantwortlich für diese Schüler ist aber eine reguläre Schule. Einige Schüler sind jedoch nicht über eine solche registriert. Für diese hat das ADLC zusätzlich eine eigene virtuelle Schule eingerichtet, die *Vista Virtual School*. Sie wird auch von offizieller Seite als richtige Schule betrachtet und erfüllt damit den Zweck einer ersten Betreuungsinstanz, eines *parent board*, mit Beratung, Vertrauenslehrer und Prüfungsbetreuung. Die *Vista Virtual School* organisiert Aktivitätstage, an denen die Schüler sich treffen und etwas gemeinsam mit Lehrern des ADLC unternehmen sowie *parent-teacher-interviews*, an denen einmal jährlich an zwei Tagen schulische

Angelegenheiten und Probleme gemeinsam mit den Schülern, Eltern und allen Lehrern besprochen werden. Im ADLC selbst finden sich auch die Schüler ein, um die Examensprüfungen abzulegen (vgl. [www.adlc.ca/home/vv/vv.htm](http://www.adlc.ca/home/vv/vv.htm)).

2/3 der Schüler sind im Senior High Bereich und 1/3 ist im Junior High und Elementary Bereich. Die Senior und Junior High Bereiche umfassen mehrheitlich Schüler, die eine Schule besuchen, welche Kurse des ADLC nutzt. Der Anteil an Schulbesuchern insgesamt beträgt 55 %. Die Jüngsten sind in der Mehrzahl *Homestudents*. Deren Anteil beträgt inzwischen lediglich 20 %. Ein nicht unerheblicher Teil der Lernenden besteht aus Erwachsenen (20 %), die ihren Abschluss der Senior High School nachholen wollen und neben der beruflichen Tätigkeit mit den Materialien des ADLC arbeiten. Die restlichen 5 % bestehen aus Schülern außerhalb Albertas (vgl. Raju 2003, S. 183 f.).

#### *Das Bildungsangebot: Kurse und Medien*

Auch im ADLC sind die Kurse inhaltlich auf die im Punkt 1.3 beschriebene Weise aufgebaut (vgl. auch Raju 2003, S.187). Neben dem "Transport" der Lehraktivität des Lehrers über Telefon, Internet und Videokonferenz spielt in logistischer Hinsicht die Auslieferung des Printmaterials, welches immer noch den größten Teil der Lernmedien ausmacht, eine große Rolle und in jedem Büro steht das Material zur Auslieferung oder zur persönlichen Abholung bereit. Besonders ausdifferenziert ist die Logistik des Hauptstandortes, der aus einem gesamten Gebäude mit drei Distance Learning relevanten Zuständigkeitsbereichen besteht, welche alle vom Bildungsministerium der provinziellen Regierung getragen und finanziert werden: Neben dem ADLC befinden sich in den unteren Etagen die *Learning Technologies Branch* (LTB), in der Printmaterialien für alle Distance Learning Einrichtungen in Alberta entwickelt werden, und die *Program Resources Branch* (PRB), in der diese produziert und gedruckt werden. Durch die Lokalisierung des ADLC - als nur einer der Nutzer der von LTB und PRB entwickelten und produzierten Materialien in der Provinz – im selben Gebäude besteht die Möglichkeit zu unmittelbarem Kontakt zwischen Entwickler, Produzent und Nutzer und bevor die Materialien gedruckt werden, ist für das ADLC die Möglichkeit zu einer kurzen (wenn auch für viele Lehrer nicht ausreichenden) Revision angedacht. Von hier gehen die Printmaterialien dann zu einer Hauptauslieferungsstelle in der Hauptstadt Albertas, von wo aus sie in die gesamte Provinz geliefert werden.

Die in der LTB von Lehrern geschriebenen Printmaterialien richten sich inhaltlich nach einem regulären Schultextbuch, das die Distance Learning Schüler als Ausgangstextbuch

nutzen. Sie nutzen es wie in einem regulären Unterricht, wobei das Material der LTB die zusätzlichen Module umfasst, die das Lernen ohne (Fach-) Lehrer vor Ort begleiten und die durch das Textbuch führen. Die Module enthalten Informationen zum Gebrauch, zusätzliche inhaltliche Ausführungen und Übungen. Die LTB stellt nicht nur die Instruktionmaterialien für das Distance Learning bereit, sondern versteht sich auch als Unterstützungsplattform für diejenigen, die den Lernprozess beim Distance Learning pädagogisch begleiten. Dafür wurde eine Internetseite eingerichtet, auf der multimediale Ressourcen (Graphiken, Texte, Artikel, Videos) angeboten werden, um die Printkurse selbstständig didaktisch aufzubereiten (vgl. [www.tools4teachers.ca/t4t](http://www.tools4teachers.ca/t4t)).

Onlinekurse sind die zweite Hauptliefermethode des Bildungsangebots des ADLC. Die Entwicklung der Onlinekurse übernimmt zu einem großen Teil das in der Hauptstadt der Provinz gelegene *Alberta Online Consortium* (AOC) sowie auch Lehrer des ADLC selbst. Beim AOC entwickeln Lehrer, Techniker und Graphiker gemeinsam Onlinekurse und stellen sie ins Internet. Die Mitglieder des AOC – z.B. Schulen und Lehrer und auch das ADLC – sind gleichzeitig Entwickler und Nutzer. Alle können durch Bezahlen eines Mitgliederbeitrages die Kurse kostenfrei herunterladen und für ihren Onlineunterricht verwenden. Finanziert wird die Entwicklung im AOC von diesem Beitrag, durch Unterstützung der provinziellen Regierung und durch Partnerschaften mit der Privatwirtschaft. Dadurch halten sich die Kosten für das ADLC als eines von 115 Mitgliedern in überschaubaren Grenzen.

Ein wichtiger Teil im AOC ist Forschung, um gegenwärtige Praxen des Online Lernens in Alberta zu untersuchen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Kurse und Programme und der Inhalte und Instruktionen aufzuzeigen sowie pädagogische Theorien entwickeln zu können (vgl. [www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch\\_exec\\_summary\[1\].pdf](http://www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch_exec_summary[1].pdf)). Die Direktorin des AOC selbst promovierte mit einer Forschungsarbeit über die Implementierung virtueller Schulen im bildungspolitischen Kontext Albertas (vgl. [www.rosinasmith.com](http://www.rosinasmith.com)). Das AOC hat eine Führungsrolle in Kanada bei der Entwicklung von Onlinekursen (vgl. [www.ataoc.ca/default.asp?V\\_DOC\\_ID=828](http://www.ataoc.ca/default.asp?V_DOC_ID=828)). Das ADLC ist z.B. Nutzer des START Angebots (*Supporting Teaching in Alberta through Resources and Technology*), bei dem Lerninhalte in fünf Einheiten mit einem Fokus auf begabte Schüler entwickelt und bereitgestellt werden. Diese können jedoch vorteilhaft von allen Schülern genutzt werden. Die fünf Einheiten sind intercurricular und verwenden Inhalte aus dem biologischen, geschichtlichen und sozialwissenschaftlichen Bereich (vgl. [www.ataoc.ca/default.asp?](http://www.ataoc.ca/default.asp?)

V\_DOC\_ID=945 und 943). Zudem werden vom AOC alle Kernfächer und viele Zusatzfächer angeboten. In den Onlinekursen nutzen die Schüler e-mail, Online Chaträume, Audiokonferenzen und das sogenannte *whiteboard*, auf dem sie schreiben können und dies gleichzeitig für alle Teilnehmer am Onlinekurs sichtbar wird. Damit können synchrone Klassen gebildet werden, bei denen sich alle Schüler und der Lehrer zeitgleich treffen, miteinander sprechen und diskutieren können. Die Onlinekurse können aber auch asynchron bearbeitet werden.

Mit spezieller Ausrüstung besteht auch die Möglichkeit zur Videokonferenz, bei welcher die Beteiligten zeitgleich durch Zusammenschaltung der Videotechniken nicht nur auditiv, sondern auch visuell miteinander kommunizieren.

Neben Print- und Neuen Medien nutzt das ADLC auch DVDs, CDs, Video- und Audiokassetten, für deren Herstellung auch die LTB zuständig ist.

Das Angebot des ADLC umfasst alle Kurse, die belegt werden müssen, um eine komplette Schulausbildung nach dem Alberta Curriculum zu erlangen sowie Angebote darüber hinaus. Dazu gehören Mathematik, *Social Studies*, Physik, Englisch, Gesundheit, Landwirtschaft, Technologie, Umweltstudien, Bibelkurse, Französisch, Spanisch, Deutsch, Tourismus, Ukrainisch, Kunst und Sport sowie Psychologie, Biologie, Chemie, Mode, Design, Financial Management, Informatik, Musik, Recht und Geographie.

Das Angebot ist nicht zielgruppenspezifisch konzipiert, d.h. dass z.B. auch Erwachsene mit den gleichen Materialien lernen wie Kinder und Jugendliche und in Onlinekursen alle gemeinsam unterrichtet werden.

Ein besonderes Angebot sind die *preview/review* Kurse. Mit dem Vorschauteil *preview* können die Schüler in Grundzügen bereits erfahren, was in der nächsten Stufe behandelt wird und der Rückschauteil *review* dient der Wiederholung für Schüler mit weniger guten Ergebnissen, um zur nächsten Stufe überzugehen.

Ein weiteres Programm ist das *Integrated Occupational Program*, welches die Bedürfnisse von Schülern, die weniger in Richtung einer akademischen Laufbahn orientiert sind sowie von Schülern mit Lernschwierigkeiten beantwortet und sie mit soliden allgemeinbildenden Grundkenntnissen auf das Berufsleben vorbereitet (vgl. ADLC-Video).

*Technologie im pädagogischen Alltag*

In den Erzählungen des Direktors über die Entwicklungen im ADLC in den letzten Jahren zeigt sich die starke Orientierung hin zu neuen Informations- und Kommunikationstechnologien im Distance Learning Prozess:

”Later on we also developed CAI, our computer assisted instruction. Students in the classroom with access terminals - and they would get their assignment and print it off, go back to their desks, enter their answers, go back to that terminal, enter their answers and they would get their responses back from their computer. When you think about today’s technology, it’s a very complex process, but it facilitates instruction and some of the schools cannot afford teachers for those courses. So we saw a lot of that and we also did some teleconferencing with students in language programs and one school would provide a language teacher in French and this teacher would have a group of kids in one school in the country, in one end of a district and in another end of the district another small school has students connected via teleconferencing and that worked well. So as the technology has been there, we have adapted our delivery to it. Obviously the next big one was the advent of the Internet and the ability to exchange contact via e-mail, that’s where it started ... This year is another, I think, momentous year for us in the sense that – we have what is called Supernet, it has just been active – I don’t know if you had the opportunity to talk to anybody about it, but there are 420 communities in this province that will be connected to a very broadband Internet connection. That will allow us to do videoconferencing to any of those communities, in schools, in hospitals, in government buildings and it will also extend that to the broader community over the next five years and that’s gonna take some time. But as for September all 420 communities will be connected, all of our schools will be connected with videoconferencing, so in the beginning of the school year we can have a teacher in a small or large school delivering to multiple other sites through video conferencing.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Die Vorstellung darüber, wie Distance Learning weltweit Verbreitung finden kann – und woran auch das ADLC sich beteiligt sieht - verdeutlicht den Stellenwert, den die Leitung den neuen Technologien zuschreibt:

“I would personally skip this whole correspondence idea where you start with print and module booklets that are mailed back and forth. I don’t think that it is worth doing that. There is a lot of third world countries that are skipping that generation in distance learning as well and are moving directly into an online environment, because the infrastructure is there and it is easy for them to tap into it. We can think about a jungle in Brazil, if you think of a train car, we can set up a high tech classroom in a train car, dropping into anywhere in the world, have satellite access, have solar panels and general electricity for any of the technologies that we are using. So when you think of that- they may not have a postal system in that area. How do they mail back and forth? So I think what we gonna see is a lot more of that innovative application of modern technology in those areas where we don’t expect that.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Zu dem beschriebenen Arbeitssetting im Großraumbüro des ADLC gehört der hohe Grad an Nutzung von Computern. Das folgende Zitat aus einem Lehrerinterview verdeutlicht gut, wie sehr der Arbeitsalltag des Lehrers im ADLC durch die Interaktion mit spezieller Distance Learning Software und Kommunikationstechnologie zum Unterrichten, Kommunizieren und Informieren über die Schüler bestimmt ist:

“Generally in the morning the first thing I do is I go to my e-mail software program First Class and look through what e-mails my online students have send me. My online students would send their assignments to me as an attachment and I would scan down through my e-mails and find my students and take their attachments and save them to a folder on my computer and I have subfolders with the students names and I would drag of their assignments into those folders. Then I would look at my phone. If there is a red light flashing then I would go and I would record how many students had phoned in the evening and had left messages for me with question. And then I would phone those students, help them over the phone with their questions in mathematics. And then throughout the day I would proceed to slowly mark my online student work using keys that have not only the answers, but explanations and you can cut and pace these

explanations into these word documents which are of a consistent format and write comments on them and save them as marked. Once I would have saved them as marked I would go into another program, called First Class and I would enter those marks into their particular form and then I would e-mail the assignments back to them as attachments. But in fall here now we are gonna go with a different program, which is on our internet platform which is called Desire To Learn. We were using WebCT, we pay a subscription every year for it. And that's a kind of a software program that acts as what I would call a delivery platform and then within that delivery platform I have two subjects: Applied 10 Mathematics and Applied 30 Mathematics and I am responsible for putting HTML web pages into that platform that contain the lessons and the downloadable Microsoft Word assignments for each lesson." (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

Das *www*, *synchronous teaching* über das Internet und Videokonferenzen sind neue mediale Möglichkeiten, über die zunehmend das Potenzial und der Wert des ADLC definiert werden, auch wenn die überwiegende Mehrzahl der Schüler bisher noch Printmedien nutzt:

"Interaction is probably a bonus for being in class, the ability to provide hands on...your missing that in distance ed. But we are doing that now. With synchronous teaching on the web...great for interactive, we can bring in conversation interaction" (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

"I look into the website and change something or read some new things like I usually go on and read news or I put links into the website, when the students come in they can click right on and it takes them right to the CBC or the latest news. Or if something is going on like the G8 conference I try to put a link to that so they can keep up with the latest stuff ... Usually I can check right away on their file and that's what I do. One of the first things that I usually do – I don't know if you have seen the STAR database – its very easy to find out an awful lot of information very quick." (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

Die folgende Lehreraussage zeigt geradezu eine Euphorie über die Möglichkeiten, die mit neuen Technologien verbunden sind:

"I mean you can see the person, there are cameras on all of us, you can hear them. I don't know, it's just like being there. And then sometimes they bring us all into B., so we can even physically touch each other. But I don't see what's the difference. Videoconferencing is very powerful. Its real time...And studies are showing that online distance education is growing about 20 % a year in North America. It is big. You can get your grade 1, you can get your grade 12, you can get your first degree, postsecondary degree, you can get your masters, you can get your doctorate online ... I e-mail everyday, sometimes I send out half a dozen e-mails to all the maths teachers and the maths department. The Internet is very powerful; it just keeps us connected together. So really we can express our ideas and explain problems with an online course as they arise and make changes. We have the power to go into the (...) platform and change our own courses." (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

Damit geht aber auch die Abhängigkeit des pädagogischen Prozesses von Technologie einher, welcher bei Versagen der Technologie erheblich eingeschränkt werden kann:

"The only thing with the computer is, he had times where sometimes the lesson went missing that he had sent in or problems with the computer. They were very good; they had a computer fellow who would come fix it. Sometimes they would exchange the computer, things like that. That were the only things. If you have complications like that it can set you back time ways compared to the paper." (Mutter, Int. E4)

"We offered something like diploma exam preparation and we used – I don't know if it is still available or not, but we used the ADLC delivery mechanism, their software to deliver that course province wide. And it was just a part of the partnership, they allowed us to have a couple of teachers to develop the courses using one of their distance applications that allowed for synchronous teaching and we delivered the diploma prep through distance anywhere in the province with anyone who wanted it. Our teachers developed it, their software, their connectivity, our teachers. We had some technical difficulty in this building related to our service and that's why I am not sure, if we are actually doing it, because the courses were developed and

then we had had some difficulty with the delivery. Something related to our server technology was not working well.” (Schuldirektorin, Int. Schl 1)

“T. had some very unusual technical problems that were never really resolved and that was in some cases extremely disruptive... We were never really able to get to the bottom of that. I suspect that a portion of the problem was due to operating, that it was just my son who was not following the instruction properly or doing something wrong. But there were other problems that really did seem like they were due to the network or hardware or technical aspects of the ADLC system. They were never really diagnosed and it was enormously hard to discuss these issues across the distance.” (Vater, Int. E2)

### 3.1.4 Konklusion: Distance Learning und gesellschaftliche Transformation

Die Deutung von Geschichte und Gegenwart des Distance Learning des ADLC, welche nun mithilfe soziologischer Ansätze zu gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen vorgenommen wird, kann zunächst die Beziehung zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und dem Agieren des sozialen Systems klären. Dies ist wichtig, um schließlich seine Leistung im Bildungskontext Albertas zu erkennen.

In “Values, Culture and Education” verweisen Milburn und Coulter auf die kanadische Tradition des Debattierens und Aushandelns hinsichtlich gesellschaftlicher Prozesse, immer wieder angestoßen durch neue Einwanderungswellen (vgl. Milburn/Coulter 2001, S. 158 ff.). Schaut man sich Geschichte und Gegenwart der Provinz Alberta an, kann dies zweifellos als kontinuierlicher Zustand festgehalten werden: Die Besiedlung der Provinz durch europäische Einwanderer begann in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts und erst vor ca. 100 Jahren wurde sie zur offiziellen Provinz Alberta erklärt. Mehr noch als andere Regionen der Welt – Entwicklung findet stets und überall statt – befindet sie sich im “Prozess des Werdens“. Die starke Einwanderung hält bis heute an und damit auch die Tradition des Aushandelns hinsichtlich gesellschaftlicher Prozesse, zum einen zwischen Einwanderern mit verschiedenen Herkunftsn und zum anderen mit der indigenen Bevölkerung. Letztere ist besonders von bedeutenden Veränderungen betroffen. Beim Zusammenprall einer Gruppe, von der ein Teil das nomadenhafte Leben einer Jäger-und-Sammler-Kultur führt, mit westlich-sozialisierten Einwanderern stoßen sehr verschiedene Welten aufeinander. In die für die eine Gruppe in Stufen entstandene Lebenswelt muss sich die andere Gruppe in nur wenigen Jahren einfinden.

In jüngster Zeit kommt der Wandel zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft hinzu, welcher sich in den westlich-entwickelten Ländern spätestens seit den 1990er Jahren verstärkt vollzieht. In der Wissens- und Informationsgesellschaft greifen die aus der



Industriegesellschaft bekannten Muster in Wirtschaft und Bildung und auch auf individueller und familiärer Ebene nicht mehr und neue Muster müssen entwickelt werden.

Nach den Definitionen von Weik wird bei genauerem Hinsehen deutlich, dass die gesellschaftlichen Vorgänge in Alberta durchaus transformative Züge haben (vgl. Weik 1998, S. 138–144). Weik spricht von Transformation, wenn zwei wesentliche Faktoren ausgeprägt sind:

“Es ist nicht die Masse der Wandlungsvorgänge, die Transformation ausmacht, sondern

- die wahrgenommene Relevanz dieser Vorgänge für das Leben des Einzelnen oder der Gruppe (z.B. ihre Einstufung als ‚krisenhaft‘),
- der wahrgenommene Grad der Änderung“ (ebd., S. 141)

In ihrer Transformationstheorie verweist sie damit auf die Bedeutung der subjektiven Einschätzung der Prozesse,

“was bedeutet, dass bspw. in osteuropäischen Ländern durchaus Menschen leben können, die keiner Transformation unterworfen sind (vgl. etwa Gergen 1994), und umgekehrt Transformationen auch in Gesellschaften stattfinden können, die auf der Makroebene stabil sind“ (ebd.)

Mit Weiks Definition ist es möglich, die Bedeutung der gesellschaftlichen Prozesse in Alberta für das Subjekt treffender mit dem Begriff Transformation als mit dem Begriff Wandel zu erfassen, da in Abgrenzung zur Transformation der Begriff Wandel hier Zustandsveränderungen klassifiziert, die nicht notwendigerweise vom Subjekt wahrgenommen werden. Es sind

“Prozesse in einer Außenwelt, deren Ablauf nicht von einem individuellen Bewusstsein abhängt.“ (ebd., S. 138)

In der Nachzeichnung der Geschichte des ADLC ließ sich der Wandel der Rolle des Distance Learning erkennen. Diese Veränderung geht nicht zufällig mit der Entwicklung zur Wissens- und Informationsgesellschaft, in welcher der Bildungsverlauf immer mehr an Bedeutung gewinnt, einher, da individuelles Lernen deren Anforderungen gerecht werden kann. In jüngster Zeit entscheiden sich Schüler und Eltern sogar in einem solchen Maße aufgrund der zunehmenden Bedeutung der individuellen Gestaltbarkeit des Bildungsverlaufs für Distance Learning, dass es als *Individualized Learning* trotz des Rückgangs der ursprünglichen demographischen Notwendigkeit als sinnvolle und anerkannte Bildungsform

etabliert bleibt. Hält man sich vor Augen, dass sich Schüler und Eltern aufgrund der Möglichkeit zum individuellen Lernen bewusst für Distance Learning entscheiden, um auf diese Weise die für sie bestmögliche Schulausbildung zu erhalten, kann man bei den gesellschaftlichen Veränderungen in Alberta durchaus von Transformation sprechen, da die Entscheidung zum Distance Learning auf ein Wahrnehmen der Relevanz der neueren gesellschaftlichen Prozesse für den Einzelnen schließen lässt.

Die Gesellschaft Albertas transformiert sich auch noch aus einem anderen Blickwinkel. Alberta unterliegt einer anhaltenden multikulturellen Ausdifferenzierung, die von Beginn an stete Aushandlungs- und Veränderungsprozesse mit sich gebracht hat. Dadurch ist z.B. die indigene Bevölkerung von transformativen, also subjektiv bedeutenden Veränderungen betroffen. Ein friedliches Zusammenleben zwischen Einwanderern und Natives wurde im Laufe der Zeit immer weniger praktiziert, da die Differenzen zwischen europäisch und indigen geprägten Konzepten hinsichtlich der weiteren Entwicklung des Landes immer offener wurden. Damit einher ging der Streit um Landverteilung, Kontrolle und Souveränität. Durch die wachsende Zahl der Einwanderer, den starken Einfluss ihrer religiösen und ökonomischen Konzepte sowie durch Krankheiten, denen die indigene Bevölkerung nicht gewachsen war, sind letztere von der zahlenmäßigen Mehrheit in der Provinz schnell zu einer Minderheit geworden. Im Jahre 2001 stellten sie 5,2 % der Bevölkerung in Alberta dar (vgl. [www.statisticscanada.ca](http://www.statisticscanada.ca)). Dabei haben sie auch alle negativen Aspekte erfahren, die der Minderheitenstatus mit sich bringen kann. Das Interviewzitat im Punkt 3.1.2 weist darauf hin, dass das Zusammenkommen der verschiedenen Lebenswelten auch heute noch Probleme verursacht. Aufgrund der im Vergleich zur restlichen Bevölkerung höheren Geburtenrate wächst ihr Bevölkerungsanteil jedoch wieder, und zwar in dem Maße, dass Prognosen einen Anstieg der indigenen Bevölkerung in den nächsten 15 bis 20 Jahren auf 50 % der Gesamtbevölkerung bis 25 Jahre zulassen (vgl. [www.indigenouslearning.com](http://www.indigenouslearning.com)). Dies und die bleibende internationale Einwanderung – heute hauptsächlich aus asiatischen Ländern – lassen vermuten, dass Aushandlungsprozesse zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen weiterhin andauern werden. Die subjektive Auseinandersetzung auf Seiten der indigenen Bevölkerung mit den schwerwiegenden Veränderungen ist in zahlreichen Quellen zu finden (vgl. hierzu Valaskakis 2005, Wall 1993, Wall/Arden 1992, *Awakening our spirit* 2005).

Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich damit auf einen weiter gefassten Begriff von Transformation bezogen wird, als es in der Transformationsforschung, deren Ausgangspunkt postsozialistische Entwicklungsprozesse sind, getan wird. Wenn auch in dieser Transformationsforschung nicht bei den Prozessen in ehemals sozialistischen Staaten stehen geblieben, sondern von dort auf andere Systeme geschlossen werden soll, wird doch ein enger gefasster Begriff hinsichtlich zeitlicher Grenzen und Verlauf der Transformation verwendet (vgl. Kollmorgen 2005, S. 26 – 43).

Es soll sich hier für den Begriff Transformation entschieden werden, welcher “im Prinzip alle gravierenden und mindestens mittelfristigen sozialen Wandlungsprozesse einbegreift“ (Kollmorgen 2005, S. 21) und dennoch die Schwere der Veränderung kennzeichnet.

Schäffter spricht von *struktureller* Transformation und begreift diese als eine Form von Wandel, bei der es nicht nur um eine Vielzahl unterschiedlicher Einzelveränderungen geht. Er konstatiert zur näheren Eingrenzung des Begriffs “dass sich bislang erfolgreiche Problemlösungen nicht nur zunehmend unwirksam erweisen, sondern vielfach sogar problemverschärfend wirken.“ (Schäffter 2001, S. 3). Auch dies trifft zum einen auf multikulturelle Formierungen einer Gesellschaft zu, denn bei der Begegnung von verschiedenen Lebensweisen finden sich die Vertreter der einzelnen Kulturen oftmals in einer Situation wieder, in der die bekannten und für sie bislang erfolgreichen Handlungsmuster nicht das gewünschte Ergebnis herbeiführen. Hier spielt ebenfalls die bei Weik bereits konstatierte Krisenhaftigkeit eine Rolle.

Es trifft auch auf die Entwicklung zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft zu, in der Verhaltens- und Orientierungsmuster der Industriegesellschaft zur Aufgabenbewältigung vor allem im Berufsleben nicht mehr greifen. Die Zunahme von und die steigende Zugänglichkeit zu Wissen und Informationen sowie deren gesellschaftlicher Einfluss haben zu einer Pluralisierung geführt, die laut Schäffter ein Merkmal der transformativen Vorgänge ist:

“Die Dynamik der strukturellen Transformation speist sich stattdessen aus einer enormen Steigerung an Möglichkeiten, aus einer dramatischen Freisetzung von Optionen.“ (ebd., S. 4)

Die Geschichte des ADLC lässt darauf schließen, dass die Entwicklung des Distance Learning zu dem, was es heute ist, mit den transformativen Prozessen in der Gesellschaft Albertas im Zusammenhang steht. Die zunehmende Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Wissensgesellschaft, das ständig wachsende Feld an Optionen, stehen dem tatsächlichen, eingeschränkten Realisierungspotenzial des Einzelnen kontrastiv gegenüber. Pauschal gefertigte Bildungsmaßnahmen wirken nicht für die Ausbildung einer adäquaten Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit. Der Einzelne muss die Fähigkeit zur selbstständigen Gestaltung eines stabilen Lebens- und Berufsweges entwickeln, was sich individuell unterschiedlich ausprägt (vgl. ebd., S. 5–9). Statt an pauschalisierten Maßnahmen bedarf es an individuellen Lernmöglichkeiten. Darüber hinaus kommt in Alberta zu dieser Vervielfältigung an Lebensmöglichkeiten eine starke kulturelle und ethnische Vielfalt hinzu. Distance Learning wird hier angewandt, da es die Möglichkeit zu nutzerangepasstem Lernen bietet.

Die Konsequenz des ADLC ist, das Selbstverständnis der Bildungsform dem Umstand anzupassen, dass sie inzwischen die vielfältigsten Funktionen erfüllt. Wenn sich auch die Verwendung des Begriffs Distance Learning hält – und deswegen auch in der vorliegenden Arbeit weiterhin genutzt wird – ist das Aufkommen des Begriffs Distributed Learning eine notwendige Folge der Entwicklungen, denn mit ihm wird keine einseitige Funktion mehr benannt.

In der Analyse wurde zudem der Stellenwert der Kommunikations- und Informationstechnologien deutlich. Distance Learning ist schon immer auf Medien angewiesen und neue Medien haben seine Entwicklung in den letzten Jahren erheblich geprägt.

Neue Technologien sind auch an der gesellschaftlichen Gestaltung maßgeblich beteiligt. Milburn und Coulter verweisen auf Transformationsprozesse in Kanada und ihren Zusammenhang mit dem Aufkommen von Informationstechnologien, dem Motor der Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Milburn/Coulter 2001, S. 158 ff.). Diese ist nach Schäffter “weit mehr von Informationsbeschaffung und – verarbeitung als von objektbezogenen Produktionsverfahren geprägt.“ (Schäffter 2001, S. 12 f.) Schäffter verweist auch auf die Rolle der Informationstechnologien im Globalisierungsprozess, der in westlichen Staaten mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft in Wechselwirkung steht. Globalisierung stellt eine weitere Dimension einer strukturellen Transformation dar, und

zwar durch eine informationelle Interdependenz im Rahmen weltweiter Vernetzung, welche Menschen und Regionen der unterschiedlichsten Art und Lokalisierung zusammenbringt. Dadurch entstehen zusätzlich zur Pluralisierung eine Enträumlichung des Sozialen und eine Entgrenzung, ermöglicht durch Informations- und Kommunikationstechnologien. Für die Erfahrung der Enträumlichung und Entgrenzung müssen erst adäquate Auffangmuster entwickelt werden. Mit Blick auf die Möglichkeit des subjektiv bedeutenden und in manchen Fällen vielleicht sogar krisenhaften Erlebens können sich auch Globalisierungsprozesse als Transformationsprozesse bezeichnen lassen (vgl. ebd., S. 11 f.). Distance Learning kann in einer Zeit, in der Technologien ein Schlüsselfaktor der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung und der Enträumlichung des Sozialen bei gleichzeitiger Vernetzung sind, sein Potenzial ausschöpfen, denn sein Kern besteht neben der medialen Vermittlung aus medialer Interaktion. Der aufgezeigte Stellenwert von Technologie im ADLC ist nicht zuletzt deshalb so hoch. Wie in der Auswertung beschrieben, sind dezentral bereitgestellte Angebote der Learning Technologies Branch und des Alberta Online Consortium über neue Medien für die Nutzung vor Ort zugänglich. Sie werden vom Lehrer mit technologischen Mitteln herangeholt und zum Schüler gebracht. Sie können selbstständig aufgesucht, genutzt und aufgearbeitet werden. Die beteiligten nutzenden und herstellenden Institutionen sind über die ganze Provinz verstreut, bilden aber durch den medialen Zugriff auf gemeinsame Plattformen ein Netzwerk. Mit der Verbreitung neuer Medien hat sich in Alberta auch eine neue Lehrkultur entwickelt.

### 3.2 Möglichkeiten der Umsetzung des Distance Learning

In den folgenden Punkten wird deutlich, auf welche Weise mit dem Distance Learning des ADLC das mediale Lernen in den umsetzenden Institutionen angewandt wird.

#### 3.2.1 Die Möglichkeit des Homeschooling

Viele der folgenden Aspekte des Homeschooling spielen auch in der Umsetzungsform eine Rolle, in welcher die Schüler, die eine reguläre Schule besuchen, mit den Materialien lernen. Dies trifft zu, wenn sie die jeweiligen Kurse mit nach Hause nehmen oder in der Schule allein lernen. Jedoch wird bei diesen Aspekten, wie z.B. bei der Verantwortung der Eltern, dem Kontakt zu Lehrern und dem Sozialen Lernen, in der Regel der gravierende Einfluss vieler Faktoren relativiert, da im Gegensatz zum Homeschooling in dieser Umsetzungsform der Wechsel mit dem Klassenkontext für einen Ausgleich sorgen kann.

### *Die Problematik der Interaktion und des Sozialen Lernens*

Das wesentliche Merkmal des untersuchten Homeschooling ist der Umstand, dass die Schüler nicht im Klassenverband in der Schule unterrichtet werden, sondern zumeist allein, mit Geschwistern oder Eltern lernen. Das Distance Learning Material ist didaktisch so beschaffen, dass die Schüler individuell und ohne die Möglichkeit der Zusammenarbeit effektiv lernen können, da es das Fehlen des direkten Gruppenkontexts berücksichtigt. Es enthält den Lernstoff, die systematische Instruktion und Anwendungsaufgaben. Lernen in der unmittelbaren Interaktion mit Lehrern und Mitschülern und Soziales Lernen finden also gar nicht, wenig oder auf alternativen Wegen statt.

Diese fehlende unmittelbare Interaktion wird zum einen als Mangel des Distance Learning wahrgenommen. Eine Lehrerin des ADLC beschreibt diesen Mangel als Einschränkung in der Ausführung für sie wichtiger Lehrerfunktionen:

“It’s maybe not as easy for us to make sure if they understand it, you know, sometimes ... in classroom you look back and they look blank faced and you know: Ok, they are not getting it. Actually over the phone isn’t too bad, you can tell by their voice, when they ask key questions back. But via e-mail and just in general assignments you can’t always tell if they know and that’s why our exams are weighted fairly high. That’s one way, where we can finally find out, but will be nice to know along the way.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Für Schüler kann das Fehlen des direkten Gruppenkontexts und der Auseinandersetzung mit Anderen erschwertes Lernen bedeuten und ein Gefühl der Isolation verursachen. Die Aussage eines der beiden zitierten Schüler, welcher mit seiner Familie nach Malaysia gezogen ist, verdeutlicht auch sehr gut eine subjektive Wahrnehmung von Distance Learning als ‘gar keine richtige Schule’:

“In a regular school I have my friends and that’s where I meet most of my friends, at school. And when I got in a new country over the Internet I didn’t really meet anyone new and I didn’t get help from my friends for the homework, which I would normally do. That’s the main difference to me. I don’t even mind not talking to teachers, I can just do the courses on my own, but it was a lot different without friends...School is where I meet all my friends and without school or without a proper school it’s not like that. ...I just prefer a normal school ...I am not sure what I get them to change, it kinda is what it is, doing school over the Internet. So obviously what I would change is having a teacher and having your friends, so that would just be a normal school.” (Schüler, Int. Sch7)

“For this class I would have liked to have somebody I could turn to and come down and set up and meet a couple of hours. Tutors class, you know, 40 dollars an hour. So this is hard for me and my friends are helping me as much as they could, but it would have been nice to have somebody to come and sit down with and, you know, stay for an afternoon or even just a couple of hours, an hour, just to go through some of the stuff, so you can move on...I have a friend who is chemist, but I only saw him about twice and there is only so much I can call him, he is kind of busy too. I don’t wanna inconvenience anybody to help me, so I try to do it all myself.” (Schülerin, Int. Sch4)

Das Fehlen des Gruppenkontexts und seiner Interaktionsmöglichkeiten bringt zudem die Gefahr der Einseitigkeit im Lehr- und Lernprozess mit sich, vor allem wenn sich auf die

Anwendung nur eines Mediums – wie hier des Printmediums - beschränkt wird. Einseitigkeit in der Didaktik kann im Homeschooling nicht durch situative Lehrerinterventionen aufgefangen werden:

“I encourage them not to just take the exercise book and trying to find the answers to do the reading ... But they get lazy, they don't wanna read everything. And when it comes to a diploma exam like in the grade 12 level I really discourage them from doing it by distance learning, because there is so much in the classroom through discussion that they learn that they don't by doing it by distance learning.” (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Sch15)

“In a classroom I can look as I teach, and interact and I also can see some of the looks when they just don't understand, just totally blank and you can expand and you can explain more and you can see that the lights go on. Here with our books – and I said this many times – we send out books, which is the instructional medium – the level of language is fairly high and we use them – kids can't even read them, much less pronounce them and we don't even have a key to say this is how you say the word. In a classroom you can do that. Students learn by example when they hear me speak they know how to say a word, because I say it properly. If I see them struggle with the word, I can help them say it properly. So, when I think at the students out there whose literacy level is not high – what do we give them? More reading!” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

“Sometimes they tend to be redundant like they would try – because its distance they wanna make important points and so they sort of repeat it and you start realize to answer the same question over and over and over again, just, you know, the purpose is to get it buried in your mind, but its kind of: Ok, I get it. But you don't have a choice, you can't say: I am not gonna do this question. With all of my courses. I found that with every single course that I took” (Schülerin, Int. Sch8)

In anderen Fällen wird jedoch gerade das Fehlen der unmittelbaren sozialen Interaktion als Vorteil gegenüber der Gruppensituation gesehen, wie eine Lehrerin des ADLC und der Vater eines Schülers, der zu Hause unterrichtet wird, bemerken:

“The interaction...it can be an advantage, but it can be a disadvantage too, because you can have disruptive interaction, that sometimes you can't necessarily get rid of...There are students who don't want the social contact that's why they are taking that course. They come right out and they say that. That's why they are not in the school. They just wanna learn with the material without any other influence from students or other people.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

“In a regular school there is a ton of waste of time. Class breaks, you know one student is sort of waiting while other students are being dealt with. Both kids said that they liked the discussion and the interaction that went on in the classroom, but they hated the noise and distraction.” (Mutter, Int. E1)

Eine Form des Ausgleichs dieses Mangels wird in interaktiven Medien gesucht, um Bedingungen der Klassenzimmersituation zu schaffen. Seitens der Lehrer wird hier besonderer Wert auf das Internet und Online Lernen gelegt, auch wenn die Interviews mit Nutzern des ADLC-Angebots zeigen, dass dies bisher noch am wenigsten genutzt wird. Schüler verweisen hier eher auf Begleitmedien zum Printmaterial als Unterstützung, wie das zweite Zitat beispielhaft verdeutlicht:

“This is a thing we do also in our courses, some synchronous teaching, online classes. So they all meet at the same time. That's pretty effective, cause the online synchronous system that they are using, they can control what the students are doing in terms of by asking a question and they all have to put up their hand if they know the answer. If they don't know the answer, if they don't put up their hand then you can see that

kid and you can ask: Are you there? Are you doing anything or what's going on?" (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

"And they send me a DVD thing that had like – that sort of clarified some of the lessons. It shows like a fake classroom discussion." (Schülerin, Int. Sch8)

Ausgleich kann aber auch durch die Einbeziehung anderer Möglichkeiten, die innerhalb des gesellschaftlichen Kontexts gegeben sind, geschaffen werden. So kann z.B. der Sportunterricht in eine Erholungseinrichtung verlegt werden:

"I know that – my brother-in-law is in BC, in Victoria on Vancouver Island and he runs a rec centre. He is the manager of a recreation centre and a lot of students come in, distance learning students and they will come in for a certain amount of time and have somebody to check them off. And also instructors will come in that people contract just to do – you know they will run a session." (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

Eine häufige Kritik am Homeschooling ist, dass durch die fehlende Eingliederung in einen realen Gruppenkontext das Erlernen sozialer Fähigkeiten in der Bildung der Schüler vernachlässigt wird. Die folgende Aussage einer Mutter verdeutlicht den Unterschied zwischen sozial erwartetem und einem während des Homeschooling erlernten Verhalten beispielhaft:

"One of the things that the teachers noticed with my son when he went back to school was that he would speak out automatically when she would ask a question rather than putting his hand up. That was one of the biggest things she noticed with kids who have homeschooled. They have to learn to put their hand up and not just throw it out." (Mutter, Int. E4)

Gruppenkontexte werden in einzelnen Fällen aber auch als der sozialen Entwicklung im Wege stehend empfunden. Wie die Ausführungen im Punkt 3.1.2 zum *bullying* gezeigt haben, wird Distance Learning als Lösung zur Bildungsversorgung gewählt, wenn ihre regulär umgesetzte Form Probleme im sozialen Bereich bereitet.

Die Entscheidung zum Homeschooling bedeutet aber nicht, in jedem Fall auf Möglichkeiten zum Sozialen Lernen verzichten zu müssen. Auch dafür kann ein Ausgleich geschaffen werden, wenn Soziales Lernen auf alternativen Wegen bereitgestellt wird. Dies wird zum einen von Lehrern getan:

"Some of our teachers have set up book clubs and different things, which allows them to have an interaction which they otherwise wouldn't get." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Die Hauptverantwortung muss beim untersuchten Distance Learning aber von den Eltern übernommen werden, wie die Aussagen eines Lehrers des ADLC und zweier Elternteile zeigen:

"If you talk to parents who have homeschooled a long time and their kids do really well in our courses - it's the parents that have made the difference in the success and they never complain about the social aspect, because they already realized, that it's important. So they address it, so the kids are already in – they do



hockey, the go dance, they do swimming, are interacting, they go to community events.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

“What I found what works for me and for our situation is - I homeschool them all day Monday, Wednesday and Friday and then Tuesday we have music lessons. Like M. takes violin, E. takes piano and big drum ... my kids, I send them out to other classes so they get along with anybody they meet, they are very social, but they are like that anyhow ... it has always been a considering of mine and try to make sure – there is always a lot of neighbourhood kids and they interact with those at different times.” (Mutter, Int. E1)

Das ADLC organisiert für gemeinsame Unternehmungen ein- bis zweimal jährlich einen Aktivitätstag. Die regelmäßig gegebenen Möglichkeiten an Interaktion mit Lehrern, Tutoren und Mitschülern während des Lernens selbst finden sonst aber nur mittelbar über verschiedene Medien statt. Das bringt Besonderheiten der Kommunikation mit sich.

Nicht nur über e-mail, sondern auch über das Telefon kann es zum verzögerten Informationsaustausch kommen. Neben der Möglichkeit zum flexiblen Lernen bedeutet dies eine Einschränkung an spontanem Feedback, welche von dem Einen mehr und von dem Anderen weniger hinderlich für den Fluss des Lernens empfunden werden kann:

“There is a lot of times where I can’t get a hold of the teachers and I would be sitting there waiting, because I just couldn’t move passed it. And so I sit there and wait for them to call me back or until I can talk to them the next day. And the hours here from 8-4, I mean, there was a couple of months where I didn’t work, where I started the classes, so I could focus on it and if I can’t get a hold of them, I can’t do anything. But if I was working, I would have been in a complete standstill until I would have the opportunity. So in that aspect it was kinda hard.” (Schülerin, Int. Sch4)

“Uns stört das nicht, dass wir den Lehrer nicht sofort haben können. Die können trotzdem weiter gehen. Wenn sie an einer Frage gestockt haben, sind sie weiter gegangen und haben weiter gemacht. Das ist eigentlich kein Problem ... die größeren Klassen, die brauchen die Eltern fast gar nicht, weil das ist so gut eingestellt, wenn sie Fragen haben, rufen sie an. Ok, die Lehrerin ist nicht sofort da, aber sie ruft zurück. Das dauert vielleicht manchmal ein paar Stunden, aber wenn sie zurück gerufen hat – die Kinder stellen die Fragen, die erklären ganz genau.“ (Mutter, Int. E6)

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Tendenz zu einem überwiegend einseitigen Kommunikationsprozess. Ohne die Kontaktaufnahme von Seiten des Schülers scheint es wenig zu einer kommunikativen Einflussnahme der Lehrer und der Tutoren auf den laufenden Lernprozess des Schülers zu kommen. Die Lehrer arbeiten zumeist re-aktiv, d.h. antwortend auf Aktionen des Schülers, und selten aktiv, da die Materialien die Instruktion, also die zumeist häufigste Lehreraktivität, bereits enthalten:

“We’ve got a toll free number, so they can phone any time they need help. After registration one of our teachers grade 1-9 will phone that student, saying I am so and so from the Alberta Distance Learning Centre, I am gonna be helping you in Social Studies. If you have any problems, here is my number.” (Principal, Int. Adm3)

“Every so often a teacher would phone me and say: I haven’t seen any assignments from so and so for a long time.” (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Sch15)

”Usually the first to do would be check e-mail for students who might have e mailed the night before, the afternoon before, they are working at night and they may have questions so we are working on that, we reply to those and phone messages, that would be the first thing I always do when I come... I have my markers send me e-mails or phone calls, usually they send e-mails about students that are not doing well or have problems like one student I just spend time this morning which was a student who copied.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Somit findet wenig bis gar keine Kommunikation statt, wenn Schüler nicht selbst den Kontakt aufnehmen:

“I didn’t really contact the teacher that much, at least not for English. My psych marker he would call me every three months or so, just out of the blue and makes sure I didn’t have any problems or so, which was really nice. I didn’t do any calling, I called him once at the beginning. “ (Schülerin, Int. Sch8)

”But there are students taking our courses, especially paper students, taking our paper courses, where we have no contact basically. They take there package they, they do, they send it in, they could get through the whole course without any real contact. They don’t have to. They can do it totally on their own and some choose that.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Aufgrund dieser Tendenz wurden vom ADLC bereits Strategien entwickelt, die dem entgegenwirken und das reaktive Verhalten in ein aktives umwandeln sollen. Dazu gehören das vom Direktor beschriebene Motto der *student-centeredness* und das von einem der ADLC-Lehrer genannte *DET-manual*, ein Handbuch für die Tutoren, die zusätzlich zu den Lehrern am ADLC beschäftigt sind und den größten Teil der Bewertung und Benotung durchführen:

“Here we are, we are here to help you. But you as a student must come to us and express that need for help. To me that’s not being student centred. It is very intimidating to phone someone you don’t know let alone ask them for help... What we need to do is that we turn that model around and by the way that model I call a reactive model: We don’t do anything until somebody calls for help and then we react. The proactive model is to seek out students who might need assistance by calling them, sending them an e-mail, communicating with them, letting them know that you are there to help, introducing yourself and doing that on a regular basis that’s being student centred.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

“It is there as a sample and then they (die Tutoren, Anm. d. A.) can just look at it and say: Oh I know what that means or I will do it myself. But otherwise we’d phoned, you know, we’d have to say: You have to contact the student. Some would phone and say: I am your DET, phone me, this is my number. This is all they do and they just don’t understand what we wanted or we didn’t make it clear. “ (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Eine weitere Besonderheit ist die zumeist sprachliche Kommunikation, welche ohne nonverbale Elemente auskommen muss. Ein Verstehen kann dadurch erschwert werden:

“I mentioned before that my other son had quite serious chronic technical problems. We were never really able to get to the bottom of that. I suspect that a portion of the problem was due to operating, that it was just my son who was not following the instruction properly or doing something wrong. But there were other problems that really did seem like they were due to the network or hardware or technical aspects of the ADLC system. They were never really diagnosed and it was enormously hard to discuss these issues across the distance.” (Vater, Int. E2)

“The one time I did call for help about a question it did sort of take me a while to explain to the person what exactly I was asking. You can’t point and show: this is what I need. But once we figured it out she was really helpful.” (Schülerin, Int. Sch8)

Wenig Kontakt zu Lehrern und Tutoren beim Homeschooling kann die Schulausbildung leicht zu einer unpersönlichen Angelegenheit machen. So wie der eine Schüler von 'gar keiner richtigen Schule' spricht, existiert für einen anderen 'gar kein Lehrer':

"I had students – there is a question on one of our evaluation forms: did you find your teacher helpful? The student writes: I didn't have a teacher, I did it myself. They didn't see us as a part of – we are just the ones who give the marks. They don't see us as someone to phone or ask for help, that they have some accountability to." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

Das Verschwinden zeitlicher und vor allem räumlicher Grenzen beim Distance Learning scheint zum Verschwinden der Grenzen in der Aufnahmekapazität zu führen, 'solange alle in den Computer passen'. Dies wird durch die Möglichkeit zu unpersönlichen Beziehungen unterstützt. Das führt leicht zu einer 'Massenveranstaltung', wie die Aussagen von Lehrern des ADLC verdeutlichen:

"The number of students you are dealing with in a year in a traditional school is nothing compared to the numbers here. It is too many to keep them in your head. If they are submitting their lessons and you are seeing their names, you should have – you keep you aware of many students you need to be looking after." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

"Each of us teachers oversees at least two subject areas. If they are smaller they can oversee more. Major subject areas like social studies, maths, English and the sciences, the core ones, we oversee two. In those courses I have 200 and more students in each one." (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

Für die Schüler bedeutet dies, dass die Lehrer, welche für die Begleitung durch den Unterricht zuständig sind, nicht ihre Leistung bewerten, obgleich sie zumeist diejenigen sind, welche sie unter Umständen zu dieser Leistung geführt haben und aufgrund des Kontaktes bei Fragen und Problemen ihre persönliche Leistung am besten einschätzen könnten. Die Leistungsbewertung wird aufgrund der hohen Schülerzahl von Tutoren übernommen, welche allein diese Aufgabe haben:

"I have in my course this year about 460 students. I tried marking 3 or 4 years ago about 100 students and it's hard. You spend all your time marking and you are not able to work on the courses or develop courses or to phone students. So in the last two years we developed a team approach, where each student is supposed to have a team to look after him. They have support staff and a teacher, a lead teacher and then they have a variety, three or four people that mark for me, depends on where they are." (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

"Few years ago the teacher here were actually doing lots and lots of marking and so I really knew the students that were my students and now all of them are my students, but I don't mark. I mark almost none of these students, they are all going to different markers." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

Die Unpersönlichkeit kann sich negativ auf die Einstellung der Schüler gegenüber der Schulbildung und auf ihre Arbeitsweise auswirken:

"I noticed when I got the assignments back – maybe its because of the lack of feedback – I just didn't care what my mark was. Normally it would (...) if I am getting a bad mark, then its more important when I bring the assignments home and show it my parents. But here I get the e-mail back, I hardly even go through it. It s not as important for some reason." (Schüler, Int. Sch7)

“At school you actually get asked questions and interact with teachers in class. You could ask questions at the ADLC, but you have to call them up and ask a specific question, whereas in class you could have a discussion about it and it would be a class discussion with lots of people and lots of different opinions as opposed to just you and some person that you have never met. It’s much less personal. The material is still there, you still learn the same stuff, but it doesn’t have much meaning behind it. Its not personalized. You don’t feel any connection to what you are learning, you are just learning it, you are just memorizing facts. In school you have that sort of personal connection: Oh yeah, I remember when my teacher said so and so and it was funny when she told that story or in order to explain a concept.” (Schülerin, Int. Sch8)

Die Gefahr der Unpersönlichkeit ist auch den Mitarbeitern des ADLC bewusst. Darum versuchen Lehrer in bestimmten Fällen die Angelegenheiten der Schüler nicht durch zu viele Hände gehen zu lassen:

”We get new students all year long, so there are always new students or sometimes I will stop a DET from marking a student, because the students work is to low, so then I want to mark it myself, because if a student got trouble with Science – that’s what I teach – its much better to (...) them right away rather than to go to a DET, come back, you know, it s already taking days to get here by mails.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Außerdem wird die Zusammenarbeit zwischen *Distance Education Tutor* und Lehrer des ADLC durch eine *Distance Education Tutor Orientation*, bei welcher Lehrer und Tutoren sich treffen, erhöht. Eine andere Lösung ergibt sich durch die Einrichtung der drei Regionalbüros. In diesen kann persönlicher Kontakt zwischen ADLC-Mitarbeitern und Schülern zumindest in der unmittelbaren Region der jeweiligen Büros gewährleistet werden. Auch Elemente des Präsenzunterrichts, welcher vom ADLC nicht organisiert angeboten wird, können hier spontan umgesetzt werden:

“We do on-site tutoring here, where students can come in and get help like you saw B. this morning. They do a lot of phone tutoring in B., but very very little or zero one on one. We do not a lot of that, but we do quite a bit here, where they come in for help...And so there is faster turn around time, people come in and drop off lessons here. We can do exams here, you can pick up all your materials here when you start” (Regionalkoordinator, Int. Adm5)

### *Selbstständigkeit als Grundlage und Ergebnis*

Distance Learning scheint für viele der Beteiligten die Methode der Wahl zu sein, wenn es um Selbstständigkeit und Selbstverantwortung geht, welche Schlüsselkompetenzen in gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sind. Die Schlagworte ’in ihrem Tempo’ und ’zu ihren Bedingungen’ werden immer wieder erwähnt.

Das Ziel eines Schülers des ADLC, seine sportliche Begabung vollständig auszuschöpfen, kann mit selbst gestalteter Ausbildung durch Distance Learning verfolgt werden. Zum Erreichen seines Ziels sind täglich viele Stunden physischer Betätigung nötig und um dieser nachgehen zu können, braucht er eine Alternative zur regulären Schule:

“I spend 6, 7 hours a day just training. With the Alberta Distance Learning Centre – it allows me the flexibility I need to be able to get those 6 or 7 hours in a day to train and to reach for my dreams.” (Schüler, ADLC-Video)

2/3 der Schüler sind Senior High Schüler. Gerade für Lernende der höheren Klassen bedeutet Distance Learning Selbstbestimmung über ihren Bildungsverlauf:

”I am really good if I can sit down for an hour and work on one question if I need it to, whereas in class it’s like, ok this is the section, now we are moving on. I can spend as much time as I want on a specific unit or area as much as I need” (Schülerin, Int. Sch4)

“I think any distance ed program should allow for success whatever time that takes. Let’s get off this mad 200 mile per an hour train and slow down and let youth explore life and get educated on their pace, which they want anyhow, cause they want the freedom ... Because it gives them more ownership on what they are learning and on what pace and maybe that works” (Schulleiter, Int. Schl2)

Distance Learning kann im High School Bereich besonders gut funktionieren, da Selbstständigkeit und Wille zum Lernen in gewissem Maße Voraussetzung sind. Die Schüler sind hier in einem Alter, in dem sie die Fähigkeit zum individuellen Lernen, zu dem Selbstmotivation und Organisationskompetenz gehören, idealerweise bereits erlernt haben, auch wenn dies nicht vorausgesetzt werden kann.

Vor allem aber bei jüngeren Schülern, die im Elementary und Junior High Bereich mit den Kursen zu Hause lernen, können Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen nicht als gegeben angenommen werden und externe Strukturgebung durch die Eltern ist notwendig.

Strategien von Seiten des ADLC über die Distanz hinweg beruhen auf extrensischen Motivationsmethoden:

”I would talk to the parents, when it comes to motivational problems about a kind of reward system, some of the parents already tried that and failed, but some of them haven’t, so we may be talking about a kind of reward system for the student, where the student either does it by self-reward or the parents do it. One system is, the students have a stop watch and they keep time of how many hours they spend on (...) on each day and for every hour – if they have a certain amount of hours they get a special for themselves.“ (ADLC-Schülerberater, Int. Couns)

“They encourage you to make your own plan. They give you like a bonus mark if you write your plan” (Schüler, Int. Sch7)

Wenn die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen und eine anderweitig bereitgestellte Strukturgebung, innerhalb derer Stück für Stück diese Fähigkeit erlernt werden kann, fehlen, sind die Anforderungen, die das Distance Learning stellt, für Schüler zu hoch. Besonders das Problem der Selbstmotivation und der eigenständigen Zeitplanung verlangt viel Disziplin:

“You get to plan your own day and even skip days or doing things on the weekend if you need to finish up. Not as much – or it seems that it’s not as much pressure to get everything done, but then at the end when you actually do have to get everything done its harder, which is the negative point of that. If you think like you can plan your own days all the time, but then it’s – you realize you are not so good at planning your own day” (Schüler, Int. Sch7)

Einige der befragten Schüler sind aber der Ansicht – allerdings Schüler aus dem High School Bereich – dass im Laufe des Lernens mit Distance Learning Kursen diese Fähigkeiten erlernt werden können:

“Yeah I think it really has helped me, because even in the second term I got better at planning, but I am still falling behind this term. Yeah I think it kinda slaps you in the face when you realize how bad planning can mess everything up. I think I did learn” (Schüler, Int. Sch7)

“I guess in a way it was a really good learning experience, it taught me like self-motivation.” (Schülerin, Int. Sch8)

### *Die Elternrolle als Schlüsselrolle*

Der Besuch der Schule und das Eingebundensein in einen Klassenkontext sowie die Gegenwart eines Lehrers werden beim Homeschooling durch die Situation des selbstständigen Lernens mit den Instruktions- und Lernmaterialien zu Hause und durch das Agieren der Aufsichts- und Erziehungsberechtigten, welches in der Regel die Eltern sind, ersetzt. Je nach Alter der Schüler fallen der Anteil des Lernens allein und der Anteil der elterlichen Interventionen unterschiedlich aus. Gerade bei jüngeren Schülern im Elementary und auch Junior High Bereich ist der Verantwortungsgrad der Eltern noch relativ hoch ausgeprägt, da Schüler in der Regel in diesem Alter Fähigkeiten zum selbstständigen Lernen erst erlernen können. Aber auch der Senior High Bereich ist nicht frei von der Notwendigkeit elterlicher Unterstützung. Die Elternrolle trägt somit Elemente der klassischen Lehrer- oder der unterstützenden Tutorentätigkeit:

“L. or myself would play the role of the teacher and go through demonstration or just sort of talk about the concept: What do they try to get out of the material, what’s the point here. And I think it would be very difficult to go through this material entirely on your own. I think any learning is enhanced by the opportunity to discuss things. So that’s a difficult component to replace.” (Vater, Int. E2)

“I find as a parent you gotta be reading the lessons over the day before so that you have things ready and you have to start early in the morning. You have to be starting by nine and you have to have those breaks and you have to keep it organized on a schedule.” (Mutter, Int. E4)

“My wife was at home, so helping the kids turned more or less into a full-time job ... Not so much a teacher, I’d say that she played more the role of a principal. She did her best to keep the kids on some kind of schedule and to make sure that they did the work. Some courses – with both kids – they spent a lot of time with my wife, they sort of would go through the course together. “ (Vater, Int. E2)

Während das Klassengeschehen sich jedoch in festgelegten Grenzen bewegt, sind der Möglichkeiten an Situationen zu Hause kaum Grenzen gesetzt, da die Familie weit weniger offiziellen Regelungen und Kontrollen als die Schule unterliegt. Somit kann die Unterrichtsumsetzung beim Homeschooling auf genauso viele Arten stattfinden, wie es

Familienleben gibt, welches auch als eine übliche Aussage von Lehrern des ADLC und Eltern zu hören war.

Das Spektrum reicht von Lernsituationen mit sehr verantwortlichen und strukturiert arbeitenden Eltern bis zu Situationen, in denen Schüler vollkommen auf sich allein gestellt sind, worunter die Qualität der Bildung und die Leistungen der Schüler leiden können.

Die Erzählungen einer Mutter, die vor wenigen Jahren erst mit ihrer Familie nach Alberta gekommen ist und die der englischen Sprache noch nicht ausreichend mächtig ist, zeigen die Probleme des Homeschooling hinsichtlich der hohen Verantwortung der Eltern, der Schwierigkeit ihrer Erfüllung und der mangelnden Einflussnahme auf das Geschehen zu Hause. Da die Mutter starke Unsicherheit im Englischen spürt, hat sie ihre Kinder jahrelang mit einem US-amerikanischen Programm unterrichtet, weil hier persönliche Instruktionen über DVD angeboten werden und dies die Mutter von lehrerähnlichen Aufgaben entlastet. Würden die Schüler tatsächlich ihren Abschluss über dieses Programm machen, hätten sie große Schwierigkeiten auf dem kanadischen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt:

“Bei uns ist das Problem das Englische. Deswegen mache ich mit denen auch ein ganz anderes Programm. Weil ich habe eigentlich DVD, die sehen direkt den Lehrer und halt sie spricht, sie sagt die Aufgaben ... ich meine ich habe schon Angst. Mein Englisch ist noch nicht so gut und wenn du keine Ahnung hast – wie machst du das überhaupt alles. Ich meine du bist völlig verantwortlich .... Die machen an, der Lehrer spricht und sagt: Ok, jetzt machen wir das und das. Das ist eigentlich sehr einfach. Beim amerikanischen Programm ist es so richtig wie in der Schulklasse“ (Mutter, Int. E6)

Mit dem institutionellen Rahmen entfällt auch die institutionelle Kontrolle. Homeschooling muss von jedem Elternhaus ohne diese Kontrolle bewältigt werden:

“There maybe students who have very acute need or kind of a crisis, they maybe refer to our counsellor, but that’s not an outreach basis. And I think there are all kinds of reasons that people are homeschooling and we need to be more aware of these reasons, because when there are students that are at home, because they don’t want to be in school, they are afraid to be in school, been treated poorly in school. They need some special support as they make a transition to just being at home. They may have parents who choose to keep their children out of school and they offer them no real social experience” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

“The first year I did traditional schooling, which is basically, you choose your curriculum, you teach in the way you want and you don’t have to meet any of the Alberta outcomes for education. I started out with that but then I ended up going towards meeting the outcomes. I wanted to meet them anyway, even with the traditional. I didn’t meet the outcomes although it wasn’t necessarily on paper. But the next year I wanted to meet the outcomes, cause I wanted my kids to keep up with the educational system, if they ever had to go back into the school system, I didn’t want them to be behind. So I keep up with the Alberta outcomes for education.” (Mutter, Int. E1)

Für Eltern kann das Einnehmen einer lehrerähnlichen Rolle im Umgang mit den eigenen Kindern nicht nur aufgrund der Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten schwierig sein, sondern auch weil der nötige emotionale Abstand fehlt:

“Viele haben gesagt: Du kannst das mehr take it easy nehmen. Für mich ist es das aber nicht, weil ich weiß nicht was am Ende ist. Nicht das ich den Kindern dann damit was Schlechtes gemacht habe, dass ich sie

aus der Schule rausgenommen habe und sie sind dann irgendwo eingeschränkt und sie mir dann sagen: Ja, du bist schuld.“ (Mutter, Int. E6)

“To me all their writing is good, you know, I am the mom. They call you the teacher as well, but I am still the mom and whatever they write I think it’s sweet, but it may not be literate like good literacy. It may be your partiality as a parent. So then it’s more important to have an outsiders point of view.” (Mutter, Int. E1)

“Unfortunately, parents sort of have a different kind of authority than teachers have. If my wife would say: You better do four hours of work today to stay on track. M. says: Oh no, I don’t wanna do that. And sort of slaps into kid mode. He would never do that to a teacher, but because we are parents it’s a different relationship. That was hard. “ (Vater, Int. E2)

Eng verbunden mit dem Erfolg für jüngere Schüler ist die persönliche Bereitschaft zumindest eines Elternteils, den entsprechenden Zeitaufwand für die Rolle des Pädagogen aufzubringen. Das kann auch der individuellen Förderung persönlicher Begabungen sehr zugute kommen:

“With homeschooling you can really focus on your kids with their strengths and their weaknesses. For instance my daughter. Language arts was always very easy to her and she really liked it, so I challenge her. Like for instance in grade 1 we didn’t just do the regular schooling, we also introduced poetry and write some poetry to challenge her a little bit in the language arts, whereas in the classroom a teacher can’t give them that much attention” (Mutter, Int. E1)

### *Die Rolle der Medien und der Lehrer*

Medien übernehmen im Distance Learning die wohl tragendste Rolle und mit dem Aufkommen neuer Medien weitet sich das Spektrum an didaktischen Möglichkeiten. Auch beim ADLC nimmt das Online Lernen einen immer höheren Stellenwert ein, jedoch sind Printmaterialien noch immer die beliebtesten Medien bei den Schülern. Derzeit lernen ca. 80 % damit und viele nutzen die interaktiven und flexiblen Möglichkeiten neuer Medien nicht.

Bei den Kursen des ADLC zeigt sich der Nachteil des Printmediums. Zum einen können Mängel der dort genutzten Materialien durch die Unveränderbarkeit nach dem Druck schwer ausgeglichen werden:

“These courses are: Read this page in the textbook, do these questions. You can imagine, how tiring it is for a kid. And they do Grade 7, 8, Grade 9 and so on ... The online courses are better. I don’t teach those, but I have looked at them, cause I had to revise the print and had a look at what they do in the online and see if I can include some things. But of course they rely on a lot of audio, visual – video clips, audio clips, the Internet, seeing a demonstration, that kind of thing.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Zum anderen sind beim Homeschooling handlungsorientiertes Lernen sowie eine individuelle Abstimmung auf die Lern- und Lebensweise der Schüler und auf aktuell wichtige Ereignisse erschwert, da kein professionelles Lehrpersonal zur Anpassung und Optimierung der Printmedien gegenwärtig ist. Beim Einsatz der Printmaterialien in Schulen stellt die Unveränderbarkeit jedoch kein unüberwindbares Hindernis dar:



“We are a private school based on our Christian faith so from a biblical perspective we teach from the bible and students are also taught in all those subjects based on the bible, based on our biblical teaching ... But if you have the distance ed materials it serves everybody and everything, so it is not based on our biblical perspective ... We had it with novels. Some of the books are just not approved at our school. So what we do – we come up with a selection of novels that are approved and we ask the tutor if we can use that book. ... We use the material and take another work paper additionally and assignments with another perspective on the subject and teach both. “ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Für das Homeschooling sind interaktive Medien eine große Hilfe:

“We have a CD, a multimedia CD that goes with the course and it contains a number of multimedia segments on it, that either – in the sciences what we try to do is do multimedia that will cover labs, demonstration of labs, because in distance learning it’s always a problem to do labs. “ (Projektleiter-Kursentwicklung, Int. KET1)

Vor allem das Internet hat das Potenzial zu weitreichenden Veränderungen. Einige der derzeitigen Problematiken des Homeschooling (wie mangelnde Interaktion) oder beim Einsatz der Printmedien (wie Unveränderbarkeit) können bei einer größeren Verbreitung des Online Lernens und besonders mit der Methode der Videokonferenz erheblich gemindert werden:

”I look into the website and change something or read some new things like I usually go on and read news or I put links into the website. When the students come in they can click right on and it takes them right to the CBC or the latest news. Or if something is going on like the G8 conference I try to put a link to that so they can keep up with the latest stuff” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

“When the elections are current, it is difficult in a printed environment to recognize the elections as occurring at the present moment, however, when you have the Internet you can make modifications to your course. This is a teachable moment: We have an election going on and its very important to discuss that in social studies. And with the Internet we can do that as effectively as the teacher in the classroom.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Die Rolle, welche die Medien im Distance Learning einnehmen, bestimmt unmittelbar die Rolle der Lehrer. Zwischen dem Wissen und dem Lerner nimmt das Medium die Hauptrolle als vermittelnde Instanz ein und ersetzt damit den Lehrer als ’Wissensüberbringer’:

“You have the book, like a big book and you read through it and you do the assignment. In case you need help you go back to the book. Normally the book would be what the teacher tells you during class” (Schüler, Int. Sch8)

“It was kind of hard at the beginning to figure out how the system worked and the tutorial that taught you wasn’t detailed enough. It took me like a week or two to figure out how everything was run ... It was on the computer. It was basically an example of what you would be doing if you are doing an assignment and I wasn’t sure what I was doing, so it was hard for me to figure out where I was supposed to go to take my test, where I was supposed to go to read my assignments. But I got hang of it and after you do got hang of it it’s easy, just click, click, click. “ (Schüler, Int. Sch7)

Die Funktion des Pädagogen wandelt sich zum Unterstützer und Begleiter des Lernens. Seine Tätigkeiten entsprechen mehr denen eines Tutors im Sinne eines Moderators (Erklären, Besprechen von Missverständnissen und Kommunikationsstörungen, Steuerung

der Aufmerksamkeit der Schüler, Aufzeigen möglicher Wege zur Bewältigung von Schwierigkeiten) als denen eines Lehrers (Präsentation von Wissen und Prüfung des Wissens). Im Klassenzimmer wird die Autorität des Lehrers vom Medium unterstützt. Im Distance Learning hingegen wird die Autorität des Mediums vom Lehrer unterstützt:

“First I was just sitting and trying to work through it myself, but then you call a teacher and tell them an example and they work through with you, (...) you through the steps and processes to getting the right answer. It’s not that they just sit there and tell you the answer.” (Schülerin, Int. Sch4)

“In the classroom setting the teacher does two things: They stand in front of the class and they lecture and they demonstrate. And then they ask for questions and the kids put up their hand and they ask their question. So the lecture and the demonstration has been replaced by the online material and the printed material. The component that is still left up to the teacher is answering the individual questions.” (Vater, Int. E2)

### *Chancengleichheit und Integration von Schülern mit speziellen Bedürfnissen*

Homeschooling ist nicht völlig unabhängig vom ökonomischen Status der Familien zu betrachten. Nicht jede Familie kann oder will es sich leisten, auf ein Zweiteinkommen oder auf Berufstätigkeit beider Elternteile zu verzichten. Je größer aber der Zeitaufwand eines Elternteils - zumindest für Schüler der untersten Klassenstufen - ist, desto mehr wird zum Erfolg des Schülers und damit zur Chancengleichheit beigetragen.

Die Ausbildung ist staatlich finanziert und es fallen nicht viel mehr als die üblichen Ausgaben einer regulären Ausbildung an. Da die Printmaterialien mit 80 % die mit Abstand meist genutzten Medien sind und somit offensichtlich nicht nur von benachteiligten gesellschaftlichen Schichten bevorzugt werden, stellen Computer und Internet nicht die Distance Learning Medien einer privilegierten Schicht dar. Da die Technologisierung der Gesellschaft in einem westlichen Land wie Kanada auch eine Technologisierung der Haushalte mit sich bringt, gehören in vielen Familien Computer und Internetanschluss generell zur Ausstattung, wodurch den Familien keine Extrakosten entstehen, wenn sie sich für Online Lernen entscheiden. Zudem stellen viele der Schulen, über welche die Schüler angemeldet sind, kostengünstig oder sogar kostenfrei Computer bereit. Somit sind keine besonderen wirtschaftlichen Bedingungen notwendig, um das Angebot des ADLC zu nutzen.

Das Beispiel eines Native Friendship Centre, welches eine Einrichtung zur Betreuung von Schülern im High School Bereich beherbergt, zeigt, dass Distance Learning gerade für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, in denen oftmals ökonomische und soziale Probleme untrennbar miteinander verbunden sind, zu mehr Chancengleichheit führen kann:

“There is nothing wrong with a standardized school that offers first semester high school, 25 assignments, you must be there every day, must hand in stuff on time. There is nothing wrong with that for certain groups of people that live – I won’t even call that standardized life, but a lifestyle that allows for that. But they have a lifestyle that is not necessarily as strict, as monitored by the parents. Then all of a sudden you can fall through the cracks. And that’s where these things come into place. If you are doing a distance ed package and it has 8 modules and you are supposed to do it in the first semester from September til January. You don’t complete, but you can continue it until June and then it gives you extra 4 months to finish it ...I do have kids that disappear for a week and I do have kids that have babies and I do have kids that get into police trouble, but they are never kicked out of the school, whereas in standardized places you are out: see you next year. Then they have these 8-months-blocks of doing nothing, because they are not in school.” (Schuldirektor, Int. Schl2)

Hinsichtlich der Integration von Schülern mit speziellen Lebensumständen ist die Möglichkeit zur schulischen Bildung außerhalb einer regulären Einrichtung die wohl bemerkenswerteste Leistung des Distance Learning. Einen wesentlichen Beitrag zur Bereitstellung von Chancengleichheit erbringt es dadurch, dass Schüler, die sich aus verschiedensten Gründen nicht in die Zeit-, Raum- und Verhaltensvorgaben einer regulären Schule einfügen können, ohne Distance Learning auf Bildung verzichten müssten:

“One of our student was taking the courses because one of her parents was dying of cancer, she just wanted to spend this time home taking care of her parent. In that time she didn’t want to go to school. So there are all these little personal reasons too. Some of them have babies (...) very important reasons you just can’t go to school, sit in a classroom ... People would just stop it, would not continue their education and I think that’s why our students work extremely hard, because they are overcoming a lot of those things we don’t know about them in their life.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

“My older son – he was having – he had a learning disability and so it was more challenging in that classroom – it just seemed that he wasn’t getting his work done and he couldn’t focus as well in a classroom activity, but again he really liked the social aspect of it, but as far as learning – he did much better one on one.” (Mutter, Int. E4)

Wenn Distance Learning in vielen Fällen die Integration von Schülern mit besonderen Bedürfnissen auch begünstigt, weist es aber beim Einsatz für Schüler mit Behinderungen hinsichtlich des Eingehens auf deren Bedürfnisse Grenzen auf. Wenn eine intensive Eins-zu-eins-Betreuung durch Eltern nicht gegeben ist, kann Distance Learning aufgrund der Distanz zwischen Lernendem und Lehrendem die pädagogischen Ansprüche schwer erfüllen.

### 3.2.2 Lösungen für Schulen

Die Auswahl der in die Untersuchung mit einbezogenen Schulen, die vom ADLC versorgt werden, orientierte sich an der Absicht, ein Varianz an regulären Schulen in Alberta, in denen Schüler eine Elementary, Junior High und/oder Senior High Ausbildung erhalten, abzudecken. Dieses Ziel konnte nur bedingt erreicht werden, da nicht jede gewünschte Schule zu erreichen war. Städtische Schulen waren ohne weitere Umstände zugänglich, aber

Schulen außerhalb urbaner Zentren waren z.T. nicht mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar. Ein Besuch war in dem Fall davon abhängig, inwieweit mit Mitarbeitern des ADLC oder der jeweiligen Schule ein Besuchstermin mit Abholung und gegebenenfalls Übernachtungsmöglichkeit vereinbart werden konnte. Dennoch konnten die Kriterien Lage, Größe und weltanschauliche Ausrichtung (letzteres spielt in Kanada eine große Rolle) berücksichtigt werden und mit der Auswahl der folgenden Schulen konnten verschiedene Schulformen betrachtet werden. Die Beispiele zeigen eine Auswahl an diversen Situationen von Kindern und Jugendlichen in Alberta, darauf beruhende Bildungsbedürfnisse sowie verschiedene Antworten darauf, die mithilfe von Distance Learning in Schulen geschaffen worden sind.

#### *Die Gründe für den Einsatz von Distance Learning in Schulen*

Die Gründe, in urbanen Schulen die Materialien zu nutzen, zeigen den Vorteil des Distance Learning, Schülern die Möglichkeit zu Selbstständigkeit und zur Anpassung an ihre Bedürfnisse zu bieten. Die wenigen Städte Albertas sind demographische Ballungszentren und die Schulen haben eine hohe Schülerzahl. Sie nutzen Distance Learning nicht aus einer Überlebensnotwendigkeit heraus, sondern um die Qualität des bestehenden Bildungsangebots noch zu verbessern sowie um den Schülern Bildung umfassend und zu jeder Zeit zu bieten und damit ihre Erfolgchancen zu erhöhen. Die Schule im Fall 1 wird von Schülern der drittgrößten Stadt Albertas und Umgebung besucht. In einer Stadt befindet sich auch Schule 2. Bei beiden stellen Distance Learning Kurse eine Möglichkeit für die Schüler dar, Zeit zu sparen und zusätzliche Kurse je nach Interesse zu wählen.

Die Schulen im Fall 3 und 4 zeigen dagegen, dass so manche rurale Schule mit eigenständigem Konzept ohne Distance Learning nicht überleben könnte. Es behebt sowohl Lehrer- als auch Fächermangel und ermöglicht Schülern, die gesamte Ausbildung an einer bevorzugten und in der Nähe befindlichen kleinen Schule zu absolvieren. Es können mit Distance Learning in ganzen Jahrgängen und Klassen Kernfächer unterrichtet werden, für die sonst eine Institution ohne die spezifische Ausrichtung der Schule besucht werden müsste, da aufgrund der Besonderheit der demographischen Struktur im ländlichen Alberta die Schülerzahl oft niedrig ist. Der Umstand, dass die öffentlichen Schulen pro Kopf finanziert werden, bringt es vor allem für diese mit sich, dass bei einer kleinen Schülerzahl Fachlehrer nicht bezahlt werden können (vgl. <http://docushare.phrd.ab.ca:8080/dsweb/Get/Document-46056/2005-06+Budget.PHRD.pdf>).

Die öffentlich-christliche Schule für Schüler der 1. – 12. Klasse im Fall 1 hat sich für die Nutzung des Distance Learning Angebots des ADLC entschieden, um den Schülern Extrakurse zu ermöglichen, die nicht im Lehrplan der Schule vorhanden sind. Dazu gehören Spanisch, Deutsch, Psychologie und Gesundheitsthemen. Darüber hinaus ermöglicht es den Schülern, ihren Stundenplan nach eigenen Wünschen zu gestalten, d.h. sich nicht zwischen Kursen entscheiden zu müssen, wenn sie zu gleichen Zeiten angeboten werden. Ein weiterer Vorteil des Distance Learning besteht für die Schule darin, dass Schüler einen Kurs, den sie in der Schule nicht bewältigt haben, wiederholen können, ohne ein Jahr warten und gegebenenfalls die Klasse wiederholen zu müssen.

Der stellvertretende Direktor bemerkt:

„It allows students to pick up courses that possibly they have failed and although they might like to take it here it doesn't work on their timetable. So they either have to do that in the summer time or they can do it during the times when they have spare periods here, but that particular course isn't offered at that time, so then they pick a distance ed course. ... It is a good organisation. And a lot of our students would not be successful without being able to pick up a few of those courses. So it's been great.“ (Stellvertretender Direktor, Int. Schl3)

Die Schule im Fall 2 ist ebenfalls eine öffentliche, jedoch konfessionsungebundene High School und befindet sich in einer Kleinstadt in Alberta. Sie bietet das Distance Learning des ADLC aus ähnlichen Gründen an. Zu den Kursen gehören Soziologie und Psychologie, zweite Fremdsprachen und auch social studies – je nach Interessen der Schüler. Diese Kurse stehen zwar auch auf dem Lehrplan, werden aber nicht jedes Schuljahr angeboten. Distance Learning Materialien werden hier ebenfalls von den Schülern genutzt, wenn es Überlagerungen im persönlichen Stundenplan gibt oder wenn sie einen Kurs in der Schule nicht bewältigen konnten und wiederholen müssen.

Die Schülerberaterin der Schule hierzu:

“In our situation it helps us, because we are a small school and kids can take their courses in which ever semester they want to. It helps them out that way. And it helps us, because they can take – although it is getting less and less – take some courses that we don't offer.“ (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Schl5)

Fall 3 ist eine kleine christliche Schule für die 1. – 12. Klasse in privater Trägerschaft und liegt in ruraler Gegend. Distance Learning wurde dort 1990 im High School Bereich und auch generell für Schüler mit speziellen Bedürfnissen eingeführt, weil es nicht genügend Schüler gab, um für alle Fächer Klassen bilden zu können und dafür Lehrer zu beschäftigen. Diese Fächer, wozu Kernfächer wie English, Biologie, Physik, Chemie und social studies sowie auch zweite Fremdsprachen gehören, können seitdem mit den Materialien des ADLC unterrichtet werden, auch wenn die Gruppen klein sind.

Die Beauftragte für Distance Learning in der Schule beschreibt die Notwendigkeit, das Angebot zu nutzen, um den High School Bereich zu erhalten, folgendermaßen:

“Not enough staff is one of our biggest reasons and our first students did distance ed in 1990. ... And it was also because the enrolments weren't that large, the groups were small and it wasn't viable to have to pay higher and pay a teacher. So there was also not enough teachers to go around for what we needed, so we had already decided that these students would be having to finish the education at a public school and then the distance ed program came into being and we enrolled them in distance ed.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Das Material kompensiert hier aufgrund der detaillierten Instruktion und des weitgefassten Inhalts den Mangel an qualifizierten Lehrern mit zusätzlicher Hilfe der Unterstützung der Tutoren:

“Our tutors are not certified teachers. So they don't have the capacity to look for different things whereas a teacher does. A teacher will look and search all over for different objectives, different means, different curriculum ideas, which with distance ed we do not have to do. It is all there in the package, so you follow the guidelines in the core book and you do the assignments in the assignment booklet“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Auf die Frage, wie die Schule ohne die Möglichkeit des Distance Learning operieren würde, antwortet sie:

“It wouldn't. All our senior high school students would be attending public schools. That's what we did at first. My oldest two children attended school here up to grade 9 and then grade 10, 11 and 12 they did in public school. They attended school in P., P. High School and they graduated from there.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Die vierte Schule stellt unter den regulären Schulen in gewisser Weise einen Sonderfall dar. Sie befindet sich in einer der 12 Hutterer Kolonien im Süden Albertas. Die Hutterer sind eine christliche, ursprünglich aus Deutschland kommende Gemeinschaft, die in ländlichen Gegenden als vereinzelte, ökonomisch unabhängige Farmergemeinschaften leben. Sie haben nur sehr begrenzten Kontakt zu der Gesellschaftsstruktur, die ihre Kolonien umgibt. Die bewusst gewählte Kontakteinschränkung, ihre zumeist remote Lage und der geringe Austausch mit Menschen, die nicht zur Kolonie gehören, haben ihnen die Erhaltung ihres einzigartigen Lebensstils ermöglicht (vgl. Hutterite Teachers Newsletter 2005). Daran ändert im Fall der Schule 4 auch der Schulunterricht nichts, der zwar nach dem Alberta Curriculum und von Nicht-Mitgliedern der Gemeinschaft, aber auf dem Gelände der Kolonie, unter Kontrolle ihres Ministers und mit der selbsterklärten Philosophie der Lehrer, so wenig wie möglich ihren Glauben und ihre Lebensweise zu beeinflussen, durchgeführt wird.

Jede Kolonie hat ihre eigene kleine Schule, die nur von den Schülern der Kolonie selbst besucht wird. Die Schule ist dennoch keine private, sondern eine öffentliche Schule, die zum

Zeitpunkt der Untersuchung 33 Schüler hat und drei Lehrer beschäftigt. Die Schüler gehen bis zum Ende der Schulpflichtzeit, also bis zur 9. Klasse zur Schule, wodurch sie keinen offiziellen Schulabschluss erreichen. Dies ist jedoch von Seiten der Kolonie beabsichtigt, da die Schüler in dieser oder einer anderen Kolonie und deren wirtschaftlichen Eigenständigkeit verbleiben. Ein Eintreten in das Mehrheitssystem ist nicht vorgesehen. Aufgrund der geringen Schülerzahl wird für die Klassen 2 bis 4 und 5 bis 9 jahrgangsübergreifend unterrichtet. Da die Schule nur drei Lehrer hat, können nicht alle Kernfächer für jedes Alter von ihnen unterrichtet werden. Dies wird mit den Distance Learning Materialien des ADLC ausgeglichen. Den Lehrern hilft dies immens, da trotz der geringen Schülerzahl alle Kernfächer für jede Altersstufe unterrichtet werden müssen, wodurch das Wissen der Lehrer viele Bereiche umfassen muss. Zudem verlangt diese Situation sehr viel Vorbereitung und Engagement. Spezielle Themen der Fächer in den oberen Klassenstufen - in diesem Fall in der 9. Klasse - sowie ein Hinzukommen von Fächern wie Landwirtschaft und Elektrotechnologie wären ohne Distance Learning Materialien nicht zu bewältigen. Die Schule ist somit mithilfe des Distance Learning trotz der so geringen Anzahl der Schüler in der Lage, die Schüler bis zum Ende der Schulpflichtzeit auf dem Gelände der eigenen Kolonie mit qualitativer Bildung im Rahmen des Alberta Curriculum zu versorgen.

#### *Der Stellenwert möglicher Nachteile bei der Integration in den regulären Unterricht*

Ein Bewusstsein über mögliche Schwierigkeiten hinsichtlich Selbstmotivation und Selbstorganisation bestimmt die Integration der Distance Learning Kurse in den regulären Schulunterricht.

So der stellvertretende Direktor der Schule 1:

“Distance ed we use because of gaps for some students that have no other way of doing it. But the classroom way is preferable. I do not see it as replacing the regular classroom teaching. For some students it works very well, because they are highly motivated and they are very self-assured and they can do it on their own, but for most students that’s not the case.“ (Stellvertretender Direktor, Int. Schl3)

Diese Strategie wird auch im Fall der Schule 2 verfolgt, in der allerdings keine Betreuung für das Arbeiten mit den Kursen bereitgestellt wird:

“It really depends on the support they have at home as well as how often I neck them, but some kids just give up and don’t care. So it just really depends, but it is a lot harder by distance learning. The languages especially. I am discouraging students from taking a second language by distance learning now, just because it is very difficult. There is not a lot of material support there for them I find. Like in Spanish it doesn’t say: This is what this is in Spanish and this is what it is in English. They just have to come up with the translation on their own. So they use the Internet, they use other textbooks that they find, Spanish-English dictionaries. To me there is just not enough information in the written material for them. ... And when it

comes to a diploma exam like in the grade 12 level I really discourage them from doing it by distance learning, because there is so much in the classroom through discussion that they learn that they don't by doing it by distance learning.” (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Schl5)

Distance Learning ist zum Funktionieren der ländlichen Schule im Fall 3 notwendig und wird deshalb nicht auf ein Minimum beschränkt. Hier werden stattdessen die Schwierigkeit der Selbstmotivation und andere Problematiken, die für einige Schüler beim individuellen Lernen auftreten können, durch eine Kombination mit Elementen des herkömmlichen Unterrichts bewältigt und Distance Learning Material wird in das Klassenunterrichtsmodell durch einen Tutor integriert:

“When we have the groups with a tutor it is much nicer, because there is a group discussion, there is more group work which is better for them. And our success rate is quite high in that sense, but you can do what you want for a student, if there is no motivation from a student side – it has to come from both sides, right? I can talk to (...) blue in the face, but if the student is not paying attention it doesn't gain you anything. But that is also in the taught classes.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Die Kombination mit Elementen des traditionellen Unterrichtens beschreibt die Beauftragte für Distance Learning in der Schule folgendermaßen:

“So the core book is together as a group activity, the assignment booklet is individual activity and that is what is handed in for marking. And then, if there are any videos available relating to whatever they are learning about in the core book, the tutor looks out for that, she looks for extra materials, whatever is needed, but that is not a must, that is something they try to incorporate into it, if the tutor has the ability and if the tutor has the time to do that ... It is much nicer than a student working on their own trying to (...) through all this material.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Im Fall der Schule 4 wird durch gezielte Konsultation am Ende jedes selbstständigen Lernens mit dem ADLC Material der Lehrer in den Lernprozess des Schülers integriert, indem er sich täglich nach dem Stand des Kurses, Fragen und Problemen erkundigt und einzelne Schwerpunkte mit dem Schüler gemeinsam bearbeitet. Die sehr geringe Schülerzahl macht eine intensive Eins-zu-eins-Konsultation möglich. Auch damit können sich eventuell nachteilig auswirkende Effekte mangelnder Interaktion beim individuellen Lernen, wie z.B. Zeitverzug, reduziert werden.

#### *Zum Einsatz von Medien*

Die Möglichkeit des Distance Learning mit neuen Medien ist in alle Schulen vorgedrungen, mit Ausnahme der Schule der Hutterer Kolonie. Die Gemeinschaft nutzt zwar neuere Technik wenn es unumgänglich scheint – wie z.B. in der Landwirtschaft – lehnt aber technologische Entwicklungen zumeist ab. In den beiden städtischen Schulen lernen einzelne Schüler online mit den Internetangeboten des ADLC. Auch die Schule im ländlichen Raum hat Erfahrungen damit gemacht, sich jedoch dagegen entschieden.



Auffallend ist, dass die Erfahrungen von zwei der drei Schulen, in denen Onlinekurse genutzt werden oder wurden, sehr im Gegensatz zu der weiter oben erwähnten Euphorie über neue Medien im ADLC und der Erwartung, dass sich die Nutzung von Printmedien in den nächsten Jahren immens verringern wird, stehen.

Während in der Schule 1 bisher zwar nur wenige, aber dennoch gute Erfahrungen mit neuen Medien gemacht wurden ...

“I think that it probably become more popular. Right now it is still – just a few of them are online. But it is gonna start changing, I think, it works well.“ (Stellvertretender Direktor, Int. Schl3)

... ist im 2. Fall die Freude eher gedämmt – hier aber auch aufgrund der Konzipiertheit der genutzten Kurse selbst:

“I find most kids shy away from doing the online, because usually it becomes a headache, cause the computer isn't working or you know, it is just that whole technology thing. We have done online courses through the Calgary Board of Education, because our division is set up for that and we found it not to be great success, because the online courses are extremely difficult. They put way more work into it than a classroom teacher does, way more assignments for students to complete. A lot didn't complete it or did poorly on it.“ (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Schl5)

Im Fall der Schule 3 wurde sich nach den ersten Erfahrungen ganz gegen Onlinekurse entschieden:

“We did it a couple of years ago and it was a disaster. Our groups are too big and the computers were just too slow. It just didn't work. We went back to print.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Die interaktiven Lernmöglichkeiten und die Vorteile gegenüber Printmedien sind nicht von der Hand zu weisen, sowie aber auch die Tatsache, dass neue Medien noch immer am Anfang ihrer Karriere stehen. So eine Lehrerin im ADLC:

“Its improving, it's a lot with online, got started in a hurry, kind of, it has taken a while to improve it, we had to get going with it ... I would say now we are catching up with most subjects. Online is comparable and interchangeable, you can actually go back and forth, if you needed to switch in some point...in my opinion they are comparable, it is getting closer.“ (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Dadurch treten auch immer noch die bekannten Probleme wie zu langsame Computer auf und in pädagogischer Hinsicht muss aus Fehlern erst noch gelernt werden.

Bisher lässt sich festhalten, dass gegenwärtig die große Mehrheit der Lernenden – ob nun Homestudents oder Schüler in Schulen - sich bevorzugt den Printmaterialien zuwendet. Das zeigen nicht nur die hier zitierten Aussagen der Lehrer im ADLC, sondern zusätzlich auch die Interviews mit einzelnen Schülern.

“So I think this is good, its effective, but its not used enough. We are trying to encourage schools, but it's always difficult to get everything together, getting a class that actually works and all the equipment works and all that.“ (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

“Online is certainly growing for the last years. (Print) - they do actually decrease but I don't know if it's because they switch to online. I wouldn't assume that, many people want paper, for example in the Northwest Territories (...) in the middle of nowhere ... online would do no good (...) online is growing but I don't think it's replacing. It's just another way for some people and that might bring in different groups of people ... most of the online kids print everything anyway (lacht) they do, they just print it off. So I think people like a book and like paper” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

### *Möglichkeiten der Organisation des Distance Learning an den Schulen*

Es zeigt sich, dass ein spezieller Zuständigkeitsbereich für Distance Learning sich besser auf seine Anwendung auswirkt. In Schulen, in denen von einem regulären Mitarbeiter die anfallenden Aufgaben zur Organisation übernommen werden, wird die Regelung des Distance Learning zwischendurch erledigt und die Organisation beschränkt sich auf die Sicherstellung eines reibungslosen Ablaufs. Dagegen kann in dem Fall, in dem eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter einzig hierfür zuständig ist, der Bereich ausgebaut und optimiert werden.

In beiden städtischen Schulen sowie in der Schule der Hutterer Kolonie haben jeweils der stellvertretende Direktor, eine Schülerberaterin und Lehrerin und im letzten Fall ein Lehrer die Verantwortung für die Organisation übernommen. Hier ähneln sich auch die Aufgaben hinsichtlich der Organisation des Distance Learning: Bestellung, Abholung oder Entgegennahme der Printmaterialien, Schülerregistrierung, Verwahrung und Aushändigung der Materialien an die Schüler, Verwaltung und Einsendung der Übungen und Tests der Schüler an das ADLC und Rückgabe an die Schüler, Rücksendung von Materialien an das ADLC und Betreuung der Prüfungen sowie Überblick über die Zensuren.

Im Fall 3 der Schule in der ländlichen Siedlung ist für alle zum Distance Learning gehörenden Aufgaben eine Mitarbeiterin zuständig, welche zuvor als Lehrerin im Elementary Bereich beschäftigt war. Sie wurde drei Jahre nach der Einführung des Distance Learning ausschließlich mit seiner Verwaltung betraut, da die Distance Learning Gruppen und damit die Aufgaben wuchsen. Zu ihren organisatorischen Aufgaben gehören u.a. die Verwaltung der Zensuren und die Einsendung der Tests an das ADLC. Darüber hinaus ist sie zuständig für die Organisation der Klassen, die mit Distance Learning Materialien lernen und der Tutoren, die an der Schule für diese Klassen beschäftigt sind sowie für die Entwicklung von Extramaterialien. Ihre zeitlichen Möglichkeiten erlauben es ihr, Methoden zur Optimierung zu entwickeln, was in den anderen Schulen völlig fehlt:

“Now – social for example, we have introduced more, they have events action and they have more quizzes than what distance ed provides. We set up some of our own quizzes to test and we add that all into the final grades for a student, into the final marks.“ (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Sie versorgt die Schüler zudem mit zusätzlichen Hilfsmitteln wie vorbereitete Zeitpläne, um eventuelle Schwierigkeiten beim Arbeiten auszuräumen.

Dieser Umstand ist zum einen mit der großen Anzahl der Distance Learning Schüler zu begründen, lässt sich aber sicher nicht unabhängig von der engen Partnerschaft zwischen der Schule und dem ADLC verstehen. Sie ist einer der ältesten Partner des südlichsten Regionalstandorts des ADLC, welcher zu Beginn der Zusammenarbeit noch ausschließlich *Distance Learning Option South (DLOS)* war und erst 1999 mit dem ADLC fusionierte. Durch ein konstantes Zusammenarbeiten kann die Weiterentwicklung des Standortes auch die Weiterentwicklung des Distance Learning in den Schulen günstig beeinflussen. So eine Mitarbeiterin des Regionalbüros:

“The schools feel: We built it, we own it. We walk into this office and we know what to do, we can help ourselves, we know where our stuff is. All the schools stood together and said: We need a central organization where we have our material, where we can go and pick it up and have it the same day for our students, where we have quizzes for our courses. Nobody else has that or mid-terms and finals with an extra assessment, cause the schools wanted that.” (Regional-Koordinatorin, Int. AdmL)

Zu der engen Partnerschaft gehört auch die Aufrechterhaltung des Kontakts zwischen den Schülern und den Tutoren des ADLC, obwohl Tutoren in der Schule mit den Materialien unterrichten und persönlicher Kontakt dadurch gewährleistet ist.

#### *Unterrichtssituation, Interaktion und Soziales Lernen*

In den Schulen 1 und 2 entscheiden sich aus individuellen Gründen einzelne Schüler für einen Kurs des ADLC. Lernen und Bearbeiten des Kurses finden auf ebenso individuelle Weise außerhalb der regulären Klassen statt.

Dafür stehen in Schule 1 ein separater Studienraum, ein *resource centre* mit Computern und eine Bibliothek zur Verfügung. Im Studienraum sind ganztägig – d.h. auch während der regulären Unterrichtszeit - ein Lehrer und einer oder mehrere der vier an der Schule beschäftigten Assistenzlehrer gegenwärtig, um den Schülern zu helfen. Diesen Raum und die Hilfe der Lehrer dort können neben den Distance Learning Schülern auch alle anderen Schüler, die individuelle Lernhilfe brauchen, nutzen.

Der Kontakt zwischen Lehrern des ADLC und den Schülern ist sehr gering und besteht nur für Spezialfächer wie Psychologie und Gesundheitsfächer, welche die Schule nicht anbietet, da hier kein Lehrer für diese Themen vorhanden ist. Für all die anderen Kurse, welche unterrichtet werden, jedoch nicht in den Zeitplan einzelner Schüler passen oder nicht

bewältigt wurden und deshalb vom ADLC genutzt werden, können Lehrer in der Schule helfen.

In Schule 2 stehen ebenfalls ein Studienraum, eine Bibliothek und ein Computerraum zur Verfügung. Auch hier lernen die Schüler individuell mit ihren Materialien. Sie können zwar Lehrer der Schule um Hilfe bitten, jedoch ist eine Betreuung wie im Fall 1 nicht möglich, denn hier sind nicht genügend Lehrer für eine Betreuung, die über die reguläre Unterrichtszeit hinausgeht, vorhanden. Deswegen sind all diese Schüler auch für einen Lehrer des ADLC registriert, den sie bei Problemen anrufen können.

Viele der beschriebenen Merkmale des Homeschooling treten auch in dem Setting auf, in welchem die Schüler in Schulen mittels Distance Learning Kursen lernen und die jeweiligen Kurse mit nach Hause nehmen oder in der Schule allein lernen. So der stellvertretende Direktor der ersten Fallschule:

“The biggest difference between taking a course by distance learning and taking a course here is that to be successful with distance learning you need to be self motivated. There is nobody that is going to stand behind you saying that unit has to be done tomorrow whereas in the classes that happens. Teachers say: Ok here is your assignment, do it tomorrow. By distance ed you can go as fast as you want or what happens unfortunately sometimes is that they are very slow. And in those cases we give the student the chance to show responsibility and when that doesn't happen we make some phone calls home: Look, they are not getting anywhere with this course, you need to put a little pressure on it at home.” (Stellvertretender Direktor, Int. Schl3)

Die Schule im Fall 3 profitiert erheblich vom Angebot des ADLC. Es werden im High School Bereich in den einzelnen Jahrgängen jeweils ganze Klassen für die einzelnen Fächer gebildet, in denen mit den Kursen unterrichtet wird, d.h. im Unterschied zu den anderen Fällen sind nicht nur Betreuung und eventuelle Unterstützung gewährleistet, sondern jemand steht in einer traditionellen Klassensituation in permanentem Austausch mit den Schülern. Da für diese Fächer kein Lehrer vorhanden ist, übernimmt ein Tutor, der zumeist keine Lehrerausbildung hat und das Fachwissen und dessen Vermittlung aus dem Material beziehen kann, das Unterrichten. Seine Aufgaben sind bei einer Gruppe von 30 – 35 Schülern die Präsentation des Materials und die Vorstellung der Aufgaben, die Anleitung der Arbeitsschritte, Anregung und Leitung von Diskussionen sowie Erarbeitung und Integration von nützlichen Zusatzmaterialien. Die folgenden Aussagen sind Beobachtungsbögen entnommen:

(1) Die Tutorin liest Instruktionen aus einem ADLC-Buch zum Thema Werbung vor. Sie verweist dann auf die Texte im regulären Englischbuch *Communicate* der Schule, auf das sich das ADLC-Material bezieht. Sie sagt den Schülern, dass sie hier den Text selbst später lesen können. Dann referiert sie selbst über den Inhalt des Textes. Die Schüler sitzen an ihren Tischen, schauen nach vorn und hören zu.

(2) Die Tutorin geht mit den Schülern die Aufgaben durch und diskutiert sie mündlich mit ihnen gemeinsam. Sie wartet, bis sie möglichst zu einer übereinstimmenden Antwort kommen. Die Schüler sollen diese dann aufschreiben. Zwischendurch löst sich die Tutorin immer mal wieder vom Text. Sie fragt: "Wer von euch nutzt das Internet täglich?" Die Schüler reden darüber eher miteinander als zu ihr gerichtet. ...

(4) Sie instruiert die Schüler dann weiter Schritt für Schritt: First read ... then go to ... . Sie wählt einige Aufgaben zum Thema aus dem regulären Schulbuch und wählt andere aus dem ADLC-Aufgabenbuch. Sie geht Frage für Frage mit den Schülern zusammen durch. Die Schüler tragen Antworten in den dafür vorgegebenen Raum ein, nachdem nach kurzer Diskussion die Tutorin mit der richtigen Antwort zum Aufschreiben zufrieden ist. (BB3)

Dies zeigt deutlich, dass die Umsetzung des Lehrens und Lernens flexibel gestaltbar ist und dass es in den Händen jeder Einrichtung selbst liegt, wie die Medien zum Lernen und Lehren genutzt werden. Zudem zeigt es, dass das Lernen auf rein individuelle Weise als Möglichkeit durch die Konzeption des Materials bereitgestellt wird, die Nutzung aber nicht darauf festgelegt werden muss.

Die Zitierung offenbart daneben auch gut, wie wichtig die didaktische Aufbereitung des Materials ist, ob nun für den Gebrauch innerhalb oder außerhalb einer Klassenzimmersituation. Die Tutorin übernimmt hier direkt die Instruktion aus dem Buch, um die Funktion des Lehrens zu übernehmen. Die Möglichkeit des Einsatzes von Tutoren, die keine professionelle Lehrerausbildung haben, ist gerade ein Vorteil, jedoch bei mangelhafter Aufbereitung des Materials kann auch leicht der Unterricht mangelhaft ausfallen, denn die Qualität der didaktischen Arbeit der Tutoren ist direkt durch die Qualität der Materialien bestimmt.

Bei der Umsetzung in Gruppenkontexten fallen die Nachteile des Homeschooling hinsichtlich der Depersonalisierung und der mangelnden Interaktion weg:

"They watch videos, they go on fieldtrips and they always try to work it in with what they are learning with their course, so if a student doesn't have any tutoring they are totally on their own and there is no room for anything else, but with the tutoring we can sometimes incorporate other ideas, other activities into a course as long as it relates to the course." (Distance-Learning-Verantwortliche, Int. Schl4)

Trotz der Tutoren in der Schule besteht bei Fragen oder Problemen ein telefonischer Eins-zu-eins-Kontakt zwischen dem Schüler und dem Tutor des ADLC, der für das Bewerten der Leistungen zuständig ist. Viele der Tutoren des ADLC kommen auch in die Schule, um sich den Schülern vorzustellen.

Im Fall 4 der Schule der Hutterer Kolonie wird zum Zeitpunkt der Untersuchung für die gesamte 9. Klassenstufe – zur Zeit der Untersuchung waren dies drei Schüler – Distance Learning genutzt, da sich hier die Themen sehr ausdifferenzieren und die Kapazitäten der drei Lehrer übersteigen. Die Schüler sitzen zusammen in einem separaten Raum und lernen

mit den Materialien in den Nachmittagsstunden selbstständig. Die Lehrer sind in dem kleinen Gebäude immer in der Nähe. Da die Kleineren nur am Vormittag unterrichtet werden, ist einer der Lehrer zumeist für Fragen unmittelbar ansprechbar. Nach dem selbstständigen Arbeiten setzt sich einer der Lehrer mit den Schülern zusammen, um gemeinsam mit ihnen die Kurse zu besprechen, d.h. zu erfragen, woran sie gerade arbeiten, wieweit sie vorangeschritten sind, welche Probleme sie haben und um für einzelne Passagen im Material zusätzlich zu lehren.

Kontakt zu den Lehrern des ADLC haben die Schüler nicht. Die einzigen Personen, die keine Mitglieder der Kolonie sind und zu denen ein regelmäßiger und enger Kontakt besteht, sind die drei Lehrer der Schule, welche auch bei allen schulischen Fragen zu Rate gezogen werden. Ein Kontakt darüber hinaus wird von den Schülern nicht aufgenommen.

Allen Schulen ist gemeinsam, dass die Tutoren des ADLC für die Bewertung der Kurse, d.h. der Tests und Prüfungen zuständig sind. Die Lehrer der Schulen haben über das Internet Zugriff auf die Zensuren der Schüler, um auf dem laufenden zu bleiben. Allerdings wird auch hier die Gefahr der Unpersönlichkeit und der geringen Zusammenarbeit beim Distance Learning deutlich. Trotz des vom ADLC eingeführten Konzepts des Team Teaching, welches idealerweise die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen in den beteiligten Institutionen involviert, ist immer wieder zu hören, dass ein Kontakt selten oder gar nicht stattfindet:

“I don’t work directly with them, but I have schools that are taking the online courses that I am responsible for so I do have connection that way with them. I can make sure that they have the exam keys and the assignment booklets, but I don’t have any direct contact.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

“I was given three schools that I am team teaching with and we were just told that we would be a resource person and if the teacher called us we could give them help, cause they got our courses and if they didn’t understand – but of the 3 teachers I had, nobody called me, I don’t call them. And I am thinking and I thought that’s a kind of strange, if we don’t have contact both ways, that might never happen. Now we are getting a team teaching coordinator, he is sort of monitoring the program and kind of get it going, they decided to better (...) a position and make it official, that he is now in charge of – you know when it started we just had a few schools, now we have many. They keep up signing all the time and there will be more, so they actually have to have a person who would be on top of where the schools are and what the school needs.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Das ist auch die Erfahrung der Mitarbeiterin der städtischen Schule 2:

“I don’t think the teachers here really contact back and forth. But every so often a teacher would phone me and say: I haven’t seen any assignments from so and so for a long time.” (Lehrerin, Schülerberaterin, Int. Schl5)

### 3.2.3 Konklusion: Die Freiheit von institutionellen Zwängen

Die folgenden institutions- und lernraumtheoretischen Überlegungen werden herangezogen, um anhand der Auswertungsergebnisse die Rolle der Schulinstitutionen für das lernende Individuum mit Blick auf die Besonderheit des umsetzenden Subsystems im Distance Learning System zu klären. Max Webers Soziologie wird verwendet, weil sie einen interpretativen Ansatz darstellt, der an dieser Stelle für die Fragestellung zum Verhältnis zwischen einem bildenden System und der Gesellschaft, wie sie der Arbeit zugrunde liegt, wichtige Einsichten bietet:

“the approach leads the scholar to recognize, analyze and interpret the distinctive character of specific cultural, religious and educational systems and the coinciding consequences for the balance and, therefore, the stability or fragility of a given society, its hierarchical relationships and its specific mode of 'rationality'“ (Zymek 2003, S. 137)

Die Darstellung der Umsetzungsmöglichkeiten des Distance Learning zeigt eine Besonderheit dieser Form schulischen Lernens. Nicht nur beim Homeschooling, sondern auch beim Lernen in Schulen, in denen einzelne Schüler sich für Kurse außerhalb des regulären Angebots entscheiden, spielt für den Prozess des Lernens und Lehrens der feste Rahmen einer Schulinstitution keine Rolle oder tritt in den Hintergrund.

In den Beschreibungen des selbstständigen Lernens wird ein sehr individueller Lernprozess deutlich. Er findet beim Homeschooling außerhalb der Grenzen, die in Schulinstitutionen gesetzt werden, statt und in Schulen, die Distance Learning verwenden, werden die Wirkungen dieser Grenzen erheblich eingeschränkt. Dadurch erfährt der Lernende sowohl Vor- als auch Nachteile von Freiheit, die diese Unabhängigkeit mit sich bringt. Im eigenen Tempo und unter eigenen Bedingungen zu arbeiten und zu lernen, wird als Merkmal immer wieder angegeben. Das zeigt die Selbstbestimmtheit der Schüler. Punkt 3.1.2 hat gezeigt, dass viele Schüler (im High School Bereich die Schüler selbst, im Elementary und Junior High School Bereich vor allem auch die Eltern) sich aufgrund dessen bewusst für Distance Learning entscheiden, obwohl es strukturell für sie nicht notwendig ist.

Max Webers Soziologische Kategorienlehre lässt Rückschlüsse auf das Verhältnis zwischen institutionellen Zwängen und individueller Freiheit zu, welches sich als Gegensatz zwischen Strukturen täglicher institutioneller Routine – zu finden in Institutionen jeder Art – und dem inneren Potenzial des Menschen darstellt.

Weber spricht von Konventionen, die sich auf allen Ebenen sozialer Ordnungen entwickeln und verankern und eine Art uniformes Muster bilden. Diese Ebenen umfassen sämtliche sozialen Beziehungen, bis hin zu großen organisatorischen Zusammenschlüssen (vgl. Weber 1985, S. 13 – 29). Es handelt sich um eine “Konvention, wenn ihre Geltung äußerlich garantiert ist durch die Chance, bei Abweichung innerhalb eines angebbaren Menschenkreises auf eine (relativ) allgemeine und praktisch fühlbare Mißbilligung zu stoßen“ (ebd., S. 17)

Eisenstadt interpretiert Webers soziologische Grundlagen weiterführend mit Blick auf Institutionalität. Er bemerkt zunächst, dass das Individuum niemals ganz frei vom Verortetsein in einer Institution ist, da die Konventionenbildung auf allen Ebenen sozialer Ordnungen zu Institutionalisierung führt und damit jedes Zweierverhältnis bis zu einem gewissen Grad institutionalisiert ist. Jedoch weisen die unterschiedlichen Ebenen unterschiedliche Grade an Institutionalisierung auf. Zu der Ebene des Verbandes gehören verschiedene Formen von Organisationen, Betriebe und auch Bildungseinrichtungen. Institutionen dieser Ebene entwickeln bei andauerndem Bestehen einen höheren Grad an Konventionen hinsichtlich der Raum-, Zeit- und Sozialgefüge und somit mehr Einschränkungen und Zwänge als eine Kleingruppenkonstellation. Aber ein gewisser Grad an Reglementierung und Routinisierung wird in allen Institutionen angestrebt, um Permanenz als Grundlage des Fortbestehens der Institution an sich zu sichern. Prozesse, Phänomene und Ereignisse, die außerhalb dieses Rahmens geschehen, stehen der Routine einer jeden Institution im Wege. Ihnen werden durch die Konventionierung Grenzen gesetzt.

Dazu gehört das von Weber beschriebene Charisma (vgl. Eisenstadt 1968, S. 12-21). Charisma ist laut Weber ein Talent, eine Begabung, Berufung oder Fähigkeit, intuitiv und emotional verankert und somit nicht kontrollierbar, höchstens vom Individuum selbst.

“Reines Charisma ist spezifisch wirtschaftsfremd. Es konstituiert, wo es auftritt, einen ‚Beruf‘ im empathischen Sinn des Worts: als ‚Sendung‘ oder innere ‚Aufgabe‘.“ (Weber 1985, S. 142)

Und weiter:

“Im Gegensatz gegen jede Art bürokratischer Amtsorganisation kennt die charismatische Struktur weder eine Form oder ein geordnetes Verfahren der Anstellung oder Absetzung, noch der ‚Karriere‘ oder des ‚Advancements‘, noch ein ‚Gehalt‘, noch eine geregelte Fachbildung des Trägers des Charisma oder



seiner Gehilfen, noch eine Kontroll- oder Berufungsinstanz ... sondern das Charisma kennt nur innere Bestimmtheiten und Grenzen seiner selbst“ (ebd., S. 655)

Webers grundlegende Aussagen können bedeutend für Rückschlüsse auf Bildungsinstitutionen sein, denn das Zulassen und die Förderung der individuell unterschiedlich beschaffenen Begabung und Berufung können durchaus im Widerspruch zum institutionellen Raum-, Zeit- und Sozialgefüge der jeweiligen Einrichtung stehen. Die Ausprägung des von Natur aus 'freien Elements Charisma' wird dann im (schul-)institutionellen Rahmen verhindert, denn für diesen ist, wie bereits erwähnt, ein gewisser Grad an Permanenz notwendig, welche durch Regelmäßigkeit gewährleistet wird. Für diese wiederum sind die Entstehung und die Durchsetzung von gewissen Konventionen unabdingbar. Regelmäßigkeit bedeutet Veralltäglichen, denn dies ist der Charakter einer Dauerbeziehung (vgl. ebd., S. 142 f.). Charisma hingegen ist laut Weber "spezifisch außeralltäglichen Charakters" (ebd.) und "by its very nature it is not an 'institutional' and permanent structure, but rather, where its 'pure' type is at work, it is the very opposite of the institutionally permanent." (Eisenstadt 1968, S. 21)

Webers Charismabegriff steht im Gegensatz zu legalen und traditionellen Kräften. Diese drei Kategorien dienen wie jede theoretische Lehre der Reduktion gesellschaftlicher Komplexität. Mit dem kategorisch bestimmten Charisma können nicht nur außergewöhnliche Eigenschaften herausragender Persönlichkeiten, sondern auch Kreativität oder innere Kräfte des Menschen, die unter Umständen bis zu spezifischen Lebens- oder Weltentwürfen führen können und deren Entfaltung nach Freiraum verlangt, verstanden werden. Die Entfaltung kann nur den eigenen inneren Regeln folgen, wie Webers oben zitierte Aussage zeigt. Äußere Formierungen werden dem kaum gerecht, da die Konventionen in Institutionen einen Rahmen setzen, welcher als eine Art Zwang wirkt. Dadurch wird die Entfaltung des Charisma eingeschränkt. Institutionen auf der Ebene des Verbandes sind "massive organizational and structural forces within which human beings enjoy but little freedom and few possibilities of creative change and activity, or even of full development and exercise of personal responsibility." (Eisenstadt 1968, S. xvi)

In einem zweiten interpretativen Schritt mit Blick auf Bildungsinstitutionen können diese charismatischen Kräfte als solche Potenziale von Schülern verstanden werden, deren Ausbildung durch die Bedingtheit einer an Permanenz orientierten Institution Schule

eingeschränkt wird. Sie folgen eigenen Regeln, die im Inneren des Individuums ablaufen, die von außen nicht greifbar sind und die im Widerspruch zu jeglichem äußerlich manifestierten Format und zu der für Permanenz wichtigen Ordnung einer jeden Institution stehen.

Es muss an dieser Stelle noch angemerkt werden, dass auch wenn viele Institutionen sich in den letzten Jahren immer mehr von Bürokratie entfernt und in Richtung Förderung von individuellem Freiraum und Flexibilität gewandelt haben, Webers Gedanken doch noch immer zutreffend sind. Sie verwenden die Begriffe Bürokratie, Struktur und Konvention nicht im negativen, sondern im wertneutralen Sinne von Regelmäßigkeit und Organisation, um Bedingtheiten, die in Institutionen als solche existieren, zu reflektieren. Dazu gehören ein Raum- und Zeitgefüge sowie das Involviertsein mehrerer Personen und sozialer Konstellationen, welche generelle Gesetzmäßigkeiten darstellen. Webers Kategorienbildung reflektiert eine äußerlich manifestierte Regelhaftigkeit, die in jeder Form von Institution aufgrund der Konventionen, die in allen sozialen Ordnungen entstehen, auftritt.

Bildung, die außerhalb (schul-)institutioneller Zwänge stattfindet, ist demnach von großer Bedeutung für diejenigen, die das Bedürfnis nach Freiheit zur Entfaltung des eigenen Weges oder sogar der individuellen Begabung oder Berufung haben. Mit Blick auf die Umsetzungsmöglichkeiten des Distance Learning wird Bildung hier Mittel zum Zweck, zum Instrumentarium der selbstständigen Gestaltung des eigenen Entwicklungs- und Wirkraumes. Das passiert zwar nicht vollkommen jenseits jeglicher Routinisierung und Standardisierung, da institutionelle Kontrolle in einer Gesellschaft immer und auch hier wirkt. Routinisierung und Standardisierung sind aber um ein ganzes Stück minimalisiert. Dies wird z.B. in den Worten des Gründers des Lernzentrums für indigene Jugendliche deutlich, welches eine Art Kombination aus Homeschooling und schulischer Einrichtung darstellt. Aufgrund seiner Bedeutung für die gesellschaftliche Integration in Alberta wird es im folgenden Abschnitt näher betrachtet. Hier können sich Lernende, die keine reguläre High School besuchen, zu ihrer Arbeit an ADLC Kursen mit tutorieller Begleitung treffen:

“In my mind, about human rights, freedoms, choice – we convinced them that all those things are important in society. So now they are just throwing it back at us: It’s our choice, we go to school when we want, we finish how we want. And so we kind of opened the door that they want to be in programs like this. I can see nothing wrong with the high school students starting grade 10, getting only 25 credits a year and taking 4 years to go through high school instead of 3.” (Schulleiter, Int. Schl2)

Daneben steht auch das Beispiel des Sportlers auf dem ADLC-Video für die freie Selbstverwirklichung mithilfe des individuellen Bildungsweges über Distance Learning. Es veranschaulicht den Widerspruch zwischen institutioneller Regelhaftigkeit und individueller Potenzialausschöpfung, welche den eigenen inneren Regeln folgen muss um erfolgreich zu sein. Das Ziel des Schülers, seine sportliche Begabung bestmöglich weiterzuentwickeln, kann mit selbst gestalteter Ausbildung durch Distance Learning Kurse verfolgt werden. Seine innere Berufung macht viele Stunden physischer Betätigung am Tage nötig und dafür braucht er die Freiheit, sich nicht in einen institutionellen Rahmen – sei er noch so individuell fördernd – integrieren zu müssen, da sein Trainingsplan für ihn Priorität hat. Eine schulische Ausbildung und ein Abschluss gehören dennoch zu den notwendigen Schritten in seiner Laufbahn und mit Distance Learning schafft er es, beides zu kombinieren (vgl. ADLC Video 2005).

Schulbildung als unreflektierter und konventionalisierter Teil des Lebenslaufs wird hier ersetzt durch die ursprüngliche Funktion von Bildung, die Entwicklung des Selbst als Teil der Gesellschaft, und kann Raum geben für persönliche Freiheit. Wie die vorangegangene Analyse zeigt, kommt Distance Learning hier zudem eine wichtige Aufgabe bei der Bereitstellung von Chancengleichheit und der Integration von Schülern mit speziellen Bedürfnissen zu.

Der Stellenwert von Freiheit zur Entfaltung des Charisma steht ganz im Zeichen gegenwärtiger (westlicher) Entwicklungen zu einer pluralisierten Wissens- und Informationsgesellschaft, die immer mehr nach Eigenständigkeit und Selbstverwirklichung und damit nach freier Entfaltung des eigenen Weges und auch des individuellen und kreativen Potenzials verlangen. Distance Learning bietet aus dieser Perspektive den Vorteil, schon im Schulalter auf Selbstständigkeit und Eigenverantwortung vorzubereiten. Die Methode des Einsatzes in Schulen kann den Schülern zeitliche und fachliche Freiheit bieten. Die Methode des Homeschooling kann es ermöglichen, dass Schüler ganz und gar in eben diesen selbstständigen Bedingtheiten verbleiben, anstatt in einem geschützten und abgesonderten Raum darauf vorbereitet zu werden.

Ohne Frage zeigt die Analyse aber auch die Nachteile der Freiheit vom institutionellen Rahmen. Die selbstverständliche Gewährleistung von Interaktion und Sozialem Lernen, von Motivationsgebung, Strukturgebung und professionellem Feedback in der regulären schulischen Unterrichtssituation ist beim Distance Learning nicht automatisch gegeben,

sondern muss auf anderen Wegen erst erarbeitet und bereitgestellt werden. Nicht vergessen werden darf die Tatsache, dass eine stabile Begleitung der Bildung und Entwicklung von immenser Bedeutung geblieben ist, dass Wissensinhalts- und generelle Lebenskompetenzvermittlung nicht getrennt nebeneinander stehen, sondern zusammenhängend vermittelt werden sollten und dass – und dies ist im Distance Learning Kontext besonders hervorzuheben – zur Eigenverantwortung ebenso soziale Verantwortung gehört. Auch in der Freiheit des Distance Learning darf das nicht zu kurz kommen und die Analyse zeigt, dass zur Umsetzung der Theorie der freien Entfaltung ohne institutionellen Rahmen in der Praxis ein komplexes Gefüge an Bedingungen zusammenkommen muss. Mit der Verschiebung und Auflösung institutioneller Grenzen haben sich die Funktionen von verantwortlich Agierenden nicht überholt, sondern verlagert. Die Öffnung des räumlichen Settings und die Grenzauflösung oder Grenzverschiebung zwischen Schule und gesamtem gesellschaftlichen Rahmen (Familie, Gemeinde, Freunde etc.) bedeuten auch eine Verschiebung der Rollen der Beteiligten: Das Spektrum der Agierenden hat sich geweitet und wofür vorher nur Lehrer mit festgelegtem professionellen Auftrag zuständig waren, dafür müssen jetzt auch Eltern, Gemeindezentren (wie z.B. das Recreation Centre als Bereitsteller für Sportunterricht) und Bekannte Verantwortung übernehmen.

Eng verbunden mit institutionellen Grenzen sind räumliche Grenzen und die Lockerung (beim Distance Learning in Schulen) oder Auflösung (beim Homeschooling) institutioneller Grenzen führt zum Wandel des Lernraums. Das hat die Analyse der Interaktionsformen und der Lehrer-, Medien- und Elternrolle ganz klar gezeigt.

Der Lernraum in Bildungsinstitutionen kann mit dem Begriff des “gelebten Raums“ näher definiert werden, welcher sich im physisch vorhandenen und geometrischen Raum befindet. Jedoch ist er nicht mit dem geometrischen Raum gleichzusetzen, sondern er entsteht erst in diesem durch menschliche Aktivität, also durch lebendiges Handeln. Erst das gibt ihm eine Funktion und ordnet ihn einer Kategorie zu. Erst das macht ihn zu einem Lern- oder Arbeitsraum, einem Schlaf- oder Speisezimmer (vgl. Noack 1996, S. 23 f.).

Hierbei wird bereits der Aspekt der Subjektivität im Zusammenhang mit gelebten Räumen deutlich: Ein leerer und funktionsloser Raum wird zu einem Lernraum - z.B. zu einem Klassenzimmer in der Schule - durch Menschenhand. Er ist als solcher noch immer objektiver Definition zugänglich. Doch auch wenn er unumstößlich einer Kategorie zugeordnet werden kann, werden ihm dennoch die verschiedensten Bedeutungen gegeben,

denn der Mensch gibt ihm darüber hinaus einen Wert, macht ihn zu einem einladenden oder trostlosen Raum. Der gelebte Raum, zu dem der Lernraum gehört, da Lernen Handeln ist, ist nicht denkbar ohne den Menschen. Sein stetes Handeln darin gibt ihm seine jeweilige Funktion und darüber hinaus seinen Wert.

Der geometrische und der (gelebte) Lernraum stehen demnach zueinander in Beziehung. Die physischen Grenzen und Möglichkeiten des geometrischen Raums sind der Rahmen, die 'Herberge' für den gelebten Raum, welcher sich im geometrischen Raum entfaltet. Letzterer wiederum ist für den Menschen solange sinnlos, bis er ihn für seine Zwecke nutzt. Der geometrische und der gelebte Raum sind aus dieser Perspektive bei der Bestimmung des Lernraums nicht voneinander zu trennen.

Noack beschreibt den Lernraum folgendermaßen:

“Die zentrale architektonische Idee besteht in der Schaffung eines Konzentrationsraumes, der durch Abgrenzung erreicht wird ... Eine bestimmte Lerngruppe mit ihrer Lehrperson befindet sich in einem bestimmten Lernraum innerhalb eines bestimmten Zeitraumes ... Wenn genügend Konzentration durch Abschirmung erzeugt wurde, muss das jeweilige Unterrichts-'setting' arrangiert werden, damit Lernen möglich wird. Der Tisch, um Bücher darauf abzulegen und zu schreiben, die Tafel...” (Noack 1996, S. 66 f.)

Daraus können generelle Merkmale des Lernraums abgeleitet werden: Die Bestimmung von (genauen oder ungefähren) Grenzen, die den Raum, in dem sich auf Lernen konzentriert wird, umgeben; die Lernenden, die didaktisch-vermittelnde Person; Raum-Zeit-Kongruenz; die Unterrichtsumsetzung und die Medien. Der Raum, in dem Lernen stattfindet, ist hier ein fixierter und geographisch verorteter Raum.

Genau diese Aspekte treffen auf das Lernen im Distance Learning nicht zu, denn feste Grenzen um einen Ort des Lernens, an dem sich die Lernenden und Lehrenden zur gleichen Zeit befinden, lassen sich nicht länger fixieren. Medien erhalten hier die Funktion, die räumliche und zeitliche Distanz zwischen den im Lehr- und Lernkontext Agierenden zu verringern und Lehrende, Wissen und Lernende geistig wieder an einem Ort zusammenzubringen. Auf die Art werden die Grenzen, deren geometrische Definierbarkeit nicht länger möglich ist, neu bestimmt (gelebter Raum), die Unterrichtsumsetzung arrangiert und die pädagogischen Auswirkungen einer entstandenen Raum-Zeit-Inkongruenz kompensiert oder es wird sogar eine Kongruenz wieder hergestellt.

Die Bedeutung des gewandelten Lernraums wird in den Überlegungen Girmes' klar. Sinnvoll für Bildung, die zum Leben in dieser Welt befähigt, ist ein Raum, der die Möglichkeit bereitstellt, Kompetenz zur Bewältigung des alltäglichen Lebens zu entwickeln. Girmes verweist hierfür auf die wesentliche Bedeutung eines *Zeitraums* gegenüber der eines *örtlichen* Raums. Der pädagogische Raum ist hier ein Zwischenraum zwischen zwei Zeiten, zwischen dem Alten, das geschehen ist und aus dem gelernt werden kann und dem Neuen, der Zukunft, die es zu bewältigen gilt. Dieser zeitliche Zwischenraum ist ein Reflexionsraum zwischen zwei Zeiträumen - Vergangenheit und Zukunft - der bewusst geschaffen wird, um Bildung "stattfinden" zu lassen. Er ist aus dem Fluss des alltäglichen Lebens, aus vielleicht schon verselbstständigten und routinierten Aktivitäten, herausgenommen. Der Raum zur Reflexion ist notwendig, um ein Handeln für die Zukunft zu entwickeln, welches diese selbstbestimmt und bewusst gestaltet. Es ist der sinnvolle Weg, Kompetenz aufzubauen, denn nur das eigenständig Entwickelte ist das "Gebildete", das im Gegensatz zum Vorgegebenen und "Übergestülpten" die nötige Stabilität aufweist, um Kompetenz für zukünftige Lebensaufgaben mitzubringen.

Dem denkenden und urteilenden Vorgang Raum zu geben, welcher Bildung schafft, ist also in erster Linie zeitlich bestimmt. Darauf aufbauend kann dann der physische Raum in der Umgebung des "Sich-Bildenden" als Lernraum geschaffen werden. Das heißt nicht, dass es keine Rolle spielt, *wo* Bildung stattfindet, wenn nur die *Zeit* stimmt, sondern dass ein Ort, ein Raum, eine physische Umgebung derart gestaltet sein sollte, dass der Lernende Anreize und Möglichkeiten für sich und seine Bildung im zeitlichen Reflexionsraum findet (vgl. Girmes 1999, S. 90-93).

Die Überlegungen zeigen, auf welche Art der Lernraum einzig geschaffen werden kann: Durch den Sich-Bildenden selbst. Die Entwicklung eines eigenen Entwurfs für das Tätigsein in der Zukunft bedarf eines Lernorts, der Anreize und Möglichkeiten für Gestalten und Entfalten bietet und der weitestgehend frei vom Willen der Lehrenden ist. Darüber hinaus machen die Überlegungen deutlich, dass die Auswahl an räumlicher Umgebung für das Lernen vielfältig sein kann und sich nicht an klassischen Leitlinien, sondern eher am zeitlichen Zwischenraum, d.h. an der Reflexion orientieren sollte.

Diese theoretischen Elemente sind in den beschriebenen Möglichkeiten der Umsetzung von Distance Learning durch deren individuelle Gestaltbarkeit prinzipiell verankert.

Die nähere Betrachtung der Möglichkeiten des computerunterstützten Lernens führt darüber hinaus zu zusätzlichen Implikationen für den Lernraum:

“The internal educational debate pays much attention to the possibly revolutionary impact of computer technology on the very character of education. Some scholars in this context contrast what they call the learning spaces of pre-computer education with those of types of education relying on the use of computers.“ (Holmberg 2001, S. 31)

Reale Lernräume, die durch physische Präsenz von Menschen und Objekten und durch deren Beziehungen untereinander, die den Raum füllen, gekennzeichnet sind, stehen im Kontrast zu virtuellen Lernräumen. Diese sind durch Unendlichkeit, das Fehlen jeder räumlichen Anordnung und Unbestimmbarkeit charakterisiert. Objekte, Bilder und Symbole können aus der Unendlichkeit heraus in den virtuellen Lernraum geholt werden und bei Bedarf wieder dorthin verschwinden. Doch gerade durch diese Merkmale bieten sich Möglichkeiten von Lern- und Lehraktivitäten hinsichtlich der Präsentation von Inhalten, Informationsaneignung, auf dem Gebiet der Kommunikation und Zusammenarbeit, Dokumentation und Simulation, die innerhalb der Grenzen realer Lernräume nicht zu verwirklichen sind (vgl. ebd.). Der virtuelle Lernraum ist auf unendlich verschiedene Weise gestaltbar und wieder veränderbar in wenigen Augenblicken. Laut Aussagen der ADLC-Lehrer ist dies eines der größten Pluspunkte.

Die vorangegangene Analyse brachte hervor, dass diese Gestaltbarkeit neben den Vorteilen der Selbstbestimmung aber auch Hürden schafft, die besonders im Homeschooling und z.T. auch in Schulen bewältigt werden müssen. Dies betrifft vor allem die Interaktion, das Soziale Lernen und das auch von Rekkedal beschriebene Phänomen der Depersonalisierung des Lehr-Lernprozesses, welches vor allem in großen Distance Learning Organisationen auftritt (vgl. Rekkedal 1998, S. 56 f.).

Die Fähigkeit des Lernenden zur Selbststeuerung, zur eigenständigen Lernkontrolle und Selbstdisziplin beschreibt Baltes: Er “trägt gerne selbst zum Lernprozess bei, kann sich selbst motivieren und besitzt Selbstdisziplin. Er oder sie kann problemlos schriftlich kommunizieren und besitzt gute metakognitive Fähigkeiten, die es ihm bzw. ihr ermöglichen, das eigene Lernen zu bewerten.“ (Baltes 2001, S. 9) Das klingt nach einem wünschenswerten Idealtyp des Schülers, der sich kompetent in den gewandelten Lernräumen bewegen kann. Wie die Analyse zeigt, kann dies aber bei Kindern und

Jugendlichen vor allem im Elementary und Junior High Bereich kaum im Vorfeld vorausgesetzt werden. In vielen Fällen gilt es, diese Kompetenzen während des Lernprozesses erst zu entwickeln. Neben den zitierten Schüleraussagen zur subjektiven Einschätzung der Erlernbarkeit dieser Fähigkeiten zeigt auch eine vom Alberta Online Consortium durchgeführte Studie unter Akteuren im Online Lernen in Alberta, dass (zumindest beim Lernen über das Internet) über 90 % der befragten Schüler, Eltern und Lehrer das Gefühl haben, dass diese Kompetenzen sich im Laufe des Lernprozesses verbessern (vgl. [www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch\\_exec\\_summary\[1\].pdf](http://www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch_exec_summary[1].pdf)).

Peters vertritt die Perspektive der befragten Pädagogen in regulären Schulen und konstatiert, dass traditionelle Lernräume und ihr pädagogischer Wert nie ganz ersetzt werden können. Wichtige Komponenten des Raumgefühls, das Gefühl von Dazugehören und Sicherheit, die Verbindung von Lernen mit der Erinnerung an bestimmte Personen, Gerüche und Emotionen, die Möglichkeit zu engen Freundschaften und rituelle, gruppenspezifische und mit körperlicher Aktivität verbundene Ereignisse gehen demnach in gewandelten Lernräumen des Distance Learning verloren (vgl. Peters 1991, S. 103 f.).

Neben einzelnen Schülern können auch einzelne Gruppen mit Blick auf ihren spezifischen Lebens- oder Weltentwurf einen eigenen Bildungsweg mithilfe von Distance Learning gehen. Das ist z.B. in den beiden kleinen ruralen Schulen der Fall, in denen eine bestimmte Lebensweise und Weltsicht an die Kinder und Jugendlichen der Gemeinde in einer eigenen Bildungsinstitution weitergegeben werden soll. Aber auch wenn Distance Learning hier ein fester Bestandteil *innerhalb* eines institutionellen Rahmens ist, steht dies nicht im Widerspruch zu Webers Gedanken zum Zusammenhang zwischen der Entfaltung von Potenzialen und der Freiheit von institutionellen Grenzen, denn bevor es zum Aufbau eines eigenen institutionellen Rahmens kommt, wurden die Grenzen anderer Einrichtungen erfahren.

Institutionalisierungsprozesse mit Distance Learning können sehr gut anhand zweier Einrichtungen verdeutlicht werden, auf die nun im folgenden Punkt noch näher eingegangen wird. Hierin geht es um Nutzung des Distance Learning durch kulturelle und ethnische Minderheiten für die gesamtgesellschaftliche Integration in das multikulturelle Alberta.

### 3.3 Integration und Bildung von ethnischen und kulturellen Minderheiten mit Distance Learning



Neben Experteninterviews wurde in diesem Abschnitt zusätzlich die Medienanalyse angewandt, um an ausgesuchten Stellen die theoretische Interpretation mit gesellschaftlicher Praxis zu veranschaulichen. Dies wurde anhand von Printmedien von und für First Nations, Metis und Inuit getan, da hier eine relativ gut entwickelte Medienlandschaft existiert, was bei den Hutterern nicht der Fall ist. Bei letzteren dienten sowohl die unsystematische Beobachtung während des gesamten Aufenthalts in der Kolonie als auch leitfadenstrukturierte Beobachtungsprotokolle der Analyse. In der besuchten Kolonieschule konnten außerdem aus Zeitgründen seitens der Lehrer und aufgrund des durchstrukturierten Alltags in der Kolonie keine Interviews gemacht werden.

Multikulturalität spielt im ADLC schon deshalb eine Rolle, weil Kanadas hegemoniale Gesellschaft aus Einwanderern besteht und Menschen verschiedener Herkunft seit Jahrzehnten die Geschichte des Landes bestimmen. Neben der heterogenen Gruppe der Einwanderer stellt die indigene Bevölkerung eine zusätzliche ethnische und kulturelle Gruppe dar. Aber die Natur des Distance Learning bringt es auch mit sich, dass Schüler aus der ganzen Welt die Kurse nutzen:

“Once I had a student from New Zealand, so we were talking about different evolutionary organisms, we were talking about Kangaroos, I talk about their environment...I have students from Malaysia, Australia, Texas, England...every year I have some international students, from all over the world” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Die verschiedenen sozialen, religiösen und kulturellen Gruppen in Alberta werden aufgrund der hohen Diversität nicht immer im regulären Bildungssetting berücksichtigt. Aufgrund dessen entscheiden sich viele für eine Schulausbildung außerhalb des hegemonialen Rahmens, z.B. für Homeschooling:

“We have a number of very conservative Christians taking our courses, there is a number of very conservative Jewish people where the students take courses with us and we also have some very conservative Islamic people. So we are able to a certain extent to serve all those groups, because in a (...) environment their faith is really encouraged, so it allows us to meet the needs of people, that sometimes would feel very uncomfortable in a traditional school setting, because the school might be either (...) the philosophy of their home or the religion. So we give quite a few students help. And we do have some optional courses, that some of those students really like, like Christian courses.” (ADLC-Schülerberater, Int. Couns)

Wenn auch das Setting mit dieser Möglichkeit bestimmt werden kann, orientiert sich das Curriculum des ADLC-Materials an westlich-wissenschaftlichen Paradigmen:

“The way the course material is written up, it is written up to the general kind of population and what we know and what we understand, which is maybe not necessarily geared to different kind of groups of people,

ethnic groups or other kind of groups who think in a different way. I know we are looking at that, we want to improve some of it, but I don't know that it's there yet. " (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

"See, everything we have is English based and that makes it hard because even the culture of it is in there. We won't be able to comprising everybody's culture. Would be nice, but..." (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Daher gehört es zum Lehralltag im ADLC, innerhalb der gegebenen Möglichkeiten des Distance Learning den Unterricht flexibel auf die Zielgruppe abzustimmen:

"Some phone and say, because of my religion I don't wanna do these questions ... I am not doing that, I don't believe in that. And I say: that's fine. Take your believes and I want you to write about that or research a bit about it. I don't say you have to learn that. They have to know about theories, like the theory of evolution. The Alberta government curriculum says, they need to know. They don't have to believe it and they don't have to do the questions, they can certainly write me an essay about their believes and maybe just trying to write about what the theory would mean. And you can't say one is better than the other or which is right and which is wrong, you have to respect that, you have to respect people in general." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Die Natur des Distance Learning bietet zweifellos den Vorteil, dass Diskriminierung, die in der direkten zwischenmenschlichen Interaktion im regulären Klassenkontext auftreten kann, vermieden wird:

"The one thing I like about what I do is I don't see them over there and I can't prejudge them. I don't see them by age, I don't see them by colour. You might hear an accent on the phone, but I can't prejudge them and I think I can treat them fair. So I like not seeing them for that reason." (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Auf der anderen Seite wird hier ein Problem lediglich nicht sichtbar, dass an anderen Stellen sehr wohl existiert.

Im Folgenden soll auf zwei Beispiele ethnischer Gruppen in Alberta näher eingegangen werden, und zwar speziell mit Blick auf die Bedeutung des Distance Learning hinsichtlich ihrer Eingliederung in die Gesellschaft. Aufgrund ihrer von der restlichen Gesellschaft (welche zwar auch multikulturell zusammengesetzt ist, aber dennoch zusammengefasst als Mehrheit gilt) gesonderten Stellung werden sie als Minderheiten verstanden und sind daher für den weiteren Verlauf der Arbeit besonders interessant. Auch wenn die Integration der indigenen Bevölkerung keine Integrationsproblematik hinsichtlich einer Einwanderungsgruppe darstellt, ist sie für die anschließende Konzeptionierung für Deutschland, welche die Bildung für Migranten durch Distance Learning berücksichtigen soll, doch relevanter als die Eingliederung vieler Einwanderer in Kanada. Die Situation der Migranten in Deutschland ist eher mit der Situation der Natives als mit der von vielen Einwanderern in Alberta zu vergleichen. Letztere stellen keine Minderheit gegenüber einer ethnisch homogenen Mehrheit dar, sondern es sind Einwanderer selbst, welche die hegemoniale Mehrheit bilden und der Minderheit der indigenen Bevölkerung dominant

gegenüberstehen. In Deutschland sind es die Einwanderer, welche die ethnischen Minderheiten gegenüber der dominanten Mehrheitsgesellschaft bilden. Es ist dieses Herrschaftsverhältnis zwischen Minderheit und Mehrheit, das den Kern der Problematik ausmacht, unabhängig des Sachverhalts, wer ein 'Neuankömmling' im Land ist oder 'zuerst da war'. Die alltagspraktische Situation allein macht sie für den Blick nach Deutschland interessant, denn ausschlaggebend sind die Bedeutung der Umsetzung von Minderheitenrechten in der Bildung generell und die jahrelangen Assimilationsversuche, welche zudem – in Kanada wie in Deutschland – fehlschlügen.

### 3.3.1 Distance Learning und seine Rolle für die Schüler eines First Nation Lernzentrums

Zur Bevölkerung mit indigener Herkunft im untersuchten Zentrum gehören die auf Reservatland oder in der Stadt lebenden Dene First Nation und Einwohner des *Elisabeth Metis Settlement*, wo auch jeweils Schulen vorhanden sind. First Nation ist die Bezeichnung der indigenen Stämme, wie es z.B. die Chippewa oder Cree sind. Als Metis hingegen werden speziell diejenigen bezeichnet, die gemischten indigenen und französischen Ursprungs sind und welchen im Laufe der Geschichte Kanadas eine besondere Rolle zugekommen ist.

Während der Entwicklung der letzten Jahrzehnte, innerhalb derer viele Natives die Reservate verlassen haben und in Städte gezogen sind, sind auch hier viele Mitglieder der First Nations von den Reservaten in die nächstliegende Stadt umgesiedelt. Dort gehen auch die Kinder zur Schule.

Aus verschiedenen Gründen gehören hier - wie auch anderswo in Kanada - Jugendliche indigener Herkunft durchschnittlich zur Gruppe der weniger erfolgreichen Schüler und viele verlassen die Schule noch vor dem Abschluss. Dies wird durch den Umstand erleichtert, dass die Schulpflichtzeit die Klassen 1 bis 10 umfasst, ein offizieller Abschluss aber erst nach der 12. Klasse erreicht wird. Dadurch haben sie hinsichtlich ihrer Stellung innerhalb der kanadischen Gesellschaft weit weniger Chancen als andere. Distance Learning hat hier eine Auffangfunktion für diejenigen, die ihre Schulausbildung frühzeitig abgebrochen haben. Das besuchte *Native Friendship Centre* operiert als zentrale Anlaufstelle vor allem für Natives, aber auch für alle anderen Bewohner der Gegend und beherbergt ein Lernzentrum, welches Distance Learning Materialien des ADLC nutzt. Der Leiter über die Einrichtung des Zentrums:

"I just kind of talked to Alberta Distance Learning and they said: Yeah, ok. So I sort of invented the school out of nothing, but I always felt the need was there. ... So I just sort of invented it and said: Hey, lets start

our own school and see what we can do and this is the 7<sup>th</sup> year now. And that's a pretty good success." (Schulleiter, Int. Schl2)

Schüler, die wenig Erfolge innerhalb einer regulären schulischen Institution erfahren und einen Abschluss nicht erreicht haben, können hier selbstständig und außerhalb der Grenzen hegemonialer Institutionen mit den Materialien lernen. Dies ist wichtig, da die oft auftretenden Unterschiede zwischen Sicht- und Lebensweisen von Menschen mit (an dieser Stelle vor allem auch soziokulturell zu verstehenden) indigenem Hintergrund und den Bildungskonzepten, die in staatlichen Institutionen zu finden sind, ein Hauptgrund für Misserfolg sind.

Ein Lehrer des ADLC beschreibt dies folgendermaßen:

"We have a lot of aboriginal students or Meti students, whatever, some of them struggle a lot with the material, but again, I think they come with problems – they haven't learned reading and writing skills well in the elementary grades (...) these difficult Science courses. And you don't have to be aboriginal. I just say, that a lot of them do come with reading and writing problems. That's unfortunate." (ADLC-Lehrer, Int.LE)

Für den Leiter des Lernzentrums haben die Schwierigkeiten und Probleme in regulären Schulen vor allem auch politische Ursachen:

"When I came back it was no different than it was 20 years ago. Very few aboriginal kids graduating. A lot of them starting school, high school, but then getting removed for whatever reason, attendance, skills, whatever and so not completing it ... there is nothing wrong with a standardized school that offers first semester high school, 25 assignments, you must be there every day, must hand in stuff on time. There is nothing wrong with that for certain groups of people that live – I won't even call that standardized life, but a lifestyle that allows for that. But they have a lifestyle that is not necessarily as strict, as monitored by the parents. Then all of a sudden you can fall through the cracks ... these kids know they probably get a free house, education is free, health care is free, they don't pay taxes. The ability of them to live through all that ... and to do something for the earth becomes minimum, because a lot is provided for them. It is killing their self initiative." (Schulleiter, Int. Schl2)

Trotz des westlich orientierten Curriculums in den Materialien, welches Schülern mit anderem kulturellen Hintergrund Probleme bereitet, kann der Einsatz von Distance Learning eine Anpassung an ihre Bedürfnisse möglich machen. Der Schulstoff kann in einem Setting bearbeitet werden, das Schülern entspricht, welche nicht in Bedingungen leben, die an hegemonial-institutionellen Voraussetzungen angepasst sind. Distance Learning schafft hier die Option zu einer zweiten Chance, welche ein notwendiger Schritt in Richtung einer Gleichstellung innerhalb der kanadischen Gesellschaft ist:

"If you are doing a distance ed package and it has 8 modules and you are supposed to do it in the first semester from September til January. You don't complete, but you can continue it until June and then it gives you extra 4 months to finish it, but isn't it more important that you finish the subject even if it takes twice the length of time than to take the course in school, end up in January, fail the course and have to take it over again starting from page 1? So if these kids succeed with half the amount of credits I am happy. Because now they have credits, whereas going to a high school – if you take the first semester 4 courses and you fail all courses, you have to take them all over again. And in a standardized school they don't just

extend the program and go: Oh, ok you can take another semester and continue with your classes. It doesn't work that way ... it gives them more ownership on what they are learning and on what pace and maybe that works and yes I do have kids that disappear for a week and I do have kids that have babies and I do have kids that get into police trouble, but they are never kicked out of the school, whereas in standardized places you are out: see you next year. Then they have these 8-months-blocks of doing nothing, because they are not in school." (ebd.)

Die Möglichkeit zum flexiblen Einsatz der Materialien basiert darauf, dass Lernstoff, Instruktion und Anwendungsaufgaben unterschiedlich medialisiert im Material integriert sind. Die dadurch gegebene Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen versetzt die Schüler in die Lage, die Lernbedingungen mitzubestimmen. Das Lernzentrum bietet dafür Raum und Tutoring an einem Ort, an dem Natives und Nicht-Natives zu Veranstaltungen, Workshops oder Beratung zusammenkommen. Die lange Erfahrung des Leiters mit Menschen mit indigener Herkunft führte zu Flexibilität hinsichtlich des Stundenplans und zu der Integration der Ausbildung in das alltägliche Leben, mit dem Ergebnis, dass das von der Regierung verlangte Curriculum, flexible Ausbildung und Gemeinschaftsleben an einem Ort zusammenkommen.

Darüber hinaus zeigen seine Erfahrungen, dass in den Gemeinschaften der First Nations und Metis Elemente der traditionellen Lebensweise durchaus von Bedeutung sein können:

"We get an incredible amount of people that would like to see the old ways and the old traditions and the old knowledge being passed on. Some school programs allow for a bit of that. Is it as much as it should be? Probably not. The basis for all of that is language of course. Very few people on this reserve can understand Dene or write it. Dene would be their first language. So it's at a critical state. It's hard to be traditional if you don't know your own language... I know from Cold Lake First Nations quite a few people in their 30's and 40's – yeah they are quite traditional." (ebd.)

Wenn eine Weitervermittlung kultureller Güter für die Menschen von Bedeutung ist, sind Distance Learning Materialien eine Option, fehlende Bedingungen im regulären Schulangebot auszugleichen:

"So then it becomes distance ed again ... you can send your child to (...) school, which is French completely, English becomes a second language. Now that we have already done that with French, we could also do it with Dene or Cree or whatever language we are looking at. I think the biggest problem there though is probably the amount of instructors you would need, that would be fluent in their first language. And maybe that's the problem, they just can't educate enough instructors in their language to go actually go out and run an emergent school." (ebd.)

Inzwischen gibt es aber auch in Hinsicht des Curriculums ein Umdenken und viele Anbieter von Bildungsangeboten beginnen Perspektiven der indigenen Bevölkerung zu integrieren und mit dieser hierfür zusammenzuarbeiten.

### 3.3.2 Distance Learning in einer Huttererkolonie

Die Hutterer sind eine christliche Gemeinschaft deutschen Ursprungs, die im 16. Jahrhundert durch eine erste Ablösung von den Hauptströmungen der Kirche als Baptisten

und durch eine weitere Trennung von diesen als Gruppe der Hutterer entstanden ist. Ihre Sprache ist ein im Laufe der Jahrhunderte durch die Gemeinschaft z.T. konserviertes und z.T. selbst weiterentwickeltes Deutsch. Ihre Absicht war ein Leben, das auf die Lebensweise der christlichen Urgemeinschaft abgestimmt war, wodurch sie Missachtung und Verfolgung erlitten. Zwischen 1554 und 1565 erfuhren sie in Mähren friedliche Zeiten, in denen die Gemeinschaft wuchs und ein eigenes landwirtschaftliches, ein medizinisches und ein Bildungssystem entwickelte. Nach einer folgenden zweiten Periode der Missachtung und Verfolgung ließen sie sich in der Ukraine nieder, wo die Feindlichkeit ihnen gegenüber im 19. Jahrhundert wiederholt einsetzte und von wo aus die Immigration nach Nordamerika begann (vgl. Holzach 1998, S. 24-33). Heute leben in den USA und Kanada ca. 43 000 Hutterer in nahezu 500 Kolonien, welche von der restlichen Gesellschaft abgeschottet sind (vgl. Stanton 2005). Ihr Zusammenleben ist durch kollektiven Besitz, einer streng geregelten Gemeinschaft und einen starken christlichen Glauben charakterisiert. Ihr Glauben beeinflusst alle Lebensbereiche und beinhaltet eine Ablehnung weltlicher Prinzipien und Entwicklungen. Dazu gehören technologischer Fortschritt und kriegerische Auseinandersetzungen sowie Individualität und persönlicher Reichtum. Zur Abschottung nach außen gehört auch das Unterhalten einer eigenen Schule auf dem Gelände der Kolonie, welche in eine Englischschule und eine Deutschschule, in der christliche Inhalte und Werte der Gemeinschaft vermittelt werden, unterteilt ist.

Eine solche Schule ist auch in einer der 12 Hutterer Kolonien im Süden Albertas zu finden. Die Kolonie hat 140 Mitglieder und gehört zu der konservativen Gruppe der Lehrerleut, einer von drei Hutterergruppierungen in Kanada. Der von der Regierung Albertas vorgeschriebene englische Teil der Schule folgt dem Alberta Curriculum, operiert jedoch unter der Kontrolle des Ministers der Kolonie. Zur Zeit des Forschungsaufenthalts besuchten 33 Schüler die Schule und drei nicht-hutterische Lehrer waren beschäftigt. Aufgrund der niedrigen Schülerzahl werden die Klassen 2 bis 4 und 5 bis 9 jahrgangsübergreifend unterrichtet und da die Schule nur so wenig Lehrer hat, können nicht alle Kernfächer für alle Stufen unterrichtet werden. Die Schule ist jedoch verpflichtet, das gesamte Alberta Curriculum abzudecken, was bedeutet, dass alle Fächer für alle Jahrgänge gelehrt werden müssen.

Dieser Bedingung wird die Schule mit Distance Learning gerecht, welches in höheren Stufen für spezifische Fächer eingesetzt wird, da das Wissen und der Aufwand von drei

Lehrern nicht bewältigt werden kann. Zum Zeitpunkt der Untersuchung wurde die gesamte 9. Klassenstufe in den Kursen, die nur für diese Klassenstufe notwendig sind, d.h. die nicht im jahrgangsübergreifenden Unterricht durchgeführt werden, mit Distance Learning Materialien unterrichtet. Zu den zehn Kursen (in fünf Fächern) gehörten social studies, Kunst und Elektrotechnik.

Die Kurse werden von den Schülern in einem Nebenraum der Schule bearbeitet, während die anderen Klassen unterrichtet werden. Damit lernen sie selbstständig und werden nicht direkt betreut, jedoch befindet sich zu dem Zeitpunkt zumeist einer der Lehrer in der Nähe und hat Zeit für Fragen. Während der Beobachtung wurde auch die Erfahrung der Lehrer deutlich, dass die Schüler in der Lage sind, eigenständig mit dem Printmaterial zu arbeiten und zu lernen und sich dabei spontan gegenseitig in der Gruppe zu helfen. Es war in allen beobachteten Kursen mit einer Schritt-für-Schritt-Instruktion in Textform und veranschaulichenden Bildern gestaltet sowie mit Experimentierkästen und Materialien zum praktischen Arbeiten ausgestattet. Im Anschluss an das Arbeiten fand die tägliche einstündige Nachbearbeitung des selbstständigen Lernens statt, in der ein Lehrer mit den Schülern an konkreten Fragen und Problemen arbeitet und über den individuell aktuellen Stoff diskutiert. Der Lehrer geht hier auf jeden einzelnen Schüler ein und erarbeitet mit ihm zukünftige Lernschritte. Durch diese Art der Umsetzung von Distance Learning lernen die Schüler gleichzeitig eigenständig und mit regelmäßigem Tutoring.

### 3.3.3 Konklusion: Minderheiten in Alberta zwischen Assimilation und Segregation

Neben den in Punkt 3.2.3 verwendeten institutions- und lernraumtheoretischen Ansätzen zum Verstehen des umsetzenden Subsystems können an dieser Stelle kulturtheoretische Ansätze helfen, das Subsystem weiter zu deuten. Denn mit ihrer Hilfe kann der Rolle von Institutionen, die mithilfe von Distance Learning auf die Eingliederungsbedürfnisse der Gruppen zugeschnitten sind, auf den Grund gegangen werden.

Bildungsinstitutionen spielen eine Schlüsselrolle im Umgang mit verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen in der Gesellschaft. Je nach der Bildungs- und der organisatorischen Praxis in Schulen sind die Ergebnisse für ethnische und kulturelle Gruppen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Eingliederung unterschiedlich.

Bestimmte pädagogische Maßnahmen beinhalten assimilierende Mechanismen. Assimilation führt zur schritthaften Anpassung an die Lebensweise der Mehrheitsgesellschaft. Das

beinhaltet die Aufgabe bekannter und die Übernahme neuer, von der Mehrheit erwarteter Verhaltensweisen. Ein Ziel dieser Art des Umgangs mit der jeweiligen Gruppe ist es, so wenig wie möglich Reibungspunkte zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft bestehen zu lassen. Jedoch ist dies eine Erwartungshaltung, der viele Menschen nicht nachkommen können. Bildungsmaßnahmen, die der Assimilation dienen, sind auf Kompensation ausgerichtet, d.h. auf die Abstimmung des kulturell bedingten Wissens und der Verhaltensnormen der jeweiligen Gruppe auf die Muster der Angehörigen der Mehrheitsgruppe. Andere Bildungsmaßnahmen haben eine segregierende Wirkung. Segregation ist die Trennung von wesentlichen Komponenten der Mehrheitsgesellschaft, bei der ein eigenes räumliches und kulturelles Territorium geschaffen wird. Hier sprechen ethnische und kulturelle Gruppen oftmals nur ihre eigene Sprache und schaffen eigene strukturelle Bedingungen wie Geschäfte und Schulen. Aufgrund dessen kommt es zu nur seltenem oder gar keinem Austausch von lebensweltlichen Aspekten und Übernehmen von Lebensstilkomponenten. Hier muss zusätzlich ein Unterschied zwischen freiwilliger Separation und unfreiwilliger Segregation festgehalten werden, da der Zustand des Getrenntseins von wesentlichen Bereichen der Mehrheitsgesellschaft es der Gruppe schwer macht, aktiv an gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen teilzunehmen. Für die Einen bedeutet das ungerechte Chancenungleichheit, für andere ist es ein geschätzter Weg zur Aufrechterhaltung von Autonomie und Freiheit.

Innerhalb des pädagogischen Diskurses werden weder Assimilation noch Segregation als Form der Integration betrachtet, da Integration die selbstbestimmte Entwicklung einer kulturellen Identität bedeutet, was im Gegensatz zur Assimilation steht. Es bedeutet auch Erhalt von Diversität innerhalb einer gesellschaftlichen Einheit und eines strukturellen Zusammenhalts der Mitglieder, basierend auf gewissen Gemeinsamkeiten. Dies wiederum steht im Gegensatz zur Segregation (vgl. Auernheimer 1998, S.162).

Welchen Tendenzen eine Gesellschaft im Umgang mit verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen folgt – und somit ihre Institutionen - ist wohl weniger auf einer bewussten und an politischer Korrektheit orientierten Entscheidung gegründet. Es ist vielmehr die Frage einer Politik, die auf einem unbewussten, aber starken Selbstverständnis der Gesellschaft hinsichtlich Offenheit gegenüber Einflüssen anderer Kulturen beruht. Dieses Selbstverständnis ist tief in der historischen Entwicklung verwurzelt und bestimmt, welche Einflüsse willkommen, welche lediglich toleriert und welche unerwünscht sind.



Die zwei aufgezeigten Beispiele können mithilfe der Einteilung kulturtheoretischer Konzepte nach Nieke reflektiert werden. Als zwei von mehreren theoretisch möglichen Ansätzen, anhand derer der Umgang mit Differenzen unterschieden wird (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 172-176), lassen sie sich auf die gesellschaftliche Realität in Kanada anwenden.

*Kultur- bzw. Wertrelativistische Ansätze* vertreten die Position, dass zwischen Kulturen zwar Differenzen bestehen, aber keine einer anderen über- oder unterlegen ist, da jegliche Beurteilungsmaßstäbe kulturell festgelegt und damit nicht objektiv sind.

Für die Praxis kann dieser Ansatz zwar das Vermeiden ungewollter Assimilation bedeuten, jedoch Probleme mit sich bringen, wenn es zum Kontakt und Austausch zwischen verschiedenen Gruppen kommt. Die Überzeugung, dass die eigenen Werte richtig sind und das Zugeständnis, dass andere Werte ebenfalls eine für andere Menschen zutreffende Richtigkeit besitzen, sind theoretisch sehr gut vereinbar, praktisch aber nicht ohne Schwierigkeiten lebbar: Treffen zwei oder mehrere Kulturen in einem Handlungskontext zusammen, muss sich für eine Handlungsmöglichkeit entschieden werden. Absoluter Relativismus lässt sich deswegen schwer darauf anwenden, weil bei einer Entscheidung ein Element einer Kultur einem Element einer anderen Kultur vorgezogen wird, wodurch automatisch eine Höherbewertung vorgenommen wird. In letzter Konsequenz kann Kulturrelativismus sogar bedeuten, dass ein Miteinander der Kulturen gar nicht angestrebt, sondern es bei einem tolerierenden Nebeneinander belassen wird, da nach gemeinsamen Maßstäben, anhand derer ein Miteinander gestaltet werden kann, nicht gesucht wird.

*Kulturuniversalistische Ansätze* hingegen suchen nach Orientierungsmaßstäben, um ein Miteinander von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und ethnischen Hintergründen zu gewährleisten:

Konventionalistische Positionen konstatieren die Menschenrechte als für alle Kulturen geltend, um unter diesem Blickwinkel Lösungen für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gemeinschaft anzubieten. Auf dieser Basis soll Multikulturalität gesteuert werden, da angenommen wird, dass die Menschenrechte nicht nur durchsetzungswürdig sind, sondern sich auch schon durchsetzen konnten. Zwar konvergiert ein Großteil des Inhalts der im westlichen Kulturraum begründeten Menschenrechte bei weitem nicht mit allen kulturellen Denk- und Verhaltensmustern, jedoch verteidigen Verfechter dieser

Position ihren Standpunkt mit dem Argument, dass sie auf alle Kulturen dieser Welt letztendlich zutreffen und dass es dort, wo sie nicht eingehalten werden, lediglich noch einer weiteren Entwicklung bedarf. Mit diesem Argument wird eine eindeutige Höherbewertung einer Kultur vorgenommen. Völker, die sich anderen Werten verbunden fühlen, werden aus dieser Perspektive als noch nicht ausreichend entwickelt wahrgenommen. Das Ziel einer Entwicklung ist damit ganz klar festgelegt: Die Übernahme der Werte der westlichen Kultur.

Auch die Idee des materialen Evolutionismus beinhaltet genau das. Dieser argumentiert mit verschiedenen Stufen einer global auftretenden Evolution von Kultur, auf denen sich ethnische Gruppen, Länder und Kulturräume in ihrem gegenwärtigen materiellen und technologischen Entwicklungsstand verorten lassen. Ein Stufenmodell impliziert den Gedanken einer höchsten Stufe, die durch Fortschritt (Fortschritt der Aufklärung, materialer Fortschritt) erreicht werden kann, von einigen schon erreicht wurde, von anderen noch erreicht werden muss.

Zunehmend ist materialer Fortschritt die Bedingung für wirtschaftlichen Wohlstand. Diesem kulturelle Denk- und Verhaltensmuster zugrunde zu legen, bedeutet für alle Kulturräume, sich an die Ethik des Fortschritts und damit an eine westliche Ethik anpassen zu müssen, um wirtschaftlichen Wohlstand zu erlangen.

Die Diskursethik als eine dritte universalistisch orientierte Position stützt sich auf formale Richtlinien, die als universell etabliert werden können, weil sie sich nicht auf inhaltliche Auslegungen von Werten und Normen beziehen. Diskursethische Werte bilden eine Art Metawerte, die festgelegt werden können, ohne die Werte von Kulturen inhaltlich zu berühren. Die Diskursethik legt lediglich die Form für den Umgang mit kulturellen Differenzen fest.

Der Diskurs ist eine Kommunikationsform, bei der alle Beteiligten in einer konkreten Situation die Möglichkeit haben, ihre Sichtweise zu äußern. Die Idee dieser Position ist, für genau diesen Vorgang eine Ethik der Kommunikation zu schaffen, um zu wahren und richtigen Aussagen zu kommen, die in der konkreten Situation Gültigkeit besitzen und von allen Beteiligten als Lösung und Handlungsmöglichkeit akzeptiert werden. Es müssen Argumente geliefert werden, welche die vorgeschlagenen Handlungen ausreichend begründen können. Die Verfechter der einzelnen Positionen sollen dadurch gezwungen sein,

die ihnen als selbstverständlich erscheinenden Normen und Werte zu reflektieren und selbst eine Plausibilität zu erkennen. Damit wird alles verhandelbar und keinerlei kulturelle Inhalte werden als gegeben vorausgesetzt. Sinn der Argumentation ist es, durch plausible Begründungen, warum eine spezielle Handlung einer Situation am ehesten gerecht werden kann, letztendlich einen Weg zu finden, der von allen Zustimmung erfährt.

Der Anspruch der Diskursethik ist es nicht, generelle Lösungen zu finden, sondern durch situative Begrenzung von Geltungen einen vernünftigen Umgang mit kulturellen Differenzen von Fall zu Fall zu ermöglichen (vgl. Nieke 2000, S. 95-186).

Kanada als ein Beispiel zeigt, dass die gesellschaftliche Praxis eines Landes Tendenzen in beide Richtungen, d.h. sowohl in die kulturellrelativistische als auch in die kulturuniversalistische Richtung aufweisen kann. Auch Krüger-Potratz verweist darauf, dass beides nebeneinander existieren kann (vgl. Krüger-Potratz 2005, S. 119). Die ca. 32 Millionen Einwohner sind zumeist über den Süden des etwa 10 Millionen Quadratkilometer großen Landes verteilt und umfassen eine Vielzahl an ethnischen und kulturellen Gruppen (vgl. [www.muz-online.de/america/canada.html](http://www.muz-online.de/america/canada.html)). Nicht nur die verschiedenen Möglichkeiten innerhalb gesellschaftlicher Praxis generell, sondern auch der Facettenreichtum des Landes, dessen Größe und relativ junges Alter als kanadische Nation – welches es zu einem Land macht, das prägende Ereignisse noch vor sich hat, die andere Nationen in der einen oder anderen Form schon erfahren haben – machen den Versuch, Kanadas gesellschaftliche Praxis einem der beiden theoretischen Konzepte zuzuordnen, zu einem sinnlosen Unterfangen. Darüber hinaus haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Geschichte und Schicksale im Land die verschiedenen ethnischen und kulturellen Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse entwickelt. In der Bildung lassen sich dadurch genauso unterschiedliche Maßnahmen beobachten.

In den untersuchten Einrichtungen wird deutlich, dass Distance Learning als Antwort auf die unterschiedlichen Bedingungen zum Einsatz kommt. Es wird aufgrund des Umfassens von Lernstoff, Instruktion und Anwendungsaufgaben an wesentliche Bedingungen angepasst genutzt. Es können Bildungskontexte außerhalb hegemonialer Institutionen mit unterschiedlichsten kulturellen Ausprägungen geschaffen werden, welche mit Distance Learning relativ frei und vollständig aufgrund der räumlichen und zeitlichen Unabhängigkeit der Bildungsform funktionieren. Der Einsatz von Distance Learning kann so zu

unterschiedlichen Positionierungen in der Gesellschaft führen und die Betrachtung der aufgezeigten zwei Beispiele im Rahmen der kulturtheoretischen Konzepte zeigt das Resultat der Bildungsmaßnahmen für die gesellschaftliche Eingliederung.

#### *Die Situation der First Nations und Metis*

Kanadas First Nations haben seit Beginn der Einwanderungen einen dramatischen Transformationsprozess durchlaufen. Ein friedliches Zusammenleben zwischen Einwanderern und Natives wurde im Laufe der Zeit immer weniger praktiziert, da die Differenzen zwischen europäisch und indigen geprägten Konzepten hinsichtlich der weiteren Entwicklung des Landes immer offener wurden. Damit einher ging der Streit um Landverteilung, Kontrolle und Souveränität. Die wachsende Zahl der Einwanderer, der starke Einfluss ihrer religiösen und ökonomischen Konzepte sowie der Krankheiten, denen die indigene Bevölkerung nicht gewachsen war, haben letztere zu einer Minderheit werden lassen, welche viele der negativen Aspekte, die dieser Status mit sich bringen kann, erfahren hat. Dieser Prozess hält noch immer an, es muss aber auch gesagt werden, dass kanadische Institutionen begonnen haben, ihre Verantwortung für vergangene und auch zukünftige Entwicklungen zu erkennen – auch wenn die meisten der Unternehmungen zur Veränderung und Verbesserung der Lage ihre Resultate in den kommenden Jahren erst noch zeigen müssen. Beispiele solcher Maßnahmen sind der Entwurf des *Indian Control of Education* im Jahre 1972, welches von der Organisation *National Indian Brotherhood* gefertigt und in seiner Gesamtheit vom Minister für indianische Angelegenheiten akzeptiert wurde (vgl. Laroque 1975, S.x), und der Entwurf des *Government of Alberta's Aboriginal Policy Framework* im Jahre 2000, welches z.B. die Durchführung von Traditional Use Studies zum Ziele hat, um Einblick und Wissen über wertvolle Praktiken der First Nations und Metis zu erlangen (vgl. Honda-McNeill/Parsons (Hrsg.) 2003).

Der Beginn der Bildung für Natives unter kanadischer Regierung war durch *residential schools* gekennzeichnet, welche vom Staat eingerichtet und von Missionaren geführt wurden. Das Ziel, die Kinder in das kanadisch-staatliche System einzugliedern, wurde versucht zu erreichen, indem diese aus ihrem Familienkontext herausgenommen und in Internatsschulen gebracht wurden, um den indigen-lebensweltlichen Einfluss so weit wie möglich zu reduzieren. Die rigorose und unfreiwillige Trennung vom vertrauten lebensweltlichen Kontext hatte einen dramatischen Effekt auf das psychologische und

soziale Wohlergehen der Kinder und Familien sowie auf die weitere Entwicklung der gesamten Gruppe. Diese Schulen bestanden bis in die 1980er Jahre. Heute haben Natives Tagesschulen auf ihrem Gebiet und es werden Versöhnungs- und Wiedergutmachungsprojekte durchgeführt, um die Geschichte und den Effekt der Internatsschulen zu ergründen und zu dokumentieren sowie um die Kluft zwischen verlorenen und gegenwärtigen Lebensstilen zu überbrücken, Bewusstsein über die eigene Herkunft zu schaffen und Menschen über die langfristigen Folgen der Maßnahmen in Internatsschulen aufzuklären (vgl. *Awakening our spirit* 2005).

Aufgrund dieser Geschichte hat sich ein hoher Grad an Assimilation vollzogen, welche auf einem kulturuniversalistischen Ansatz basiert. Kapitalistische und christliche Maßstäbe wurden sowohl offen als auch verdeckt als allgemeingültige Werte verbreitet und an einen Großteil dieser mussten Natives sich früher oder später anpassen. In vielen Fällen wurde dies als das Beste für sie betrachtet. Auch da, wo heute eine (mehr oder weniger) freiwillige Entscheidung für gewisse westliche Lebensstile stattfindet, waren doch die Wurzeln der Anpassung eine zumeist unfreiwillige Assimilation.

Die meisten sprechen die jeweilige First Nation Sprache nicht mehr und Christentum und ein Wertschätzen bestimmter westlicher Lebensstile wie Konsumorientierung und Individualismus sind bei nicht wenigen an die Stelle vieler Werte und Lebensweisen ihrer Herkunft getreten, wie z.B. der Bedarf an organisierter Versorgung älterer Natives und an betreutem Wohnen zeigt (vgl. *Alberta Native News* 2005, S. 19). Eine komplette Assimilation hat jedoch nicht stattgefunden und so manche Aspekte traditionellen Lebens sind bestehen geblieben. In vielen Gemeinschaften werden Spiritualität sowie die indigene Religion und Weltansicht noch immer gelebt. Auch das Verständnis von grundlegenden Konzepten wie Landnutzung und von Politik kann sich durchaus sehr von dem der kanadischen Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Die Kulturwissenschaftlerin Valaskakis spricht dabei von der Hartnäckigkeit indigenen Wissens, ohne damit eine Verallgemeinerung für alle Natives vorzunehmen.

Dieser kulturelle Aspekt drückt sich auch im noch immer andauernden Kampf für die Rechte der First Nations und Metis hinsichtlich Landsouveränität und offiziellem Status als Natives aus, um das Überleben ihnen wichtiger Lebensweisen zu sichern. Diese Rechte wurden in *Treaties*, d.h. in Verträgen mit der kanadischen Regierung festgehalten und sollten 1969 mit dem *White Paper on Indian Policy* abgeschafft werden. Der Gegenentwurf

des *Red Paper* auf Seiten der Natives zum Erhalt der Rechte, welches von der Regierung schließlich akzeptiert wurde, zeigt die Bereitschaft, sich gegen Assimilationspraxen einzusetzen (vgl. Valaskakis 2005, S. 4 f.).

Viele Elemente des kulturellen Erbes haben sich aber auch mit westlichen Elementen vermischt. Beispiele finden sich überall:

- Das auf dem Dene Reservat zu findende Administrationsgebäude beherbergt die kanadisch strukturierte Reservatsverwaltung, wurde aber symbolisch in der Form eines Adlers gebaut.
- Indigene Philosophie wurde in Form, Farbe und didaktischer Ausrichtung eines *Holistic Education Centre* in einer First Nation Schule umgesetzt, welche dennoch zum Großteil dem westlichen Curriculum folgt (vgl. Alberta Native News 2005, S. 11).
- Entgegen der Tradition der *oral history* (der mündlichen Geschichtsüberlieferung) wird von Natives selbst inzwischen die Niederschreibung ihrer Geschichte vorgenommen, in der die Wiedergabe historischer Daten in traditioneller Narration von Geschichten und deren Bedeutung für die Gruppe eingebettet ist.

Für viele hat sich ein hybrides Dasein zwischen zwei Welten entwickelt. Valaskakis beschreibt dies aus eigener Erfahrung aus dem Reservatsleben:

“Like the names, we were suspended between Christian ritual and Chippewa custom, including the newly incorporated practice of drinking ... My father was a Lac du Flambeau Chippewa during the summer, a student in Minneapolis during the winter ... Like many others since, my brother and I are living boundaries between the city and the reserve, the Chippewa and the outsider.”

(Valaskakis 2005, S. 15 ff.)

Um die Situation ganz zu verstehen, muss erwähnt werden, dass es die Politik der föderalen Regierung selbst war, welche eine vollständige Assimilation – und zwar in Hinsicht einer in die Gesellschaft eingliederten und gleichwertigen Stellung – verhinderte: Die Versorgung mit Sozialhilfe als Entschädigung von Beginn an hat zu der gegenwärtigen Situation geführt, in der die Voraussetzungen und Werte einer westlichen Arbeitsethik, um mit den Herausforderungen eines kapitalistischen Systems umgehen zu können, von vielen erst gar nicht entwickelt werden konnte. Die mitgebrachten Ressourcen und Fähigkeiten hingegen gelten im westlich orientierten Arbeitskontext als nicht adäquat. Das hat sie paradoxerweise

parallel zu Assimilationstendenzen in eine Art Semi-Segregation gebracht, in welcher sie sich noch immer in einer wirtschaftlich und sozial benachteiligten Position befinden.

Die Situation wird verstärkt durch soziale Probleme, die oft mit einer solchen Stellung einhergehen, wie familiäre Gewalt und Alkoholismus. Das wiederum führt zu Diskriminierung und Geringschätzung ihnen gegenüber, wodurch viele in einer niederen gesellschaftlichen Position verbleiben.

In jüngster Zeit wird von Seiten der Regierung versucht, Partnerschaften zwischen Natives und Arbeitgebern zu schaffen. Dabei soll über Besonderheiten der Situation vieler Natives – wozu oft ein instabiles Umfeld und schlechte Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gehören – und auch über Barrieren und Diskriminierungstendenzen in den eigenen Betrieben sowie darüber, wie diese abgebaut werden können, informiert werden (vgl. Alberta Sweetgrass 2005, S. 7). Dadurch wird eine beidseitige Verantwortung für das Bekämpfen der hohen Arbeitslosigkeit zumindest anerkannt.

Im bisher Beschriebenen wird eine kulturuniversalistische Position mit einer materiell-evolutionistischen Perspektive im Umgang mit der indigenen Bevölkerung deutlich: Innerhalb der westlichen Konzeption von Gesellschaft und von Arbeitsethik werden bestimmte Denk- und Verhaltensweisen erwartet und wurden kulturell verankert. Dazu gehören das Streben nach persönlichem wirtschaftlichen und materiellen Vorankommen und der dazugehörige Aufwand sowie die dementsprechende Nutzung der gegebenen Ressourcen. Da die traditionelle Weltanschauung der Natives andere Merkmale aufweist, wurden sie als Menschen betrachtet, die sich auf einer niederen Entwicklungsstufe befinden. Dies hat zu der Erwartung geführt, dass sie sich dem Entwicklungsbedürfnis und der Lebensweise der Einwanderer anpassen. Standards wurden damit von nur einem Teil der Bevölkerung als allgemeingültig erklärt. Zudem können sie nur durch ökonomische Unabhängigkeit aus dem benachteiligten Zustand herauskommen, da die Reservate keine geschlossenen Enklaven sind, vor deren Grenzen marktwirtschaftliche Entwicklungen stehen bleiben. Angesichts eines gewissen bereits erreichten Assimilationsstands und der globalen Entwicklungen von ständigem wirtschaftlichen und menschlichen Austausch, die inzwischen fast jede Region auf jedem Kontinent erreicht haben, ist eine Entwicklung zurück zu ursprünglichen Lebensweisen ausgeschlossen. Der Ausbau ihrer eigenen Infrastruktur ist ein Zeichen einer beginnenden Entwicklung aus der niederen gesellschaftlichen Position heraus. First Nations und Metis haben begonnen, eigene

Mediananstalten (Zeitungen, Radiosender, der Fernsehsender APTN), Universitäten, Reisebüros, Versicherungsanstalten und weitere Unternehmen aufzubauen.

Von diesem Standpunkt aus beinhalten zukünftige Entwicklungen immer auch assimilative Prozesse, selbst wenn Gruppen indigener Herkunft in Kanada mit selbstständigem System und eigenen Ressourcen leben. Das führt eventuell zu freiwilliger struktureller Separation, letztendlich bedeutet es aber auch eine Eingliederung in das freie marktwirtschaftliche System und den Einsatz von Fähigkeiten, die auf westlichen Werten beruhen. Es bedeutet eine Eingliederung in den voranschreitenden, global um sich greifenden Kulturuniversalismus einer material-evolutionistischen Position. Ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Ressourcen und Wege zu nutzen, kann den Prozess hin zu weiterer Assimilation in gesellschaftliche Vorgänge jedoch in einen selbstbestimmten Prozess verwandeln. So auch Valaskakis:

“We travel to these towns for groceries and clothes and televisions, for court and high school and hospital, always as outsiders and never very comfortable. The more Minocqua and Woodruff merged into a Disneyland of riding stables and water-ski shows, movies and McDonald’s, the greater our felt distance from these constructions for the touristic consumption of Others, and the more urgent the economic necessity of our participation, forever clouded by the need to ‘compete, eliminate or reduce the bad publicity we get relative to hunting and fishing out of season’.” (Valaskakis 2005, S. 19)

In einem selbstbestimmten Prozess können Werte wie Spiritualität und Traditionalismus weiterhin überleben, denn diese bedeuten nicht, in Traditionen zu verharren und weiteren Entwicklungen aus dem Weg zu gehen. Traditionalismus als bis heute gelebtes Element des kulturellen Erbes von First Nations und Metis bedeutet, sich gegenwärtigen Entwicklungen und Veränderungen immer mit Blick auf vergangene Erfahrungen und auf im Laufe der Geschichte erworbenes Wissen zu stellen sowie sich der Verwobenheit zwischen Vergangenheit und Gegenwart im alltäglichen Leben bewusst zu sein (vgl. ebd., S. 10). Rituale und Zeremonien bedeuten also keine Manifestierung der Sehnsucht nach alten Zeiten, sondern die Wertschätzung der Herkunft im Hier und Heute:

“In 1983, the drums at Bear River echoed the renewal of our collective recognition at Lac du Flambeau. Our annual Pow Wow is now part of a circuit



of Indian socialisation reconstructed in 1974, when Chippewa drummed 'Honour the Earth' at Lac Courte Oreilles reservation. The Bear River Pow Wow represents the range of identification, Indians in buckskin or Bermuda shorts, all here or home for the honour song of our traditional present.“ (ebd., S. 24)

Vor diesem Hintergrund ist auch das immer wiederkehrende Thematisieren des einschneidenden Erlebens der Begegnungen mit europäischen Einwanderern zu verstehen, welches von Außenstehenden als Verharren im Geschehenen und unüberwindbare Schuldzuweisung verstanden wird.

Deutlich wird das Überleben von Spiritualität und Traditionalismus z.B. im Zelebrieren der Rückverlegung von körperlichen Überresten verstorbener Vorfahren zu ihrer ursprünglichen Ruhestätte (vgl. Alberta Native News 2005, S. 5) oder in Projekten und Aktionen zur Bewältigung der Residential-School-Periode, wie dem Lauf zu Ehren der ehemaligen Schüler der Schulen. Der Lauf stand unter dem Motto "Let's Go Home" und stellte den Beginn einer 'Reise der Heilung' dar. Mit dem Konzept der Heilung, um nach Hause zu kommen, d.h. mit der rituellen Bewältigung der Vergangenheit, um wieder gesund zu werden, werden Ereignisse und der bewusste Umgang damit wertgeschätzt. Aussagen über die Motivation zur Teilnahme von Menschen, welche meist selbst die Internatsschulen nicht mehr besucht haben, zeigen das Bewusstsein der Herkunft sehr gut: "I am walking for my grandmother ... I hope to gain courage, be strong and to show that I'm proud of who I am." (Alberta Sweetgrass 2005, S. 1) "I came today to walk for my mom and to give back to the people what they lost through the residential school." (ebd.) "We are still hurting and we need to heal and that's why I am here, to heal ... I'll be thinking of my dad while I am walking because he ran away from Blue Quills but was brought right back, so there is a lot of meaning to this walk." (ebd., S. 3)

In Valaskakis' Worten wird auch deutlich, was bis heute sowohl für Natives als auch für Kanadier schwer zu greifen ist, und zwar die oft auftretende Hybridität im Leben der Natives, wohl noch am ehesten zu beschreiben mit 'das Eine nicht mehr richtig und das Anderes auch nicht ganz'. Das macht den Kampf um Selbstbehauptung nur allzu verständlich:

"We are only partly the image of earthy nobility etched in the artifacts of others; but we are much less the relics of integration described in the written

ethnography, which proclaims: 'At Flambeau, a high level of acculturation conceals a psychological skeleton'." (Valaskakis 2005, S. 18)

Was ganz sicher bei dem Versuch einer Lebensweltbeschreibung vieler Natives (nicht aller, da die Befürwortung kompletter Anpassung durchaus auch auftritt) erwähnt und damit in gewisser Weise als kulturelles Element begriffen werden kann, ist der Kampf für ein selbstbestimmtes Leben als Mitglied dieser ethnischen Gruppe auf in Verträgen zugesichertem Land, welcher sich seit Beginn der ersten Begegnungen mit europäischen Einwanderern vollzieht. Dies hat sich durch die lange Zeitspanne von mehreren Jahrhunderten verständlicherweise zu einem Teil der Identifikation mit *Nativesein* entwickelt. Die folgenden Worte beschreiben dies sehr gut: "Indigenous Nations, histories of resistance ... history of survival, this is my history, I know who I am" oder "It is said that being born Indian is being born into politics" (Valaskakis 2005, S. 35). Mit Blick auf die Bedeutung, die sie Land als solchem und vor allem ihrem lebensräumlichen Land geben, ist es zu verstehen, dass der Verlust ihrer Autonomie auf dem wenigen theoretisch gebliebenen, aber praktisch oft nicht zugestandenem Land noch heute für viele Natives schmerzhaft und der Kampf darum sowie für seine eigenständige Verwaltung selbstverständlich ist. Der Verlust ihrer politischen Autonomie besteht in der Anpassung der Reservatsverwaltung an das westliche System und der Regelung ihrer Belange von Außenstehenden. Kulturelle Autonomie haben sie verloren, seit Internatsschulen Generationen von den lebensweltlichen Orientierungsmustern ihrer eigenen Herkunft abgeschnitten haben. Ökonomische Autonomie besitzen sie nicht mehr, seit Geld als Mittel des westlichen Wirtschaftsmodells in Form von obligatorischer Sozialhilfe in den Gemeinschaften einen selbstverständlichen Stellenwert erlangt hat. Dementsprechend stehen Gerichtsverhandlungen um Landansprüche in Kanada an der Tagesordnung. Seit 2005 befasst sich nun auch der Lehrstuhl für Geschichte der Universität von British Columbia mit "Canada's biggest unresolved human rights issue – Aboriginal land claims." (Alberta Native News 2005, S. 29)

Die spirituelle Bedeutung von Land ist kulturell verankert und indigene Geschichte und Identität sind immer verwoben mit Orten und Plätzen, sowie Wanderungen in diesen. Trotz der Internatsschulen und durch eine Wiederbelebung des Herkunftsbewusstseins seit den 1970er Jahren hat dieses Element überlebt. Umsiedlung und Eingrenzung ihres Lebensraums bedeuten somit für viele nicht nur Missachtung ihrer Rechte, sondern auch ihrer Identität. Im Gerichtsaal werden die Unterschiede zwischen Repräsentationen von Land in westlichen Denkmustern und von Natives deutlich, worin ein hohes, schwer

aufzulösendes Konfliktpotenzial liegt. Dabei verfehlen Entschädigungsmaßnahmen – auf westlichen Denkmustern beruhend – ihre Wirkung und deren Annahme kann zwar Sicherung eines gewissen Lebensstandards, aber auch Entwurzelung bedeuten (vgl. Valaskakis 2005, S. 89 – 115).

Auf der anderen Seite sind gerade bei der jetzigen Jugend, welche in ein globalisiertes Medienzeitalter hineingeboren wurde, auch eine vermehrte Orientierung an westlichen Mustern und eine Abkehr von Bezügen zur ethnischen Gruppe und deren Belange zu beobachten. Eine Generalisierung für alle kann dadurch und soll hier auch gar nicht vorgenommen werden.

Es zeigt sich, dass ihre Kultur nie als Kultur an sich bestehend, sondern immer als Lebensweise verwoben mit gesellschaftlichen, politischen und sozialen Bedingungen begriffen werden sollte. Genau dies ist mit Blick auf den *Indian Act* zu erkennen, wodurch von Seiten der kanadischen Regierung festgelegt wird, wer indigenen Status hat und Mitglied einer First Nation, Meti oder nichts von beidem ist. Mit der Strategie, einen Überblick und Regulierungsmöglichkeiten für die Belange der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu erreichen, wird ihnen jedoch die Möglichkeit genommen, offizielle Zugehörigkeit und Status selbst festzulegen. Komplizierte, geschlechtsbezogene Definitionen schließen nicht selten Menschen aus, die indigener Herkunft sind und sich zugehörig fühlen. Was *Nativesein* bedeutet, wird dadurch zusätzlich erschwert. Die 1985 getroffene Neuregelung des *Indian Act*, mit der geschlechtsbezogene Diskriminierungen eliminiert werden sollten, wird vom nationalen Chief aller kanadischen First Nations folgendermaßen resümiert:

“After living with Bill C-31 for twenty years, we can clearly and unequivocally say that it has failed Canada and it has failed First Nations ... Significant gender discrimination still remains, control over Indian status is still held by the Crown and the population of status Indian is declining as a direct result of Bill C-31.”

(Alberta Native News 2005, S. 8)

Schwierig ist auch die Position der Metis, da sie weder *status Indians*, also Mitglieder der First Nations sind, noch zur Mehrheitsgesellschaft gerechnet werden und die Rollenfindung innerhalb der Gesellschaft damit erschwert ist.

Den Weg in politische Unabhängigkeit, bei der auch die Zugehörigkeit zur First Nation von der Gruppe selbst bestimmt werden kann, geht gegenwärtig eine Vereinigung von vier First Nations. Der *United Anishnaabeg Council* hat ein Selbstregierungsmodell kreiert, welches auf dem demokratischen Modell beruht. Es wurde als Entwurf in seiner Gesamtheit von der kanadischen Regierung akzeptiert und muss von den Mitgliedern selbst (Unabhängigkeit bedeutet auch Wegfall finanzieller Unterstützung vom Staat) sowie im letzten Schritt von der kanadischen Regierung ratifiziert werden, um implementiert werden zu können. Die Durchsetzung würde eine selbstständige Nation innerhalb der kanadischen Nation bedeuten (vgl. Windspeaker 2005, S. 2). Hier nutzen First Nations die Mittel der Mehrheitsgesellschaft für ihre politische, kulturelle und ökonomische Eigenständigkeit, so dass ihren Forderungen durch die Legitimität der angewandten Mittel innerhalb des hegemonialen Systems kaum etwas entgegenzusetzen ist. Das hat in vielen Gerichtsverhandlungen um Land, Status und Rechte zum Erfolg geführt.

Bildung spielt bei der Möglichkeit zur Autonomie sowie auch bei der Möglichkeit zum Erhalt ihnen wichtiger Werte eine große Rolle.

Im Postsecondary Bereich in Alberta gibt es Bildungsinstitutionen speziell für Natives sowie andere staatliche Institutionen, die sich mit speziellen Programmen direkt an sie richten. Hier können sie, sofern sie offiziellen Status haben, kostenlos teilnehmen. Beispiele sind das *First Nation Technical Institute* und die *First Nations University Canada* sowie *Pre-admission Workshops: Aboriginals into Medicine* der Universität von British Columbia (vgl. Windspeaker 2005). Von Seiten der Mehrheitsgesellschaft ist ihre Teilnahme erwünscht und auch in den Gemeinschaften ist die Aufforderung danach zu hören. Die westlich ausgerichtete Programmatik ist offenkundig und bisher nehmen verhältnismäßig wenig Natives an solchen Programmen teil. Um die Zugangs- und Durchhaltebarrieren abzubauen, haben Initiativen wie die *Canada Millennium Scholarship Foundation* und die Universität von Alberta begonnen, Projekte für akademische, finanzielle sowie kulturelle Unterstützung für Studenten mit indigenem Hintergrund zu entwickeln, um gleichzeitig Werte ihrer Herkunft lebbar zu machen und auf Anforderungen des westlichen Universitätssystems vorzubereiten (vgl. Alberta Native News 2005, S. 20).

Aber auch Programme, in denen kulturelles Wissen vermittelt wird, wie z.B. das *“Aboriginal Practical Nurse Program ... with an emphasis on Aboriginal culture,*

spirituality and traditional healing methods.“ (Alberta Native News 2005, S. 12), wurden inzwischen entwickelt.

Das Erlangen eines höheren Bildungsgrads der nachfolgenden Generationen kann den Weg in die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit ebnen, deutlich wird aber auch hier, dass dies die Eingliederung in ein freies marktwirtschaftliches System und den Einsatz von Fähigkeiten, die auf westlichen Werten beruhen, d.h. eine Eingliederung in den globalen Kulturuniversalismus einer material-evolutionistischen Position bedeutet. Partnerschaften zwischen der Bildungsinstitution *Saskatchewan Indian Institute of Technologies* und dem *Global Player* der Flugtechnologiebranche *Boeing* zur Ausstattung der Institution mit Technologie- und Trainingsressourcen sowie zwischen dem Computerunternehmen *IBM* und First Nation Unternehmen und Bildungsinstitutionen spiegeln diese Entwicklung deutlich wieder (vgl. Alberta Native News 2005, S. 25 f.).

Das Nutzen dieser Fähigkeiten kann auf der anderen Seite aber auch den Erhalt gemeinschaftseigener Werte unterstützen, z.B. durch das *Aboriginal Journalism Diploma Program* 'to tell your own stories' oder den *E-Spirit Aboriginal Youth Business Plan* Wettbewerb, bei dem junge Existenzgründer in ihren Geschäftsideen unterstützt werden. Zu den Gewinnern 2005 gehörten Projekte wie ein Restaurant zur Bewusstmachung und Verbesserung der Diabetesproblematik in der indigenen Bevölkerung und ein Workshopunternehmen zum Unterrichten der sogenannten *Seven Grandfather Teachings*:

“We want to reach youths who aren't in touch with their culture. Because of discrimination and racism they are scared, ashamed in ways of being Aboriginal.” (Alberta Sweetgrass 2005, S. 2).

Veranstaltungen ”to learn and follow the traditional teachings of love, honesty, sharing and determination” (ebd., S. 5) z.B. am *Blue Quills First Nation College* zeigen die Bedeutung, die viele Natives gegenwärtig der im Zeichen des Traditionalismus und Spiritualität stehenden Rückbesinnung auf die Herkunft innerhalb des Bildungskontexts geben:

“I think our focus at the college is to bring the identity, language and journey back to the land ... It gives people the opportunity to come back to the land, to learn the values of our grandparents.” (ebd.)

Beispiele kultureller Selbstbestimmtheit innerhalb des mehrheitlichen Systems sind

- das *Dreamspeakers Film Festival* - ein Festival in der Hauptstadt Albertas, bei dem First Nations und Metis ihre Perspektiven mit dem Medium Film in der

Öffentlichkeit zum Ausdruck bringen und welches 2005 in die Jahrhundertfeier der Provinz eingegliedert war,

- der *Canadian Aboriginal Music Award*, bei dem indigene Kulturgüter nach dem westlichen Vorbild der Preisverleihungen zelebriert und verbreitet werden
- sowie Kooperationen, bei denen First Nation Unternehmen die umweltschonende Nutzung ihres Landes von außenstehenden Unternehmen durch die Vermittlung ihres Wissens und ihrer Praktiken anleiten (vgl. *Native Journal* 2005, S. 6 und S. 23).

Das Allgemeinbildungssystem, in das jede Schule eingegliedert ist, wenn sie eine offiziell gültige Ausbildung bietet, gründet hinsichtlich der Bildungsinhalte dennoch vornehmlich auf westlichen Paradigmen, auch wenn nach der Einführung bestimmter Konzepte die Belange von First Nations und Metis berücksichtigt werden, wie es in einer neu eröffneten Schule in Ontario geschehen soll:

“The education of our children is our most cherished responsibility; we want to renew and revitalize the dignity of and harmony among our people. We feel this will provide guidance in strengthening the relationships between Elders and our youth. It is through education that we as First Nations people will rise once again to self-sufficiency, both individually and collectively. It is also through education that our children will be provided with a strong sense of positive identity as First Nations people.” (Alberta Native News 2005, S. 11)

Realistisch betrachtet, müssen Natives sich an westliche Paradigmen anpassen, wenn sie in der Schule erfolgreich sein und nach der Ausbildung gleiche gesellschaftliche Chancen haben wollen. Da eine vollständige Übernahme eines erwarteten Lebensstils nicht stattgefunden hat, verhält es sich gegenwärtig noch so, dass eine standardisierte Schule in mancherlei Hinsicht kein adäquater Weg der Bildung ist. Der Einsatz von Distance Learning im High School Bereich zur Beendigung der Schulbildung ist eine Methode, welche die Kluft zwischen kulturuniversalistischen Erwartungshaltungen der hegemonialen Gesellschaft und Besonderheiten einer indigenen Gemeinschaft zu überwinden hilft. Das kann die Basis schaffen, um den Prozess der Assimilation in eine selbstbestimmte Entwicklung zu verwandeln.

*Die Situation der Hutterer*

Seit Beginn ihrer Immigration nach Kanada ist die Situation der Hutterer durch freiwillige Separation in Kolonien gekennzeichnet, in denen sie geschlossen und getrennt vom Rest der Gesellschaft und als autonome Farmer leben. Dieser Umstand wurde zu verschiedenen Zeiten unterschiedlich toleriert: Nach einer ersten Periode des Wohllollens wurde der Ruf nach Assimilation immer lauter, da ein bikultureller – und innerhalb des französischen sowie des englischen Teils des Landes ein kulturuniversalistischer – Ansatz das grundlegende gesellschaftliche Konzept bis in die 1970er Jahre war. Die universalistische Position des materialen Evolutionismus argumentiert mit verschiedenen Stufen auf der Leiter einer kulturellen Evolution, auf der Länder, Gruppen und Kulturräume in ihrem jeweiligen materiellen und technologischen Entwicklungsstand verortet werden können. Im Fall der Hutterer ist es der Aspekt lebensweltlicher Merkmale, welcher im Prozess des materiellen Fortschritts involviert ist, der nicht in die hegemoniale Idee passt:

Mit Blick auf die Geschichte brachte materieller Fortschritt immer auch eine kulturelle Modernisierung in Richtung Individualisierung und Trennung zwischen religiösem und öffentlichem Leben mit sich, welche in westlichen Gesellschaften die gewöhnliche Lebensweise wurde. Die Hutterer hingegen bauten ihre Gemeinschaft auf der Güterteilung auf, welche auf ihrem christlichen Glauben und damit auf ihrer gesamten Weltsicht basiert und in der Tradition des steten Brotbrechens und Teilens steht. Die Hutterer verweigerten sich einer Öffnung für moderne Entwicklungen, materiellem Fortschritt und persönlichem Reichtum und hielten ihren starken Glauben und das Gemeinschaftsleben aufrecht (vgl. Ströhmman 1999, S. 74). Das machte die Mehrheitsgesellschaft misstrauisch gegenüber den Menschen 'mit den seltsamen Praktiken'. Das Verlangen nach Assimilation zeigt die Betrachtung der Hutterer als eine Gruppe, die sich auf einer niederen Stufe der Entwicklung befindet (vgl. Janzen 1990, S. 149).

Ein Hauptkritikpunkt betraf auch die Tatsache, dass die Hutterer ihre Kinder nicht in reguläre Schulen schickten, sondern sie anstatt dessen innerhalb der eigenen Kolonie unterrichteten, wodurch die Involvierung der nachkommenden Generationen in gesamtgesellschaftliche Aktivitäten erschwert ist (vgl. ebd., S.149-152).

Zu Verstehen ist ihre Lebensweise jedoch nur, wenn man selbstverständliche Vorstellungen, die zu solch einem Konzept von Entwicklung führen, ablegt und sich das dualistische Verständnis von Welt vor Augen hält: Die für den westlich sozialisierten Verstand als einzig existierende Welt – innerhalb derer auch wir Europäer uns täglich bewegen – ist im hutterischen Weltbild eine von zwei Welten. Neben dieser körperlichen, d.h. der vom

rationalen Verstand über die Sinne erfahrbaren Welt existiert für die Hutterer die ewige, geistliche Welt Gottes, die nur nach dem Tod zu erfahren ist und auf die das Leben eine Vorbereitung ist. Diese Welt ist die anzustrebende und deshalb kann eine gute Vorbereitung darauf nur so weit wie möglich außerhalb der anderen Welt geschehen. Nur so sind ihre Separation, das Raushalten aus der Welt sowie ihre strikte Ablehnung von Kriegsdienst, politischem Machtstreben etc. zu verstehen. Nach ihrer Wahrnehmung befinden sie sich nicht in der Welt, so wie es im uns bekannten Weltbild völlig selbstverständlich ist, und auch ihr Konzept von Besuchen in der Welt, wenn sie die Kolonie verlassen, macht die Trennung zwischen ihrer Welt und der anderen Welt der Mehrheitsgesellschaft, in die sie erst eintreten müssen, klar.

Deutlich wird aber auch hier, dass die Lebensweisen ethnischer Gruppen innerhalb einer Gesellschaft immer im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und politischen und nicht nur mit kulturellen Aspekten betrachtet werden sollte, denn auch die Akzeptanz der Hutterer war immer verbunden mit ihrem Streben nach Expansion und das Zugestehen von Land wurde – wie bei der indigenen Bevölkerung Kanadas – zum Mittelpunkt der Diskussion. Dies führte 1942 in Alberta schließlich zum *Land Sales Prohibition Act* und 1947 zum *Communal Property Act*, womit der Landerwerb der Hutterer stark limitiert werden sollte. Um die Chancen im Kampf um Land und Rechte vor dem Gericht und vor der Regierung zu erhöhen, schlossen sich die Hutterer 1950 in Nordamerika zur *Hutterian Brethren Church* zusammen.

Seit der Einführung des Multikulturalismus durch Trudeau in den 1970er Jahren ist der Kulturuniversalismus immer mehr relativiert worden, auch wenn er bis heute noch nicht alle Teile der Gesellschaft erreicht hat. Dies kam aber den Hutterern zugute und die Gesetze zur Landerwerbsrestriktion wurden im Rahmen der Menschenrechtsgesetzgebung aufgehoben. Die Durchführung dieses politischen Akts konnte durch das Wachsen multikulturalistischer Toleranz von den Gesellschaftsmitgliedern angenommen werden und die Hutterer führen bis heute die Tradition der Spaltung der Kolonien und deren Ausweitung auf andere Gebiete bei zu großer Mitgliederzahl fort. Die Toleranz ihrer Kultur war dafür notwendig, da es nicht die Art der Landnutzung selbst war, welche der Mehrheitsgesellschaft Anlass zu Landrestriktionen gab. Hutterer Kolonien nutzen ihr Land für landwirtschaftliche Zwecke,



die gängigen Vorstellungen und Erwartungen entsprechen und von denen auch die Mehrheitsgesellschaft profitiert.

Bis heute führen die Hutterer ihr isoliertes Leben in Kolonien fort und halten ihre Ideen zum richtigen Leben aufrecht. Der Zustand der Separation hat die Erhaltung des hutterischen Lebensstils ermöglicht, da kaum oder gar keine Vermischung zwischen ihnen und dem Rest der Gesellschaft und kein Aufgeben und Übernehmen von Lebensstilaspekten stattgefunden hat. Sie stellen eine eigene kleine Gesellschaft innerhalb der Gesellschaft dar, die über eigene Institutionen und über ein eigenes politisches und ein rechtliches System verfügt, deren Grundlage die Gemeindeordnung ist. Hierin sind die Gestaltung der Politik und die Wahlordnung sowie generelle Organisation, Erziehungsregeln und Verhaltensnormen festgehalten (vgl. Holzach 1998, S. 119). Auch diese Struktur unterstützt beim lebenslangen Verbleiben in der Kolonie die Wahrnehmung der Kolonie als eigene Welt.

Zudem bestimmt die Hutterergemeinde selbst, wann ein Jugendlicher in den Kreis der Erwachsenen aufgenommen wird. Dieser Akt geschieht mit der Taufe, einem religiösen Höhepunkt im Leben, bei dem sich das Mitglied der Gemeinschaft selbst als offiziell zum Kreis der Hutterer bekennt. Von nun an kann der oder die junge Erwachsene heiraten und Männern ist es erlaubt für den Kolonierat zu wählen. Das Alter liegt in der Regel unter dem Volljährigkeitsalter in Kanada von – je nach Provinz – 18 oder 19 Jahren. Die kanadische Regelung spielt innerhalb der Kolonie keine Rolle (vgl. Hildebrandt 1993, S. 124).

Die Hutterer im Kanada der Gegenwart sind damit ein Fall, bei dem die kulturellrelativistische Konzeption von Gesellschaft zum Tragen kommt, welche einen Erhalt von lebensweltlichen Mustern erlaubt, die nicht der Mehrheit entsprechen, auch wenn bestimmte generelle Standards erfüllt werden müssen.

Sie sind in der Lage, ihre eigenen Schulen auf dem Gelände der Kolonie zu unterhalten. Aufgrund gesetzlicher Vorschriften müssen diese Schulen bestimmten Regeln folgen. Die Hutterer der besuchten Kolonie schaffen es, diese Vorschriften zu erfüllen, ohne Kompromisse hinsichtlich ihrer Werte einzugehen.

In der Praxis bedeutet das, dass sie ihre Kinder in die Englischschule schicken, weil sie es müssen und die Schüler dann, wenn die gesetzliche Schulpflichtzeit endet, aus der Schule herausnehmen, um sie in die Farmarbeit zu übernehmen. Die Deutsch- und die Englischschule stehen sich in ihren Zielen gegensätzlich gegenüber und müssen eine positive Arbeitsbeziehung aufbauen. Die Englischschule ist der öffentlich-kanadische Teil, der dem

Alberta Curriculum folgt und nicht-hutterische Lehrer einsetzt. Damit ist sie weltlich. Die Lehrer einer solchen Schule sind mit den Worten Stantons "that one stable link between the colony and the 'Outside'." (Stanton 2005) Die Deutschschule ist der Teil der Schule, in dem der Glaube und die hutterische Weltanschauung vom Deutschlehrer der Kolonie vermittelt werden und wo kein Raum für Zweifel an Gottes Willen gelassen wird, wie es im englischen Teil der Schule passiert. Bildung und Erziehung stehen im Dienste des Lebens in der Gemeinschaft, also des Orientierens hin zu den Bedürfnissen der Gruppe. Die Identität des Einzelnen definiert sich über das Teil-Einer-Gruppe-Sein und die individuelle Entwicklung der Persönlichkeit hat keine Bedeutung. Nur so können die Gemeinschaften das Leben in einer segregierten geschlossenen Gruppe sicherstellen, denn Motivation, die Gemeinschaft aus eigenem Antrieb zu verlassen, hat selten eine Grundlage, sich zu bilden (vgl. Staeck/Welsch 1991, S. 289).

Die Rolle der Deutschschule wird ganz klar als starkes Gegengewicht zum weltlichen Einfluss der Englischschule verstanden. Für viele Lehrer der Englischschule bedeutet dies ein ständiges Aushandeln zwischen ihrem Bildungsauftrag und den Vorstellungen des Deutschlehrers, da dieser einen sehr hohen Status innerhalb der Kolonie hat und deren Respekt und Vertrauen genießt.

Ein Lehrer einer Englischschule beschreibt es folgendermaßen:

"I always discuss with my German teacher when I am trying something new. I have done this in all four colonies that I have taught on ... I live by the adage that I do NOT do and ask forgiveness later. I talk to my German teacher daily, most times before, during and after school. I have also done this with ALL my German teachers and believe that I have not only made my job easier in the long run, but also supplied a better school for our students. His support also means that if your parents have any questions, he will be there not only to answer questions, but also to support you." (Hansen 2005)

Neben der Deutschschule gehören die Kleinschule für das Kindergartenalter, die Sonntagsschule für alle Mitglieder der Kolonie sowie das formalisierte tägliche Gebet zum formalen Erziehungssystem der Hutterer. Hier zeigt sich der hohe Stellenwert des formalen Bildungssystems in den Kolonien, in dem den Anforderungen der autark lebenden Gruppe begegnet wird, was in hegemonialen Institutionen nicht gewährleistet werden kann. Dazu gehört es, in der Kleinschule die Basis zur Unterdrückung des eigenen Willens zu schaffen,

um die Orientierung primär zur Gruppe hin zu gewährleisten. Ab der Deutschschule steht die Förderung des religiösen Zusammenhalts der Gruppe im Mittelpunkt, sowie das Vermitteln der Organisationsstruktur der Gemeinde und das richtige Verhalten hinsichtlich der Gruppenhierarchie.

In der Englischschule hingegen wird das offizielle provinzielle Curriculum nur grundlegend unterrichtet, da der weltliche Faktor so weit wie möglich aus dem Leben der Schüler herausgehalten werden soll. Dazu tragen auch der Verzicht auf technische Geräte, die Einschränkung des Sport- und des Kunstunterrichts sowie die aufgrund der Abschottung von der restlichen Welt gegebene Distanz der Schüler gesamtgesellschaftlichen und weltlichen Themen gegenüber bei (vgl. Hildebrand 1993, S. 109 f.).

Die untersuchte Englischschule teilt die beschriebenen Merkmale mit anderen Kolonieschulen (vgl. Hutterite Teachers Newsletter 2005). Auch die Philosophie der dort tätigen Lehrer, so wenig wie möglich den Glauben und die Lebensweise zu beeinflussen, ist eine Einstellung von vielen Lehrern an Englischschulen, sogar wenn dies einen persönlichen Konflikt bedeutet:

“Willingness to support and uphold Hutterite values and practices even though it meant:

- letting go of the sixteen year-old man or woman who held such enthusiasm for learning and promise for further education
- seeing that insightful young person leave school whom you would have hoped to become a teacher like yourself”

(Stanton 2005)

Dies ist notwendig, um die Wahrscheinlichkeit innerer Konflikte bei den Schülern so weit wie möglich zu verringern, da sie in der Deutschschule erfahren, wie sündig die äußere Welt ist, in die sie ja anschließend in der Englischschule in gewissem Maße eintreten (vgl. Holzach 1998, S. 75).

Die Einstellung der Lehrer deutet auf eine kulturellrelativistische Sichtweise auf den Lebensstil der Hutterer hin und unterstützt ihre Entscheidung, in Separation zu leben. Die Englischschule in der beschriebenen Kolonie wird von ihren Mitgliedern als ein notwendiges Muss auf kanadischem Grund toleriert und auf eine Art in das Leben integriert, die so wenig

Effekt wie möglich auf den Ablauf der Kolonie hat. Die Schüler besuchen die Schule bis zum Ende der Schulpflichtzeit in der 9. Klasse, wodurch sie keinen Schulabschluss erlangen. Dies ist jedoch beabsichtigt, da die Schüler in dieser oder einer anderen Kolonie und der wirtschaftlichen Unabhängigkeit verbleiben. Ein Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft ist nicht beabsichtigt.

Distance Learning unterstützt die Separation, während kanadischen Standards entgegengekommen wird: Die Schule ist in der Lage, alle Schüler mit Bildung des Alberta Curriculums in allen Klassenstufen zu versorgen, wodurch diese in der Kolonie verbleiben und zur gleichen Zeit gesamtgesellschaftliche Voraussetzungen erfüllen können, selbst wenn die Anzahl der Schüler so gering ist. Auf diese Weise kann die Schule den Balanceakt zwischen notwendiger Eingliederung und selbstgewählter Eigenständigkeit vollziehen und Konflikte mit der Mehrheitsgesellschaft (Verweigerung des Schulbesuchs, wenn die Notwendigkeit eines Schulbesuchs außerhalb der Kolonie aufkommen würde) können vermieden werden.

Das breite Angebot an Printmaterialien, welches Lerninhalt, Instruktion und Übungen enthält, macht es zudem möglich, ihrer Ablehnung von Technologie in der Schule entgegenzukommen und einen traditionellen Unterrichtsstil umzusetzen. Technologie wird in der Schule noch immer abgelehnt, auch wenn die Kolonie neueste Entwicklungen in der Landwirtschaft einsetzt.

Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass diese Ablehnung in einigen Kolonien kein absolutes Dogma mehr ist. Diese haben sich bereits mehr den neueren Entwicklungen geöffnet, wie auch der erfahrene Huttererbeobachter Stanton erwähnt:

”Some things I have heard recently in a colony that I would probably not have heard twenty years ago. South Dakota: ’Mary, where’s my laptop?’ (answer): ’Which one.’ ... Alberta (Lehrerleut colony): ’We recently switched from MicroSoft Word to Excel for our computerized membership list because it is an easier program to work with.’ ” (Stanton 2005)

Die Öffnung einiger Kolonien in Richtung weltlicher Vorgänge betrifft auch die weiter oben erwähnte Distanz zu weiterführender öffentlicher Bildung:

“North Dakota: (Talking to the German teacher) ’We decided to let our son attend the local teacher’s college rather than attend the BUHEP program in ... or the one for training Hutterite teachers’ ” (Stanton 2005)

Allerdings hat im Fall der Hutterer die Separation zu stabiler Eigenständigkeit geführt und das Öffnen geschieht freiwillig. In solchen Fällen führt dies eher zum Überleben ihres Lebensstils mit neu integrierten, ihren Bedürfnissen angepassten Elementen, als zur Assimilation.

Die beiden Bildungseinrichtungen sind Beispiele für Institutionalisierung mit Distance Learning durch Personen, welche die Besonderheiten ihrer Lebensweise in bereits festgelegten Konventionen gängiger Institutionen aufgrund differenter lebensweltlicher Vorstellungen nicht leben können (s. Ausführungen zum Charisma in Punkt 3.2.3). Das ist möglich durch das Wesen des Distance Learning. Die Materialien und Kurse enthalten die notwendige Instruktion sowie das erwartete Curriculum und funktionieren unabhängig von zeitlichen, räumlichen und konventionellen Grenzen der hegemonialen Institutionen. Dadurch können:

- Schüler – wie im Homeschooling – selbstständig und im eigenen Tempo, zu einem selbstgewählten Zeitpunkt sowie in einer ihren Bedürfnissen angepassten Lernumgebung lernen,
- Lerneinrichtungen vollständig operieren, und zwar unabhängig der Schüleranzahl und ihrer Kapazität an humanen und materiellen Ressourcen,
- Gruppen ihre eigenen Lernorte unabhängig hegemonialer Standards schaffen.

### 3.4 Ein organisationstheoretischer Blick auf das ADLC als Bildungsbereitsteller

#### 3.4.1 Das ADLC als Unternehmen

Bildung wird im ADLC als Angebot verstanden, welches zum Lernenden, wo auch immer dieser sich befindet, bei Bedarf 'transportiert' wird. Damit kommen zur herkömmlichen Schüler-Pädagogen-Konstellation die verschiedensten Arbeitsbereiche hinzu, welche die Bildungsorganisation ADLC um Elemente eines Dienstleistungsunternehmens erweitern. Als solches wird es auch geführt. Ein Merkmal dessen ist die Beteiligung der unterschiedlichsten Professionen. Das steht im Gegensatz zum traditionellen Bild von Schule, bei dem meistens nahezu alle Aufgaben von Pädagogen erledigt werden (s. Punkt 3.1.3).

Die Unternehmenskonzeptionierung wird in der Perspektive des Direktors des ADLC deutlich, wenn er vom Produkt Bildungsangebot und seiner Vermarktung spricht:

”So I think first we have to understand the challenges that our clients are facing. What are their needs. We can’t just decide we are going to produce a product and expect people to just buy into that product and support us. And I think you need to be able to demonstrate that you can support those schools as they go through a cycle of declining enrolment and what you need to do is go to them and say: What are your real needs ... You have to demonstrate that you have an effective product. We can talk about cars for example, they have a reputation. And Distance Education has a reputation that it is not as effective as traditional face-to-face instruction. I think what we are doing is demonstrating that that is not true. So I think you need data to support that you are as effective and you need to present it to the public and say: Look we can help. It’s here and I am sure it’s going to be worldwide, that this is as effective as if we had a teacher in front of our children.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Das Unternehmenskonzept zeigt sich im Management des ADLC. Es ist auf Ausweitung der Organisation ausgerichtet, deren Wirkung und Erleichterung durch die Natur des Distance Learning bereits im Punkt 3.2 ausführlich erörtert wurde:

“There are 420 communities in this province that will be connected to a very broadband Internet connection. That will allow us to do videoconferencing to any of those communities, in schools, in hospitals, in government buildings and it will also extend that to the broader community over the next five years. And that’s gonna take some time but as for September all 420 communities will be connected, all of our schools will be connected with videoconferencing, so in the beginning of the school year we can have a teacher in a small or large school delivering to multiple other sites through video conferencing. And that’s gonna be a real boom.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Die Strategie spiegelt sich auch in der Antwort einer Lehrerin im Hauptstandort auf die Frage wider, was passiert, wenn das ADLC an die Grenzen seiner Aufnahmekapazität stößt:

“Just get more teachers, that’s all.” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH1)

Zur Orientierung des ADLC in Richtung eines Geschäftsmodells gehört die Kooperation mit Geschäftspartnern, wie z.B. der Austausch mit einer Schule für den 2. Bildungsweg. Diese erwirbt als Kunde Materialien und Ressourcen des ADLC:

“Because they are producing those kinds of resources all the time for their regular program we got together with them a few years back and they developed the material for the summer program. In fact, just last week someone from the ADLC was out visiting the teachers from the school asking them about the material to see whether they liked them or how they would like to see them improved.” (Direktorin, Int. Schl1)

Als Dienstleistungsunternehmen richtet das ADLC sein Angebot nach den Bedürfnissen seiner Kunden aus:

“Because of the nature of our operation we have to be quite different from a school and so we could have - you know people would say: Why would you go the ADLC to help you to deliver this when you got a school that is dedicated to distance delivery? One of the differences is that this freezes up to just deal with the costumers the way we need to and not to be logged in to a system that another school uses. ADLC simply said: We are experts in the technology, you know your costumers, you know what it is what you want to do and so lets just combine and see if we can get more value out of what ADLC has available. We would not have been able to do this, trying to partner with our district schools, we just would have been dragged into everything that that school needs to do and ADLC was very hands off in certain kinds of things and made it much easier for us to access material and technology. And then we have the kind of access to the students who are just out there looking for a single course unlike the kids who would be going to school all day, every day, no matter what. Our costumers are different. They are not regular school students. So we needed that flexibility and ADLC gave us that flexibility.” (Direktorin, Int. Schl1)

Mit der Unternehmensorientierung geht die Notwendigkeit der Vermarktung einher, wofür das ADLC Slogans in Form von *Vision* und *Mission Statements* und Mottoformulierungen entwickelt hat. Dazu gehören *Learning, Anytime, Anywhere* und *Success for every student* (vgl. [www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)). Videofilme und CDs, die über das Angebot des ADLC informieren, wurden für Werbezwecke entwickelt, wodurch sie inhaltlich durch Repräsentation und durch das Zeichnen eines positiven Images bestimmt sind. Das wird u.a. durch das Aufzeigen positiver Schüler-, Eltern- und Schulbeispiele und lobender Aussagen sowie durch die häufige Verwendung von '*Success for every student*' bei der Präsentation der einzelnen Programme deutlich (vgl. ADLC Video).

Ein wichtiges Motto ist vor allem auch die *Student Centeredness* im Umgang mit Lernenden, bei der diese im Mittelpunkt sämtlicher Handlungen stehen sollen. Das wird auch in einer kreisförmigen Visualisierung des Organisationsschemas verdeutlicht, bei der sich der Schüler in der Mitte der Organisationsabläufe, die ihn umgeben, befindet (vgl. [www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)).

Ein Lehrer beschreibt die Umsetzung beispielhaft folgendermaßen:

"If student lessons are coming in, it has priority before you do other jobs. We try to put students - if you get phone calls from students we try to return them right away. I mean we are concerned that students do well, and the support staff and the markers - the goal is to get the lessons in, out to mark and back and send to students as fast as possible." (ADLC-Lehrer, Int.LE)

Internationale Ausbreitung ist ein weiteres Merkmal der unternehmerischen Ausrichtung. Das ADLC hat begonnen, mit Interessenten am Angebot der Einrichtung in Japan, Brasilien, Peru und Russland Kontakte auszubauen und mithilfe der World Bank internationale Besuche zu organisieren. Zu geplanten Projekten gehörten zum Zeitpunkt des Forschungsaufenthalts im Jahre 2005 Partnerschaften mit einem regionalen Bildungsministerium in Russland und einem *Rural Educational Development Program* in Peru, um Bildung in rurale Gebiete mithilfe des ADLC zu bringen. Damit reiht sich das ADLC in den Prozess der Globalisierung ein.

Dabei verschwimmen auch mehr und mehr die Grenzen zwischen Bildung und freier Marktwirtschaft, welche zuvor als voneinander unabhängige Kontexte bestanden. Vielen Pädagogen, vor allem denjenigen, die schon lange als Lehrer tätig sind, fällt jedoch die Vereinbarung zwischen pädagogischem Anspruch und neueren gesellschaftlichen Entwicklungen nicht leicht:

”We’ve got schools spending a lot of money for advertising, TV adds, Radio adds, because every student that comes in, is money. You will see adds for Edmonton Public Schools, you will see it on TV stations in the Calgary area, you will see different schools advertising to get students. You will see it quite (...) at high school level, on elementary not quite so much. When you go into the major cities, there is a lot of competition between the schools, between school divisions. Edmonton Public has a kind of correspondence type operation, they operate – they are not as quite as large as us. In Calgary they do heavy heavy advertising, so it is a very business type approach, which some educators, also myself, feel not very comfortable with.” (ADLC-Schülerberater, Int. Couns)

Die Quantitätsorientierung kann durch die räumliche Unbegrenztheit im Distance Learning relativ uneingeschränkt bleiben. Hierin besteht aus pädagogischer Perspektive ein Nachteil. Die dem Distance Learning an sich schon innewohnende Gefahr der Depersonalisierung wird dadurch noch verstärkt:

“Each of us teachers oversees at least two subject areas. If they are smaller they can oversee more. Major subject areas like social studies, math, English and the sciences, the core ones, we oversee two. In those courses I have 200 and more students in each one. I cannot mark all those students or answer all their questions. So I have about 5 or 6 markers in each of the subject areas that do a lot of the marking.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

”The number of students you are dealing with in a year in a traditional school is nothing compared to the numbers here. It is too many to keep them in your head. If they are submitting their lessons and you are seeing their names, you should have – you keep you aware of many students you need to be looking after. Few years ago the teacher here were actually doing lots and lots of marking and so I really knew the students that were my students. And now, all of them are my students, but I don’t mark, I mark almost none of these students. They are all going to different markers” (ADLC-Lehrerin, Int. LSH2)

### *Die arbeitstechnische Organisation in der Einrichtung*

Wiederum liegt gerade in der Unternehmensorientierung der Vorteil der Anpassungsnotwendigkeit und Anpassungsbereitschaft der Organisation, um den äußeren Anforderungen in Form von ’Kundenansprüchen’ gerecht werden zu können. Dadurch wird ein gewisser Grad an Flexibilität umgesetzt, die dem Lernenden zugute kommt.

Das wirkt sich auch positiv auf die arbeitstechnischen Abläufe aus, die eine feste Arbeitsteilung vorsehen (s. Punkt 3.1.3). Sie wird aber hinsichtlich der Kursentwicklung und Kursdurchführung, wobei die *Learning Technologies Branch* für die Entwicklung und das ADLC für die Durchführung zuständig ist, gelegentlich durchbrochen. Bei Bedarf haben die Lehrer die Freiheit, sich Zeit zu nehmen, um Kurse an die Bedürfnisse von Schülern und an situative Bedingungen anzupassen oder um eigene Kurse zu entwickeln. Zusätzlich wird auf Kompetenzen von außen durch *contract workers* zurückgegriffen:

“Trying to build an art course is really difficult, cause you can’t just use anyone’s art ... The original was done by LTB. That’s mostly art comprehension, so not a lot of project work. Whereas the Art 20 and 30 is supposed to be studio courses, so that’s more hands on. So LTB put out the 11, 21, 31 courses and the ADLC put out the Art 10, 20 courses and we just finished the 30 ... J. created one for 10 and then one for 20 and no 30 and I came and said, this is silly, cause kids will take 10 and 20 and then they can’t finish.



And the 30 level they really need to get into schools and art programs. So we are finally just doing that now.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

”I have been going through the science course, it’s too difficult for Grade 7 and 8– it was written down here by LTB. I come from elementary and when I read the grade 7 science course, I knew it’s gonna be too hard for the students, just too high level. I am trying to bring it down to a lower level of understanding. Not necessarily simple but just...I am making extra pages to explain things and I also made a schedule for every module, I particularly thought Grade 7 – so I have – day one do this, day two, day three. I didn’t know if I should do it for grade 8, but I decided the course is also hard, so I did it for Grade 8” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

”We are writing French right now and if we don’t have enough resources and expertise within the building we will subcontract from the outside or a teacher would work with us for a short time and write this course with us.” (ADLC-Principal, Int. Adm3)

Flexibilität besteht aber vor allem in der Aufgliederung des ADLC in vier Standorte, da jeder Standort das Ziel hat, sich den Bedingungen des jeweiligen Umfelds situativ anzupassen. So der Koordinator eines der Regionalbüros:

”Most minor decisions dealing specifically with student cases as exceptions we have autonomy to look after. We don’t necessarily set them as policy that we apply to all students, but in specific situations where an exception or specific decision about one student comes up. We have pretty good autonomy to make whatever decision we feel is best and that decision is usually supported. If we don’t have that autonomy for micromanagement, we were on the phone for every little thing that comes up.“ (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Aufgrund der kleineren Konzipiertheit der Regionalbüros unterscheiden sich diese vom Hauptstandort hinsichtlich der funktionellen Abläufe. Während im Hauptstandort nur die Lehrer hin und wieder ihren Tätigkeitsbereich verlassen, um Kurse zu entwickeln, wird in den Regionalbüros eine klare Einteilung in getrennte Arbeitsbereiche, die hier nur theoretisch vorgesehen ist, viel weitreichender durchbrochen. Im Hauptstandort kommt es zum Einsatz von Spezialisten. Die Regionalvertretungen hingegen sind mit weniger Personal ausgerüstet, wodurch die Mitarbeiter zu Generalisten werden und alle oftmals sämtliche anfallenden Aufgaben erledigen:

”Someone of the supports person comes and takes my materials and my keys and they send out there and it’s the last we hear of it” (ADLC-Lehrerin, Hauptstandort, Int. LSH2)

”We are more varied and diverse in our job tasks, whereas in B. you have each individual with one specific job. All they need to do is that one specific job, but it limits their window or their sort of scope of view to only that job. In the E. office most of our staff take on numerous roles and can see the students through their entirety of their education with us whereas in B. the registration people only do registration and when that registration is finished they no longer have any contact with that student. Then the recording, the recording goes through and when they are finished it goes to exams. Those three departments never encounter each other. They are three independent sort of organizations that deal with the student.” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Die Depersonalisierung im Distance Learning wird durch die Größe des Hauptstandorts verstärkt und dies wiederum beruht auf der klaren Trennung dort zwischen der Administration, dem Lehren und der Verwaltung, wozu u.a. die Schülerregistrierung gehört:

”Therefore that student can have problems among the three of them, because there is no communication or little communication between those three... you will find that very job ruled (...) not only through the support staff, but also through the teachers and administration as well ... in B. you can have three people doing nothing but registrations and full time. So the benefit is very job tasked” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Vielen der in Punkt 3.2.1 besprochenen Nachteile der Unpersönlichkeit wird durch den ganzheitlichen Zugang zum Organisationsablauf und den persönlichen Kontakt in den Regionalbüros begegnet:

”But in E. the volume is quite different and so we do all three of those roles. And in that case we would deal with the student through registration, through lessons and through exams all with the same people and we can catch a little bit more of what’s going on with that individual, because we deal with them on all fronts ... any issues that arise with a student can be carried through, because a couple of staff members are dealing with one student through all steps of their process. And that allows a problem that comes up at the beginning to be followed through with to the end, much easier than it does when everyone is in separate departments.” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Durch die unterschiedlichen Bedingungen des jeweiligen Umfelds unterscheiden sich die regionalen Standorte wesentlich voneinander, wie die Beschreibungen der Koordinatorin des südlichsten Standorts der Provinz, welcher bis zum Zusammenschluss mit dem ADLC 1999 als eigenständige Organisation operierte, zeigen:

“We are the only office that doesn’t have teachers. This office deals with schools. We deal 95% with schools, which is different from the other offices. In C., theirs is so different too. They deal with independent students; lots of students actually just walk in and register. They have lined up some people outside the door. We have faxes and paper. This office is schools faxing as registrations. They have people lined up. And the schools partner with us and they see the value of that. For instance in C. they see that as competition, whereas here they see it as partnership.” (Regional-Koordinatorin, Int. AdmL)

Aufgrund der Größe der Provinz, der verstreuten Lage der Regionalbüros und auch aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte richtet sich der Informationsaustausch nach der Nähe der Standorte zum Hauptstandort. Die Beziehung des jeweiligen Büros zum Hauptstandort und die Beziehungen der Büros untereinander sind davon wesentlich geprägt. Während des Forschungsaufenthalts in dem Regionalbüro, das dem Hauptbüro am nächsten liegt, war auch ein häufiger personeller Austausch zwischen beiden zu beobachten:

”4 years I guess now since we moved teachers out here. There was only one teacher here when I was starting ... I think there is a good collaboration, cause most of the people have worked out in B., we are used to both environments. L. is quite different cause they sort of joint on. They never really had the experience of being part of the big ... You know there is collaboration there, there is contact back and forth. I am probably in contact with B. two or three times a day, with different teachers or certainly the records people and administration or some support staff. So there is always something going on.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

”I talk to D. in the C. office every once in a while as things happen that we want to discuss. The C. office and the L. office are more alike than anybody else in that we are farthest from B. and sometimes we are still misunderstood. I often will drive to the C. office and D. and I will drive together to B. to save money and in that we talk a lot more ... I rarely see someone from B. This week is unusual. There were several down on Tuesday and some yesterday and I have one technician here today, but I won't see anybody now for another month probably coming here.” (Regional-Koordinatorin, Int. AdmL)

Generell findet der Wissens- und Informationsaustausch in Sitzungen und ausgeprägt über das Intranet statt, über welches alle Mitarbeiter in allen Standorten mehrmals täglich auf dem laufenden gehalten werden:

“We go out for meetings at least once a month or we have meetings with B. through videoconferencing at least once a month, sometimes even twice a month. We have department meetings where I go out and meet with all math teachers at least, I would say four times a year, quarterly. And then at certain times of the year generally September and June we can sometimes be out there for training sessions, two, three days in one week. And of course we are always in contact with e-mail and phone. So every week I am communicating with my math colleagues in B., in C. and in L., cause you send an e-mail and you can just put many different CC, many different addresses, so its easy. E-mail makes it very nice.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

”We have a lot of meetings during the working year. This place has a lot of meetings, either we meet on here or they like us to come out there for staff meetings, so we are all together ... they come up from C. couple of times at least. They will take a whole day and night and come out, which is good I think for some of the major things like in the beginning of the year.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

#### *Hierarchie als organisatorischer Standard im Hauptstandort*

Die Möglichkeiten für Mitarbeiter zur Anpassung des Angebots und das situative Eingehen auf die Bedürfnisse von Lernenden in den Regionalbüros dürfen aber nicht über die ebenfalls vorhandenen hierarchischen Strukturen im ADLC hinwegtäuschen, innerhalb derer sich die Kontroll- und Entscheidungsgewalt im Hauptstandort zentriert. Das Organigramm des ADLC zeigt eine klare Strukturierung der Ebenen vom Direktor über *Principals*, stellvertretende *Principals*, Koordinatoren der Regionalbüros hin zu den Lehrern und zum *support staff*. Letztere – zu denen registrierendes und technisches Personal gehören – werden als anderes Ende der Strukturierung visuell dargestellt (vgl. [www.adlc.ca/home/contact/org.pdf](http://www.adlc.ca/home/contact/org.pdf)). Es muss erwähnt werden, dass die Strukturierung umgekehrt vorgenommen, d.h. der Direktor am unteren Ende verortet wurde. Das hat aber nichts mit einer umgekehrten Hierarchie zu tun, sondern mit der Repräsentationsidee, dass die Leitung zur Aufgabe hat, das Personal in seiner Arbeit unterstützend zu ’tragen’.

Die hierarchische Konzeptionierung wird auch durch den Umstand bestätigt, dass die Regionalbüros trotz ihrer relativen Autonomie im Hauptstandort noch immer auf der Ebene der Ausführenden verortet werden. Unternehmenspolitik wird im Hauptstandort gemacht und in den Vertretungen implementiert. Vor allem für das südlichste Büro, welches bis 1999

als die eigenständige Organisation *Distance Learning Option South* operierte, bedeutete der Zusammenschluss mit dem ADLC das Aufgeben von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit:

“Big changes – the associator – me basically – used to be in charge of all the distance education tutors, take care of them, hiring. Their responsibilities are balanced out now with B.. They used to take care of finalizing grades and now that there is a partnership – there is a lead teacher in B. that finalizes grades. Basically keeping the role of in-staff separate from DET contractor, keeping distinct. Whereas down here they were the only teachers we had, so they did everything for the schools and the students. Now they don’t do that, so that’s a big adjustment and some of them have been here a long time, some of them have been here 15 years, more time with DLOS than with ADLC. And DLOS used to develop too, they used to develop their own courses and now ADLC develops courses and we use those courses, DLOS doesn’t develop anymore.” (Regional-Koordinatorin, Int. AdmL)

“Under the ADLC the E. office is still subsidiary to the B. office. We follow all their procedures and programs. We follow their policies. They set the policies and we implement them. We are very much under their wing and we follow what they do.” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

### *Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Erfolgssicherung*

Wie auch schon die Zusammenarbeit mit der Schule für den 2. Bildungsweg zeigte, gehört zur Weiterentwicklung und Erfolgssicherung die Ermittlung des Bedarfs bei den Kunden des ADLC hinsichtlich des Materials:

“We are re-writing it for the third time. I hope we are not gonna do it again. We did it based on feedback, so if the feedback was authentic then the people should be happier with it now and maybe more people will be using it.“ (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Eine Herausforderung für das ADLC stellte die rasante Entwicklung neuer Informations- und Kommunikationstechnologie dar, auf welche die Organisation als Bildungseinrichtung reagieren musste. Die Implementierung veränderte in wenigen Jahren die traditionelle Print-Routine und noch immer dauert dieser Prozess der Weiterentwicklung an:

“1988/1989, this was when we really had a introduction of computers. So we had to learn very quickly how to use these computers, how it might help our students ... That was a challenge for us and again the government and the department of education really want to support alternative forms of education via computer and resources have been given, but in the same time this institution has to respond by training teachers and bringing in teachers who had those necessary skills. And we are still wrestling with it. And the next one – I think is a big tool – the videoconferencing and now that we have Supernet we will be up to offer foreign languages and many other courses a lot better face to face. So we are just starting on that one and it’s actually very interesting and quite exciting.” (ADLC-Principal, Int. Adm3)

Wichtige Ressourcen für die Erfolgssicherung und Weiterentwicklung im Hauptstandort liegen in den Erfahrungen der Mitarbeiter der Regionalvertretungen, die nur sie aus ihrer jeweiligen Position heraus gemacht haben und die damit sehr wertvoll sind:

“The benefit though is, that we can see things from a broader perspective that they can in B. ... someone here can see a solution to a problem and see the impact that that has on other areas, whereas if you take a person who is very limited – I won’t say limited, but very job specific and focussed on their area and uninformed about what the other areas do - solutions to their problems may have unintended consequences for other areas, that they just don’t see. Whereas because we do sort of all areas we can see those unintended repercussions. Therefore our sort of experience or knowledge base makes a broader perspective which then

can eliminate some of the problems when we are trying to fix problems.” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Die Strukturen der Organisation machen es aber nicht selbstverständlich, die Kommunikationsroutine zu durchbrechen, um an solch wertvolles Wissen zu gelangen. Laut des Regionalkoordinators beginnt sich hier aber langsam ein Wandel zu vollziehen:

“They are starting to acknowledge the wealth of knowledge that is here from the broader perspective and understand that just because we do things a little bit different, there may be value in the inside that is held here ... the previous coordinator made more an effort to make us more accessible to the organisation in B. and before that we were very isolated and very subservient and he really started to (...) that we are an equal partner and that we have valuable information to give: We don’t just take everything you say and do it, but we just have valuable things to contribute as well, because we see the broader scope. And I try to continue that, that we are a valuable input opportunity. And it’s starting to come around.” (Regional-Koordinator, Int. Adm5)

Die formalisierte Methode des Komitees ist ein bereits etabliertes – und damit zu einem gewissen Grad auch kontrolliertes - Mittel, das Wissen der Mitarbeiter für die Weiterentwicklung innerhalb der Organisation zu nutzen:

”Right now I am on a committee for rewriting and reviewing the distance education tutor manual and we’ve been working on it for more than a year, cause we had it out for last year and now we are doing the revisions, so it takes time ... I got on the committee, because I thought it was needed and I am glad we are doing it, because we want our DETs to understand their responsibilities.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

“We are working on a committee, we are encouraged to get involved in different committees and there is always a committee going, so we meet with that.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

Aus der Sicht des Leiters tragen vor allem auch seine Erfahrungen im Schulbereich und speziell mit alternativen Bildungsformen, sowohl beruflich als auch privat, zum Erfolg des ADLC bei. Die Bedeutung des Lernens im eigenen Tempo wurde von ihm persönlich erfahren:

“And then I quit for one semester and worked on a farm for half a year and then I decided I want to continue my education, which worked for about another year and then I was asked to leave school again. So I finished my high school actually through night school. It took me actually 17 years to finish high school ... I think I have a little more understanding of challenges that students face, when a certain delivery format doesn’t suit their style of learning.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

”One of the first things that you have to understand is what the needs are in the community that you wanna serve. When I think, why I believe we are successful, it’s because a number of us have come from that environment where we understand the place of distance education has within the traditional school environment or the home education environment. We have an administrator who homeschools his children. That person understands what homeschoolers go through. That person can bring also to the table the interests of homeschoolers. Like myself and X we both have been administrators in conventional schools. We know what these schools are like, we know the challenges they face.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Auch Lehreraussagen in Interviews zeigen, dass viele von ihnen über Distance Learning eine Ausbildung – eine der Lehrerinnen sogar zweimal über das ADLC selbst - erlangt haben und die meisten von regulären Schulen zum ADLC gewechselt sind.

### 3.4.2 Konklusion: Dezentralisierung als Schlüssel zu Flexibilität

Das bereitstellende Subsystem ADLC hat eine zentrale Stellung im Distance Learning System. Seine Form des Operierens und seine funktionellen Abläufe haben einen großen Einfluss auf die Art und Weise der Umsetzung. Darum soll es nun aus einer organisationstheoretischen Perspektive betrachtet werden.

Es sollen Gareth Morgans Überlegungen genutzt werden, da mit ihnen verschiedene Sichtweisen auf eine Organisation eingenommen werden können. In "Images of Organization" setzt er sich mit verschiedenen Organisationstheorien auseinander und schlägt vor, diese mithilfe von Metaphern bei der theoretischen Reflexion organisatorischer Praxis zu nutzen, um Institutionen aus mehreren Perspektiven sehen zu können, denn:

"Organizations are many things at once! They are complex and multifaceted. They are paradoxical ... In any given situation there may be many different tendencies and dimensions" (Morgan 1997, S. 347).

Mithilfe verschiedener Metaphern werden mehrere Seiten einer Einrichtung deutlich. Der Autor verweist auf den Nutzen der Kombination einiger dieser Perspektiven, wobei dann unterstützende Metaphern eine als dominant erkannte Perspektive ganzheitlicher darstellen können (vgl. ebd., S. 365 ff.). Dabei zeigt sich, dass das ADLC ein besonders interessanter Fall ist, weil hier Flexibilität *und* Bürokratie durch Dezentralität umgesetzt werden können.

Aus der Perspektive von klassischen Organisationstheoretikern entwickelt Morgan die Metapher der Maschine, deren Beschaffenheit er mit bürokratischen und mechanistischen Strukturen in einer Einrichtung vergleicht. Wie in einer Maschine gibt es in vielen Organisationen routinisierte und mechanisch standardisierte Abläufe. Dazu gehören klar definierte und voneinander getrennte Arbeitsbereiche mit ebenso klar definierten Aufgaben. Die Arbeit in diesen Bereichen ist effizient, ergebnisorientiert und verlässlich, so berechnet und voraussehbar wie die Abläufe in einer Maschine. Die klar definierten Aufgaben führen zur Standardisierung des Arbeitsalltags der Mitarbeiter und zum standardisierten Vorgehen in der gesamten Einrichtung. Betrachtet man sich das ADLC, können auch hier relativ hohe Anteile einer solchen Mechanisierung gesehen werden. Hinsichtlich der Aufgabenverteilungen und Arbeitsbereiche im ADLC ist die Struktur in Richtung einer klaren Trennung der Jobs konzipiert. Im Hauptstandort wird dies auch strikt umgesetzt. Leitung, Registration, Technik, Kursentwicklung und Kursdurchführung sind klar

voneinander getrennt, auch wenn es an der Stelle der Kursentwicklung gelegentlich zu Ausnahmen kommt und Lehrer selbst Kurse entwickeln.

Als ein Merkmal mechanisierter Organisationsabläufe wird zudem eine hierarchische Struktur mit einer zentralen Autorität und ausführenden Mitarbeitererebenen gesehen, da mithilfe von Anweisungen, welche von den Ausführenden akzeptiert werden, ein geordneter Ablauf gewährleistet werden kann. Typisch für große Organisationen sind aus dieser Perspektive festgelegte Ebenen von Autorität und Ausführenden, welche die Implementierung der Anweisungen sicherstellen sollen:

“the classical theorists sought to ensure that when commands were issued from the top of the organization they would travel throughout the organization in a precisely determined way to create a precisely determined effect.” (ebd., S. 21)

Mit Blick auf das Organigramm des ADLC und auf Aussagen der Mitarbeiter werden aus dieser Position auch im ADLC hierarchische Strukturen deutlich. Auf der Ebene der Ausführenden befinden sich Lehrer und *support staff*. Die Ebene der Administration ist untergliedert in 1. Direktor, 2. *Principals* und 3. stellvertretende *Principals*. Wenn auch an einzelnen Stellen den Mitarbeitern ein Grad an Autonomie, eigenständiger Entscheidung und Mitbestimmung (s. Komitees) zugesichert wird, setzt doch der Einzelne ein zentral vorgefertigtes Konzept um.

Die mechanistische Orientierung dient laut Morgan dem Ziel der Massenproduktion, bei der ein reibungsloser Ablauf von Vorteil ist. Mit Blick auf die unternehmerische Strategie des ADLC zeigt sich auch hier eine gewisse Quantitätsorientierung. Ein weiterer Indikator mechanistischer Abläufe ist der hohe Grad an Spezialisierung der Arbeitsaktivität in den einzelnen Bereichen, zu der es aufgrund der Quantität kommt. Dadurch verengt sich der Blick der Mitarbeiter auf losgelöste Aspekte des Gesamten und das Erkennen des ganzheitlichen Ablaufs in der Organisation und der Auswirkungen für die Lernenden wird erschwert (vgl. ebd., S. 29). Im ADLC lassen sich hinsichtlich dessen eine Spezialisierung der Aufgaben im Hauptstandort und eine Tendenz zur Depersonalisierung erkennen.

Flexibilität und (Re-)Personalisierung können in solch großen Organisationen durch Dezentralisierung erreicht werden, um an Stellen, an denen es notwendig ist, Anpassung an die jeweiligen speziellen Bedingungen zu erreichen (vgl. ebd., S. 21). Laut Paul, einem langjährigen stellvertretenden Direktor der Athabasca Universität in Alberta, ist die

Gradwanderung zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung eine besondere Herausforderung für Distance Learning Einrichtungen. In der Regel teilen viele solcher Einrichtungen ihre Zuständigkeiten zwischen Hauptstandort und regionalen und lokalen Vertretungen auf. Letztere sind notwendig, um Dienstleistungen (Information, Beratung, Präsenzunterricht, Bereitstellung von Kursmaterialien) auf persönlicher und lokaler Ebene vor allem für Schüler, die zu Hause unterrichtet werden, zu gewährleisten und um diesen Dienstleistungen ein menschliches Gesicht zu geben. Die Vertretungen können sich den regionalen und lokalen Bedürfnissen und somit denen der Schüler besser anpassen. In einem gewissen Grad an Zentralisierung hingegen sieht er jedoch vor allem bei großen Organisationen eine Notwendigkeit, um Richtlinien für Unterricht, Materialien und Verwaltungskriterien zu definieren, die gleiche Zuteilung von Ressourcen sicherzustellen und einen gewissen Grad an klarem Management zu gewährleisten (vgl. Paul 1990).

Diese Beschreibungen treffen auch auf das ADLC zu. Eine dezentralisierende Strategie der zentralen Autorität im Hauptstandort ist die Einrichtung von Regionalvertretungen. Hier können Vorgänge beobachtet werden, die sich vom bürokratischen Ablauf im Hauptstandort erheblich unterscheiden und welche Morgan mit der Metapher des Gehirns veranschaulicht. Wesentlich ist hierbei die Art und Weise des Umgangs mit Informationen und Wissen, welche im Gehirn auf holographische Weise gesichert werden. Das gesamte Wissen wird im gesamten Gehirn, d.h. dezentralisiert und nicht nur an zentralen Stellen gespeichert, auch wenn einzelnen Stellen zunächst eine spezielle Aufgabe zukommt. Dadurch geht die Information nicht verloren, wenn ein oder mehrere Teile beschädigt werden (vgl. Morgan 1997, S. 77).

Morgan basiert seine Ausführungen auf die Theorie des *decision making approach* des Organisationstheoretikers Herbert Simon und konstatiert, dass der Gehirnvergleich mit Blick auf Organisationen bedeutet, dass das gesamte Wissen der Mitarbeiter nicht verloren ist, wenn diese ausfallen oder verhindert sind. Alle anfallenden Aufgaben können von anderen übernommen werden, wodurch der arbeitstechnische Ablauf reibungslos erhalten werden kann. Das macht ein Zentrum der Kontrolle über bestimmte Aufgaben weniger wichtig, da das notwendige Organisationswissen, ohne welches die Organisation nicht funktioniert, nicht aufgeteilt in unterschiedlichen Bereichen gesammelt ist.

Diese gehirnähnlichen Prozesse stehen im Gegensatz zu den bisher beschriebenen organisationstheoretischen Merkmalen, bei denen eine klare Wissensaufteilung und zentrale Kontrolle existieren. Die Dezentralisierung führt zu einem gewissen Grad an



Unabhängigkeit der Mitarbeiter von anderen Arbeitsbereichen bei der Sicherstellung eines reibungslosen Ablaufs des Gesamten sowie auch zu Unabhängigkeit von einem Zentrum der Kontrolle, da auch über dessen Wissen von allen Beteiligten verfügt wird. Die Mitarbeiter werden dadurch zu Generalisten, die einen ganzheitlicheren Blick als die Spezialisten in mechanistischen Abläufen einnehmen können. Hierarchie verliert hier an funktionellem Wert, da wichtige Entscheidungen aufgrund der Informations- und Wissensverteilung auf allen Ebenen getroffen werden können.

Damit wird deutlich, dass der Form des Informationsaustauschs, dem Wissensfluss und der Entscheidungsfindung eine definierende Rolle in Organisationen zukommt. Bei dem hier beschriebenen Wissensfluss kann ein hoher Grad an Flexibilität und situativer Anpassung an die Umgebung umgesetzt werden, da es aufgrund des dezentralen Speicherns von Wissen bei Entscheidungsbedarf nicht zum Weiterleiten zu Zuständigen kommen muss. Dagegen ist ein permanenter Informationsaustausch notwendig, um alle Mitarbeiter am Wissen der Organisation teilhaben zu lassen.

Solche Merkmale weisen die Regionalvertretungen aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl auf. Die Aussagen des Koordinators einer der Vertretungen zeigen, dass die kleinere Konzipiertheit mit wenigen Mitarbeitern es erlaubt, diese in alle Aufgaben und Bereiche zu involvieren. Durch die Anzahl von 4 bis 9 Mitarbeitern in den Vertretungen kommt es zu einer teamähnlichen Arbeitsweise mit permanentem Austausch und gegenseitiger Einsicht in Arbeitsabläufe. Durch die ganzheitliche Sichtweise haben die Mitarbeiter Kenntnisse im Umgang mit den Lernenden erlangt, welche Mitarbeitern im Hauptstandort durch eine eingeeengte Perspektive verborgen bleiben. Aufgrund ihres Umgangs mit und des Sicherns von Informationen wurde in den Regionalbüros organisatorisches Lernen entwickelt.

Als Schritte im organisatorischen Lernen, deren Formulierung auf theoretische Überlegungen Senges zurückgeht, nennt Morgan:

1. Der Prozess des Wahrnehmens und Einschätzens der Umwelt
2. Der Prozess des Vergleichs der darin gewonnenen Informationen mit den bisherigen Vorgängen in der Organisation
3. Der Prozess des richtigen Einschätzens der Effizienz bisheriger Vorgänge
4. Der Prozess der Anpassung und Entwicklung adäquaterer Aktionen (vgl. ebd., S. 86 f.)

Grundlegend für diesen Prozess ist der uneingeschränkte Fluss von Wissen und Informationen zwischen allen Mitarbeitern, wie er in den Vertretungen auftritt.

Es wird deutlich, dass das ADLC durch seine Aufteilung in verschiedene Standorte zwei unterschiedliche organisatorische Tendenzen aufweist. Die mechanistische Ausrichtung des Hauptstandorts ist mit seiner Größe zu erklären. Die Unternehmensorientierung macht die hohe Anzahl der Mitarbeiter - deren Arbeitskraft sich im Hauptstandort bündelt, da die Regionalbüros nur die Belange der jeweiligen Region adressieren - notwendig, um die sehr hohe Zahl der Lernenden im festgelegten Zeitrahmen zu bewältigen. Aufgrund dieser Quantitätsorientierung sind Standardisierung und hierarchische Kontrolle effektiv, denn – mit den Worten einer interviewten Lehrerin ausgedrückt - “it gets the job done“. Die viel kleinere Konzipiertheit der Regionalbüros hingegen gewährleistet unbürokratische Abläufe und ermöglicht es dadurch, zu Einsichten zu kommen, die im Hauptstandort nicht gemacht werden.

Organisatorisches Lernen wird damit hauptsächlich in den Regionalbüros umgesetzt – hauptsächlich, denn das Hauptbüro beginnt, sich für deren Erfahrungen zu öffnen. Ihre regions- und situationsorientierte Arbeit erlaubt eine flexible Anpassung der Organisation ADLC an die Bedingungen des Umfelds.

### 3.5 Das steuernde Subsystem im Distance Learning

#### 3.5.1 Zur demographischen Situation in Alberta

Alberta ist zweimal so groß wie Deutschland, verfügt aber nur über ca. 3,3 Millionen Einwohner (vgl. [www.gov.ab.ca/home](http://www.gov.ab.ca/home)). Für die Strukturierung der Schulbildungsversorgung bringt das einige Besonderheiten mit sich. So bemerkt z.B. ein Lehrer des ADLC:

”I can see the value of support – parents supporting each other, get together and – we have an activity day, but one activity day for kids isn’t much and a parent group could certainly fulfill that, you know, teaching kids on field trips or whatever. It is very difficult, because we are spread out over such a big area in the province. Even if we would to organize it ourselves, not many would come to one spot, there need to be several parent groups and we need to get them divided into areas, to have a central one and a northern one and a southern one, that might work.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Schaut man sich die Anzahl der Schüler in Schulen an, die in der Region der Schulbehörde liegen, zu der ebenso das ADLC gehört, wird der Unterschied zur Schulversorgungsrealität in Deutschland deutlich: Im Jahrgang 2005/2006 waren in diesem Einzugsgebiet insgesamt 4223 Schüler in 18 existierenden regulären Schulen eingeschrieben. Die Schülerzahlen von

Elementary und Junior High Schulen (keine Huttererkolonie-Schulen) bewegen sich zwischen 42, 46, 59 und 67 bis hin zu 599 Kindern pro Schule (vgl. [www.phrd.ab.ca/schools/enrolment.html](http://www.phrd.ab.ca/schools/enrolment.html)). Es ist in Alberta keine Ausnahme, wenn eine Schule mit weniger als 100 Schülern normal operiert.

In Punkt 3.1.1 wurden die Entstehungsgeschichte des ADLC und seine Notwendigkeit zur Versorgung aller Kinder und Jugendlichen in der Provinz mit Bildung nachvollzogen. Auch heute sind die beschriebenen demographischen Verhältnisse noch vorzufinden. Das ADLC hat zwar einen Funktionswandel seines Angebots erfahren, die Erhaltung von kleinen regulären Schulen – zumeist für den High School Bereich - und die Überbrückung von Entfernungen spielen aber auch noch eine Rolle.

#### *Multikulturalismus als Motor für Bildungsentwicklungen*

Ein Funktionsgeber ist die multikulturelle Differenzierung in Alberta. Der Wandel vom Bikulturalismus zum Multikulturalismus in den 1970er Jahren, durch den die verschiedenen kulturellen Gruppen ihre eigenen Weisen und Werte erhalten können, und zwar bis zu einem Grad, der einer notwendigen Integration nicht im Wege steht, hat sich in der Bildungspolitik durch die Berücksichtigung aller Einwanderungsgruppen bemerkbar gemacht. Auch im Angebot des ADLC ist eine darauf beruhende bewusste Herangehensweise zu finden:

“All the courses have to be written and edited also for tolerance and understanding of all cultures. We have to be careful we don’t just emphasize the Anglo-Saxon culture or Catholic religion or something like that. We have to stay fairly neutral and fairly sort of speak for all, so the illustrations will show a lot of different nationalities, not just all white kids. There will be Asians and Natives. They go through their flip art catalogue I think a lot looking for different nationalities.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

“We have to look at our courses and have to make sure that they are not sexist, that they are not stereotypical, so that we don’t have even slight prejudism coming in to our online material or print material. We – if there is anything sexist or if there is anything that is offensive in terms of minorities, that we are a sort of not biased towards anyone.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH4)

Für die Berücksichtigung von Diversität bei gleichzeitig geteilten Werten, die im *School Act* festgeschrieben ist, ist beim Printmaterial die LTB zuständig. Sie muss sicherstellen, dass in den Materialien nicht nur englische Namen, Orte aus westlichen Kulturräumen und Fotos mit hellhäutigen Menschen verwandt werden.

”All education programs offered and instructional materials used in schools must reflect the diverse nature and heritage of society in Alberta, promote

understanding and respect for others and honor and respect the common values and beliefs of Albertans.

For greater certainty, education programs and instructional materials referred to in subsection (1) must not promote or foster doctrines of racial or ethnic superiority or persecution, religious intolerance or persecution, social change through violent action or disobedience of laws” ([www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp))

Zwar werden offensichtliche, z.B. in Abbildungen zu findende Benachteiligungen vermieden, die Dominanz des westlich-inhaltlichen Paradigmas, auf dem das gesamte Bildungsangebot aufgebaut ist, wird jedoch nur sehr langsam abgebaut. Dies wird auch deutlich, schaut man sich das Kursangebot des ADLC an (s. auch [www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)):

”(The original textbooks) and they probably are heavier weighted towards Anglo-Saxons, because they are mostly written by Anglo-Saxons although the textbook publishers are becoming more and more aware of tolerance and understanding that they have to stay as diverse as they can and they are certainly better in this new social study course ... I wonder – it is really western knowledge, even our art, we study western European art.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

In jüngster Zeit beginnt sich auch ein Wandel in Richtung der Berücksichtigung der First Nations, Metis und Inuit abzuzeichnen. In den nächsten Jahren wird sich zeigen, ob sich dadurch an der in Punkt 3.3 beschriebenen Situation etwas ändert.

Das ADLC verweist auf die Verwendung der *Curriculum Handbooks for Parents* als Hilfestellung beim Unterrichten (vgl. [www.adlc.ca/home/registrations/registrations.htm#courses](http://www.adlc.ca/home/registrations/registrations.htm#courses)). Darin ist zu lesen:

“To support the learning of Aboriginal students, schools are encouraged to use learning resources that promote Aboriginal perspectives. All students in Alberta should understand and be aware of Aboriginal history, culture, lifestyles and heritage“ ([www.education.gov.ab.ca/parents/handbooks/pub1.pdf](http://www.education.gov.ab.ca/parents/handbooks/pub1.pdf))

Die First Nation, Metis und Inuit Initiative entwickelte von 1987 bis 2002 einen Entwurf, welcher die Grundlage für die gegenwärtig stattfindende Einarbeitung von Lerninhalten und Lernweisen in das reguläre Curriculum bildet. Die Zielsetzung im Bildungsministerium Albertas ist:

“Alberta Learning commits to proactive collaboration and consultation with First Nations, Metis and Inuit parents and communities, and other key

education, government, and community stakeholders to implement learner-focused strategies that will:

- Increase and strengthen knowledge and understanding among all Albertans of First Nations, Metis and Inuit governance, history, treaty and Aboriginal rights, lands, cultures, and languages.
- Provide First Nations, Metis and Inuit learners with access to culturally relevant learning opportunities and quality support services.
- Develop ministry capacity to address First Nations, Metis and Inuit learner needs effectively.
- Report progress on the achievement of expected long-term outcomes for First Nations, Metis and Inuit people, and other Albertans.” ([www.education.gov.ab.ca/nativeed/nativepolicy/pdfs/FNMIProgRep.pdf](http://www.education.gov.ab.ca/nativeed/nativepolicy/pdfs/FNMIProgRep.pdf))

Unter anderem die folgenden Projekte wurden bereits gestartet oder sind geplant:

- Die Blackfoot und Cree Sprachen werden bereits in einigen Senior High Schools unterrichtet. Für den Elementary und Junior High Bereich werden für diese sowie auch für Stoney/Nakoda zusammen mit First Nation Verwaltungen Sprachkurse entwickelt.
- Das Fach *Aboriginal studies* wurde entwickelt und wird bereits in einigen Schulen unterrichtet. Es beinhaltet First Nation und Metis Geschichte und Gegenwart.
- In das reguläre *social studies* Curriculum werden indigene Geschichts-, Kultur- und Sozialaspekte integriert.
- Für alle anderen Fächer werden Strategien entwickelt, indigene Inhalte und Perspektiven zu berücksichtigen.
- Innerhalb des *Aboriginal Teacher Education Program* bildet die Universität von Alberta zukünftige Lehrer der First Nations, Metis und Inuit aus (vgl. ebd.).

Wie relativ neu dieses Bewusstsein ist, zeigt die Aussage eines Lehrers des ADLC, der Mitglied in dieser Initiative ist:

“I think if you say aboriginal, they say : What is that? Are you talking about First Nations? Are you talking about Inuit or Meti? So that’s another new tolerance that we have to become aware of. We (...) that problem on this committee and are writing the curriculum, because there are a couple of places there – they spoke up.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

Es ist schwer zu sagen, inwieweit sich diese inhaltlich orientierten Maßnahmen in Zukunft durchsetzen und positiv auswirken werden oder ob sie dies an anderen Stellen bereits getan haben. In den Interviews mit Lehrern des ADLC wurde jedenfalls deutlich, dass bei der Lehrtätigkeit mit den Distance Learning Materialien von der Involvierung der indigenen Perspektiven und Lernbesonderheiten in die multikulturalistisch orientierte Bildung bisher nur wenig, und dies nur an vereinzelt Stellen zu spüren ist:

“We are trying to include a little eastern art and in this new course we have included the west coast native art, so it’s coming.” (ADLC-Lehrer, Int. LSH3)

“We have a lot of aboriginal students or Meti students, whatever, some of them struggle a lot with the material, but again, I think they come with problems – they haven’t learned reading and writing skills well in the elementary grades (...) these difficult science courses. And you don’t have to be aboriginal. I just say, that a lot of them do come with reading and writing problems. That’s unfortunate.“ (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Generell lässt sich jedoch sagen, dass der Multikulturalismus dennoch der wohl stärkste Motor für die Flexibilisierung des Bildungssystems ist, da die Berücksichtigung von Diversität die Bereitstellung diverser Angebote erfordert. Im *School Act* ist hinsichtlich anderer Instruktionssprachen festgeschrieben:

”A board may authorize the use of French or any other language as a language of instruction.

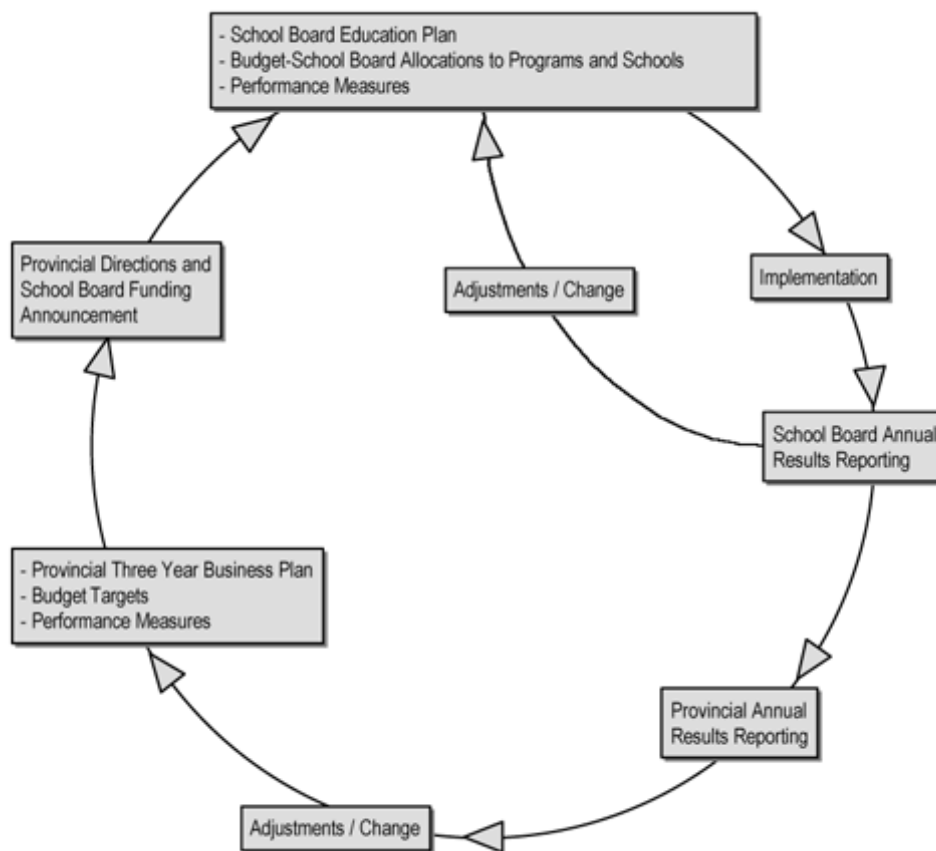
The Minister may make regulations governing the provision of instruction in any language authorized” ([www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/153.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/153.asp))

### 3.5.2 Zur Rolle des Bildungssystems und der Bildungspolitik

Das ADLC ist seit 1997 Teil von *Pembina Hills Regional School Division (PHRD)*, wozu drei zusammenhängende Schuleinzugsgebiete gehören, die sich unter dieser regionalen Schulbehörde zusammengeschlossen haben. Der Schulbehörde wird seitens der provinziellen Regierung relativ viel Eigenständigkeit zugesprochen und die Belange der Schulen können regional und lokal beantwortet werden. Sie legt ihr eigenes Bildungsprogramm sowie den Weg, die darin formulierten Ziele zu erreichen, fest (vgl. [www.phrd.ab.ca/policy/ex/e100.html](http://www.phrd.ab.ca/policy/ex/e100.html)). Auf diese Weise kann den regionalen demographischen Besonderheiten lokal begegnet werden.

Hierfür bekommt die PHRD vom Bildungsministerium *Alberta Education* der provinziellen Regierung ein jährliches finanzielles Budget, welches nach den Schülerregistrierungen, also pro Kopf festgelegt wird. Über diesen Weg werden von der regionalen Schulbehörde auch

die einzelnen Schulen unterstützt. Sie hat die Entscheidungsgewalt über dieses Budget hinsichtlich des Operierens und Erhaltens der Schulen, der Beschäftigung der Lehrer und der Verwaltung sowie hinsichtlich des Schülertransports und muss darüber der provinziellen Regierung Rechenschaft ablegen. Die Abbildung verdeutlicht die Beziehung zwischen der regionalen Schulbehörde PHRD und der provinziellen Regierung. Sie ist auf den Webseiten der Behörde zu finden unter <http://docushare.phrd.ab.ca:8080/dsweb/Get/Document-46056/2005-06+Budget.PHRD.pdf>.



Das ADLC ist eines der 19 Schulen, die der Behörde unterliegen, d.h. trotz seines institutionellen Ausnahmecharakters unterliegt es im Grunde den gleichen behördlichen Bedingungen und Regelungen und hat die gleichen Rechte und Pflichten wie die anderen 18 Schulen auch (vgl. [www.phrd.ab.ca](http://www.phrd.ab.ca)). Damit wird ihm keine Ausnahmeposition zugeschrieben und es ist in das öffentliche Bildungssystem (und somit auch in dessen Finanzierungsbedingungen) integriert. Auf der Startseite des PHRD im Internet ist sogar

unverkennlich ein gewisser Stolz  
über die Zugehörigkeit des ADLC zu vernehmen:

”In addition to 15 community schools, 2 colony schools, a virtual school and 2 outreach centers, PHRD is also the home of the Alberta Distance Learning Centre, the most comprehensive distance education service provider in Western Canada.” (ebd.)

Bei der Diskussion von Problemen und Fragestellungen, welche die Region betreffen, wird auch das ADLC berücksichtigt und Fördermaßnahmen und Programme betreffen es ebenfalls. Die 2005 eingeführte *School Net* Initiative z.B. fördert die Kooperation mit Schulen, denn durch Hochgeschwindigkeits-Online-Vernetzung können die entferntesten Gegenden versorgt werden.

Die Gleichwertigkeit des Angebots der Organisation ist historisch gewachsen. In Punkt 3.1 ist nachzuvollziehen, dass die Einrichtung sich nahezu von Beginn an (Kanadas Westen wurde von Einwanderern erst nach 1870 besiedelt) mit der Etablierung des gesamten öffentlichen Bildungssystems mitentwickelte und sich nicht erst in ein bereits gefestigtes System integrieren musste. Für die Schüler in Schulen bedeutet dies, dass seitens der provinziellen Regierung für sie die gleiche Unterstützung zur Finanzierung der Kurse wie für Schüler in regulären Schulen aufgebracht wird. Zunächst jedoch muss der Betrag vom Schüler (oder von der Familie) selbst bezahlt werden, bevor er von der Regierung zurückerstattet wird. Das geschieht erst dann, wenn der Schüler die Kurse bestanden hat. Auch für das Homeschooling wird das ADLC von der Regierung finanziell unterstützt, jedoch nicht in dem Maße, wie es für die Schüler des Distance Learning in Schulen getan wird (vgl. Raju 2003, S. 183).

Die ministerielle Verwaltung auf provinzieller Ebene durch *Alberta Education* legt neben dem Budget das zentrale Curriculum sowie den schulgesetzlichen Rahmen fest, in dem die regionalen Schulbehörden ihr Bildungsprogramm entwickeln können (vgl. [www.education.gov.ab.ca/k\\_12/](http://www.education.gov.ab.ca/k_12/)). Zusätzlich hat es die Aufgabe, zentrale Richtlinien und Standards basaler Natur zu schaffen. Dafür werden Initiativen, Projekte und Kommissionen ins Leben gerufen, wozu außer der oben beschriebenen First Nation, Metis und Inuit Initiative z.B. auch die *Daily Physical Activity Initiative* und die *Student Health Initiative*



gehören (vgl. [www.education.gov.ab.ca/ipr/](http://www.education.gov.ab.ca/ipr/)). Lehrer haben die Möglichkeit, in diesen mitzuarbeiten.

Die Verantwortung der föderalen kanadischen Regierung für Bildung ist sehr gering und die Verlagerung der Hauptverantwortung von der provinziellen Ebene auf die regionale Schulbehörde ist ein Faktor, welcher der Flexibilität bei der lokalen Umsetzung von Bildung zugute kommt, wie auch die Aussage des Direktors des ADLC zeigt. Die Autonomie, welche die Organisation braucht, um flexibel in ihrem Umfeld agieren zu können, konnte durch die Ausgliederung aus den bürokratischeren Strukturen des provinziellen bildungspolitischen Umfelds geschaffen werden. Damit konnte das ADLC seine Anpassungsfähigkeit erweitern:

”Another one was when ADLC was given to the local school district in 1997. That was a big turning point. No longer was a part of a larger bureaucracy and when I talk about that I talk about the Ministry of Education in Alberta. It became part of the local school district. I believe that was important because there was a new vision and with that vision came the opportunity without bureaucratic baggage to hold it back – it created the opportunity for almost immediate change. So there was a need. It didn’t have to go through multiple levels of a bureau to incorporate those changes at the ADLC level. It could be decided right within the institution and those changes could be made immediately. So if you take a look at the last 8 years there have been dramatic changes. I believe, if ADLC had continued the way it was with delivering just the way it was, then it wouldn’t be around today.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Die Aussage zeigt zudem die bildungspolitische Philosophie der hohen Schulautonomie von behördlichen Ebenen. Ein großer Teil der Verantwortung wird auf die Ebene der Schule selbst verlagert. Dies ist bereits in den Rahmenrichtlinien der Provinz durch das *School Based Decision Making* festgelegt:

“Alberta Learning believes that major decisions about policies, instructional programs and services and the allocation of funds to support them must be made collaboratively. School-based decision making should involve collaboration between the principal, superintendent, teachers, instructional support staff, parents, and the community in keeping with the policies of the board of trustees. School-based decision making enables schools to be responsive to local needs.

Under section 20 of the School Act, and the direction set by the *Three-Year Business Plan*, the principal is the key educational leader at the school level, who will provide leadership in successful school-based decision making. Principals must work with parents, teachers and members of the community to establish a school-based decision making process to develop school policies and

budgets as well as establish the scope of the school program and extra-curricular activities. Establishing an integral relationship among teaching, learning and the decision-making process should result in higher levels of student performance.” ([www.education.gov.ab.ca/educationguide/polplan/polregs/182.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/polplan/polregs/182.asp))

### *Wettbewerb und Konkurrenz*

Die Pro-Kopf-Finanzierung der Schulbehörden und Schulen in Alberta bringt jedoch eine Problematik mit sich, welche die Akzeptanz des ADLC auf Seiten anderer Schulen einschränkt. Je mehr Schüler sich für Homeschooling entscheiden und sich dabei nicht über eine reguläre Schule registrieren, sondern direkt über das ADLC, desto mehr Schüler gehen den regulären Schulen und auch den anderen Schulbehörden in Alberta als Finanzierungsgrundlage verloren. Letzteres ist damit zu erklären, dass jeder am ADLC registrierte Schüler über Pembina Hills registriert ist, egal wo in Alberta er wohnt. Das ist auch den Mitarbeitern im ADLC bewusst. Einer der Principals kommentiert dies so:

”Some of them, once in a while - if I were a principal of a school lets say grade 1-6 and I had 80 kids and I lost 4 or 5 to distance education, I probably wouldn't like it, but I have to look at the reasons, why do they do that.” (ADLC-Principal, Int. Adm3)

Für die Schüler, die Distance Learning nutzen, aber in einer regulären Schule registriert sind, bekommen die Schulen weiterhin die gleiche Finanzierung und das ADLC steht nicht zu ihnen in Konkurrenz.

Die Politik der Pro-Kopf-Finanzierung hat generell die Entwicklung des Bildungssystems in Alberta in Richtung marktwirtschaftsähnlicher Strukturen vorangetrieben. Schulen agieren auf dem Bildungsmarkt wie Unternehmen auf dem privatwirtschaftlichen Sektor, um zu möglichst vielen Schülerregistrierungen und damit besserer Finanzierung zu gelangen:

”We've got schools spending a lot of money for advertising, TV adds, Radio adds, because every student that comes in, is money. You will see adds for Edmonton Public Schools, you will see it on TV stations in the Calgary area, you will see different schools advertising to get students. You will see it quite (...) at high school level, on elementary not quite so much. When you go into the major cities, there is a lot of competition between the schools, between school divisions. Edmonton Public has a kind of correspondence type operation, they operate – they are not as quite as large as us. In Calgary they do heavy heavy advertising, so it is a very business type approach, which some educators, also myself, feel not very comfortable with.” (ADLC-Schülerberater, Int. Couns)

### *Netzwerkbildung und Kooperation*

Marktmechanismen im Bildungssystem in Alberta führen aber nicht nur zu Konkurrenz, sondern auch immer mehr zu Kooperation und Austausch zwischen den beteiligten Instanzen, um die Ressourcen gegenseitig effektiv zu nutzen und die Qualität zu verbessern. Das AOC z.B. ist aus der Idee heraus entstanden, aus der Entwicklung eines Netzwerks, bei dem das Erarbeitete der einzelnen Partner von allen Beteiligten genutzt wird, effektiven Nutzen zu ziehen:

“Initially they came together in the beginning, because there was a few rural schools, that wanted to offer online courses to schools, but it was very expensive. So they decided, 5 or 6 schools, to pull together ... And each school would develop one course and then they would share them collaboratively and in that way they only had initially the cost of one course, but they got access to 6 and that’s how AOC came about. “ (Projektleiterin-Kursentwicklung, Int. KET2)

Im Punkt 3.1.3 ist diese dezentrale Lehrkultur, welche durch das Alberta Online Consortium und die Learning Technologies Branch ermöglicht wird, bereits beschrieben worden. Eine Mitarbeiterin der Kontaktstelle des AOC und ein Projektmanager in der LTB beschreiben das Prinzip folgendermaßen:

“The content is available to be downloaded and how they use it is up to them and whether all schools use it or just a few, that would be up to them to decide.” (Projektleiterin-Kursentwicklung, Int. KET2)

“We have schools from the province that use our materials, as well homeschoolers. They may be associated with ADLC, they may not. Some of the schools may just buy our materials, out reach schools for example buy our materials and just use them directly and then they have their own teachers.” (Projektleiter-Kursentwicklung, Int. KET1)

Die LTB sieht eine ihrer Hauptfunktionen in der Partnerschaftsbildung:

*“Partnership Liaison* - Provide leadership and participate in provincial, inter-provincial (WCP), federal and private sector partnership initiatives involving development and applications of learning technologies” ([www.education.gov.ab.ca/ltb/400/dlserv.html](http://www.education.gov.ab.ca/ltb/400/dlserv.html))

Das ADLC als einer der Nutzer wird bei der Entwicklung der Kurse zu Rate gezogen:

“We have them to review our materials, before we – in the mid process or so – as we are going over it and then we have them do a review and we check what they recommend. They have recommendations you know, because they have a better understanding of how the distance learning student – you know problems they might have with a particular way that we may write things or present things. So they will bring up those considerations they have, so we are trying to fix things, set it up towards what might help them, although they are not the only user of our material.” (Projektleiter-Kursentwicklung, Int. KET1)

Wie wichtig bei der Kursentwicklung die Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den Beteiligten zur Verbesserung der Kurse in Zukunft noch sind, zeigt die kritische Meinung eines Lehrers des ADLC:

“That’s the problem there, downstairs, they write our courses, but they are not in a classroom. And that’s why I get so upset, that I think you can’t do that for kids, you can’t fill a whole page up and expect kids to read all of that. They only wanna read this much and then they wanna do something, especially grade 4.” (ADLC-Lehrer, Int. LE)

Außer der erwähnten Anbieter und Entwickler kommen unter der Trägerschaft der provinziellen Regierung noch andere miteinander kooperierende Einrichtungen als Teile eines Bildungsnetzwerks zusammen. Das Bildungsministerium und die jeweiligen regionalen Schulbehörden fördern als Dachorganisationen gleichzeitig Integration und behördliche Unabhängigkeit der Agierenden.

In der Hauptstadt Albertas gehören z.B. zur Schulbehörde *Edmonton Public School Board* ein regionaler Anbieter von Distance Learning und ein Erwachsenenbildungsanbieter, welche beide Material vom ADLC beziehen. Der Anbieter des Distance Learning und das Alberta Online Consortium, ein Primärentwickler von Onlinekursen für alle Bildungsinstitutionen in der Provinz, haben ihren Sitz im Gebäude der Schulbehörde *Edmonton Public Schools*.

Die institutionsübergreifende Zusammenarbeit stellt damit eine weitere Ursache für nutzerorientierte Möglichkeiten durch flexible Arrangements im Bildungssystem dar. Das ADLC sieht sich selbst als wichtigen Kooperationspartner:

“The provincial government ... what they have done is – they have encouraged districts to start their own distance education programs. However there were still many districts that couldn’t afford to do that and there was still this provincial school called the Alberta Distance Learning Centre which provided those districts that couldn’t afford it and I think the thinking was the need for this service would diminish as those districts also start their own distance learning programs. However they recognized that ADLC could provide that service easier than for them to start up their own program.” (ADLC-Direktor, Int. AdmD)

Die im Punkt 3.1.2 beschriebene Erwachsenenbildungseinrichtung ist ein gutes Beispiel. Die Direktorin drückt das Mandat der Schule mit Blick auf die Erwachsenenbildung folgendermaßen aus:

“We just want more options for them. We want more ways for them to complete their courses and get those marks they want, so they can get on with their lives and do what they wanna do.” (Direktorin, Int. Schl 1)

Die Schule hat ihr Angebot mit Kursen für Schulkinder erweitert, welche diese außerhalb des regulären Schulprogramms besuchen können, um zusätzliche Hilfe zu bekommen. Für dieses *Academic Success Program* wird das *Preview/Review* Angebot des ADLC genutzt.

Außerdem werden Schülern, die ihren High School Abschluss über Distance Learning machen wollen, Räumlichkeiten und Tutoring für das Arbeiten mit Kursen zur Verfügung gestellt, welche vom ADLC bezogen werden. Die Einrichtung ist Kunde und Abnehmer der Materialien des ADLC für ihr eigenes *Academic Success Program*. Sie fungiert auch als Präsenzunterrichtsinstanz für Distance Learning Schüler:

“Because they are producing those kinds of resources all the time for their regular program we got together with them a few years back and they developed the material for the summer program. In fact, just last week someone from the ADLC was out visiting the teachers from the school asking them about the material to see whether they liked them or how they would like to see them improved.” (Direktorin, Int. Schl 1)

Die technologischen Ressourcen des ADLC sind ein weiterer Grund für die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen zum gegenseitigen Vorteil:

“We have students registered here and we feed them to the Alberta Distance Learning Centre, into their program to provide them with a totally e-format, electronic format. So unlike correspondence, which is mainly print, the e-learn option does use the distance learning technologies ... We did one other project with the ADLC. We offered something like diploma exam preparation and we used – I don’t know if it is still available or not, but we used the ADLC delivery mechanism, their software to deliver that course province wide. And it was just a part of the partnership. They allowed us to have a couple of teachers to develop the courses using one of their distance applications that allowed for synchronous teaching and we delivered the diploma prep through distance anywhere in the province with anyone who wanted it. Our teachers developed it, their software, their connectivity, our teachers.” (Direktorin, Int. Schl 1)

An dieser Stelle werden ebenfalls Elemente eines Marktmodells deutlich. Die Einrichtungen entwickeln untereinander eigene Strategien, um ihre Finanzierung selbst in die Hand zu nehmen. Die Direktorin der Schule über die Nachteile und die Stärken dieses Modells:

“When we talk about relationships and partnerships, sometimes you can start out with big, huge projects and wonderful ideas, but often by the time everything falls off. You end up with a bit of a contract, where they sell something and we buy it. But the relationships then are what help to develop the new things like it was through the relationship that the diploma prep course came (...). We already got together on correspondence and e-learning and we have already done the K to 9 project and then – well, the K to 9 project was really the first step in developing a real partnership. I can remember the first time we went out to the distance learning centre in B. We just had to go through all those steps and to meet each other and we had to talk about what we do, find some common ground and then begin to explore what the potential was.” (Direktorin, Int. Schl 1)

Die Entwicklung und die steigende Verwendung neuer Technologien erweitern die Zusammenarbeiten zusätzlich mit dem privatwirtschaftlichen Sektor. So bemerken eine Mitarbeiterin des AOC und ein Projektmanager der LTB:

“We are trying different projects and we are working with different partners, not just with the government, but with private industry as well.” (Projektleiterin-Kursentwicklung, Int. KET2)

“Right now we’ve been contracting out most of the CD work. We select what we want done, which ones we want done and pass it on to the company and they will actually – like in the Science 10, we had about 6 or 8 videos done and we gave it to a company and they hired a teacher for it. And they also have their own staff that does multimedia.” (Projektleiter-Kursentwicklung, Int. KET1)

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass durch einen kooperativen Zusammenschluss mit einer bereits bestehenden Distance Learning Einrichtung auch der südlichste Regionalstandort des ADLC entstanden ist:

“They started talking, basically, the coordinator before me, her supervisor, the associated superintendent of Pembina Hills chatting with the DLOS board chair. They started talking about how a partnership would be an official permanent. Back then our completion rates were 80/90 percent. ADLC didn’t have that in 1999 and they saw: Wow those guys are doing some great (...) so they wanted to have us as partners.” (Regional-Koordinatorin, Int. AdmL)

### *Offenheit für alternative Entwicklungen*

Alberta hat eine Tradition der Offenheit zum Debattieren und Aushandeln hinsichtlich politischer und gesellschaftlicher Prozesse, immer wieder angestoßen durch neue Einwanderungswellen. Eine Bereitschaft zum Austesten von Neuem bemerkt einer der Principals des ADLC:

”Alberta always had a commitment to experimenting and trial and error and see if things work and see how we can use this to the best advantage of students. And really we still have an really infant level of using computers in instruction and when you get into any new field or any new technology usually fund and costs are kind of more expensive, cause your are experimenting. You are failing, you are trying, and eventually you will come out with a system that works. So it costs a lot of money to get going, but eventually we learn from using technologies and the cost effectiveness will become a little bit better, a little bit cheaper, a little bit more efficient.” (ADLC-Principal, Int. Adm3)

Die Tradition der Offenheit für Neues ist sicher auch nicht zuletzt ein Grund für die Entwicklung von Alternativen in der Bildungspolitik. Zum Beispiel ging das ADLC aus einem Experiment der provinziellen Regierung zur Versorgung aller Schüler mit Bildung hervor. Eine weitere Ursache für Flexibilität im Bildungssystem liegt darin, dass auf der Ebene der provinziellen Schulgesetzgebung durch die *Alternative Programs Policy* und die *Home Education Policy* die Bedingungen in Alberta (Multikulturalität, demographische Besonderheiten, gesellschaftlicher Wandel) adäquat beantwortet und Homeschooling, flexible Institutionalisierung sowie Netzwerkbildung ermöglicht werden. Auf den Seiten von *Alberta Education* ist zu lesen:

“Alberta’s learning system respects the right and responsibility of parents to make decisions that best suit the needs of their children. By supporting programs of choice, the province has strengthened the public school system and promoted the availability of diverse educational experiences for Alberta students. Legislation encourages school jurisdictions to work with parents; their community and stakeholders to provide choices in educational programming that will meet the needs and interests of students and parents. Alternative

programs provide opportunities for students, who may otherwise not have their needs and interests met, to remain connected with school and complete their high school program.” ([www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp))

Diese Möglichkeit ist per Schulgesetz etabliert:

“Section 21 of the *School Act* recognizes and affirms the rights of boards to provide alternative programs that may emphasize a particular language, culture, religion or subject matter, or to use a particular teaching philosophy, provided the programs are not specifically special education or francophone programs. Alternative programs established by boards may be done so on the basis of concepts explored, researched and proposed by school jurisdiction staff, students, parents and/or community members.” (ebd.)

Durch die Möglichkeit der sogenannten *charter schools* können u.a. die Hutterer autonom verwaltete und öffentlich getragene Schulen gründen:

“A person or society may apply to the Minister for the establishment of a charter school to be operated by a society incorporated under the *Societies Act* or a company registered under Part 9 or the *Companies Act*.” (ebd.)

Hinsichtlich des Homeschooling setzt die Regierung folgende Regelung fest:

“In order to provide choice in type of school, Alberta Learning recognizes that, under the supervision of a board or an accredited private school, parents have the right to choose home education for their children. The province has a compelling interest in the education of all children and has a responsibility to evaluate the student’s progress to ensure the student has achieved acceptable provincial standards.” ([www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/112.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/112.asp))

Sie definiert Schule großzügig folgendermaßen:

”school’ means a structured learning environment through which an education program is offered to a student” und damit auch ”by:  
(iv) a parent giving a home education program” (ebd.)

Beide Regulierungen, die *Alternative Programs Policy* und die *Home Education Policy*, stecken den Rahmen ab, in dem strukturierte Lernumgebungen, die von Bildungszielgruppen selbstständig definiert und umgesetzt werden, auf vielfältige Weise entstehen, ohne dabei Vorgaben zur Schüleranzahl und zum Ort der Lernumgebung zu machen. Die Auslegung des Konzepts Schule kann großzügig vorgenommen werden, wodurch flexible Institutionalisierungsprozesse erst möglich sind. Das ADLC unter Pembina Hills und die Institutionen und Haushalte, die mit den Kursen ein zentrales Bildungsangebot alternativ und selbstständig konzeptioniert umsetzen, sind Beispiele dafür, dass die Gesetzgebung nicht nur rhetorisch proklamierte Richtlinie für theoretische Möglichkeiten ist, sondern dass in der praktischen Realität lokal tatsächlich flexible Lösungen gefunden werden.

Die Organisation ADLC ist strukturell vollständig in das öffentliche Bildungssystem in Alberta integriert. Sie stellt für einige Schulen eine Unterstützung, für andere eine Konkurrenz dar. Kooperationen mit anderen Bildungsanbietern machen das ADLC zu einem Partner innerhalb des Anbieternetzwerks. Unter dem Dach der regionalen Schulbehörde kommen Maßnahmen, die für die Einrichtungen relevant sind, zusammen und die Schulbehörde leistet die notwendige Integrationsarbeit. Aber trotz der strukturellen Integration wird das Angebot in der Bevölkerung selbst oft noch immer nicht als vollwertige Bildung betrachtet. Außer der generell auftretenden Konkurrenz unter Bildungseinrichtungen ist dies ein Aspekt, gegen den sich das ADLC durchsetzen muss. Positive Abschlussraten haben eine dementsprechende Bedeutung, ein Umstand, welcher durch die Tradition der provinziellen und interprovinziellen Leistungstests im Stil der PISA-Studie zusätzlich unterstützt wird.

### 3.5.3 Konklusion: Bildungssystem und Bildungspolitik als Bildungsmarkt

Wie sich gezeigt hat, operiert das ADLC unter den Wirkungen der Effektivitäts- und Kooperationsorientierung von Bildungssystem und Bildungspolitik. Darum soll das steuernde Subsystem nun aus unternehmenstheoretischer Perspektive näher betrachtet werden, welche auch dessen kooperatives und flexibles Agieren berücksichtigt.

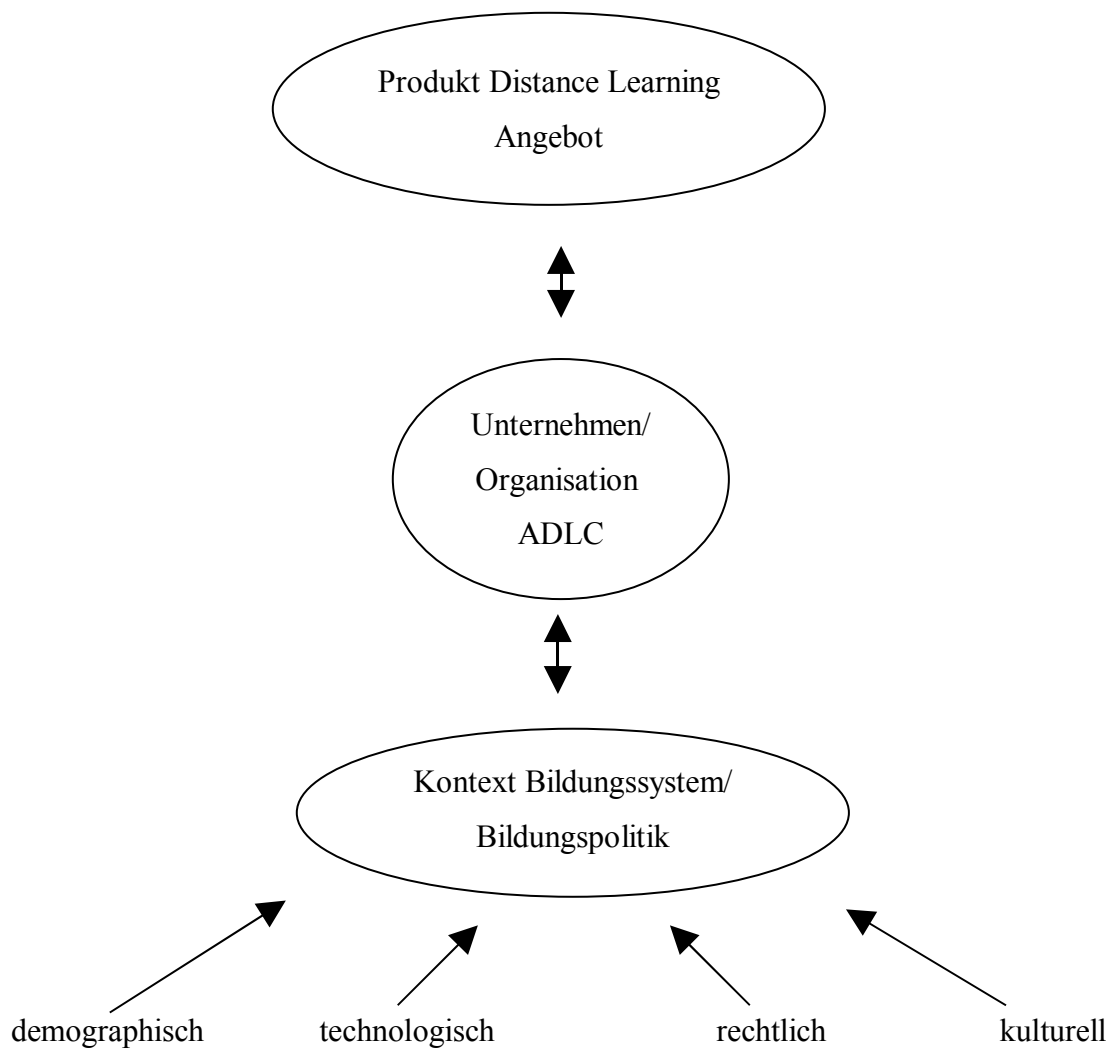
Bildungssystem und Bildungspolitik in Alberta besitzen marktwirtschaftsähnliche Züge und das ADLC fügt sich mit unternehmerischen Strategien ein. Bereits im Punkt 3.4 konnten der



Organisation Wesenszüge eines Unternehmens zugeschrieben werden. Das kooperative und flexible Agieren ist für den Erfolg des ADLC wichtig. Baeckers Konzeptionierungen und Beschreibungen eines Produkt-, eines Organisations- und eines Netzwerkdesigns verdeutlichen dies auf unternehmenstheoretische Weise.

### *Produktdesign*

Dabei ist für den Erfolg eines Produkts der Kontext der Organisation, welche das Produkt bereitstellt, von Bedeutung (vgl. Baecker 1999, S. 350). Ein Design des Produkts Distance Learning der Organisation ADLC lässt sich in Anlehnung an Baeckers Modell (vgl. ebd., S. 352) folgendermaßen veranschaulichen:



Zur Verdeutlichung können an dieser Stelle das Bildungssystem und die Bildungspolitik in Alberta als der Kontext des ADLC verstanden werden. Diese sind es, welche als Bildungszusammenhänge die Existenzbedingungen des ADLC als eine bildende Instanz bereithalten. Das geschieht auf reglementierte Weise.

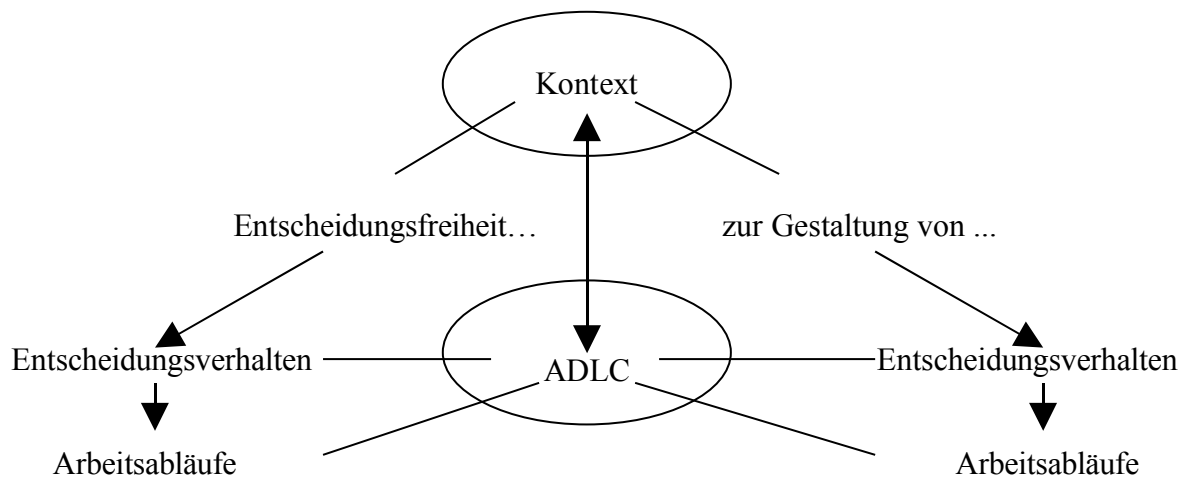
Kontexte verändern sich und Akteure, die in ihrem Feld den jeweiligen kontextuellen Bedingungen unterliegen, müssen sich darauf einstellen. Technologien, Demographie, Gesetzgebung und kulturelle Besonderheiten sind Wirkgrößen für kontextuelle Bedingtheiten der Bildung in Alberta und auch das ADLC musste sich im Laufe seiner Geschichte im weiteren Sinne "davon überraschen lassen ... wie sich der Kontext ändert, wenn neue Technologien, neue rechtliche Vorschriften oder neue ökologische Empfindlichkeiten auf den Markt kommen." (ebd.)

Solche Wirkgrößen bringen Veränderungen im Bildungskontext hervor und aufgrund dieser Veränderungen kann sich das ADLC den Wirkgrößen wiederum anpassen. Die Möglichkeiten zu seiner Anpassung liegen in veränderten rechtlichen Rahmenbedingungen, welche flexible Gewährleistungen in seinem bildungspolitischen Umfeld und damit die flexible Gestaltung des Produkts Distance Learning erlauben. Die Übernahme durch Pembina Hills ermöglichte dem ADLC regionspezifisches und weniger bürokratisches Operieren. Daneben erlauben die *Alternative Programs Policy* sowie die *Home Education Policy* den Nutzern die jeweils optimale Verwendung des Distance Learning.

### *Organisationsdesign*

In Baeckers Organisationsdesign wird der grundsätzliche Zusammenhang zwischen dem Arbeiten in einer Institution und Entscheidungsverhalten ausgeführt (vgl. Baecker 1999, S. 355). Entscheidungen bilden die Grundlage sämtlicher Handlungen und bestimmen damit das gesamte Wirken einer Einrichtung.

Dies trifft auch auf das ADLC zu. Zur Verdeutlichung der Rolle des steuernden Subsystems soll hier aber nun der Zusammenhang mit dem Kontext hergestellt werden. Der Rahmen, in dem im ADLC Entscheidungen getroffen und worauf beruhend Handlungen vollzogen werden können, wird bereits durch die im Kontext bereitgestellten Bedingungen bestimmt. Das ADLC hat hier einen hohen Spielraum, denn durch die gesetzlich verankerte Schulautonomie, also durch eine gewisse Unabhängigkeit von behördlichen Ebenen, ist der Einrichtung ein hohes Maß an Freiheit hinsichtlich des Entscheidungsverhaltens und damit hinsichtlich der Aktivitäten zur Gestaltung des Produkts Distance Learning gegeben. Baeckers Modell eines Organisationsdesigns (vgl. ebd., S. 357) lässt sich aus dieser Perspektive folgendermaßen für das ADLC darstellen:

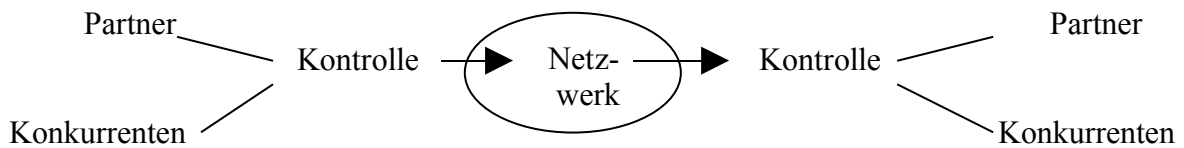


### Netzwerkdesign

Die Analyse zeigt, dass sich im Bildungssystem Albertas marktwirtschaftsähnliche Beziehungen unter den einzelnen Einrichtungen herausgebildet haben und ein *organizational field* entstanden ist. Unternehmenstheoretisch liegt laut Baecker im Knüpfen dieser sogenannten *enterprise webs* eine Methode des Überlebens, welches aufgrund hoher Konkurrenz unter den Anbietern nicht selbstverständlich ist. Der Schlüssel zum Überleben liegt hierbei im Mechanismus der Kontrolle. Damit wird sichergestellt, dass die Institution 'im Spiel bleibt', indem sie das Angebot anderer kontrolliert und sich selbst auch kontrollieren lässt. Nach Baeckers Verständnis geht die eigentliche Kontrolle damit nicht von den Akteuren aus, sondern von Zusammenhängen, Verknüpfungen, Beziehungen und Interaktionen. Den Akteuren bleibt nichts anderes übrig, als sich in ihren Handlungen dem Beziehungsspiel zu fügen (vgl. Baecker 1999, S. 359 – 365).

Zum einen ist der Zusammenschluss des ADLC mit der Einrichtung Distance Learning Option South hierfür ein gutes Beispiel. Zum anderen kommt es im Netzwerk, zu welchem das ADLC gehört, zum Verbinden und Austauschen der Produkte und Angebote unter den Einrichtungen. Der stets vorhandenen Konkurrenz wird in beiden Beziehungsvarianten mit Kooperation und Partnerschaft begegnet, d.h. Konkurrenten werden so zu Partnern. Zusätzlich erweitern die Einrichtungen dadurch häufig ihr reguläres Angebot mit vorteilhaften Produkten anderer Bildungs- und Technologieanbieter. Sie sichern sich auf die Art neben Lernenden auch eine Abnehmerschaft unter Anbietern. Die beschriebene

Erwachsenenbildungseinrichtung und das ADLC verfahren nach genau diesem Muster. Für die Nutzer entsteht auf diesem Wege ein bunter Teppich an Bildungsmöglichkeiten.



Partnerschaften bilden sich zudem aufgrund der rasanten Zunahme an Technologien und Medienmöglichkeiten und Unternehmen und Einrichtungen werden immer mehr aufgrund technologischer Zusammenhänge voneinander abhängig. Baecker verwendet hierfür das Theorem der Komplementarität beim Verhalten in Netzwerken. Er konstatiert: “Mehr und mehr riskieren es Unternehmen, wichtige Vor- und Nebenprodukte ihrer Produktion nicht im eigenen Haus zu produzieren, sondern auszulagern und am Markt zu erwerben.“ (ebd., S. 361) und verweist auf eine intensive “Ausnutzung loser Kopplungen zwischen komplementären und unabhängigen Produktionseinheiten“ sowie auf “autonomisierte Produktionszentren, die in marktförmige Beziehungen zueinander treten.“ (ebd.) Dies ist beim ADLC besonders gut zu beobachten. Die Entwicklung von Print- und Onlinematerialien findet generell zu einem geringen Prozentsatz nur im ADLC selbst statt. Die hauptsächliche Versorgung mit Materialien und Medien wird durch das Alberta Online Consortium und die Learning Technologies Branch sichergestellt, welche selbst im Zuge der Erweiterung technologischer und medialer Möglichkeiten mehr und mehr mit anderen Instanzen zusammenarbeiten.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Flexibilität des ADLC und seines Produkts Distance Learning im hohen Maße durch die Orientierung des steuernden Subsystems auch an marktwirtschaftsähnlichen Mechanismen gewährleistet wird. Die Orientierung an ausschließlich staatlich-bürokratischen Mechanismen würde dem im Wege stehen. Die vier im steuernden Subsystem begründeten Strategien zum flexiblen Agieren auf institutioneller Ebene sind:

- die Verlagerung der Hauptverantwortung von der provinziellen Ebene auf die regionale Schulbehörde;

- die hohe Schulautonomie von behördlichen Ebenen;
- die institutionsübergreifende Zusammenarbeit;
- die *Alternative Programs Policy* und die *Home Education Policy* auf der Ebene der provinziellen Schulgesetzgebung.

Dadurch werden die in Alberta zu beobachtenden Bedingungen (Multikulturalität, demographische Besonderheiten, gesellschaftlicher Wandel) adäquat beantwortet und die aufgezeigte Flexibilität in der Bildung (Homeschooling, flexible Institutionalisierung, Netzwetkbildung) ermöglicht.

### 3.6 Distance Learning – Ein Beispiel an Anpassung und Flexibilität

Distance Learning wurde im Punkt 1.4 zur Bereitstellung eines theoretischen Bezugsrahmens für die Untersuchung als soziales System definiert, wodurch Analysekategorien formuliert werden konnten. Parsons' Strukturgedanke ermöglichte eine speziell auf Institutionen gerichtete Dimensionierung eines sozialen Systems (vgl. Parsons 1979, S. 137 f.).

Zur Betrachtung des Distance Learning System ließen sich drei verschiedene Typen von Institutionen festmachen:

1. umsetzende Institutionen
2. bereitstellende Institutionen
3. steuernde Institutionen

Im Laufe der Analyse wurden die drei Subsysteme in inhaltlich spezifischere Analysepunkte differenziert, um in der notwendigen Systematisierung der Komplexität vor Ort, die sich erst während der Datenerhebung zeigte, gerecht zu werden.

Das abschließende Erfassen des Distance Learning soll neben den Teilsystemen und deren Interaktion auch seinen Entwicklungsprozess in Alberta berücksichtigen, da die Eingebundenheit in gesamtgesellschaftliche Entwicklungen für die Beantwortung der Fragestellung relevant ist. Dieser Aspekt muss also auch beim theoriebildenden Verstehen des Distance Learning in den Blick genommen werden. Darum werden im Folgenden zwei systemtheoretische Perspektiven herangezogen, in denen die Relevanz der Umwelt des Systems für seine Entwicklung und die Beziehung zwischen beiden besonders ausführlich diskutiert werden.

### 3.6.1 Das Distance Learning System und seine Umwelt

Die klassische allgemeine Systemtheorie von Bertalanffy wird noch heute von Systemdenkern genutzt. Zum Beispiel wird sie von Morgan in seinen organisationstheoretischen Überlegungen als eine Perspektive vorgeschlagen, um das Verhältnis zwischen System und Umwelt zu beschreiben (vgl. Morgan 2002, S. 51-106). De Zeeuw deutet Bertalanffys Konzept der Umwelt-System-Beziehung als etwas, das "Wirkungen hervorbringt oder Funktionen ausübt ...durch Verwendung von Mitteln, die Teil der Umwelt des Systems sind, wobei es mit der Umwelt interagiert" (de Zeeuw 2005, S. 151).

Die allgemeine Systemtheorie nach Bertalanffy kann auch für einen theoriebildenden Blick auf das nach Parsons definierte Distance Learning System herangezogen werden, denn sie ist für das Verständnis von Systemen generell konzeptioniert und somit auch hilfreich für die Interpretation des Vorliegenden mit seinen beteiligten Institutionen wie Familien, Schulen und ADLC:

"Social Science is the science of social systems. For this reason, it will have to use the approach of general system science ... Sociology with its allied fields is essentially the study of human groups or systems, from small groups like the family or working crew, over innumerable intermediates of informal and formal organizations to the largest units like nations, power blocks and international relations. The many attempts to provide theoretical formulations are all elaborations of the concept of system or some synonym in this realm." (von Bertalanffy 1968, S. 195)

Bertalanffy versteht den lebenden Organismus als Modell, von welchem auf Systemabläufe generell geschlossen werden kann (vgl. ebd., S. 149). Organische Systeme stehen permanent im Austausch mit ihrer Umwelt, d.h. sie sind offen zu ihr. Dieser Austausch ist entscheidend für die Gestalt des Systems und die umweltliche Interaktion ist die Basis der Selbsterhaltung (vgl. ebd., S. 39). Veränderungen des Systems können damit z. T. auf Vorgänge in der Umwelt zurückgeführt werden (vgl. ebd., S. 121 f.).

Die Offenheit des Distance Learning System zur Umwelt ist deutlich zu erkennen. Zur Bildung seiner Strukturen werden immer wieder neue Komponenten aus seiner Umwelt genutzt. Deren eigene Bedingtheiten haben einen starken Einfluss auf das System, und zwar

in einem solchen Maße, dass sie einen Wandel des Distance Learning hervorgebracht haben. Durch Offenheit für diese Einflüsse konnte das System seine Existenz bei veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, welche auch für Bildung Veränderungen mitbrachten (geringer werdende Bedeutung der Entfernung, Zunahme des Bedarfs an individuellem Lernen und an selbstbestimmten Bildungsprozessen verschiedener Gruppen), erhalten.

Distance Learning manifestiert sich anhand der Aufnahme von Interaktionen zwischen System und Bildungszielgruppen, die in der Umwelt des Systems sind, immer wieder neu. Es sind letztere, welche nicht nur eine Konstitution von Strukturen des Distance Learning initiieren, sondern sie prägen auch nach ihrer Transformation von umweltlichen in umsetzende Komponenten die Strukturen des Systems, d.h. die Form der Interaktion zwischen den Komponenten, erheblich mit.

Das hat die bisherige Interpretation gezeigt. Umweltliche Komponenten, bestehend aus Bildungszielgruppen, haben die Entwicklung zu umsetzenden Institutionen nach und nach mit einem anderen Verständnis von der Funktion, die Distance Learning zu erfüllen hat, mitvollzogen, als es vom System ursprünglich angedacht war. Das System beschränkte bei der Bestimmung der Funktionen seine Aufgaben zunächst auf den Einsatz in Kontexten, in denen keine reguläre Bildungsstruktur für die jeweiligen Bildungszielgruppen existierte. Im Laufe der Zeit nahm der Einsatz der Bildungsform aufgrund von weiteren Notwendigkeiten und später aufgrund von Entscheidungen für Distance Learning als eine Alternative zu, denn Familien sowie Schüler in Einrichtungen hatten statt *Fernlernen* immer mehr *Individuelles Lernen* bei der Entscheidung für Distance Learning im Sinn (s. Punkt 3.1.2). Somit haben sie die Interaktion zwischen bereitstellendem und umsetzendem Subsystem entscheidend geprägt, indem sich sowohl Lage, Bedingungen und Bedürfnisse des letzteren änderten.

Diese Entwicklung des Systems hat bis zu dem differenzierten Einsatz, wie er heute zu finden ist, geführt:

1. Die Aussagen von Schülern und Lehrern zeigen die Motivation zum selbstständigen Lernen und dies impliziert das flexible Gestalten ihrer Bildungslaufbahn, welche z.B. die Funktion der Ausbildung zum Sportler, der Entwicklung von spezifischen Fachkompetenzen über curriculare Standards in Schulen hinaus oder der Berücksichtigung von Schwierigkeiten in bestimmten Fächern haben kann.
2. Die Beispiele des Native Friendship Centre und der Kolonieschule machen deutlich, dass nicht die Überwindung großer Entfernungen, sondern die Berücksichtigung



von kulturellen Charakteristiken und von Lernbesonderheiten durch eine selbstgewählte Umsetzung von Schule primär die Funktion ihrer Beziehung zum ADLC bestimmt.

Es ist zu einem Wandel des Systems gekommen und Distance Learning wird dadurch sogar zum *Distributed Learning*: Als die gesellschaftliche Situation dies erfordert, wird seine Funktionsbeschränkung bis zum gegenwärtigen Ausmaß aufgelöst und zum Erfüllen der Funktionen werden neue Strukturbildungen in Form von Interaktionen mit neuartigen bildungsumsetzenden Komponenten vorgenommen. Dies geschieht u.a. mit der in Punkt 3.1.2 beschriebenen Erwachsenenbildungseinrichtung, in der Distance Learning die Funktion der Berücksichtigung von Schwierigkeiten in bestimmten Fächern hat oder mit dem Lernzentrum in einem Treffpunkt für die indigene Bevölkerung, in dem Distance Learning die Funktion der Berücksichtigung der Lernbesonderheiten der ethnischen Gruppe hat.

Distance Learning kann sich 1. als *individualisierbare Bildungsform* und 2. als *zielgruppenangepasste Bildungsform* jeweils den gesellschaftlichen Bedingungen anpassen, und zwar indem es sich den Funktionen anpasst, die sich aus den gesellschaftlichen Bedingungen für Bildung ergeben.

Die Allgemeine Systemtheorie schließt vom Modell des Organismus auf die gegenseitige Abhängigkeit von Struktur und Funktion in Systemen. Dabei hängt die Struktur zu jedem gegebenen Zeitpunkt von der Art der Funktion ab und ist eigentlich nur eine Manifestation dieser. Erübrigt sich eine Funktion, löst sich auch die Struktur auf, wandelt sich eine Funktion, muss sich die Struktur dem gegebenenfalls anpassen, um funktionsfähig zu sein (vgl. Morgan 2002, S. 61). Umgekehrt determiniert die Struktur den funktionalen Prozess aber nicht. Zum Erfüllen der Funktion ist eine Struktur jedoch notwendig. Ein angestrebter Endzustand (das Erfüllen einer Funktion) kann zudem auf verschiedenen Wegen (über verschiedene Strukturmöglichkeiten) erreicht werden (vgl. von Bertalanffy 1968, S. 159). Die allgemeine Systemtheorie nach Bertalanffy ist damit ein funktionsstrukturalistischer Ansatz. Er impliziert, dass soziale Systeme zu einer Strukturveränderung fähig sind, die an der Idee der Evolution orientiert ist (vgl. Morgan 2002, S. 62). Offenheit ermöglicht den permanenten Austausch mit der Umwelt. Das System nimmt dadurch eine Weiterentwicklung seiner Gestalt vor, die sich nach umweltlichen Vorgängen richtet, um die für das Überleben notwendigen Funktionen erfüllen zu können. Dass das Distance Learning

des ADLC zu einer solchen strukturellen Weiterentwicklung fähig ist, zeigt die Änderung des Selbstverständnisses vom Distance Learning zum Distributed Learning, hervorgerufen durch den Wandel der Funktionsbestimmung des Systems. Aufgrund dieses Wandels ändern sich die Systemstrukturen, d.h. die Interaktionen zwischen den Komponenten des Systems, da die Komponenten selbst aus neuen Akteuren (z.B. neuen Zielgruppen) bestehen. Damit ändern sich auch die Bedürfnisse von Akteuren, die Antworten darauf und die Beziehungen zwischen ihnen. Mit dem Wandel der Funktionsbestimmung vollzieht sich auch aus Bertalanffys Perspektive ein struktureller Wandel des Systems. Er geht demnach beim Distance Learning mit der Funktionserweiterung einher, denn das Verhältnis von Funktion und Struktur ist in Bertalanffys theoretischen Ausführungen so beschaffen, dass Systemstrukturen stets eine Manifestation der Funktion sind.

Darüber hinaus zeigt sich mit Blick auf das Verhältnis zwischen Struktur und Funktion nach dem Wandel zum *Distributed Learning* folgendes: Durch das zielgruppenangepasste Lernen und durch das individuelle Lernen können Systemstrukturen (Interaktionen zwischen bereitstellendem und umsetzendem Subsystem, also zwischen ADLC und Schulen oder Familien) nicht nur einer anderen Art von Funktionen (Aufgaben, die sich im gesellschaftlichen Kontext stellen und welche Bildung beantworten muss), sondern sogar einer Vielfalt an Funktionen bedürfnisorientiert angepasst werden.

Für das Distance Learning bedeutet der Umwelteinfluss jedoch nicht, dass es bei seiner Strukturbildung keinen Einfluss hat und der Umwelt ausgeliefert ist. Die umweltlichen Komponenten, bestehend aus Bildungszielgruppen, üben zwar eine aktive Rolle bei der Interaktionsaufnahme zwischen bereitstellendem und umsetzendem Subsystem aus. Das System hat trotz Offenheit zur Umwelt dennoch Kontrolle bei seiner Weiterentwicklung. Diese Kontrollfunktion hat zum einen das ADLC inne. Es hat als bereitstellende Institution die Möglichkeit, die Transformation umweltlicher Komponenten in umsetzende Institutionen zu regulieren, da hier z.B. registrative und pädagogische Richtlinien vorgegeben werden und ihre Einhaltung kontrolliert wird. Die umweltlichen Einflüsse werden damit vom System reguliert. Die gleichzeitige Offenheit besteht aber darin, den Kreis an potenziellen Umsetzenden nicht durch starre organisatorische Determinierungen einzugrenzen. Zum anderen hat auch das steuernde Subsystem durch die aufgezeigten rechtlichen Richtlinien und Aufgaben als Träger eine Steuerungs- und Integrationsfunktion.

Gleiches gilt aber auch hier hinsichtlich der Offenheit, um nicht durch zu starke Einflussnahme die Anpassung an Wandlungsprozesse zu unterbinden.

Mit Bertalanffys Ansatz ließe sich die Kontroll- und Steuerfähigkeit mit dem Konzept der Homöostasis erfassen, bei der das System einen ausgeglichenen Zustand zur Selbsterhaltung anstrebt, um umweltlichen Einflüssen nicht völlig ausgeliefert zu sein und um als (Lebens-)Form, als welche es besteht, nicht unter ihnen 'zusammenzubrechen'. Im menschlichen Organismus wäre dies zum Beispiel die Regulierung der Körpertemperatur nicht durch die Außentemperatur, sondern durch das System selbst. Durch sogenannte negative Feedbacks werden Aktionen im System initiiert, um Abweichungen von Abläufen, die zum Zusammenbruch des Systems führen können, zu korrigieren (vgl. von Bertalanffy 1968, S. 43). Es muss dadurch nicht sein Funktionieren an sich aufgeben und 'sterben', sondern hat die Fähigkeit, sich den Vorgängen anzupassen.

Das Konzept der Homöostasis erfasst die Stabilisierung des Systems durch interne Regulierung. Dieses Prinzip hat Luhmann für soziale Systeme erörtert. Das Prinzip der Selbstreferenzialität beschreibt ein Phänomen, durch welches sich bei aller Offenheit des Systems eine Geschlossenheit zur Umwelt feststellen lässt und wodurch wiederum eine eigene Identität gewährleistet wird. Grundlegend ist hier die Differenz zwischen System und Umwelt, wodurch eine Grenze zwischen beiden verdeutlicht wird.

“Der Begriff Selbstreferenz bezeichnet die Einheit, die ein Element, ein Prozess, ein System für sich selbst ist.“ (Luhmann 1988, S. 58)

Selbstreferenz verweist damit auf seine Reflexivität. Für soziale Systeme bedeutet dies, dass sie ihre Operationsweise selbst definieren und über Reflexion ihre eigene Identität bestimmen müssen, um intern ihre Entwicklung zu regulieren. Luhmann konstatiert weiter:

“Ein System kann man als selbstreferenziell bezeichnen, wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert“ (ebd., S. 59).

Nur umweltliche Faktoren, mit denen das System durch interne Determinierungen in Interaktion treten kann, können nach Luhmann auch eine systemdefinierende Wirkung haben. Theoretisch ließen sich diese aber schon als Teil des Systems begreifen (vgl. Kneer/Nassehi 1993, S. 38). Aus dieser Perspektive wird die Entwicklung der Strukturen sozialer Systeme in einem bedeutenden Maße auf Vorgänge im System selbst zurückgeführt (vgl. ebd., S. 49 f.), denn die Autopoiesis, die Selbstreferenz, impliziert ein eigenständiges Operieren von Systemen bei ihrer Entwicklung. Sie sind

“Gebilde, die sich selbst herstellen und erhalten, und zwar indem sie die Komponenten, aus denen sie bestehen, selbst produzieren, indem sie also durch ihr Operieren ihre eigene Organisation fortlaufend erzeugen. Ein autopoietisches System bildet somit ein Netz zusammengehöriger Operationen, die sich von nicht-dazugehörigen Operationen abgrenzen lassen. Insofern lassen sich autopoietische Systeme allgemein als geschlossene Systeme beschreiben und aufgrund dieser Geschlossenheit beziehen sich autopoietische Systeme ausschließlich auf sich selbst.“ (Konopka 1999, S. 9)

Entwicklung des Systems geschieht durch den Bezug auf sich selbst, d.h. sie ist durch interne Determiniertheiten reguliert.

Luhmann schärft den Blick auf die Geschlossenheit von Systemen durch den Verweis auf die Differenz zwischen Umwelt und System. Erst dadurch wird das System zu dem, was es ist. Ohne den Unterschied zu etwas Anderem wäre seine eigene Existenz nicht notwendig, ja gar nicht möglich:

“Für die Theorie selbstreferenzieller Systeme ist die Umwelt vielmehr Voraussetzung der Identität des Systems, weil Identität nur durch Differenz möglich ist. Für die Theorie temporalisierter autopoietischer Systeme ist die Umwelt deshalb nötig, weil die Systemereignisse in jedem Moment aufhören und weitere Ereignisse nur mit Hilfe der Differenz von System und Umwelt produziert werden können.“ (Luhmann 1988, S. 243)

Willke interpretiert Luhmanns Perspektive auf Systeme auf diese Weise:

“Systemkomplexität ergibt sich in selbstreferenziellen Systemen daraus, dass die Operationen des Systems auf andere Operationen innerhalb des Systems Bezug nehmen“ (Willke 2005, S. 306) Und weiter: “Variation in der Form von Differenz und Identität begrenzt den reinen Zufall möglicher Varianz auf einen Sektor, dessen Perimeter nicht mehr die Welt umfassen, sondern nur noch die Umwelt als ein von der Identität des Systems bestimmtes Feld: ‘Umwelt ist ein systemrelativer Sachverhalt. Jedes System nimmt nur sich aus seiner Umwelt aus. Daher ist die Umwelt eines jeden Systems eine verschiedene. Somit ist auch die Einheit der Umwelt durch das System konstituiert’ (Luhmann S. 249). Umso gewichtiger wird die Bestimmung der Einheit des Systems, denn damit ist sogar die Einheit seiner Umwelt mitbestimmt. Dem entspricht, dass mit

zunehmender Komplexität und Organisiertheit eines Systems die für seine Entwicklung relevante Varietät weniger aus seiner Umwelt kommt als aus dem System selbst. Denn mit zunehmender Autonomie und operativer Geschlossenheit kann das System Irritationen aus seiner Umwelt abblocken oder jedenfalls ausstanzen.“ (Willke 2005, S. 313)

Luhmann konstatiert, dass dennoch Kontakt und Austausch mit umweltlichen Faktoren besteht. Trotz seiner Geschlossenheit ist das System offen zu seiner Umwelt. Das ist auch mit einer Grenze möglich, die zwischen beiden besteht. Grenzen können in dem Moment überschritten werden, in dem eine Relation zwischen System und Umwelt eingegangen wird, welche kausale Wirkungen zulässt. Wirkmechanismen der umweltlichen Komponenten haben so Einfluss auf das System. Es passt sich dadurch seiner Umwelt an (vgl. Luhmann 1988, S. 52). Jedoch können nur umweltliche Faktoren, mit denen das System durch interne Determinierungen eine Interaktion eingehen kann, eine systemdefinierende Wirkung haben. Sie lassen sich aber schon als Teil des Systems begreifen. Für das soziale System Distance Learning, bestehend aus Interaktionen zwischen menschlichen Akteuren (wodurch die Einheit des Systems grundsätzlich anders als z.B. die Einheit des psychischen Bewusstseinssystems verstanden werden muss), kann festgestellt werden, dass die Grenze zwischen System und seiner Umwelt sich verschieben kann und neue Komponenten integriert werden. Die Grenzverschiebung tritt ein, wenn Distance Learning sich anhand der Aufnahme von Interaktionen zwischen System und umweltlichen Komponenten neu manifestiert. Dabei werden Interaktionen zu Komponenten aufgenommen, die grundsätzlich anders geartet sind als solche, die vom System ursprünglich zur Interaktion bestimmt waren, denn es beschränkte bei der Bestimmung der Funktionen seine Aufgaben zunächst auf den Einsatz der Bildungsform in Kontexten, in denen keine reguläre Bildungsstruktur für bestimmte Klassenstufen oder sogar für alle Bildungszielgruppen existierte (s. Punkt 3.1.1).

Dies kann wiederum nur durch hinreichende Offenheit geschehen. Dabei werden die geschlossene Einheit und die Selbstreferenzialität jedoch nicht aufgehoben. Was zuvor zur Umwelt gehört hat, gehört nun zum System.

Zuvor umweltliche Komponenten haben aber eine Konstitution von Distance Learning Strukturen nicht nur initiieren können, sondern haben auch als umsetzende Institutionen die Strukturen des Systems auf Basis ihrer mitgebrachten eigenen Determiniertheiten erheblich mitgeprägt. Umweltliche Komponenten können also zu Komponenten des Distance

Learning werden, jedoch werden sie nicht komplett assimiliert, sondern sie können Wirkungen im Distance Learning System verursachen, die der Umwelt entstammen und das System verändern. Dies ist im Wandel zum Distributed Learning erkennbar, welcher einem erheblichen Maß an Offenheit zu verdanken ist.

Mit Bertalanffys Perspektive auf Offenheit im System-Umwelt-Verhältnis wurde deutlich, dass sich die Strukturen des Distance Learning System den Funktionen anpassen, die innerhalb der gesellschaftlichen Veränderungen für Bildung – und damit für die Schulen und Familien – neu entstehen. Es kann sich damit an gesellschaftliche Vorgänge anpassen. Luhmanns Ausführungen dienen der verstärkten Einbeziehung der selbstbezogenen Regulierung, die trotz aller Offenheit zur Veränderung bestehender Strukturen gegeben ist. Sie spielt bei der Integration (nicht Assimilation) neuer Komponenten in das System eine maßgebliche Rolle. Das System kann für sich nur das integrieren, was integrierbar ist. Das Distance Learning System wird nichts integrieren, was bei aller Neuheit nicht auch den wesentlichen Prinzipien des Distance (oder inzwischen des Distributed) Learning – ob nun in der Funktion des individuellen, zielgruppenangepassten oder des Fernlernens – entspricht. Zum einen bleibt es dadurch in Abgrenzung zum traditionellen Lernen mit dem jeweiligen Fachlehrer vor Ort und mit regulären Materialien bestehen. Ohne diese Abgrenzung wäre seine Existenz als solche sinnlos. Zum anderen

“müssen in Handlungssystemen immer wieder Handlungen reproduziert werden, und nicht Zellen, Makromoleküle, Vorstellungen usw. Genau das wird durch die Selbstreferenz der Elemente gesichert. Damit sind gewisse Variationsschranken gesetzt ... In Betracht kommen als Elemente komplexer Systeme jedoch nur Komplexe, die dadurch noch nicht festgelegt sind ... Nur bei hinreichender Offenheit in gegebenem Rahmen können Strukturen entwickelt werden, die näher bestimmen (einschränken), welche Position und welche Funktion einzelne Elemente wahrnehmen ... Hierfür erweist sich die Ausdifferenzierung eines selbstreferenziell-geschlossenen Reproduktionszusammenhangs als unerlässlich, und erst in bezug auf ein dadurch gebildetes System lassen sich Probleme der Strukturbildung und Strukturänderung formulieren. Strukturen müssen, anders gesagt, die Anschlussfähigkeit der autopoietischen Reproduktion ermöglichen, wenn sie nicht ihre eigene Existenzgrundlage aufgeben wollen.“ (Luhmann 1988, S. 62)

Offenheit und Geschlossenheit wirken zusammen. Die Strukturen des Distance Learning System entwickeln sich zwar in bestimmtem Maße immer in Richtung einer gewissen Strukturhaltung, um ihre Existenz nicht aufzugeben, können sich aber auch in Richtung einer Anpassung an umweltliche Gegebenheiten ändern.

### 3.6.2 Distance Learning als funktionsbestimmtes System

Es soll an dieser Stelle in Erinnerung gerufen werden, dass

1. die Strukturen des Systems aus den Interaktionen zwischen den einzelnen Komponenten bestehen,
2. die Fähigkeit zur Entwicklung der Strukturen des Distance Learning sowohl auf dessen Offenheit zu umweltlichen Gegebenheiten, als auch auf dessen Selbstreferenzialität zurückzuführen ist,
3. sich die am Distance Learning beteiligten Komponenten in Subsysteme zusammenfassen lassen,
4. die theoretisch erfasste Entwicklung des Distance Learning zum Distributed Learning deutlich gemacht hat, dass die Subsysteme des Distance Learning System in einer Interaktion stehen, welche im Dienste der an die Funktionen angepassten Strukturbildung steht, ermöglicht durch den Aspekt der Systemoffenheit.

Mit dem zusammenfassenden Aufzeigen des interaktiven Zusammenspiels von umsetzendem, bereitstellendem und steuerndem Subsystem sollen nun abschließend die Forschungsfragen beantwortet werden: Welche bildungsspezifischen Herausforderungen können in Alberta mit Distance Learning bewältigt werden? Wodurch und auf welche Art werden sie bewältigt?

#### 3.6.2.1 Institutionelle Flexibilität als Antwort auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Alberta

Gesellschaftlicher Wandel ist in Bertalanffys Theorie ein Schlüsselaspekt für den Funktionsstrukturalismus (vgl. von Bertalanffy 1968, S. 195). Er stellt auch hier den Ausgangspunkt dar. In den Ausführungen in der Analyse zum *Distance Learning als Notwendigkeit oder individuelle Alternative* konnte er für Alberta als Transformation zu einer Wissens- und Informationsgesellschaft herausgearbeitet werden, die sich gleichzeitig kulturell ausdifferenziert. Innerhalb sich transformierender Gesellschaftsbedingungen

befinden sich auch die Bedürfnisse der Gesellschaftsmitglieder in Veränderung, wodurch sich neue Funktionen für Institutionen ergeben.

Das Distance Learning System als Konglomerat aus Bildungsinstitutionen präsentiert sich hier als eine Bildungsform, deren Weiterentwicklung mit den gesellschaftlichen Prozessen im Einklang ist. Dies zeitigt sich gegenwärtig im Wandel des Selbstverständnisses des Systems zum Distributed Learning. Der adäquate Umgang mit den Veränderungen wird durch den Umstand unterstützt, dass sich die Tradition des Aushandelns, welche in Alberta auch aufgrund des jungen Alters der Provinz noch bedeutend ist, bis in die heutige Zeit erhalten konnte.

Das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlicher Transformation und Bildungsinstitutionen wird von Schäffter in seiner Theorie der Institutionalisierung erfasst. Er verweist auf die in Transformationsprozessen entstehenden Grenzen des bestehenden institutionalisierten Lernens und konstatiert die Notwendigkeit, sich auf die neuen Funktionen umzustellen, indem innovative Bildungskonzeptionen erarbeitet werden. Schäffters Transformationsbestimmung macht es zudem möglich, die Veränderungsprozesse zu einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft nicht nur als Übergang von einem stabilen Zustand A in einen anderen stabilen Zustand B zu verstehen, bei dem lediglich die Phase des Übergangs transformatorisch ist. Der so verstandene Endzustand bleibt aus, weil die Veränderung selbst auch den zukünftigen Zustand B darstellen wird:

“der Zustand B verändert sich ... und gerät ... in eine unabschließbare Transformation ... jedesmal wenn ein Zustand Bx im Zuge von Suchbewegungen, Klärungsbemühungen und Entscheidungen erreicht zu sein scheint und eine Festigung der neuen Ordnung ansteht, wird die erreichte Ordnung durch neue Veränderungen in Frage gestellt und ruft Bedarf nach einer abermaligen Selbstvergewisserung und Neuorientierung hervor.“ (Schäffter 2001, S. 26 f.)

Es ist dadurch auch das institutionalisierte Lernen selbst, das sich immer wieder anpassen muss:

“Sobald es sich jedoch um Übergänge hinein in Ordnungsgefüge handelt, die sich selbst im Prozess eines offenen Strukturwandels befinden, müssen Angebote institutionalisierten Lernens eine andere Funktion als bei der Bewältigung eines linearen Übergangs erfüllen. Im zweiten Fall ist zudem zu berücksichtigen, dass nun auch institutionalisiertes Lernen als Bestandteil einer



Transformationsgesellschaft einem Funktionswandel unterliegt, den es strukturell mitzuvollziehen hat.“ (ebd., S. 33)

Die am Distance Learning beteiligten umsetzenden Institutionen reagieren auf die Transformationsvorgänge mit den Prozessen der Entinstitutionalisierung und (Re-)Institutionalisierung, innerhalb derer die Strukturen immer wieder der jeweils notwendigen Funktion angepasst werden. Durch diese beiden Prozesse sind die Strukturen flexibel. Dies ist wichtig, da stabile Strukturen den von Standards abweichenden Elementen nicht gerecht werden können, welche in den beschriebenen transformativen Entwicklungen immer wieder entstehen. Standards sind nur zu einem gegebenen Zeitpunkt und nur für bestimmte Gruppen gültig.

Transformation steht nicht im Widerspruch zu der von Weber konstatierten Permanenz, die in Institutionen generell angestrebt wird. Diese wurde in den Ausführungen der Analyse zur *Umsetzung des Distance Learning* geltend gemacht. Auch nach dem Verständnis eines sich wandelnden sozialen Systems - nach welchem institutionelle Interaktionen durch Wertewandel eine Dynamik aufweisen - entwickeln die einzelnen Institutionen als solche doch Konventionen. Sie sind die Basis des institutionellen Ablaufs. Durch Wandel werden bestehende Konventionen aber verworfen. Sie werden von sich neu bildenden Konventionen abgelöst, wenn nötig durch den Abbau des vorhandenen institutionalisierten Lernens und den Aufbau neuer Einrichtungen.

Das Ermöglichen von nicht-hegemonialem Potenzial durch Distance Learning macht Wandel gesellschaftlicher Strukturen durch flexible Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung möglich. Distance Learning als Möglichkeit zur Entinstitutionalisierung und (Re-)Institutionalisierung wird zum Motor für diesen Wandel, für das Verwerfen alter und Aushandeln neuer Konventionen.

In den Ausführungen zur *Umsetzung des Distance Learning* wurde zunächst der Aspekt der Entinstitutionalisierung besprochen. Seine Bedeutung für die Allgemeinbildung in Alberta konnte mit Bezug auf Webers Gedanken zum Zusammenhang zwischen der Entfaltung individueller Begabung und Berufung und der Freiheit von institutionellen Zwängen verstanden werden. Solch ein individuelles Potenzial wurde von Weber als Charisma bezeichnet. Zu seiner Entfaltung ist zunächst das Sprengen von Konventionen und des institutionellen Rahmens, also ein Abbau des Institutionalisierungsgrades notwendig,

welcher durch das Homeschooling und die Nutzung des Distance Learning in regulären Schulen passiert. Er drückt sich auch in der Ablehnung von hegemonialen Institutionen durch einzelne Gruppen aus. In der Provinz Alberta, deren Gesellschaft sich zunehmend pluralisiert, werden mit Distance Learning individuelle Bildungswege der Schüler ermöglicht, indem der Ausbruch aus institutionellen Konventionen erleichtert wird, die zu keinem Zeitpunkt für alle Gesellschaftsmitglieder als Standards gelten. Aus den verschiedenen Potenzialen der Schüler ergeben sich spezifische Funktionen von Bildung. Mit Distance Learning werden sie strukturell beantwortet.

Weber entwickelt die These, dass Charisma irgendwann wieder in Institutionalisierung mündet, um für sein Überleben notwendige Permanenz zu schaffen (vgl. Weber 1985, S. 654 – 687). Die (Re-)Institutionalisierung steht damit nicht im Widerspruch zum Aufbrechen vorhandener institutioneller Strukturen, sondern kann eine notwendige Folge sein, wenn dies durch Personen geschieht, welche ihrer Lebensweise in bereits festgelegten Konventionen gängiger Institutionen nicht nachgehen können.

Die Bedeutung der (Re-)Institutionalisierung durch diverse Gruppen wird im Zusammenhang mit ihren Integrationsbedürfnissen klar. Hier setzte in der Analyse der Aspekt der *Integration und Bildung für Minderheiten* an. Charisma kann im weiteren Sinne auch auf kulturelle und ethnische Gruppen bezogen werden, wenn diese ihr eigenes (kulturell geprägtes) Potenzial nur außerhalb institutioneller Konventionen, die ihrer Lebensweise nicht entsprechen, entfalten können. Die Entfaltung wird durch diesen Schritt, bei dem ihr Potenzial zum Zwecke des Überlebens und Weitergebens wiederum institutionalisiert wird, ermöglicht. Ihre Integration verläuft damit selbstbestimmt. Hinsichtlich Bildung kann Distance Learning eine selbstbestimmte Integration gewährleisten, denn mit den jeweiligen Integrationsbedürfnissen ergibt sich auch die für sie spezifische Funktion von Bildung. Mit Distance Learning wird sie strukturell beantwortet.

Die Integration verschiedener Kulturen stellt in Alberta einen Kernaspekt des gesellschaftlichen Prozesses dar. Institutionsaufbau mit Distance Learning als Mittel zur Selbstbestimmung auf der Bildungsebene ist wiederum die zentrale Leistung des Systems. Darum erfuhr diese Komponente eine detaillierte Darstellung in der Interpretation. Sie steht stellvertretend für den Nutzen dieser Bildungsform für diverse Gruppen generell, da sie als zentrales inhaltliches Bildungsmittel angeboten wird, welches auf unterschiedliche Art und

Weise seine strukturelle Anwendung erfahren, also den verschiedensten Funktionserfüllungen Gestalt geben kann. In der Provinz Alberta, in der eine Pluralisierung durch Individualisierung und durch kulturelle Diversität in hohem Maße auftritt, stellt Distance Learning eine adäquate Maßnahme im Bildungssystem dar.

### 3.6.2.2 Das ADLC als Bereitsteller institutioneller Flexibilität

Die funktionellen Abläufe des Distance Learning System bringen eine adäquate Strategie zur Beantwortung der spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen mit: Flexibilität. Die Strukturen des Systems bilden sich in den Prozessen der Entinstitutionalisierung und (Re-)Institutionalisierung, die in der Interaktion zwischen bereitstellendem und umsetzendem Subsystem ablaufen. Die Interaktionen werden zwischen dem ADLC und zunächst umweltlichen Komponenten aufgenommen, welche dann zu umsetzenden Institutionen werden. Dafür ist bereits in den Subsystemen die systemische Offenheit wichtig (vgl. auch von Bertalanffy 1968, S. 160).

Das Subsystem ADLC hat aber eine Kontrollfunktion inne. Es hat als bereitstellende Institution Einfluss auf die Transformation umweltlicher Komponenten in umsetzende Institutionen, da hier z.B. registrative und pädagogische Richtlinien vorgegeben und kontrolliert werden. Die Offenheit besteht dennoch gerade darin, die Angewiesenheit auf umweltliche Komponenten anzuerkennen. Der Kreis an potenziellen Umsetzenden darf nicht durch starre organisatorische Determinierungen zu sehr eingegrenzt werden.

Die Geschichte des ADLC zeigt, dass es immer organisierter und bürokratischer wurde. Im *organisationstheoretischen Blick auf das ADLC* zeigt sich aber auch, dass es für die Erhaltung von Offenheit zur Interaktion mit umweltlichen Komponenten in Richtung Flexibilität gegensteuert. Dies geschieht durch die Ausdifferenzierung mit Regionalbüros. Dadurch existieren gegenwärtig zwei verschiedene organisatorische Charakteristiken des ADLC. Die Regionalbüros sind in ihrer Eigenschaft als lernende Einrichtungen zu Flexibilität fähig. Es wird dort ein hoher Grad an situativer Anpassung an die Umgebung umgesetzt, da es aufgrund des dezentralen Umgangs mit Informationen und Wissen bei Entscheidungsbedarf nicht zum Weiterleiten zu Zuständigen kommen muss. Dadurch wird eigenständiges Umsetzen von Bildungsprozessen mit Distance Learning durch Familien, Schulen und Lernzentren gewährleistet.

### 3.6.2.3 Flexibilität im Reglement des Distance Learning

Das steuernde Subsystem hat durch die aufgezeigten rechtlichen Richtlinien und die Trägerschaft eine Steuerungs- und Integrationsfunktion. Die Interaktion mit dem umsetzenden und bereitstellenden Subsystem besteht in der Einflussnahme auf deren Abläufe durch normative Reglementierung. Gleiches gilt aber auch hier hinsichtlich der Offenheit, um nicht durch zu starke Reglementierung die Interaktionsaufnahme mit umweltlichen Komponenten und die flexible Institutionalisierung als Antwort auf die Transformationsprozesse zu unterbinden.

Die Institutionen *Pembina Hills Regional School Division (PHRD)* und *Alberta Education* ermöglichen diese Flexibilität durch:

- Die Verlagerung der Hauptverantwortung von der provinziellen Ebene auf die regionale Schulbehörde und die Verankerung hoher Schulautonomie von behördlichen Ebenen: Diese Schritte der Entbürokratisierung sind Schritte in Richtung Abnahme starrer Organisiertheit, d.h. hin zu Offenheit.
- Gewährleistung institutionsübergreifender Zusammenarbeit und Vernetzung: Damit ist ein Grundsatz der systemhaften Weiterentwicklung sichergestellt. Die beschriebene Vermischung mit dem privatwirtschaftlichen Markt und die unternehmerischen Strategien der einzelnen Institutionen erlauben dabei Offenheit für neue Verwirklichungsformen des Distance Learning.
- Die *Alternative Programs Policy* und die *Home Education Policy* auf der Ebene der provinziellen Schulgesetzgebung: Durch diese Regelungen sind eigenständige Institutionalisierung und Entinstitutionalisierung rechtmäßig.

### *Fazit*

1. Die Situation in Alberta ist durch Diversität und Aushandlungsprozesse geprägt. Dies ist seit Bestehen der Provinz gesellschaftliche Bedingung. Distance Learning wurde kurz nach der Gründung der Provinz eingeführt. Seine Entwicklung geht mit der Entwicklung Albertas einher. Innerhalb der noch jungen und transformativen Gesellschaftsstrukturen wurde es zu einem System, dass sich umweltlichen Entwicklungen anpassen kann.
2. Die Formierung von Bildungsmöglichkeiten ist die Aufgabe des Distance Learning. Hier liegt gerade seine Stärke, die es angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen zu erhalten gilt, in denen es für Bildung kein pauschales Rezept zur Umsetzung für alle Menschen und ihre speziellen Bedürfnisse geben kann.

3. Ent- und (Re-)Institutionalisierungsvorgänge (als Kern des gesellschaftlichen Prozesses) für Einzelne und Gruppen werden durch die Offenheit für umweltliche Geschehnisse hinsichtlich der Bildungs- und Verwirklichungsbedürfnisse der Gesellschaftsmitglieder ermöglicht.
4. Die Medien und Kurse sind der stabile Faktor in der Bildungsumsetzung. Sie können in einer dynamischen und facettenreichen Gesellschaft als zentrales inhaltliches Bildungsmittel fungieren, welches auf diverse Art und Weise seine strukturelle Anwendung erfahren, also den verschiedensten Funktionserfüllungen Gestalt geben kann.
5. Alberta hat es geschafft, ein Bildungssystem und eine bildungspolitische Trägerschaft zu kreieren, welche einem bemerkenswerten Teil der Herausforderungen der gesellschaftlichen Situation gerecht werden können. Distance Learning hat daran seinen Anteil. Damit ist das Bildungssystem in Alberta ein Beispiel an Anpassungs- und Entwicklungsfähigkeit.

## Teil II: Distance Learning zur Bewältigung regionaler Herausforderungen im Schulkontext Sachsen-Anhalts

### 4. Zur Problematik der Schulstrukturstabilität in Deutschland

In der Einleitung der Arbeit wurde auf zwei wesentliche Entwicklungslinien hingewiesen, welche gegenwärtig die größten Herausforderungen für die Schulbildung in Sachsen-Anhalt darstellen. Internationale sowie nationale Vergleichsstudien haben einen immensen Verbesserungsbedarf der Fähigkeiten der Schüler offenbart, welcher nicht zuletzt auf die Mangelhaftigkeit des Bildungssystems, Bildungserfolge für *alle* Schüler gleich zu gewährleisten, zurückzuführen ist. Zudem dünnt sich die Schullandschaft durch Schulschließungen immer mehr aus, was sich auf die Qualität der Schulversorgung zusätzlich negativ auswirkt. Die folgende Konzeptionierung setzt am Handlungsbedarf, der daraus entsteht, an. Sie baut auf Distance Learning als Bildungsform auf, welche eine Lösung an Stellen darstellt, an denen die herkömmliche strukturelle Umsetzung von Bildung an ihre Grenzen stößt. Das Ziel des ersten Teils war es, Vor- und Nachteile des Distance Learning zu analysieren, um *Möglichkeiten* und *Grenzen* aufzuzeigen. Es kam hier noch zu keiner weiterführenden normativ-pädagogischen Diskussion, da die Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Kontext Albertas und der dortigen Zweckbestimmung von Distance Learning stehen. Das Ziel im Folgenden ist es, die Erkenntnisse dafür zu nutzen, das Potenzial des Distance Learning für Sachsen-Anhalt zu erschließen. Das normativ-pädagogische Implementierungskonzept wird sich deswegen zum einen von Beginn an auf die allgemeingültigen, also auf die vom nationalen Kontext unabhängigen *Möglichkeiten* des Distance Learning konzentrieren (z.B. mit Blick auf Lernmotivation). Zum anderen werden *Grenzen* diskutiert, wenn sie vom nationalen Kontext bestimmt sind, und zwar in Form von Risiken (z.B. mit Blick auf Integration). Damit wird die vierte Forschungsfrage beantwortet: Welche Rolle kann Distance Learning für die Allgemeinbildung in Sachsen-Anhalt spielen?

#### 4.1 Forschungsmethodologisches Grundprinzip der Konzeptionierung: Vergleich und Transfer

Bevor es dazu kommt, soll an dieser Stelle die methodologische Basis der Verknüpfung von den im ersten Teil gewonnenen Erkenntnissen mit ihrer Anwendungskonzeption geklärt werden.

Klassische Vergleichsstudien in der Erziehungswissenschaft haben zumeist Bildungssysteme und deren Interaktion mit der Ökonomie, Politik, Kultur und sozialen Ordnung zum Gegenstand (vgl. Arnove 1999, S. 4). Dies ist nicht Gegenstand der Arbeit. Für die spezielle Fragestellung war es darum nicht sinnvoll, die Bildungssysteme in Alberta und Sachsen-Anhalt vergleichend zu untersuchen, denn der Gegenstand der Arbeit ist ein spezieller Teil innerhalb des Bildungssystems, das Distance Learning System. Das Bildungssystem würde – in der Forschungslogik des Vergleichs - zu einem seiner Einflussfaktoren im Kontext gezählt werden. Es ist aber offensichtlich, dass ein Vergleich sich auch nicht auf ein Phänomen, das in verschiedenen Ländern zum Zwecke der Gegenüberstellung untersucht werden soll (Distance Learning), beziehen kann. Das Phänomen existiert nur in einem der beiden relevanten Länder und soll in dem anderen Land eingeführt werden. Die Einführung ist hierbei der Schlüsselaspekt. Es können darum nicht - wie im klassischen Vergleich üblich - Phänomene in ihren jeweiligen historischen und kontextuellen Rahmenbedingungen verglichen werden.

Gerade die Absicht der Übertragung bringt differente Interessenschwerpunkte mit sich, welche die Vergleichsmethodologie durch eine notwendige vorhergehende (künstliche) Konstruktion von Untersuchungseinheiten nicht beantworten kann, denn die Untersuchung des Distance Learning im ersten Teil ist schon der erste Schritt der Übertragungsanalyse. In diesem Schritt haben sich relevante Aspekte - also in der Logik des Vergleichs zu berücksichtigende Kategorien - erst ergeben (vgl. Kaelble 2003, S. 474). Es sind erhobene Erfahrungen im System, welche die Kategorien darstellen. Sie müssen nicht erst entworfen werden. Eine Übertragung (ein Transfer) ist somit grundlegend anders konzeptioniert:

“Ein Transfer von Einheit A zu Einheit B ist kein Vorgang, der sich säuberlich freipräparieren oder gar in der Weise formalisieren ließe, wie das Vergleichen in letzter Instanz auf eine formale Methodologie wie diejenige John Stuart Mills zurückgeführt werden kann ... Hintergrundwissen erhöht den Komplexitätsgrad der zu berücksichtigenden Informationen und Gesichtspunkte, während es sich bei der vergleichenden Methode im Gegenteil um kontrollierte Reduktion von Komplexität handelt. Transferanalyse kontextualisiert ... Vergleich hingegen dekontextualisiert.“ (Osterhammel 2003, S. 464)

Damit soll der Transfer nicht als dem Vergleich generell vorzuziehen beschrieben werden. Die Gegenüberstellung dient lediglich dazu, die Nutzung eines Ansatzes, welcher einer grundsätzlich anderen Forschungslogik folgt, für den vorliegenden Zweck zu begründen.

Als Grundlage für die Konzeptionierung wird also an dieser Stelle die Transfermethode genutzt, welche jedoch der wissenschaftlichen Tradition der Komparatistik entspringt und das Vergleichen innerhalb ihrer Zweckbestimmung anwendet. Als Vergleich definiert Kaelble

“im allgemeinen nur die Gegenüberstellung von mehreren Vergleichsfällen zur Analyse und Typisierung der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten. Unter Transfer versteht man dagegen vor allem die Anverwandlungen von Konzepten, Werten, Normen, Einstellungen, Identitäten bei der Wanderung von Personen und Ideen zwischen Kulturen und bei den Begegnungen zwischen Kulturen.“ (Kaelble 2003, S. 472)

Dieser Vorgang ist aber nicht ohne einen Vergleich auf der Gegenstandsebene (im Gegensatz zur Methodenebene) möglich, denn die Transferanalyse muss die Feststellung von Unterschieden durch Vergleich beinhalten, da ein Transfer zum einen sonst nicht notwendig ist und zum anderen “der Prozess der Umwandlung des importierten Konzepts sonst gar nicht beschrieben werden könnte.“ (ebd., S. 478) Dieser Vergleich bedient sich jedoch nicht forschungstraditioneller Entwürfe der Systematik von Vergleichen.

Die Gesamtuntersuchung der Arbeit steht dennoch insofern in der Tradition vergleichender Erziehungswissenschaft, als dass auch sie in beiden Teilen Distance Learning für den allgemeinbildenden Schulbereich im Kontext der einflussnehmenden gesellschaftlichen Rahmenfaktoren und im Kontext des historischen Ablaufs darstellt (vgl. Hörner 1993, S. 35). Sie ist eine Systemanalyse, die Struktur- und Funktionsanalyse verbindet, wobei das zu erstellende Modell stets mit Blick auf das untersuchte Modell konzipiert wird (vgl. ebd., S. 20). Mit der Anwendung der Transfermethode erfüllt die Untersuchung trotz der abweichenden Methodologie zudem die melioristische Funktion der vergleichenden Erziehungswissenschaft, denn es sollen positive fremde Erfahrungen genutzt werden. Daneben verfolgt die Untersuchung ein praktisches Interesse (vgl. Hörner 1997, S. 70). Von anderen zu lernen, war nicht zuletzt das grundlegende Motiv der Entstehung der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Dies macht auch heute noch die Attraktivität der Disziplin aus (vgl. ebd., S. 72 f.).



Die Charakteristik der Transferforschung auf der Methodenebene ist nun, dass ein Dekontextualisierungsprozess nicht vorgenommen wird. Dieser Prozess stellt die künstliche Formulierung der abstrakten Untersuchungskategorien dar (auch wenn diese den Kontext eines Phänomens berücksichtigen), welche für den klassischen Vergleich notwendig ist. Anstatt dessen kann direkt an den erhobenen Erfahrungen des untersuchten Falls angesetzt werden.

Eine systemtheoretisch orientierte Gliederung des Transfers nimmt Steiner-Khamsi vor, bei der die begriffslogische praktische Dimension inbegriffen ist. Die Gliederung kann für die Absicht, einen Transfer herzustellen, genutzt werden, denn die vorliegende Arbeit ist eine Vorbereitung eines praktischen Transfers, in der die Praxisschritte theoretisch durchgespielt werden.

1. Externalisierung, in der die Bezugnahme auf ein auswärtiges Modell auftritt,
2. Rekontextualisierung, in der das auswärtige Modell vor Ort modifiziert wird,
3. Internalisierung, bei der das importierte Modell an Fremdheit verliert, bis es als einheimisches Modell gilt (vgl. Steiner-Khamsi 2003, S. 369).

Die Konzeptionierung orientiert sich an der Beschaffenheit zweier sozialer Systeme: das Distance Learning System in Alberta und das Schulsystem hierzulande. Externalisierung ist aus systemtheoretischer Perspektive generell grundlegend für jede Entwicklung von sozialen Systemen (vgl. Luhmann 1996, S. 64 f.). Der Schritt der Bezugnahme auf ein auswärtiges Modell wurde zunächst in der Einleitung der Dissertation – im Sinne einer stellvertretenden Verantwortung für das Schulsystem - gemacht. Das auswärtige Modell wurde dann im ersten Teil in seiner Komplexität erfasst. Darum wird an dieser Stelle der Fokus vor allem auf der Rekontextualisierung liegen, und zwar nicht in einer die Praxis vor Ort nachvollziehenden, sondern in theoretisch modellierender Form. Hierbei wird das System, das im ersten Teil untersucht wurde, im Raum Sachsen-Anhalt rekontextualisiert. Dabei muss sich auch gedanklicher Vergleiche von Systemaspekten bedient werden, um es auf die dortigen Bedingungen abzustimmen. Wie bereits besprochen, kann jedoch die Vergleichsmethodologie aufgrund des Ansatzens an der Systemkomplexität nicht der grundlegende Ansatz sein.

Auch der Prozess der Internalisierung, das Zueigenmachen, wird in der theoretischen Abhandlung berücksichtigt.

Die Arbeit stand bisher im Dienste einer sich sozialwissenschaftlich verstehenden Erziehungswissenschaft, die mithilfe von Empirie das Verhältnis von Schule und Gesellschaft zu deuten versuchte (vgl. Klafki 2002, S. 41). Aufgrund der hierfür gewählten Deutungsansätze orientierten sich zentrale Begriffe wie *Funktion* zunächst an systemtheoretischen und funktions-strukturalistischen Perspektiven der Soziologie. Sie sollen nun *bildungssoziologisch* definiert werden, um einer Konzeptionierung für die pädagogische Praxis gerecht zu werden (vgl. ebd., S. 57).

Zunächst ist noch einmal festzuhalten, dass, wenn hier von *Struktur* die Rede ist, Strukturen hinsichtlich der Institution Schule gemeint sind. Es geht nicht um die Struktur des Schulwissens oder dessen didaktischer Realisierung. *Funktionen* von schulischer Bildung können an dieser Stelle in Form von *übergeordneten Funktionen* genannt werden als

1. Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion,
2. Selektions- und Allokationsfunktion: eine Auslesefunktion, durch welche Schüler zum Erwerb bestimmter sozialer Positionen, Einfluss- und Geltungschancen hingeführt werden,
3. Integrations- und Legitimationsfunktion: die Funktion der Eingliederung der nachfolgenden Generationen in die Gesellschaft, ihre ethischen Normen, Ordnungen und Verhaltensregeln,
4. Funktion der Kulturüberlieferung (vgl. ebd., S. 43).

In dieser Form geben sie jedoch noch kein genaues Bild über ihre konkrete Zielstellung ab. Sie werden erst je nach Beschaffenheit von Arbeitsmarkt, Sozialstrukturen und Kultur in den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten für die Dimension des schulischen Unterrichts konkretisiert. In der Form sollen sie an dieser Stelle als *untergeordnete Funktionen* bezeichnet werden. Von ihnen wird in der zunächst notwendigen Problemanalyse die Rede sein, mit deren Hilfe aufgezeigt wird, warum den Phänomenen der international unterdurchschnittlichen Fähigkeiten der Schüler und der Ausdünnung des schulischen Versorgungsnetzes nicht begegnet werden sollte, ohne ein grundlegend erneuertes Verständnis der strukturellen Komponente des institutionellen Schulangebots zu entwickeln.

#### 4.2 Die historische Entwicklung der Schulstrukturen in Deutschland

Die Schule als Institution wurde im 8. Jahrhundert im deutschsprachigen Raum eingeführt, da sich im Zuge der Christianisierung ein Bedarf an Kirchengelehrten zur weiteren *Christianisierung der Gesellschaft* entwickelte, den die Kloster-, Dom- und Schriftschulen beantworten sollten. Diese Form der Lehranstalt wurde aber auch bald darauf von der weltlich orientierten Bevölkerung genutzt. Eine weitere Funktion der Schule entwickelte sich im 13. Jahrhundert. Handel und Handwerk erlangten eine zentrale Stellung. Hierfür mussten *Fähigkeiten wie Schreiben, Lesen und Rechnen vermittelt* werden. Es wurden Schreib- und Rechenschulen eingerichtet, die später zu den sogenannten Volksschulen wurden. Erst im 18. Jahrhundert kam eine dritte zentrale Funktion durch die Entstehung des Bürgertums hinzu. Die Aufgabe der für diese Bevölkerungsschicht eingerichteten Realschule war eine *Bildung, die vor allem die Abgrenzung zur unteren und auch zur oberen Schicht festigte*.

Im Zuge dieser Entwicklungen stabilisierte sich eine Drei-Klassen-Gesellschaft. Die Schultypen hatten ihre spezifischen Funktionen hinsichtlich der Aufgaben, die sich innerhalb der drei Gesellschaftsklassen stellten. Zudem dienten sie dem Erhalt der Klassen. Aus den Klosterschulen entwickelten sich später die Gymnasien. Aus der Volksschule wurde die Hauptschule. Die Realschule blieb das mittlere Glied (vgl. Döbert 2002, S. 92).

Diese Struktur im Schulsystem blieb in ihrem Grundprinzip auch dann erhalten, als für die genannten übergeordneten Funktionen von Bildung aufgrund neuer gesellschaftlicher Prozesse die Vermittlung der Elementartechniken nicht mehr ausreichte. Schule musste nun die Bedürfnisse, die sich in der Modernisierungs- und Industrialisierungsphase im 19. Jahrhundert ergaben, beantworten. Diese bestanden in der *Ausbildung von Fähigkeiten zum Arbeiten in Großbetrieben*. Zu diesem Zwecke griff der Staat mit immer mehr Regulierungen ein, durch die das Schulsystem zu einem einheitlichen deutschen System werden sollte. Im Prozess der Modernisierung vollzog sich zwar endgültig die Freisetzung des Individuums aus der bis dahin noch immer ständisch orientierten Gesellschaftsform, bei der das Prinzip der Geburt in einen Stand und damit verbundene Rechte und Privilegien von Bedeutung waren. Eine Klassengesellschaft blieb dennoch erhalten, in der nun durch die Ausbreitung des kapitalistischen Wirtschaftssystems und des damit verbundenen zweckorientierten Austauschs ökonomischer Leistung eine ebenso ungleiche Gesellschaftsstruktur weiterbestand.

“Im Unterschied zu den Statusnormierungen, die ein die gesamte Person umfassendes Herrschafts- oder Verbrüderungsverhältnis begründen, haben die Austauschverträge nur die Herbeiführung konkreter gegenseitiger Leistung (meist ökonomischer Art) zum Zweck und lassen den Status der beteiligten Personen unberührt. Auf dem kapitalistischen Markt spielen Herkunft, Privileg, Standesehre, ‚gute Sitte‘ usw. Im Prinzip keine Rolle mehr; hier tauschen formal Gleiche und Freie Waren und Leistungen aus.“ (Herrlitz/Hopf/Titze 2001, S. 15)

Das zunehmende Eingreifen des Staates in das Schulwesen im Zuge dieser Entwicklungen ist auf die erkannte Notwendigkeit von Reformen angesichts der neuen gesellschaftlichen Prozesse zurückzuführen. Die Reformen sollten die gesellschaftliche Ungleichheit bekämpfen. Der Neuhumanismus implizierte auf theoretischer Basis die Eröffnung von Beteiligungschancen durch:

“durchgängige Einheit der Bildungsorganisation vom Elementarunterricht bis zum Universitätsstudium, eine notwendige gemeinsame Bildung für alle Staatsbürger als Medium vernünftiger sozialer Integration, Vorrang der selbstbewussten formalen Bildung, ‚Lernen des Lernens‘ auf allen Unterrichtsstufen.“ (ebd., S. 30)

In eine reale Neugestaltung des Schulwesens konnten die Reformgedanken aber nicht transformiert werden, da vor allem die bildungsbenachteiligten Schichten nicht erreicht wurden. Eine Klassengesellschaft blieb auch im Bildungskontext bestehen. Neuerungen wurden lediglich für den bereits privilegierten Teil der Bevölkerung eingeführt. Der Staat nahm die Gymnasien immer mehr in seine Verantwortung, aus denen wiederum die zukünftigen Staatsbediensteten hervorgingen. Das Ergebnis war eine zunehmende institutionelle Absonderung des höheren vom niederen Schulwesen. Damit wurde auch die Kluft zwischen oberen und unteren Bevölkerungsschichten erhalten. Die Funktion von Bildung wurde erheblich vom Staat bestimmt und in der Schulstruktur manifestiert. Das höhere Schulwesen stand dabei im Dienste des höheren Beamtenstandes. Er konnte sich die eigene privilegierte Reproduktion rechtlich absichern, denn mit dem rechtsverbindlichen Abiturientenreglement vom 4. Juni 1834 beschloss die preußische Reformbürokratie, dass jeder, der in den Beamtenstand aufgenommen werden wollte, zuvor das humanistische Gymnasium erfolgreich absolviert, ein wissenschaftliches Studium, weitere Staatsprüfungen und eine mehrjährige Probezeit bestanden haben musste (vgl. ebd., S. 35).

Diese Politik führte zu einer offiziellen Rangklassifizierung innerhalb des Staatsbeamtentums, welches innerhalb der gesellschaftlichen Struktur bereits den höchsten Rang darstellte, der sich mittels formaler Bildung nach unten hin abschloss.

Verfolgt man die Geschichte des deutschen Schulsystems weiter, wird deutlich, dass sich die Tradition der strukturellen Ungleichheit in der Gesellschaft fortsetzt. Dies beginnt bei der restaurativen Bildungspolitik des Vormärz ab 1819, die dem Scheitern einer allgemeinen Menschenbildung kategorisch eine herrschaftskonforme Glaubenserziehung mit Rückgriff auf die christliche Lehre entgegensetzte. Es lässt sich auch während der Hochphase der Industrialisierung beobachten (vgl. hierzu ebd., S. 47 - 62). Hier ergaben sich zwar nun noch deutlicher Modernisierungszwänge im Schulwesen, welche z.B. eine Aufwertung des realistischen und technischen Schulwesens hätten beinhalten müssen, der Staat war aber nicht willens, seine Politik der Elitentradierung aufzugeben (vgl. hierzu ebd., S. 65 – 84). Erst Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer solchen – formellen - Gleichschaltung des mittleren und höheren Schulwesens, da die Industrien unaufhaltsam nach *technischen und kaufmännischen Fähigkeiten* verlangten. Die Schulstruktur blieb trotz des Aufbaus und der Aufwertung des niederen Schulwesens im Prinzip in ihrer alten Form bestehen. Sie stand weiterhin im Dienste der Tradierung der sozialen Strukturen.

“Der Aufbau des Mittel- und Fachschulwesens darf nicht nur als industriell bedingter Anpassungsprozess, sondern muss auch als sozialpolitischer Stabilisierungsversuch in der Situation verschärfter Klassenauseinandersetzungen begriffen werden. Dieser Versuch blieb widersprüchlich, weil er darauf angelegt war, den neuen Mittelstand technischer und kaufmännischer Angestellter durch ‚gehobene‘ berufliche Bildungsmöglichkeiten vom Proletariat zu trennen und ihn zugleich von den Privilegien ‚höherer‘ Bildung so weit wie möglich auszuschließen.“ (ebd., S. 119)

Zu grundlegenden Veränderungen im Schulsystem kam es auch während der Weimarer Republik nicht. Nach dem 2. Weltkrieg waren die Verantwortlichen damit beschäftigt, das bewährte System aus der Vorkriegszeit wiederherzustellen.

Erst zwischen 1965 und 1990 wurden in der BRD Veränderungen in bis dahin unbekanntem Ausmaß veranlasst, denn mit Orientierungsstufe und Gesamtschule wurden integrative

Unterrichtsformen eingeführt, die einer strukturbedingten Selektion in der bis zum heutigen Tage bestehenden dreigliedrigen Schulstruktur in gewissem Maße entgegensteuern. Getragen wurden die Veränderungen vom sich ausbreitenden Gleichberechtigungsgedanken verschiedener Bevölkerungsgruppen. Neu eingeführt wurden auch Fachhochschulen und Fachoberschulen, wodurch die Kluft zwischen mittlerer und höherer Bildung verringert wurde. Diese Struktur existiert im Prinzip noch heute, denn ab 1990 war die Anpassung des einheitlichen zehnjährigen Schulsystems der politechnischen Oberschule der DDR an das System der BRD die zentrale Aufgabe. Zu Beginn des Schuljahres 1992/93 wurde das westdeutsche System in den neuen Ländern eingeführt. Es ist zu vermuten, dass durch den Aufwandsprozess während der Anpassung seitdem keine wesentlichen Reformen der Schulstruktur durchgeführt wurden (vgl. Döbert 2002, S. 92 ff.).

#### 4.3 Strukturstabilität als Entwicklungshindernis für das Schulsystem

Es wird deutlich, dass seit der Einführung der Institution Schule vor 1300 Jahren bis heute konsequent durch bildungspolitische Maßnahmen an ihrer prinzipiellen Form festgehalten wird. Die Schulgeschichte ist zudem durch die Vorgabe der Schulstrukturen von oben, also seitens des Staates gekennzeichnet, von wo aus die gesellschaftliche Entwicklung kontrolliert werden soll. Die Folge ist, dass die strukturelle Umsetzung schulischer Bildung nicht primär an den Bedürfnissen der Schüler orientiert ist, sondern sich diese in einen etablierten Strukturenapparat eingliedern müssen.

Daraus resultierend hat Strukturpolitik im deutschen Schulsystem keine Tradition. Sie hat sich auch nicht entwickelt, als sich die gesellschaftlichen Bedingungen verändert haben. Wie zudem aufgezeigt wurde, konnten die Funktionen, die Bildung zu erfüllen hat, bis vor kurzem klar genug bestimmt werden, um die Beantwortung der Bildungsbedürfnisse noch im traditionellen Rahmen vornehmen zu können. Etablierte Strukturen konnten dadurch erhalten werden.

Wie sehr es aber dem Schulsystem an Effektivität bei der Beantwortung jüngster gesellschaftlicher Entwicklungen mangelt, zeigt sich bereits seit Ende der 1980er Jahre. Durch die zunehmende Bedeutung von Bildung strömt die Schülerschaft in die hohen Bildungsgänge. Das Abitur wird zum Massenabschluss. Das ist damit zu erklären, dass sich diese Komponente in der Struktur des Systems als einzige Antwort auf die Problematik der Bedeutungszunahme von Bildung anbietet. Die Schulstruktur bietet mit dem Abitur eine

Antwort auf die Bedeutung von Bildung nur innerhalb des *rangorientierten* Leistungsprinzips.

#### 4.4 Transformationsprozesse auch in Deutschland

Mit Blick auf die Zweckmäßigkeit bestehender stabiler Schulstrukturen verschärft die gegenwärtige gesellschaftliche Lage die Situation. Durch die Herausforderungen des transformativen Übergangs von der Industrie- zur globalisierten Wissensgesellschaft kommt zusätzlich zur Problematik der Ungleichheitstradierung eine Funktionsdiffusität hinzu. Wenn in den 1960er und 1970er Jahren die Gruppen, denen Gleichberechtigung in und durch Bildung zukommen sollte, noch klar benannt werden konnten, lassen sich heute die Zielgruppen von Bildung nicht mehr überschaubar und nach bekanntem Schema bestimmen. Wenn es bisher trotz Veränderungen noch möglich war, die übergeordneten Bildungsfunktionen eindeutig in konkrete Bildungsfunktionen- und aufgaben auszuformulieren, ergeben sich nun aus den gegenwärtig auftretenden Veränderungsprozessen eine Pluralisierung der Lebenslagen und eine Wertediffusion. Dies bringt die Einschränkung der Möglichkeit, die vier Bildungsfunktionen allgemeingültig zu bestimmen, mit sich. Damit ergibt sich auch die Einschränkung einer staatlichen Kontrollierbarkeit des Bildungswesens hinsichtlich der Resultate für die Gesellschaft.

Daraus ist ein Handlungsbedarf zur Anpassung des Bildungssystems entstanden. Im Zuge der Globalisierung und der sich entwickelnden Wissensgesellschaft gewinnt durch Migration und durch eine Pluralisierung der Lebensstile zum einen der Erhalt der Diversität in der Bevölkerung an Bedeutung, um das Recht auf Freiheit und Gleichheit zu gewährleisten. Zum anderen wächst der Stellenwert von Bildung für die diversen Bildungszielgruppen immens in einer Gesellschaft, in der nicht länger die Produktion von Gütern der Kern der Wirtschaft ist, sondern das Wissen selbst zum ständig zu erneuerndem Gut wird. Dieses Wissen ist wichtig, um mit den Bedingungen in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt, die immer komplexer werden, umgehen zu können. Neue Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, schnelles Wachstum von Wissen und seine weltweite Verfügbarkeit versetzen Lernende in ein Spannungsfeld zwischen Möglichkeiten und Pflichten, Chancen und Risiken. Dieses Spannungsfeld kann nur durch die optimale Ausschöpfung der individuellen Lernkapazität bewältigt werden. Allgemeingültige Bildungsziele sowie traditionelle Vermittlungsstrategien zum Aufbau von Wissen und

Kompetenz greifen nicht mehr. Sie müssen angepasst, z.T. erweitert und z.T. erneuert werden (vgl. Forum Bildung 2001, S. 6). Das Forum Bildung konstatiert hierzu:

”Die Konsequenz aus dieser anhaltenden Entwicklung ist, dass Bildung - national wie international - zunehmend eine Schlüsselrolle erhält. Die durch Bildung erworbenen Kenntnisse, Perspektiven, Haltungen und Kompetenzen gehören bereits heute zu dem Wichtigsten, was ein Mensch und was eine Gesellschaft besitzen können.” (ebd.)

Wenn diese Erkenntnis auch nicht neu ist, besteht doch noch immer Klärungsbedarf darüber, wie genau dieser Bildungsweg hin zu den relevanten Kompetenzen beschaffen sein soll.

#### 4.5 Bisherige Anpassungsleistungen in Sachsen-Anhalt

Es wird deutlich, dass die gesellschaftlichen Veränderungen auf stabile Bildungsstrukturen treffen. Der Konflikt besteht also im Mangel an Flexibilität der Strukturen. Die beschriebenen, bildungspolitisch verantworteten Bedingungen treffen ebenso auf das Bundesland Sachsen-Anhalt zu. Zwar bestanden hier aufgrund religiöser, politischer und kultureller Einflüsse zu verschiedenen Zeiten die unterschiedlichsten Schultypen und –formen. Dazu gehörten z.B. in der Zeit der Weimarer Republik u.a. konfessionsgebundene und weltliche Volksschulen sowie reformpädagogische Versuchsschulen. In Magdeburg gab es sogar Ende der 1920er Jahre von insgesamt 67 Schulen (Sonderschulen und Privatschulen ausgenommen) 12 Schulen, die sich von üblichen konfessionsgebundenen und staatlichen Regelschulen erheblich unterschieden (vgl. Golz/Mayrhofer 1993, S. 9 ff.). Dennoch waren auch hier die Schulen in die gesamtdeutsche, dreigliedrige Schulstruktur integriert und wiesen die beschriebenen schulstrukturellen Merkmale auf. Auch in der Zeit des Bestehens der Deutschen Demokratischen Republik wurde die deutsche Tradition der Strukturstabilität fortgeführt. Danach wurden die Schulstrukturen in Sachsen-Anhalt im Zuge der deutschen Wiedervereinigung dem westdeutschen System angepasst. Darum weicht der Handlungsspielraum im Schulsystem Sachsen-Anhalts nicht von dem in anderen Bundesländern ab.

In Literatur und Internetdokumentationen finden sich Projektbeispiele aus der Schulpraxis, welche zum Ziel haben, die Krise des Bildungssystems zu bewältigen. Dazu gehören z.B.:



- Europaschulen: In den Europaschulen ist die Aufnahme der europäischen Dimension der Schwerpunkt des Konzepts. Fragen des Europäisierungsprozesses wie Integration, Europapolitik, gesellschaftliche Probleme, rasanter Wandel etc. haben im Unterricht einen hohen Stellenwert. Besonders gefördert werden Fremdsprachenunterricht, Schüleraustausch und Projektarbeit (vgl. hierzu Sandner 2001, S. 166-169).
- Schulen ans Netz: Die bundesweite Initiative wurde eingeleitet, nachdem die unaufhaltsame Verbreitung der elektronischen Kommunikation und Wissensvermittlung auch als bedeutend für die Schulwirklichkeit erkannt wurde. Nach und nach wurden Schulen mit Computern und Internetzugang ausgerüstet (vgl. hierzu Thoma 2001, S. 66-70).
- “Sprachen Lehren und Lernen als Kontinuum“: In diesem Projekt des Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung in Sachsen-Anhalt wird das Ziel verfolgt, Strategien zur Überbrückung der Kluft zwischen den verschiedenen Schulformen des 4. und des 5. Jahrgangs zu finden. Dies soll gewährleistet werden durch:
  - Erarbeitung einer Machbarkeitsstudie für die landesweite Implementierung regional und lokal organisierter Kooperationsverfahren
  - Erarbeitung einer Ideensammlung für Fortbildungsveranstaltungen zur Überbrückung des Übergangs von der Grundschule in weiterführende Schulformen
  - Überprüfung von Dokumentations- und Evaluationselementen zur Beschreibung des individuellen Lernfortschritts im Spracherwerb
- Um die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fähigkeiten von Schülern zu verbessern, wurde mit dem Ziel der Verbindung von wissenschaftlichen Inhalten mit Interessen und praktischer Lebenswelt der Lernenden das Projekt “Sinus“ an Grundschulen eingeführt. Das Hauptaugenmerk zur Verbesserung bisheriger Unterrichtspraxen liegt auf den Modulen
  - Gute Aufgaben: Neue Aufgabenserien werden erstellt und erprobt.
  - Entdecken, Erforschen, Erklären: Für diese Kompetenzen werden neue Unterrichtsbausteine entwickelt und erprobt.
  - Lernen begleiten – Lernerfolg beurteilen: Hierbei geht es um die Erprobung und Implementierung neuer Lernbegleitungs- und Leistungsbeurteilungsverfahren.

- Übergänge gestalten: Es sollen die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und zwischen den Schulformen optimiert werden.
- Das Programm “Demokratie lernen und leben“ hat die Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Handlungsstrategien zur Förderung selbstwirksamen Handelns zum Ziel. Zum Umgang mit Konflikten in der Schule und in der Gesellschaft wurden verschiedene inhaltliche Lernprogramme entwickelt. Schulen, die diese Programme durchführen, werden vom Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung unterstützt.
- “Transfer 21“ ist ein Bildungsprogramm an Schulen in Sachsen-Anhalt, bei dem Bildung für nachhaltige Entwicklung im Mittelpunkt steht. Auch hier geht es um die Versorgung bestehender Schulen mit neuen Möglichkeiten für den Unterricht. Es wurden Werkstattmaterialien mit Themen wie “Baumwolle – ein Produkt der dritten Welt“, “Zeitzeichen“, “Ästhetik in der Schule“ entwickelt und bereitgestellt (vgl. [www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=451](http://www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=451)).
- Modellversuch “schulinterner Lehrplan“: In diesem Projekt sollen für die Schuljahre 2005/06 und 2006/07 innerhalb ausgewählter Grundschulen eigene Lehrpläne entwickelt werden. Der Prozess der Erarbeitung, Erprobung und Evaluation wird dabei begleitet und dokumentiert.
- Landesschulversuch Lernmethoden: Hierbei wurde an Gymnasien eine fachunabhängige Stunde zur Vermittlung von allgemeinen Arbeits- und Lerntechniken und zur Förderung der Konzentrationsfähigkeit eingeführt.
- Nachdem sich die allgemeine Erkenntnis durchgesetzt hat, dass musische Stimulation die soziale Entwicklung und die Lern- und Denkfähigkeit positiv unterstützt, wurde der Modellversuch “Musikbetonte Grundschulen“ umgesetzt. Hierbei geht es um
  - qualifizierten Musikunterricht im Klassenverband unter Einbeziehung des Erlernens eines Musikinstruments,
  - Zusatzangebote im außerunterrichtlichen Bereich, z.B. Schulchor und Tanzgruppe,
  - Erarbeitung von Schlussfolgerungen für die Entwicklung zukünftiger Lehrpläne,
  - Bereitstellung eines Handbuchs für die Unterrichtspraxis zur Nachnutzung von Unterrichtsmodellen zur “musikalischen Alphabetisierung“ (vgl. [www.modellversuche.bildung-lsa.de](http://www.modellversuche.bildung-lsa.de)).

## 5. Anpassung von Bildungsfunktion und Bildungsstruktur

Die Beispiele zeigen einen klaren Veränderungs- und Innovationswillen, aber stets im Bereich der Anpassung an gegebene Strukturen. Ein Grund für den Einsatz für Verbesserungen auf curricularer Ebene und von didaktischen Methoden ist die Verbreitung der Erkenntnis, dass es aufgrund des rasanten Informationszuwachses und der zunehmenden Wissensdifferenzierung in Schulen nicht länger nur um die Vermittlung spezifischer Wissensinhalte gehen kann. Denn die vier übergeordneten Funktionen lassen sich selbst mit Blick auf *eine* Gesellschaft nicht länger allgemeingültig in untergeordnete Bildungsfunktionen ausformulieren. Für die Vermittlung des vorhandenen Wissens reichen 13 Schuljahre nicht aus. Nicht alles ist für alle Kulturen und Lebensstile relevant. Außerdem hat sich nach Beendigung der Schule die Relevanz selbst vielleicht schon überholt. Wenn die untergeordneten Bildungsfunktionen in vergangenen Zeiten noch eindeutig im Stile von *die Befähigung zum Arbeiten in Großbetrieben* benannt werden konnten, können gegenwärtige Pauschalisierungen immer weniger hinausreichen über Konstatierungen im Stile von *Befähigung zur Entscheidung für und Gestaltung von Kompetenzen, die innerhalb des Spektrums an möglichen Tätigkeiten notwendig sind*.

### 5.1 Durchdringung personenbezogener Didaktisierung und Strukturierung

Mehr und mehr setzen sich deshalb Unterrichtsmethoden und Inhalte durch, die auf die Entwicklung und auch auf die Anwendung der individuellen Lernfähigkeit abzielen. Dazu gehören z.B. Navigations-, Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit. Mit dieser Lernfähigkeit kann Wissen selbstständig eruiert und können Fähigkeiten eigenverantwortlich aufgebaut werden, welche für die jeweiligen Gesellschaftsmitglieder relevant sind zur *Gestaltung von Kompetenzen, die innerhalb des Spektrums an möglichen Tätigkeiten notwendig sind*, wenn dies nicht mehr pauschal konkretisiert ist. Mit der Vermittlung dieser Lernfähigkeit wird den Zielgruppen von Bildung bei der Bestimmung der Funktionen, die Bildung für sie erfüllen soll, ein sehr hohes Mitspracherecht zugestanden. Das Problem ist, dass damit noch immer nur ein einseitiger Lösungsansatz verfolgt wird, der nur bedingt zum Erfolg führen kann, da eine wesentliche Dimension zur Umsetzung des selbstständigen Lernens fehlt. Ein Aneignungsprozess von Wissen und Fähigkeiten findet auch immer in einer Aneignungssituation statt. *Was* erlernt wird, ist immer in ein *Wo*, *Wie* und *Wann* des Lernens eingebettet. Die Herstellung eines zielgruppenangepassten

Aneignungsprozesses muss daher ebenfalls eine zielgruppenangepasste Aneignungssituation implizieren. Bei deren Realisierung muss genauso die Pluralisierung der Gesellschaft berücksichtigt werden, wie es bei der Entwicklung zeitgemäßer Curricula und Didaktiken getan wird. Die schulische Funktion *Befähigung zur Entscheidung für und Gestaltung von Kompetenzen, die innerhalb des Spektrums an möglichen Tätigkeiten notwendig sind* kann - wenn diese Funktion auf der Ebene der Gesellschaftsmitglieder konkretisiert wird - daher nicht ohne die Mitbestimmung der räumlichen, zeitlichen, kulturellen und sozialen Situation beim Lernen auf der Ebene der Gesellschaftsmitglieder erfüllt werden. Das bedeutet, dass als zweite Komponente eines ganzheitlichen Lösungsansatzes die Beschränkung durch starre institutionelle Strukturen durchbrochen werden muss, um auch auf struktureller Ebene die vielfältigsten Funktionen erfüllen zu können. Eine Vielzahl bildungstheoretischer Konzeptionen befasst sich bereits mit curricularen und didaktischen Neuerungen und hat den Weg in die Praxis gefunden. Der Blick auf strukturelle Bedingungen soll in dieser Arbeit geschärft werden. Nur durch die Hinzunahme der strukturellen Komponente können die gesellschaftlichen Strömungen aufgegriffen werden, welche die Aufgaben, die sich den Gesellschaftsmitgliedern stellen, also die untergeordneten Funktionen, die Bildung erfüllen muss, in hohem Maße ausdifferenzieren. Auf Homogenität ausgerichtete Strukturen können diese Prozesse nicht auffangen. Eine konsequente und verbreitete Ausdifferenzierung mit Blick auf die strukturelle Umsetzung von Allgemeinbildung zeigt sich lediglich hinsichtlich der Abschlüsse, die zu allem Übel immer noch an einer Drei-Klassen-Gesellschaft orientiert ist. Die Vielfalt in der Gesellschaft hinsichtlich anderer Kriterien (Lebensentwürfe und Lebensstile, Potenziale etc.) musste innerhalb des bundes- und landespolitisch festgelegten Spielraums auf struktureller Ebene unberücksichtigt bleiben.

## 5.2 Eigenverantwortung als bildungssoziologisches Prinzip

An dieser Tatsache ändern auch die bildungspolitischen Maßnahmen der Gesamtschulen und Ganztagschulen nichts. Sie wirken vielleicht einer ungerechten Selektion aufgrund bestehender Schulstrukturen durch Integration und umfassende Betreuung etwas entgegen, bringen dadurch aber keine anderweitig gestaltete strukturelle Differenzierung mit.

Freie Schulen haben oftmals innovative Ansätze, da sie ein höheres Maß an Freiheit haben, mit dem sie alternative Konzepte umsetzen. Sie dienen mit einem Schulgesamtkonzept oft als Modell für eine bessere Schulbildung. Freie Schulen in Sachsen-Anhalt mit spezifischem

Konzept sind u.a. das ökumenische Domgymnasium in Magdeburg und die erste Kreativitätsschule Sachsen-Anhalt in Halle (vgl. [www.vdp-sachsen-anhalt.de](http://www.vdp-sachsen-anhalt.de)).

Die Freie Montessori-Grundschule in Aschersleben z.B. verfolgt das Konzept der Reformpädagogik Maria Montessoris. Die Schule setzt pädagogische und didaktische Elemente um, die sich bereits im Prinzip von der Pädagogik in regulären Schulen unterscheiden. Dazu gehören:

- Lernen aus eigenem Antrieb
- die Selbstständigkeit der Kinder als Mittelpunkt der Pädagogik und Didaktik
- Freiarbeit als didaktischer Schwerpunkt
- Vielfalt anderer Lernformen (z.B. Projektunterricht, Lernen mit Tages- und Wochenplänen)
- keine Zensuren und Ziffernzeugnisse, sondern Entwicklungsberichte und andere Formen der Rückmeldung
- integrative Pädagogik für behinderte und nicht behinderte Kinder
- Förderung von sinnlicher Wahrnehmung, Kreativität, ökologischem und sozialem Lernen (vgl. [homepage.mac.com/emmell70/monte/page4/page4.html](http://homepage.mac.com/emmell70/monte/page4/page4.html)).

Damit unterscheidet sich die Schule erheblich von anderen Bildungsangeboten.

Braters Worte werfen aber vielmehr die Frage nach Schule als Institution in ihrer bekannten Form generell auf:

“Individualisierung greift aber, noch tiefer, die Daseinsberechtigung der Institution Schule als gesonderter Bildungsinstanz überhaupt an. Schule kann grundsätzlich nur dort als aus dem Leben herausgesonderter Lernort bestehen, wo die Erfordernisse und Erwartungen dieses > Lebens< auf das sie vorbereitet, ganz eindeutig klar und vorgegeben sind. Allein dort läuft das Lernen neben und außerhalb des Lebens nicht Gefahr, völlig an den Lebenserfordernissen vorbeizubilden. Unter Individualisierungsbedingungen aber läuft die Schule grundsätzlich Gefahr, zur Scheinwelt zu werden, anachronistisch zu sein, in Gesellschaften einzuführen, die es gar nicht mehr gibt“ (Brater 1997, S. 149)

Auch hier wird deutlich, dass der reduzierten Möglichkeit, Funktionen eindeutig zu bestimmen, nicht nur durch inhaltliche, didaktische und curriculare Neuerungen begegnet werden kann. Eine Konkretisierung der übergeordneten Funktionen kann auf inhaltlicher Ebene und auch auf der Ebene der strukturellen Umsetzung, auf der diese Inhalte

angeeignet werden, nur aus den jeweiligen Lebenskontexten heraus klar vorgenommen werden. Und genau dies impliziert auch eine eigenständige und selbstverantwortliche Umsetzung von Bildungsstrukturen als adäquate Bedingung zum Erfüllen der Funktion, denn dadurch kann die Nähe zum jeweiligen Lebenskontext gewährleistet werden. Dies trifft auf staatliche und auch auf freie Schulen in Sachsen-Anhalt bisher nicht zu.

“Die heutige Gesellschaft kann in ihrer Komplexität nicht mehr von einem privilegierten Punkt in ihrer Gesamtheit verstanden und gesteuert werden, sie ist polyzentrisch strukturiert. (Vgl. Willke 1996) Gesellschaft lässt sich folglich nur über positionsgebundene Reflexion bestimmen. ... In nahezu allen Sektoren der Gesellschaft besteht gegenwärtig Anlass zu einem grundsätzlichen Überdenken der jeweiligen gesellschaftlichen Funktionen und ihren organisationalen Realisierungsformen.“ (Schäffter 2001, S. 68)

Ein Faktor, der die inhaltliche Ausfüllung bestehender Strukturen noch festigt, wirkt auf der Ebene der Mentalität der Gesellschaftsmitglieder. Maßnahmen, die das bekannte Strukturprinzip überschreiten oder sogar aushebeln, werden konsequent vermieden, da die Autorität der Strukturen unreflektiert hingenommen wird. Bei einer Reflexion hinsichtlich gegenwärtiger Funktionen von Bildung, die hier - mit Blick auch auf Girmes' Formulierung - als die Befähigung zur Beantwortung von Aufgaben, die sich den Menschen bei der Verwirklichung des Lebenslaufs stellen (vgl. Girmes 1997), verstanden werden sollen, würde aber deutlich werden, dass in einer heterogener werdenden Gesellschaft die Verantwortung, die sich aus der Bedeutung individuell gestalteter Entwicklung für den Einzelnen ergibt, nur dann von den Gesellschaftsmitgliedern übernommen werden kann, wenn herrschende Strukturen gelockert werden. Bildung und Erziehung müssen natürlich auch zur Wahrnehmung von Aufgaben und ihrer verfügbaren Lösungen erst hinführen (vgl. hierzu ebd., S. 21 – 30), gleichzeitig muss dann aber auch die Selbstbestimmung zur Bewältigung der Aufgaben zugelassen werden. Dies würde im hier aufgestellten Zusammenhang eine Abgabe von Verantwortung an lokale Bildungs- und Erziehungsverantwortliche sowie an die Bildungsempfänger selbst bedeuten. Dies ist nur durch Aufgabe von Autorität möglich, aber es wird konsequent an den alten Strukturen festgehalten.

Das geschieht auch, wenn die herkömmliche strukturelle Umsetzung von Bildung nicht mehr getragen werden kann. Sie orientiert sich an einer gewissen Anzahl von Schülern, an dem Einsatz standardisiert ausgebildeter Pädagogen, an gesonderten Räumlichkeiten und an bestimmten institutionellen Abläufen. Schulen werden dann ersatzlos geschlossen. Ein alternatives Angebot an der verbleibenden Lücke, welches die Ressourcen, die noch da sind, aufgreift, wird nicht geschaffen.

Genau dieses Phänomen ist vor allem in den neuen Bundesländern, also auch in Sachsen-Anhalt zu finden. Es verschärft die problematische Bildungslage. Kleine Schulen in ländlichen Gebieten sind aufgrund des Rückgangs von Schülerzahlen mit Abbau und Schließung konfrontiert. Im Jahr 2007 betrifft dies wieder einmal ca. 100 Schulen, davon 87 Sekundarschulen (vgl. [www.gew-lsa.de/Info/Presse/presse06-07-13.htm](http://www.gew-lsa.de/Info/Presse/presse06-07-13.htm), [www.ganztagsschulen.org/2577.php](http://www.ganztagsschulen.org/2577.php)). Angesichts der demographischen Entwicklung kann durchaus noch mit einem Zuwachs an kleinen Schulen und eventuell weiteren Schließungen gerechnet werden. Wenn die Schulwege aber hinsichtlich des Entfernungs- und Sicherheitsaspekts zumutbar bleiben sollen, kann die Schließung von Schulen nur bis zu einem bestimmten Grad vorgenommen werden.

## **6. Bedingungen zur Flexibilisierung der Strukturen**

Es kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass in Sachsen-Anhalt bisher nichts unternommen wurde, um Strukturen zu schaffen, die flexibel genug sind, sich den gesellschaftlichen Veränderungen und den Funktionen, die Bildung heutzutage zu erfüllen hat, anzupassen. Anders ausgedrückt, wurde bisher nichts unternommen, um den Aufgaben, die sich den Gesellschaftsmitgliedern stellen, schulstrukturell adäquat zu begegnen.

Im Punkt 3.6.2.1 wurde auf das Zusammenspiel zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Bildungsinstitutionen eingegangen. Schäffter verweist auf die Grenzen des bestehenden institutionalisierten Lernens, welche in Transformationsprozessen entstehen. Er konstatiert die Notwendigkeit, sich auf die neuen Funktionen umzustellen, indem innovative Bildungskonzeptionen erarbeitet werden. Hierbei plädiert er für Formen der Selbststeuerung in Bildungskontexten - ein Prinzip im Sinne der erörterten eigenständigen Verantwortungsübernahme (vgl. Schäffter 2001, S. 29 f.). Die wachsende gesellschaftliche Diversität bringt es mit sich, dass die Funktionen von Bildung nicht länger eindeutig zu benennen sind, also mit Blick auf Gültigkeit für Personen nicht konkret

definierbar sind. In solch einer Unbestimmtheit sieht aber auch Schäffter die Chance zur Selbstbestimmtheit:

“Das gegenwärtige Problem einer Gesellschaft in struktureller Transformation, mit dem man es gegenwärtig in den östlichen Bundesländern, zunehmend aber auch in allen anderen Regionen der Bundesrepublik zu tun bekommt, besteht daher in der Schwierigkeit, eine generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufzugreifen und produktiv nutzen zu können.“ (ebd., S. 34)

Zudem verweist auch er auf die dafür notwendige Lockerung der herrschenden Strukturen:

“Zeiten des Übergangs stehen notwendigerweise in einem ‚Zwielicht der Ordnung‘ (Waldenfels). Sie lassen die bislang gesichert erscheinenden Formen institutionalisierten Lernens problematisch erscheinen und setzen bewährte Kontrollmechanismen und Steuerungsmodelle außer Kraft ... Das Festhalten an alten Sicherheiten wirkt sich letztlich als Problemverschärfung aus, weil es den elastischen Mitvollzug der noch unbegriffenen Veränderungen beeinträchtigt und daher in der weiteren Folge ständig Mißerfolge hervorruft. In zunehmend mehr Lebensbereichen müssen daher bislang gesichert erscheinende Vorgaben ersetzt werden durch flexible Orientierungsrahmen, die einerseits vor dem ‚freien Fall‘ in Strukturlosigkeit schützen, die andererseits jedoch anschlussfähig sein müssen für neuartige Gestaltungsvarianten, die vorher nicht antizipierbar gewesen waren.“ (ebd.)

Der erste Teil hat nun deutlich gemacht, dass durch Distance Learning die Übernahme von Verantwortung ermöglicht wird, um den Bildungsherausforderungen in der jeweiligen Situation der Schüler durch eigenständige Institutionalisierungsvorgänge je nach Bildungsanliegen zu begegnen.

Bildungszielgruppen in Alberta haben durch Distance Learning aktiv die strukturellen Bildungsbedingungen an eine selbstständig formulierte untergeordnete Funktion von Bildung angepasst. Die Beispiele zeigen verschiedene Funktionen, die Bildung für sie erfüllen soll und die auf struktureller Ebene durch Distance Learning erfüllt werden können:

- Angepasste Konkretisierung der *Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion*: Individuelle Ausbildung zum Sportler: Verzicht auf institutionellen Rahmen;



Individuelle Ausbildung spezifischer Fachkompetenzen über curriculare Standards in Schulen hinaus: Unabhängigkeit vom Lehrangebot der Schuleinrichtung

- Angepasste Konkretisierung der *Integrationsfunktion* und der *Qualifizierungs- oder Ausbildungsfunktion*: Aneignung hegemonial bestimmter Wissensstrukturen zur Entwicklung ökonomischer Selbstständigkeit der First Nations, durch welche dann aber indigene Lebensstile aufrechterhalten werden können: Schaffung eines eigenen institutionellen Rahmens mit hoher zeitlicher Flexibilität und Eingebundenheit in Gemeinschaft zur Berücksichtigung gruppenspezifischer Besonderheiten
- Angepasste Konkretisierung der *Funktion der Kulturüberlieferung*: Tradierung einer kollektivistischen, an biblischer Urgemeinschaft orientierten Kultur an Nachkommen der Hutterer: Schaffung eines eigenen institutionellen Rahmens für sehr geringe Schüler- und Lehrerzahl

Angesichts der erörterten Situation ist es sinnvoll, dass Distance Learning aufgrund seiner Möglichkeiten seinen Weg in das Schulsystem in Sachsen-Anhalt findet:

- Die Formierung von Bildungsmöglichkeiten ist die Stärke des Distance Learning innerhalb anhaltender gesellschaftlicher Veränderungen, in denen es für Bildung kein pauschales Rezept zur Umsetzung für alle Menschen und ihre speziellen Bedürfnisse geben kann.
- Institutionalisierungsvorgänge (als Kern des gesellschaftlichen Prozesses) auf flexible Weise werden durch die Offenheit für umweltliche Geschehnisse hinsichtlich der Bildungs- und Verwirklichungsbedürfnisse der Gesellschaftsmitglieder ermöglicht.
- Die Medien und Kurse sind als stabiler Faktor entwickelt. Sie können in einer facettenreichen Gesellschaft als zentrales inhaltliches Bildungsmittel angeboten werden, welches auf diverse Art und Weise seine strukturelle Anwendung erfahren, also der verschiedensten Funktionserfüllungen Gestalt geben kann.

#### 6.1 Sachsen-Anhalt und Alberta: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Ein Transfer des Distance Learning auf den Bildungskontext in Sachsen-Anhalt kann nicht ohne die Berücksichtigung der Bedingungen in beiden Regionen erfolgen. Im Vergleich von ausgesuchten Aspekten, die im Rahmen des Transferprozesses wesentlich sind, werden die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede in Alberta und Sachsen-Anhalt deutlich. Ruft man

sich die im 1. Teil beschriebenen gesellschaftlichen Bedingungen in Erinnerung, wird klar, dass die veränderten Bedingungen in Sachsen-Anhalt denen in Alberta sehr ähnlich sind. Beide Regionen unterliegen Prozessen, welche die Gesellschaft immer mehr ausdifferenzieren. In beiden sind geringe Schülerzahlen ein einflussnehmender Faktor in der Entwicklung des Bildungssystems. Aus der Analyse in Teil 1 lässt sich jedoch schließen, dass im Gegensatz zu Sachsen-Anhalt in Alberta Diversität und der Umgang mit Veränderungen Bestandteile in der (jungen) Geschichte seit Beginn der Konstituierung als Provinz vor erst 100 Jahren sind. Der Umgang mit Veränderung und Vielfalt ist darum auch im gesellschaftlichen Handlungs- und Wertesystem sowie im Bildungssystem, dass seit der Konstituierung der Provinz existiert, verankert. Distance Learning ist zunächst aus der Notwendigkeit der Distanzüberbrückung heraus entstanden, hat sich aber auch als anpassungsfähige und flexible Bildungsmethode *Distributed Learning* gemeinsam mit dem Bildungssystem innerhalb der gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln können. Als System, welches für Umweltphänomene auf optimale Weise offen ist, ist es eine Art natürliche Erscheinung innerhalb noch junger Gesellschaftsstrukturen. In diesen hat Entwicklung im Sinne einer Erstformierung – wie es mit Distance Learning hinsichtlich Bildungsstrukturen geschieht - noch einen höheren Stellenwert als in einer institutionellen Etabliertheit, die über einen langen Zeitraum gewachsen ist.

Mit Blick auf die gesamtdeutsche Situation lässt sich sagen, dass in Sachsen-Anhalt - trotz eines Systemumbruchs in den 1990er Jahren - die eines jeden Anfangs innewohnenden Möglichkeiten in dem Sinne nicht mehr gegeben sind. Dies wird im Schulsystem sichtbar: Schule als Institution bewegt sich vor, während und auch nach dem Bestehen der DDR im Rahmen deutscher Gesellschaftsstrukturen, welche über viele Jahrhunderte gewachsen und auf Stabilität ausgerichtet sind. Der Umgang mit den in jüngster Geschichte erst aufgekommenen Veränderungen – die für das hier relevante allgemeine Verständnis von Transformation ausschlaggebend sind - hat in Sachsen-Anhalt keine mit Alberta vergleichbare Tradition. Schule in ihrer etablierten institutionellen Form bleibt eine feste Größe. Es wird auch dann auf bewährte Institutionalisierungsmuster und Interaktionen zwischen schulpraktischen und bildungspolitischen Instanzen zurückgegriffen, wenn umweltliche Entwicklungen nach neuen, bisher unbekanntem Strategien verlangen. In Alberta stecken die *Alternative Programs Policy* und die *Home Education Policy* den Rahmen ab, in dem strukturierte Lernumgebungen auf vielfältige Weise entstehen, ohne Vorgaben zu Schüleranzahl und Ort der Lernumgebung zu machen. Die Auslegung des

Konzepts Schule kann großzügig vorgenommen werden, wodurch die beschriebenen Institutionalisierungsprozesse möglich sind. Solche gesetzlichen Freiräume fehlen in Sachsen-Anhalt.

Es lässt sich vermuten, dass das Schulsystem hierzulande zu den Bildungssystemen gehört, die im negativen Sinne durch die Systemeigenschaft Geschlossenheit, also durch Selbstreferenzialität bestimmt sind (vgl. auch Girmes 2003, S. 89 und Steiner-Khamsi 2003, S. 378). Denn trotz sich verändernder Bedingungen in seiner gesellschaftlichen Umwelt kommt es zu keinen Veränderungen, durch welche sich diesen Bedingungen adäquat angepasst wird. Demnach mangelt es dem Schulsystem an genügender Offenheit für umweltliche Entwicklungen.

Soziale Systeme können eine funktionsorientierte Entwicklung der Strukturen durchlaufen. Aber wenn die Selbstreferenz, also der Bezug auf sich selbst, es nicht schafft, genügend Sinn für das Operieren des Systems mit Blick auf die Umwelt, *in* der und - besonders wichtig für das Schulsystem - *für* die es operiert, bereitzustellen, kann das System seine Funktion nicht erfüllen und wird überflüssig. Es müssen Vorkehrungen für Anschlussfähigkeit, also für den Bezug z.B. auf andere Systeme, und für Weiterentwicklung getroffen werden (vgl. Luhmann 1996, S. 59). Offensichtlich steht nun der Systemaspekt der Geschlossenheit dem Schulsystem bei einer adäquaten Weiterentwicklung seiner Strukturen - im Sinne einer Anpassung an die Funktionen, also an die Aufgaben, die sich den Menschen stellen - im Wege. Dies hatte die Problemanalyse ganz klar gezeigt. Nötig scheint eine Anpassung der Schulsystemstrukturen, die durch Öffnung des Systems für neue Einflüsse optimiert ist.

## 6.2 Die Öffnung des Systems

Es stellt sich nun die Frage, ob das Schulsystem in Sachsen-Anhalt sich ausreichend öffnen kann, um

1. generell adäquate Strukturanpassungen vorzunehmen,
2. hierbei spezifisch ein Distance Learning System zu akzeptieren,
3. hierin wiederum selbst als Subsystem in einem Distance Learning System in Interaktionen mit umweltlichen Komponenten zu treten (vgl. Teil 1, Punkt 3.6).

Distance Learning ist dem Schulsystem hierzulande fremd, weil es den bestehenden Mustern von Professionalität und Autorität in der Allgemeinbildung nicht entspricht. Bei der Einführung muss aufgrund dessen die Überwindung erheblicher Widerstände berücksichtigt werden. Am besten kann daher die Öffnung des Schulsystems für die Implementierung von Distance Learning mit Blick auf den systemeigenen Rahmen angeregt werden. Die Implementierung kann also im

1. Schritt an bereits bestehende Abläufe ansetzen. Als systemeigenes Element muss sich Distance Learning im
2. Schritt Stück für Stück zu einem Distance Learning System (einem Subsystem im Schulsystem) entwickeln können, welches im letzten
3. Schritt dann sein eigentliches Potenzial ausschöpfen, also flexibel in der Interaktion zwischen bereitstellenden und umsetzenden Institutionen sein kann.

Diese Entwicklung muss im Laufe des Prozesses die optimale Öffnung des gesamten Schulsystems für neue Einflüsse mit sich bringen, welche dann auch langfristig für das volle Operieren des Distance Learning im 3. Schritt notwendig wird.

Dies wird dadurch ermöglicht, dass ein wesentliches Element des Distance Learning zunächst schon als systemeigenes Element fungiert. Eine Öffnung für weitere neue Elemente kann dem System plausibel gemacht werden, weil dadurch eine Komponente im vorhandenen System ausgebaut wird, welche sich schon bewährt hat. Damit wird das System, so wie es bereits besteht, ausgebaut. Es geht nicht um die Einführung eines Elements, das in keiner Weise in Beziehung zum System steht, also systemfremd wäre. Auf die Art wird der Systemerhaltung entsprochen. Wichtig ist hierbei die Eigenschaft der *Prozesshaftigkeit* der Internalisierung, welche einen wesentlichen Schritt im Transfer des Distance Learning auf den Kontext in Sachsen-Anhalt darstellt. Die Phasen des Internalisierungsprozesses müssen sich Schritt für Schritt vollziehen, um eine Gewöhnung an die systemausbauenden, aber dennoch neuen Elemente zu gewährleisten. Dadurch kann auch ein langfristig offenes Agieren des Systems, welches notwendig wird, wenn das System sich die Elemente des Distance Learning angeeignet hat, akzeptiert werden. Denn dann ist ein hoher Grad an Offenheit für Entwicklungen in der Umwelt zum Erhalt des *Eigenen* unabdingbar, um aktive und selbstverantwortliche Gestaltung von Bildung durch verschiedene Personenkreise mithilfe von Distance Learning immer wieder ermöglichen zu können.

### 6.2.1 Der wissenschaftliche Diskurs

Eine Öffnung für neue Elemente in sozialen Systemen, die dem Problem der Zirkularität unterworfen sind, also der Referenz auf sich selbst, ohne dabei Sinn für ihr Operieren mit Bezug auf die Umwelt herzustellen (vgl. Luhmann 1996, S. 64 f.), kann durch temporäre diskursive Brüche ausgelöst werden (vgl. Steiner-Khamsi 2003, S. 381). Es ist der Diskurs, in dem die Plausibilität der Öffnung hergestellt wird. Dies ist bei sozialen Systemen - also auch beim Bildungssystem - möglich, wenn eine glaubwürdige Argumentation zur Begründung der Außenreferenz gelingt. Solche Externalisierungsstrategien (wesentlich im Transferprozess) sind für Bildungssysteme die Bezugnahmen auf 1. Wissenschaftlichkeit, 2. Werte und Traditionen und 3. Organisation (vgl. ebd., S. 378).

Zur Implementierung des Distance Learning kann das "internationale Argument" angeführt werden, denn es steht im Dienste der Bezugsgröße Wissenschaftlichkeit. Zum einen haben sich die Entwicklungen der letzten Jahre in den Forschungsergebnissen der PISA – Studien offenbart. Dabei wurden Bildungsverantwortliche auf allen Ebenen aufgerüttelt. Der Vergleich mit anderen Ländern zeigt die Mangelhaftigkeit des deutschen Bildungssystems, wodurch die wirksame Betroffenheit und die grundsätzliche Bereitschaft zur Verbesserung ausgelöst wurden. Zum anderen sind im Zuge dessen Staaten wie Schweden, Finnland und Kanada zu Vorzeigeländern geworden. Der Blick wird immer häufiger auf die Systeme in diesen Ländern gerichtet, um von deren Erfolgen zu lernen, wobei auch wissenschaftliche Unterstützung angenommen wird.

Die wissenschaftliche Argumentation ist nicht zuletzt der Beitrag, den die vorliegende Arbeit bereitstellen kann, und zwar indem im ersten Teil Vor- und Nachteile einer möglichen Lösung wissenschaftlich eruiert wurden, welche nun in einen Zusammenhang mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen der letzten Jahre hinsichtlich des Änderungsbedarfs gebracht werden sollen.

Experten diskutieren in einschlägiger Literatur den Aspekt der Entwicklung einer neuen Lern- und Lehrkultur, um Empfehlungen zur Verbesserung der Lage zu formulieren. Döbert spricht im Zusammenhang mit einer neuen Lern- und Lehrkultur in "Neue Schulkultur" von der Relevanz individueller und flexibler Lernprozesse. Er plädiert für eine Dynamisierung des Lernens und Ergänzung der Basisbeziehung Lehrender-Lernender durch wachsende Netzwerke des Lernens (vgl. Döbert 2001, S. 46 f.).

Die aufgestellten Empfehlungen können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Individuelle Förderung: Entwicklung eines jeden Lernenden nach seinen Fähigkeiten und Interessen durch Finden und Fördern von Begabungen, Förderung von Behinderten und Benachteiligten
- Lernen, ein Leben lang: Ausbau eines Weiterbildungsnetzwerks, Förderung des Lernens bei der Arbeit, Ausbau der individuellen Bildungs- und Qualifizierungsberatung zur Unterstützung lebenslangen Lernens
- Lernen, Verantwortung zu übernehmen: Förderung von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstorganisation, Verwirklichung von Demokratiekultur, Erwerb sozialer Kompetenzen, Förderung nachhaltiger Lebensweisen
- Chancen der neuen Medien nutzen: Unterstützung des Lernens mit neuer Kommunikations- und Informationstechnologie, Entwicklung neuer pädagogischer und didaktischer Konzepte des multimedialen Lernens, Weiterentwicklung von Lernsoftware unter inhaltlichen und methodisch-didaktischen Gesichtspunkten
- Förderung und Integration von Migranten: Verstärkung des interkulturellen Lernens, Förderung von Mehrsprachigkeit, Verstärkung der Elternarbeit

Die Analyse des Systems in Alberta hat gezeigt, dass es mit Distance Learning möglich ist, diesen Empfehlungen zur Entwicklung einer geforderten "Neuen Schulkultur" durch individuelle und flexible Lernprozesse nachzukommen.

Individuelle Förderung kann durch die Fähigkeit der Bildungsform zur individuellen Anpassung an die Bedürfnisse von Schülern geschehen. Die Schüler sind durch das Lernen mit den Materialien in der Lage, ihre Bildungsbedingungen je nach Kompetenzen selbst zu bestimmen. Durch die Anpassung des Lernprozesses an die alltäglichen Bedingungen der Nutzer kann Lernen ein Bestandteil *im* Leben sein, wodurch es weniger zur Unterbrechung des *eigentlichen* Lebens und zur Erleichterung der Akzeptanz des lebenslangen Lernens kommt.

Lebenslanges Lernen setzt die Fähigkeit zum selbstregulierten und selbstverantwortlichen Lernen voraus. Das Erlernen von beidem wird durch Distance Learning unterstützt. Darüber hinaus kann das Angebot für Jugendliche und Erwachsene außerhalb des schulischen Rahmens geöffnet und erweitert werden.

Die Übernahme von Verantwortung durch Förderung von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstorganisation kann mit Distance Learning besonders gut erreicht werden, denn es ermöglicht die eigenständige Umsetzung von Unterricht je nach den Vorstellungen der

Nutzergruppen, die damit ihre Verantwortung hinsichtlich des Einsatzes für ihre Belange wahrnehmen können.

Distance Learning als mediales Lernen ist zudem eine aktive Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeit neuer Medien im pädagogischen Bereich. Medien als Inhaltsträger und Kommunikationsmittel sind hier zentral. Ihre Verwendung kann gleichzeitig das Erlernen eines adäquaten Umgangs mit neuesten Entwicklungen mitbringen.

Das Potenzial zur Förderung und Integration von Migranten konnte im ersten Teil ganz klar durch die Bedeutung einer flexiblen Bildungsform für ethnische Gruppen nachgewiesen werden.

### 6.2.2 Distance Learning zur Verbesserung der Lage in Sachsen-Anhalt

Im ersten Teil ist zudem im Punkt 3.2 eruiert worden, welche Vorteile des Distance Learning aus pädagogischer Perspektive genutzt und welche Nachteile bei der Implementierung auf der Ebene der umsetzenden Institutionen als kritisch berücksichtigt werden sollten.

Eine pädagogisch-normative Gegenüberstellung von Homeschooling und Nutzung in Einrichtungen zeitigt eine zu favorisierende Umsetzungsform für die Konzeptionierung. Die Schwierigkeit der Gewährleistung von unmittelbarer Interaktion und sozialem Lernen - bedeutend gerade im Schulalter – und das Problem der Motivation beim selbstständigen Lernen sind nicht zu vernachlässigende Aspekte. Beim Homeschooling sind Organisationshilfe und professionelles Feedback nicht automatisch gegeben, um diese Schwierigkeiten aufzufangen. Distance Learning zeigt hier auch seine Schwächen. Eine stabile Begleitung der Bildung und Entwicklung ist von immenser Bedeutung. Wissensinhalts- und generelle Lebenskompetenzvermittlung dürfen nicht getrennt nebeneinander stehen, sondern müssen zusammenhängend vermittelt werden. Darüber hinaus sollte zur Entwicklung von Eigenverantwortung auch der Aufbau von sozialer Verantwortung gehören. In der Freiheit des Distance Learning darf das nicht zu kurz kommen. Die Analyse zeigte, dass besonders beim Homeschooling ein komplexes Gefüge an Bedingungen zusammenkommen muss. Mit der Auflösung institutioneller Grenzen haben sich die Funktionen von verantwortlich Agierenden nicht überholt, sondern verlagert. Die Öffnung des räumlichen Settings und die Grenzauflösung oder Grenzweitung weg von der Institution Schule und hin zur Familie, zur Gemeinde und zu Freunden bedeuten auch eine Verschiebung der Rollen der Beteiligten: Das Spektrum der Agierenden hat sich geweitet.

Wofür vorher nur Lehrer mit professionellem Auftrag zuständig waren, dafür müssen jetzt auch Eltern, Gemeindezentren und Bekannte Verantwortung übernehmen. Wenn dieses Bedingungsgefüge gewährleistet wird, kann Homeschooling z.B. in Fällen spezieller Begabungen (z.B. sportlich oder musikalisch), die einen individuellen Tagesablauf erfordern, die Methode der Wahl sein.

Die Vorteile des Distance Learning können bei der Verwendung der Materialien für Bildungsmaßnahmen genutzt werden, die ein institutionelles Gefüge bereitstellen, dies aber selbstständig strukturieren wollen. Hierbei treten seine Nachteile nicht auf. Das Phänomen der Depersonalisierung des Lehr-Lernprozesses kann vermieden werden, es können Lernfortschritte direkt registriert und Lernstoff vor Ort angepasst werden. Daneben können das Gefühl von Dazugehören, die Verbindung von Lernen mit der Erinnerung an bestimmte Personen, Gerüche und Emotionen, die Möglichkeit zu engen Freundschaften und rituelle, gruppenspezifische und mit körperlicher Aktivität verbundene Ereignisse erhalten werden. Gleichzeitig sind die Lernenden bei entsprechender Konzeptionierung der Einrichtung in der Lage, individuell und selbstständig oder anderweitig ihrer Bedürfnislage angepasst zu lernen. Beispiele sind in der Analyse im ersten Teil der Arbeit zu finden:

- Reguläre Schulen, die mit Distance Learning individuelle Angebote außerhalb des vorstrukturierten Unterrichts schaffen,
- eine Erwachsenenbildungseinrichtung, die mit den Kursen und Materialien eine hilfreiche Ergänzung zu regulären Schulangeboten bietet, sowie Schüler mit Lernschwierigkeiten unterstützt,
- ein Lernzentrum, das individuell abgestimmte Unterrichtssituationen für benachteiligte Jugendliche der indigenen Bevölkerung außerhalb hegemonialer Institutionen schafft,
- eine Kolonieschule, die den Hutterern erlaubt, offizielles Curriculum und gruppenspezifische Bildung zu vereinbaren.

Distance Learning zeigt hier besonders seine Stärke. Darum soll sich bei der Implementierungskonzeptionierung auf die Anwendung der Bildungsform in Institutionen konzentriert werden.

## **7. Die Implementierung von Distance Learning für schulische Einrichtungen**



Die drei bereits grob skizzierten Implementierungsschritte sollen im Folgenden mit möglichen Eckpunkten des Prozesses näher erörtert werden. Hierfür muss erst grundsätzlich geklärt werden, von welcher Stelle im Schulsystem eine Implementierung des Distance Learning ausgehen kann, da theoretisch verschiedene institutionelle Ebenen im gesamten Schulsystem in Frage kommen.

Wie im 1. Teil der Arbeit dargestellt wurde, spielt im Distance Learning System neben den bereitstellenden und umsetzenden Institutionen auch das steuernde Subsystem, zu dem die Bildungspolitik gehört, eine Rolle. Die Problemanalyse in diesem Teil hat deutlich gemacht, dass es in Sachsen-Anhalt gerade dies ist, welches die Öffnung für neue Einflüsse blockiert. Hier anzusetzen, um Distance Learning zu implementieren, macht deswegen wenig Sinn.

Die Entstehung des heutigen ADLC als bereitstellende Institution wurde in Alberta durch das Bildungsministerium initiiert. Die Organisation von Distance Learning begann als kleines Projekt. Erst im Laufe der Zeit hat sich eine eigenständige Einrichtung entwickelt. Die bildungspolitische Ebene ist jedoch nicht der richtige Ansatzpunkt in Sachsen-Anhalt, da hier eine jahrhundertlange Entwicklungsgeschichte vorangeht, in der Bildungsformen, die nicht dem regulären Schema entsprechen, keine Tradition haben. In Alberta hingegen war Distance Learning bereits zu Beginn der Entwicklung des Bildungssystems eine Notwendigkeit, wodurch sich automatisch eine organisierende Einrichtung etablieren konnte. Die Errichtung einer zentralen Organisation erwies sich aus der Weiterentwicklung der Bildungsform heraus als sinnvoll. In Sachsen-Anhalt wird die Einrichtung einer zentralen Entwicklungs- und Versorgungsinstitution als erster Schritt der Implementierung, also noch bevor sich eine Anwendung der Bildungsform in der Praxis als geeignet erwies, wenig Befürworter finden.

#### 7.1 Schritt 1 der Implementierung: Distance Learning in bestehenden Ganztagschulen

Die Einführung von Distance Learning kann am besten auf der Ebene der Umsetzung geschehen, weil diese kein hoch organisiertes und schwer beeinflussbares Institutionengefüge wie das steuernde Subsystem ist.

Wie bereits besprochen, sollte Distance Learning zunächst aber im Systemrahmen, so wie er bereits besteht, seinen Ursprung nehmen, um der dominierenden Geschlossenheit des Systems gerecht zu werden, denn nur so kann später eine Akzeptanz des Neuen gewährleistet werden. Ein möglicher Ort sind Ganztagschulen. Sie wurden in den letzten

Jahren in Sachsen-Anhalt verstärkt eingeführt. In einer Pressemitteilung des Kultusministeriums Sachsen-Anhalts zum Start des Investitionsprogramms des Bundes "Zukunft Bildung und Betreuung" (IZBB) 2003 heißt es zu den Zielen der Landesregierung:

"Insbesondere an Schulstandorten in sozialen Brennpunkten, an Schulen mit besonderem Profil oder in Projekten zur Begabungsförderung können Ganztagsangebote eine wichtige Erweiterung des schulischen Angebotsspektrums sein, wenn sie den Schülerinnen und Schülern individuelle und unterrichtsergänzende Förderung ermöglichen. Unter diesem Aspekt hat die Landesregierung insbesondere die Sekundarschulen zum Förderschwerpunkt erklärt. Aber auch Grundschulen in Kooperation mit verschiedenen Formen der Hortbetreuung könnten in die Förderung einbezogen werden." ([www.ganztagsschulen.org/1153.php](http://www.ganztagsschulen.org/1153.php))

Eine Komponente des Distance Learning System wird in Ganztagschulen in Sachsen-Anhalt bereits angewendet. Onlinekurse werden durch den bundesweit agierenden Verein Schulen ans Netz e.V. bereitgestellt, um Ganztagschulen in ihrem Angebot zu unterstützen. Die Schulen nutzen sie in den Fächern Geschichte, Physik, Biologie und Geographie (vgl. [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)). Diese Komponente des Distance Learning hat also ihren Weg in die Schulen schon gefunden. Sie stellt damit das bereits bestehende Element dar, welches zu Beginn des Prozesses der Implementierung notwendig ist. Darauf kann die Entwicklung von Distance Learning aufbauen. Wenn Onlinekurse zunächst auch nur als Zusatzangebot zum regulären Unterricht angedacht sind, bieten sie dennoch bereits die Grundlage für autonome Lehr- und Lernprozesse. Dafür hat der Verein das Projekt "Freie Lernorte" entwickelt, welche in Zusammenarbeit *mit* Schulen *für* Schulen eingerichtet werden. In den Freien Lernorten stehen Computer und Internet für die Onlinekurse zur Verfügung. Ein relativ offener Lernprozess wird dadurch ermöglicht. Damit hat "Schulen ans Netz" zur Internalisierung von Onlinekursen, die eine Komponente des Distance Learning sind, sowie zu mehr Offenheit im System beigetragen.

Das Konzept der ganztägigen pädagogischen Betreuung wird von Lehrern, Schülern, Schuldirektoren und Eltern begrüßt. Es konnte sich bisher als Erfolgskonzept durchsetzen. Die Förderung des Landes durch das IZBB läuft 2007 aus. Die Förderung weiterer Schulen ab 2008 wird aller Voraussicht nach zum Problemfall. Besonders die Finanzierung der

Betreuung, deren Bedarf sich bei acht Zeitstunden erhöht, ist fraglich. Eine Fortsetzung des Ausbaus der schulischen Infrastruktur muss dann gezielt nach finanzierbaren Möglichkeiten zur Erweiterung des bisher halbtägigen Angebots suchen.

## 7.2 Schritt 2 der Implementierung

### 7.2.1 Distance Learning zur Einrichtung neuer Ganztagschulen

Für das Distance Learning System ist charakteristisch, dass Schwerpunkte im Lehrprozess an zentraler Stelle bereitgestellt werden. Von hier aus geschieht eine Versorgung mehrerer Lernorte gleichzeitig, die dadurch nicht mehr selbst eigene Ressourcen einsetzen müssen. Teile des ganztägigen Unterrichts, die speziell auf individuelles Lernen abzielen, könnten von hier aus komplett übernommen werden. Betreuungspersonen vor Ort müssen dann keine Qualifikation haben, die gleich oder gleichwertig mit der Ausbildung der Person ist, die im regulären Unterricht selbst die Instruktion übernimmt. Sinnvoll ist vielleicht auch die Erwägung, Teile des Tagesprogramms ehrenamtlich Tätigen im Rahmen des Konzepts des Bürgerschaftlichen Engagements zu übergeben, welches angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit und der Notwendigkeit, alternative Beschäftigungsstrukturen zu schaffen, diskutiert wird (vgl. [www.bpb.de/publikationen/NJ1RPD,0,B%FCrgerschaftliches\\_Engagement.html](http://www.bpb.de/publikationen/NJ1RPD,0,B%FCrgerschaftliches_Engagement.html)).

Hier können vor allem die Onlinekurse helfen. Viele Schulen verfügen inzwischen über PC und Internetzugang, wodurch ein zusätzlicher Finanzierungsaufwand entfällt. Es können kleine Lerngruppen gebildet werden, die am Nachmittag zusammenarbeiten.

Eine Didaktik, die der Kombination von Vormittagsunterricht und Nachmittagsunterricht angepasst ist, kann das Aufeinanderabgestimmtsein von beidem sicherstellen. Auch ist es wichtig, Methoden zur Auflockerung und Flexibilisierung bei der Gestaltung des Unterrichts zu übernehmen, um die Balance zwischen Lern- und Erholphasen zu gewährleisten, wodurch die Leistungskapazität der Schüler durch zusätzlichen Nachmittagsunterricht nicht überfordert, sondern optimal ausgeschöpft wird. Auch Burk plädiert für eine optimale Mischung aus Lernen und Freizeit während des ganzen Tages:

”Eine reine Addition von Stundenschule und Betreuungsangeboten ist aus pädagogischer Sicht jedoch die schlechteste Lösung, da die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse der Kinder in einer veränderten Umwelt nicht im Zentrum des Interesses stehen, sondern die Aufbewahrung und Beaufsichtigung

der Kinder aufgrund von Betreuungsproblemen der Familien.“ (Burk 2001, S. 155 f.)

Distance Learning stellt eine kostengünstigere, da ressourcenschonendere Variante als die Umstrukturierung der einzelnen Schulen dar, denn es kann durch zentrale Instruktions- und Betreuungsinstanzen eine breite Schülerschaft erreichen.

Diese Form der Ganztagschuleinrichtung mit Distance Learning bedarf der Hinzunahme einer weiteren Komponente des Systems, und zwar der professionellen Begleitung durch Tutoren von außen, um die Personalfrage bei der Ausdehnung des Halbtagsangebots zu beantworten. Mit der Hinzunahme dieser Komponente wird das an anderen Schulen bereits bekannte Distance Learning Element der Onlinekurse lediglich erweitert. Da sie dennoch systemfremd ist, muss es nun zum besprochenen diskursiven Bruch der Geschlossenheit des Schulsystems kommen. Dafür kann mithilfe des wissenschaftlichen Diskurses die notwendige Plausibilität zur Implementierung des Distance Learning System hergestellt werden, um die Blockaden abzubauen, die vor allem auf bildungspolitischer Ebene (gesetzliche, finanzielle Blockaden), aber in gewissem Maße auch auf schulpraktischer Ebene die Öffnung verhindern. Distance Learning kann nun auf eine dem Schulsystem bisher unbekannt Weise angewandt werden.

### 7.2.2 Distance Learning zur Erhaltung von Schulstandorten

Die Vorteile von Distance Learning zur Erhaltung bestehender Schulstandorte in Sachsen-Anhalt sind nahezu offensichtlich. Die Erfahrung in Alberta hat gezeigt, dass dort mit Distance Learning kleine Schulen am Leben erhalten werden können, und zwar weit bis über den Punkt hinaus, an dem hierzulande Argumente gegen eine Schließung keine Wirkung mehr zeigen. Schulstandorte überlebensfähig zu planen, so dass sie auch bei einer sehr niedrigen Schülerzahl bestehen bleiben können, ist theoretisch auch im Sinne der aktuellen mittelfristigen Schulentwicklungsplanung. Sie ”erarbeitet die planerischen Grundlagen für die Entwicklung eines regional ausgeglichenen und leistungsfähigen Bildungsangebots im Land” und verfolgt dabei den Zweck, die zur Verfügung stehenden Mittel ”für den Erhalt und die Ausstattung von Schulen, für die ein öffentliches Interesse besteht, ressourcenschonend einzusetzen, um die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages dauerhaft zu sichern.“ ([www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p](http://www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p))

Zusatzangebote durch Distance Learning können hier eine Lösung für Stabilisierung und Qualitätssicherung darstellen.

Die Erhaltung von Schulstandorten kann die zweite Phase dieses Implementierungsschritts darstellen, da hier bereits auf die Einrichtung einer weiteren Komponente des Distance Learning für Ganztagschulen zurückgegriffen werden kann. Diese Phase kann erstens erheblich zur Internalisierung des Neuen beitragen. Zweitens kann das bestehende Medienangebot dann durch die Entwicklung von Printmedien erweitert werden. Es ist zu vermuten, dass hierfür im Diskurs bereits weit weniger Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, als es noch für die Einleitung des temporären Bruchs nötig war.

### 7.3 Schritt 3 der Implementierung: Distance Learning zur Ermöglichung eigenständiger Institutionalisierungsvorgänge

Im dritten Schritt kann das Potenzial des Distance Learning zur Ermöglichung eigenständiger Institutionalisierungsvorgänge eingelöst werden, welche mit Blick auf spezifische Bildungsfunktionen vorgenommen werden.

Es kann in den beiden vorangegangenen Schritten bereits zur Auflockerung fester Strukturen beitragen. Wenn es an diesen Stellen als gewinnbringende Bildungsform überzeugt, kann der Schritt zum Einsatz für eigenverantwortlich und selbstständig entwickelte Bildungsstrukturen gegangen werden, wobei die bestehenden Strukturen notwendigerweise weiter gelockert werden, um die

“generelle Unbestimmtheit der gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse als aktuelle Herausforderung und als konkrete Gestaltungsmöglichkeit für Personen, Gruppen, Organisationen und Institutionen aufgreifen und produktiv nutzen zu können.“ (Schäffter 2001, S. 34)

Die Flexibilisierung von Strukturen kann an dieser Stelle eintreten, da ein wesentliches Element des Distance Learning zunächst als systemeigenes Element fungierte. Mithilfe des diskursiven Bruchs wurden neue Elemente aufgenommen. Das auch langfristig offene Agieren des Systems kann nun möglich werden, da es sich schrittweise die Elemente des Distance Learning zu eigen gemacht hat. Ein hoher Grad an Offenheit für Entwicklungen in der Umwelt ist nun für den Erhalt des Eigenen unabdingbar, um aktive und selbstverantwortliche Gestaltung von Bildung durch verschiedene Personenkreise immer wieder gewährleisten zu können.

### 7.3.1 Bildungsbedürfnisse ethnischer und kultureller Gruppen

Die Möglichkeit eigenständiger Institutionalisierungsvorgänge soll zunächst mit Blick auf die besondere Bedürfnislage von Menschen mit Migrationshintergrund ausgeführt werden. Förderung und Integration von Migranten sind ein zentrales Anliegen in ganz Deutschland. Hierbei steht die Bereitstellung von Chancengleichheit für andere Kulturen im Mittelpunkt. In Alberta spielt Distance Learning bei der Integration ethnischer und kultureller Gruppen eine entscheidende Rolle. Zum Beispiel unterstützt es die indigene Bevölkerung auf dem Weg zu Gleichwertigkeit innerhalb der Gesellschaft durch eine Lernumgebung und Lernbedingungen, die ihren Bedürfnissen angepasst und in anderen Institutionen nicht gegeben sind.

In Sachsen-Anhalt wird bei der Förderung von Schülern mit anderem kulturellem Hintergrund – das bedeutet hierzulande mit Migrationshintergrund - für die Vermittlung der deutschen Sprache zum möglichst frühen Zeitpunkt, für die Förderung der eigenen Muttersprache und für eine begleitende Elternarbeit zur Unterstützung der Schüler auch nach der Schule plädiert. Ohne Zweifel sind dies Kernaufgaben im schulischen Kontext für die Integration. Bei genauerer Betrachtung stellen sie aber nur das Grundlagenwerkzeug bei der gesellschaftlichen Beteiligung dar, da Schule generell die Aufgabe hat, zur Teilnahme in der Gesellschaft zu befähigen. Das beinhaltet auch immer die Vermittlung gesellschaftlicher Maßstäbe und Werte sowie wesentlicher Schlüsselkompetenzen. Werte und Handlungsmuster sind darum stets in der Lehre und der Umsetzung des Schulalltags ausgeprägt. Sie sind zentrale Aspekte im Bildungskontext. Angesichts dessen ist es auffällig, dass ein mitgebrachter lebensweltlicher Hintergrund der Migranten und ihrer Nachkommen - welcher zu einem Großteil deren Vorstellungen hinsichtlich der Gestaltung der Gesellschaft bereithält - viel zu wenig thematisiert wird. Darüber hinaus spielt er auch durchaus beim Lernen eine Rolle. Schüler mit Migrationshintergrund können innerhalb hegemonialer Strukturen Schwierigkeiten erfahren, die dem Lernen im Wege stehen. Auch daraus resultieren schlechte Leistungen und frühzeitiger Abbruch. Ein Grund für das Nicht-Thematisieren ist, dass gegenwärtige Positionierungsdiskussionen hinsichtlich assimilativer Anpassung und möglicher lebensstilistischer Eigenständigkeit von Migranten bei der Integration, die sich zwischen ethisch-moralischen Idealvorstellungen und historisch gewachsenem Nationaldenken bewegen, noch immer in den Kinderschuhen stecken:

”In the context of globalisation factors and demographic trends in Germany, the arguments of the opponents of a multicultural society are becoming increasingly

questionable. However, the proponents, too, sometimes find themselves in difficulty, particularly when they assume radical relativist positions. The situation becomes even more complicated when both parties discuss the term integration. While assimilationist positions are more and more rarely taken up openly, pleas are made for integration by supporters and opponents of the multicultural society, albeit with a different interpretation. The opponents, taking an intellectually circuitous route, say integration when they mean assimilation.” (Golz 2005, S. 13 f.)

Mit Blick auf Sachsen-Anhalt und Zuwanderung ist zusätzlich die Besonderheit relevant, dass die Bundesländer der ehemaligen DDR noch immer vom Transformationsprozess betroffen sind, welcher sich aus dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems ergab. Einwanderung und Multikulturalismus – und damit auch die Erfahrungen im Umgang damit - bestanden hier in noch geringerem Ausmaß:

”Following the political change, the former socialist countries were prepared differently for democratic and pluralistic approaches to cultural heterogeneity. Together with the new opportunities for social and individual advancement, the unknown risks of a liberal society also came into being. Unemployment and a sense of lost perspectives went hand in hand with underdeveloped administrative and individual strategies for overcoming conflicts, all of which was further complicated by migration and rising levels of multiculturalism.” (ebd., S. 11)

Klare Entscheidungen werden aus Angst vor Fehlhandlungen bisher oft noch vermieden. Nicht zuletzt deshalb wird vieles an Schulen erst dann thematisiert, wenn es zu Konflikten kommt. Zumeist kann dann nur kurzfristig und symptom bekämpfend entschieden und gehandelt werden. Ein Beispiel ist das Zusammentreffen der individualistisch geprägten Gesellschaftsstruktur in Deutschland mit Lebensstilen aus kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaften z.B. arabischer Länder. Wenn mit diesem Unterschied nicht bewusst umgegangen wird, können Pädagogen sich nicht auf eine Sichtweise ihrer Schüler einstellen, die unter Umständen kollektivistisch, also in Lern- und anderen schulischen Situationen weniger wettbewerbsorientiert und mehr gruppen- und familienbezogen ausgerichtet ist. Probleme können ohne Hintergrundwissen als Ungehorsam, Fehlverhalten oder hohe Konfliktbereitschaft gedeutet werden, was die eigentlichen Konflikte erst hervorbringt.

Am Beispiel von zwei Einwanderungsgruppen, die hierzulande zahlenmäßig zu den größten Gruppen gehören, kann der Umgang mit ethnischen Minderheiten im Schulsystem nachvollzogen werden.

Die Gruppe der Arbeitsmigranten und ihrer Angehörigen, die seit den 1960er Jahren vor allem aus der Türkei nach Deutschland kommen, war zu Beginn ihrer Einwanderung sehr willkommen, sollte sie doch den Aufbau der Bundesrepublik kräftig unterstützen. Der Umgang mit den "Gastarbeitern" orientierte sich an ihrer Rückkehr in ihre Heimatländer, zu der es nach Ablauf ihrer Zeitverträge kommen sollte. Trotz der gegensätzlichen weiteren Entwicklungen, in denen Deutschland für die Arbeitsmigranten zu einer neuen Heimat wird, in der auch ihre Kinder geboren werden, hält die Schulpolitik bis in die 1990er Jahre an der Rückkehrorientierung fest. Die Kinder und Jugendlichen werden in Kultur und Sprache des jeweiligen Landes, in das sie zurückkehren sollen, unterrichtet. Erst vor wenigen Jahren begann sich in Deutschland langsam das Verständnis eines Einwanderungslandes auszubreiten. Die Position der Integration fand Befürwortung. Grund ist die Erkenntnis, dass viele der Arbeitsmigranten noch nach Jahrzehnten hier leben. Zudem gehen ihre Kinder und Kindeskiner hier zur Schule. Segregierende Maßnahmen in Schulen haben zur Folge, dass den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dem Land, in dem sie ihr Leben verbringen werden, Chancengleichheit verwehrt wird. Dies haben nicht zuletzt auch die internationalen Vergleichsstudien hinsichtlich schlechterer Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund offenbart (vgl. Hansen/Wenning 2003, S.120 – 127). Jedoch ist das Verständnis von Integration auf schulpolitischer Ebene kritikwürdig:

"Daraus wird vielfach der Schluss für die Schulpolitik gezogen, diese Kinder und Jugendlichen gleich zu behandeln, sie voll in das normale Bildungssystem einzubeziehen und sie auf diese Weise zu ‚integrieren‘ ... Die fehlende Berücksichtigung einer Abweichung von den als ‚normal‘ angesehenen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche eine normale Schule besuchen – also einer vom vorherrschenden Normalitätskonstrukt abweichenden Sprache und/oder einer anderen kulturellen Ausstattung -, programmiert einen Misserfolg in einem Bildungswesen, dass von ganz bestimmten Voraussetzungen bei seinen Schülerinnen und Schülern ausgeht ... Halbherzige Maßnahmen wie Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht am Nachmittag, die etwas bessere Ausstattung mit Lehrerstunden für solche Schulen, die besonders



mit ausländischen Kindern ‚belastet‘ sind oder die wenig verbindliche Aufforderung, im Unterricht eine ‚interkulturelle Dimension‘ zu berücksichtigen, reichen genauso wenig, wie die fast einhellige Ablehnung eines geregelten islamischen Religionsunterrichts“ (ebd., S. 127 f.)

Weit überdurchschnittlich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in niederen Bildungsgängen zu finden. Dies spricht Bände hinsichtlich des Erfolgs der Integrationsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 128).

Ungefähr 1,7 Millionen Türken lebten zu Beginn des Jahres 2005 in Deutschland (vgl. [www.integrationsbeauftragte.de](http://www.integrationsbeauftragte.de)). Viele von ihnen leben nicht mehr nur im westlichen Teil Deutschlands, sondern auch zu großen Teilen in den neuen Bundesländern. Eine weitere große Gruppe in Sachsen-Anhalt stellen die Spätaussiedler aus Ländern wie Polen, Russland, der Ukraine und Kasachstan dar. Deutschlandweit sind seit 1990 ca. 2,4 Millionen vor allem in die neuen Bundesländer immigriert (vgl. ebd.). Ihr besonderer Status liegt in der Tatsache begründet, dass sie deutscher Abstammung sind, in den jeweiligen Ländern aufgrund dessen oft diskriminiert werden und ihre Zuwanderung nach Deutschland als Rückkehr gilt. Aus dieser Perspektive werden sie nicht als Minderheit, sondern als zur hegemonialen Gruppe der Deutschen gehörig betrachtet. Viele von ihnen sprechen Deutsch. Bei der Anerkennung erhalten sie einen Pass sowie alle bürgerlichen Rechte und Pflichten. Diese Perspektive wird aber durch die Schwierigkeiten, die sich für sie in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt ergeben, in Frage gestellt. Dennoch wurde sie für lange Zeit auch bei der Integration in das Bildungssystem beibehalten. Es wurde eine Gleichbehandlung favorisiert. Die Eingewöhnungsschwierigkeiten in den Alltag hierzulande in lebensweltlicher und auch sprachlicher Hinsicht, die sich z.B. in Kontaktbarrieren in der Schule und Problemen bei der Arbeitssuche zeigen, werden aber spätestens seit dem Zusammenbruch des sozialistischen Systems, nach dem die Zahl der Spätaussiedler aus östlichen Ländern erheblich anstieg, als zunehmend kritisch bewertet. Als Reaktion darauf wurde die Anzahl der Anerkennungen bis heute auf 100 000 jährlich begrenzt. Die Rückwanderungen werden seitdem als Einwanderungen eingestuft und auch bildungspolitisch wie andere Migrationen behandelt. Wenn zuvor seit der Weimarer Republik bei Zuwanderern deutscher Abstammung offiziell eine Gleichbehandlung angestrebt wurde, die sich in der Vermittlung der deutschen Sprache und einer kurzzeitigen Förderung zur schnellen Eingliederung äußerte, wird in den 1990er Jahren die Politik des Ignorierens der Abweichungen von der deutschen Normalität

abgelöst. Von nun an wird das Anpassen der Abweichungen an die erwarteten Muster angestrebt. Damit werden Spätaussiedler und Arbeitsmigranten einer Kategorie zugeordnet. Für sie werden die gleichen Bildungsmaßnahmen - die zumeist beim Sprachunterricht stehen bleiben - ergriffen. Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür ist,

“dass die mangelhafte Sprachbeherrschung der normalen Unterrichtssprache Deutsch zusammen mit dem, angesichts der stark steigenden Zuwanderungszahl, zusammenbrechenden Integrationspotenzial der schulischen Einrichtungen einen Handlungsdruck bewirkt, der zum Rückgriff auf bewährte andere Handlungslogiken der Institution Schule im Umgang mit Heterogenität führt (siehe dazu Wenning 1999). In diesem Zusammenhang liegt es dann nahe, das für schulorganisatorische Fragen zunächst auffälligste Kriterium des Beherrschens oder Nichtbeherrschens der Unterrichtssprache Deutsch zu nehmen und auf dieser Ebene die ausgesiedelten und die ausländischen Kinder zusammen zu fassen zur Gruppe der ‚Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache‘.“ (Hansen/Wenning 2003, S. 143 f.)

Die Umorientierung im Umgang mit Spätaussiedlern von der Gleichmachung mit deutschen Kindern zur Gleichmachung mit Migrantenkindern macht sehr gut deutlich, dass das Bildungssystem eine wenig differenzierte Antwortpalette für die besondere lebensweltliche Situation von Schülern hat, die der Situation von deutschen Schülern, die in Deutschland geboren sind, nicht entspricht.

Wohl weil das Kunststück einer Integration, die nicht zur Anpassung und nicht zur Ausgrenzung führt, auf der praktischen Ebene so schwer zu vollbringen ist, bewegten sich die Maßnahmen bisher zwischen Segregation und Assimilation. Die Eingliederung in die hegemonial strukturierte Schule bringt auch in Zukunft hinsichtlich der herkunfts- und migrationsbedingten Denk- und Handlungsmuster für viele Schüler einen Assimilationsdruck mit sich, dem sie sich beugen müssen, um erfolgreich zu sein. An diesen Strukturen (Umsetzung des Schulalltags innerhalb ethnozentrisch geprägter Raum-, Zeit- und Gruppenkonstellationen) ändert sogar der Umstand nichts, dass in einigen Bundesländern so manche Schule mehrheitlich von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht wird. Viele können und wollen bekannte Handlungsmuster jedoch nicht aufgeben. Ihr lebensweltlicher Hintergrund trägt zu einer generellen

Pluralisierung der Lebensstile in unserer Gesellschaft bei, wodurch sich differente Bedürfnisse ergeben. Eine strukturelle Umsetzung von Schule, die sich dieser Bedürfnislage nicht funktional anpasst, macht die assimilative Anpassung der Lernenden notwendig und bringt dadurch Konflikte hervor. Sie kann den pluralen Aufgaben nicht begegnen. Die Folge ist der Ausschluss von gesellschaftlichen Beteiligungschancen der Menschen, die dem hegemonialen Muster nicht entsprechen, die aber einen immer größeren Anteil der Bevölkerung ausmachen. Dies kann durch die Schulpolitik passieren,

“wenn z.B. die sprachlichen oder kulturellen Muster der jeweiligen Gruppe in den Bildungseinrichtungen unthematisiert bleiben ... In diesem Fall werden die Mitglieder dieser Gruppe zwar nicht ausdrücklich in den Schulen diskriminiert, durch die mangelnde Berücksichtigung wird aber eine Hürde für den erfolgreichen Besuch aufgebaut, die – wenn die sprachliche und die kulturelle Differenz mit einer schlechten sozialen Position gekoppelt ist – kaum zu überwinden ist.“ (ebd., S. 164 f.)

Wie soll eine Integration nun eigentlich aussehen?

”Integration of migrants into the society of the receiving (host) country is apparently successful when the specific values and equal rights of the individual cultures are acknowledged, and when integration ‘does not mean uprooting or faceless assimilation. Integration is also an alternative to incompatible cultures living side by side without any interaction’ (cf. Rau 2000).” (Golz 2005, S. 14)

Welche Werte- und Handlungsmuster in der Praxis erhalten und welche neu entwickelt werden, kann nicht verallgemeinernd beschlossen, sondern nur von den Personen entschieden werden, die am Kontext beteiligt sind. Andernfalls würde eine weitere Doktrin zur Anpassung entstehen. Außerdem könnte sie angesichts einer zunehmenden Wertpluralisierung und steten Veränderung ihre Funktion gar nicht mehr erfüllen.

#### *Distance Learning als Mittel zur Förderung kultursensibler Bildung*

Mit Blick auf ein solches Verständnis von Integration muss als Grundvoraussetzung für den adäquaten Umgang mit Schülern mit unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Familienhintergründen die Feststellung von Golz von grundlegender Bedeutung sein:

“Integration has much to do with the problem and the development of cultural identity. Belonging to a culture (or even to more than one culture) gives one not

only a psychologic orientation, it is also important for the capability to act in a complex and diverse society. But it is not to be ignored that the development of an identity is connected to an ongoing change, and that cultural identities are eventually changeable entities (attitudes). To recognize and strengthen the cultural identity of migrants and members of minority cultures does not mean to hinder their complex and complicated integration process into their new cultural setting” (ebd.)

Die Anerkennung kultureller Identität bedeutet im pädagogischen Kontext die Berücksichtigung der Besonderheiten der jeweiligen Identität in der Umsetzung von Schule. Da bestehende Institutionen bereits in ihrer grundsätzlichen strukturellen Bedingtheit nach hegemonialen Standards ausgerichtet sind, kann ihre Öffnung für differente Perspektiven auf Bildung nur begrenzt sein. Eine tatsächliche Anerkennung von kultureller Identität kann demnach nur jenseits des bereits Bestehenden gewährleistet werden, und zwar durch diskursive Neuschaffung. Neuschaffungen von Bildungsinstitutionen können die Freiheit von bereits tief verankerten Konventionen gewährleisten. Nicht zuletzt ist es in erster Linie die Kluft zwischen vermitteltem Weltbild in der Schule, wie sie derzeit besteht, und lebensweltlichem Kontext außerhalb dieser, welche für viele Schüler mit Migrationshintergrund Konflikte hervorbringt. Die Schule besteht als eine aus diesem Kontext herausisolierte Institution. Sie kann in dieser Position die Aufgabe des Aufeinanderabstimmens von Bildung und adäquater Lebensvorbereitung nicht wahrnehmen. Die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der Schüler kann in einem schulischen Umfeld geschehen, in dem von Beginn an multikulturell zusammengesetztes Personal tätig ist, welches lebensweltspezifisches Hintergrundwissen besitzt, um die Lernbesonderheiten der Schüler und die adäquaten Antworten darauf zu erkennen. Es sind die Mitglieder einer Gemeinschaft selbst, welche die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen kennen und als Pädagogen aus dieser Gemeinschaft hervorgehen können. Sinnvoll wäre es jedoch nicht, die in der hegemonialen Gesellschaft bestehenden Normen und Anforderungen zu ignorieren, also sich nur auf spezifische kulturelle Besonderheiten zu konzentrieren. Damit wird die Kluft zwischen verschiedenen Lebenswelten nicht verringert. Findet aber der Diskurs, in welchem im lebensweltlichen Kontext die Bedingungen zur Neuschaffung eines schulischen Umfelds ausgehandelt werden, im multikulturellen Rahmen statt, kann die Berücksichtigung der Bildungsbedürfnisse der Schüler bei gleichzeitiger Beachtung der Anforderungen im Einwanderungsland gewährleistet werden.

Die Einrichtung von Bildungsinstitutionen, bei welcher die jeweiligen Bildungszielgruppen eigenverantwortlich beteiligt sind, kann ein Weg sein, Lernbesonderheiten der Schüler, die sich aus den lebensweltlichen Hintergründen ergeben, zu berücksichtigen. Zum Beispiel kann kollektivistischen Lebensstilen, die u.a. mehr Gemeinschafts- als Wettbewerbsorientierung beinhalten, entgegengekommen werden. Strukturell kann dies durch die Vernetzung des Lernorts mit dem Familien- und Gemeinschaftskontext und durch die teilweise Ausweitung auf diesen umgesetzt werden. Schule wäre ein Ort des Lernens innerhalb einer Gemeinschaft, an dessen Umsetzung die lebensweltlich relevanten Personen beteiligt sind. Sie wäre damit keine aus dem Lebensalltag der Jugendlichen herausgesonderte Institution.

Es sind dann die Adressaten von Bildung selbst, welche die *Integrations- und Legitimationsfunktion* von Bildung konkret bestimmen können. Diese bezieht sich auf die Eingliederung der nachfolgenden Generationen in die Gesellschaft, in ihre ethischen Normen, Ordnungen und Verhaltensregeln. Da Normen und Verhaltensregeln von Migrantengruppen bereits wesentliche Bestandteile der Kultur in unserer Gesellschaft sind (z.B. Gründung von Familienunternehmen durch Einwanderer), ist Schule in diesem Sinne der Ort, an dem die Schüler auf die Eingliederung auch in diesen Teil der Gesellschaft vorbereitet werden. Das geschieht bereits durch die Berücksichtigung der Merkmale und Muster ihrer Lebensgemeinschaft.

Mithilfe des Distance Learning kann die Bildungsstruktur an die *Integrations- und Legitimationsfunktion* angepasst werden. Distance Learning hält aufgrund der instruierenden Medien und der pädagogischen Unterstützung an zentraler Stelle den professionell-pädagogischen Kern bereit, der die Professionalität des Bildungsprozesses gewährleistet. Dadurch, dass das Medium pädagogische Kernaspekte in konzentrierter Form enthält, ist der Bildungsprozess selbst zunächst kontextungebunden. Er ist frei von Vorgaben zur Personenkonstellation und zum sozialen Geschehen, also frei von Vorgaben zu sozialen Normen, zum Lehrpersonal vor Ort, zum Ort des Geschehens selbst und zum zeitlichen Ablauf. Damit kann er situationsorientiert und den Bedürfnissen der Lernenden angepasst passieren, denn um den professionell-pädagogischen Kern herum lässt sich der Lehr- und Lernprozess in allen erdenklichen Formen manifestieren. Er erlaubt durch die Freiheit von den Vorgaben den lebensweltlich relevanten Personen im Alltag der Schüler

eine aktive Gestaltung des Bildungsprozesses. Eigenständige Entwicklung von sozialen Konventionen sowie von Lehr- und Lernformen wird ermöglicht.

Es muss an dieser Stelle die potenzielle Separation von kulturellen und ethnischen Gruppen mitbedacht werden, die eine Teilnahme am restlichen gesellschaftlichen Leben ablehnen. Integration in die "deutsche Gesellschaft" bringt die Frage der Notwendigkeit und des Ausmaßes von verbindlichen Normen innerhalb einer pluralisierten Gesellschaft mit sich. Für das Bildungssystem bedeutet dies, dass ein öffentlicher Diskurs zwischen divergenten gesellschaftlichen Interessen, sozialen Milieus und Lebenslagen in Bildungskontexten organisiert sein sollte. Es kann aus Angst vor gesellschaftlich kritischen Entwicklungen, wie es die totale Abschottung darstellt, jedoch nicht auf autoritäre Steuermechanismen und auf politische sowie pädagogische Maßnahmen zurückgegriffen werden, bei denen die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme für die Berücksichtigung bestimmter Lernbedürfnisse per se abgesprochen wird, indem verschiedene Lebensweisen in einen hegemonialen Rahmen gepresst werden. Gerade die Berücksichtigung von kulturell bedingten Lernbesonderheiten ist wichtig, wenn es um gleichberechtigte Integration und um die Bereitstellung von Chancengleichheit zur Mitgestaltung der Gesellschaft geht.

Vielmehr kann eine Zusammenarbeit zwischen Mitgliedern der verschiedensten, in der jeweiligen Region lebenden ethnischen und kulturellen Gruppen (also auch Deutsche), bei der die diskursive Aushandlung die Basis bildet, von Beginn der Institutionalisierung an den Prozess bestimmen. Dadurch fließen verschiedene Erwartungen ein. Denn das erste Anliegen bei der Einrichtung einer solchen Bildungsinstitution sollte die Offenlegung und Beantwortung lebensweltlich bedingter Lernbesonderheiten von Schülern sein – was durch die Beteiligten selbst erst diskursiv definiert wird. Der Diskurs ist eine Kommunikationsform, bei der alle Beteiligten in einer konkreten Situation die Möglichkeit haben, ihre Sichtweise zu äußern. Für diesen Vorgang wird eine Ethik der Kommunikation geschaffen, um zu Aussagen zu kommen, die in einer konkreten Situation Gültigkeit besitzen und von allen Beteiligten – je nach Fragestellung und Anliegen - als richtig oder als Handlungsoption akzeptiert werden. Es müssen Argumente geliefert werden, welche die Sichtweisen und vorgeschlagenen Handlungen ausreichend begründen können. Damit wird alles verhandelbar. Es werden keine Inhalte als gegeben vorausgesetzt. Ziel der Argumentation ist es, durch plausible Begründungen, warum Definitionen einer Situation und spezielle Handlungen einem Prozess oder Ziel am ehesten gerecht werden können,

letztendlich einen Weg zu finden, der von allen Zustimmung erfährt (vgl. Nieke 2000, S. 185 ff.).

Die Bereitstellung einer gesonderten Position für eine kulturelle oder ethnische Gruppe wird auch demographisch nicht unterstützt, denn in Sachsen-Anhalt leben einzelne Migrantengruppen nicht geographisch völlig abgesondert und ohne Kontakt zu gesamtgesellschaftlichen Strukturen. Die für eine Zusammenarbeit verschiedener Kulturen notwendige Vermischung kann als gegebene regionale Bedingung angenommen werden, wodurch auch immer divergente gesellschaftliche Interessen, soziale Milieus und Lebenslagen zusammenkommen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Notwendigkeit der Formierung einer Institution für eine spezielle ethnische oder kulturelle Gruppe nicht anerkannt werden sollte, wie das unten stehende Beispiel der Sinti und Roma zeigt.

Zudem kann das Curriculum der Materialien, das durch eine übergeordnete Stelle bereitgestellt wird, neben dem Erlernen der deutschen Sprache und dem Unterrichten in dieser auch die Bereitstellung von Methoden und Inhalten mit Blick auf Integration gewährleisten. Auch die Praxis in Alberta zeigt die Notwendigkeit für das bereitstellende und für das steuernde Subsystem, innerhalb der freien Gestaltung der Bildungspraxis eine gewisse Steuerung durch gesetzliche Rahmenrichtlinien, evaluierende Begleitung sowie durch Professionalisierung und Bereitstellung pädagogischer Begleitung zu übernehmen.

Diese Form der Bildungseinrichtung würde z.B. einer seit vielen Jahren in Deutschland lebenden Minderheit entgegenkommen, deren gesellschaftliche Position aufgrund des großen Unterschieds ihrer Lebensweise zu der Lebensweise der hegemonialen Gesellschaft durchaus mit der Position der Hutterer in Alberta vergleichbar ist. In Deutschland werden allerdings weit weniger Bedingungen zur Verbesserung ihrer Lage geschaffen. Nicht zuletzt war auch die permanente Verfolgung, der die Hutterer aufgrund ihres sehr eigenständigen Lebensstils ausgesetzt waren, für sie der Grund, Europa in Richtung Kanada und der USA zu verlassen. Hier erfuhren sie endlich die Rücksichtnahme auf ihre Lebensweise.

Die Schulsituation der Sinti und Roma in Deutschland offenbart die noch immer andauernde Nicht-Beachtung kultureller Werte, welche auch in Sachsen-Anhalt praktiziert wird. Hier betrifft es vor allem die in den letzten Jahren aus osteuropäischen Ländern eingewanderten Roma. Viele von ihnen besuchen Haupt- und Sonderschulen. Einige verweigern den Schulbesuch generell. Die Gründe für den Schulmisserfolg sind in der Schwierigkeit, ihren lebensweltlichen Hintergrund mit der Schule in Einklang zu bringen, zu finden. Für diese

ethnischen Gruppen sind ihr Zusammenhalt und die Familie von höchster Bedeutung. Nur so konnte angesichts der jahrelangen schlechten Behandlung und des Assimilationsdrucks (Verfolgung und Vernichtung im 3. Reich, keine gesellschaftliche Anerkennung, Belegung mit negativen Vorurteilen, Ablehnung ihrer Sozialformen, Zerstörung ihrer wirtschaftlichen Grundlagen) das Überleben der Gruppe gesichert werden. Dazu gehört es, ihre eigene Sprache als Erstsprache zu pflegen und die Familie als Hauptsozialisierungs- und Erziehungsinstanz zu betrachten. Deren Zusammenhalt würde eine Schule stören, die isoliert von der Familie als gesonderte Instanz agiert.

Das Problem liegt in der Unflexibilität des Schulsystems begründet, denn es ist

“für eine bestimmte Schicht der Bevölkerung eingerichtet, die mit bestimmten Verhaltensweisen und Mustern gut an die schulischen Belange angepasst ist (bzw. umgekehrt). Wenn das so ist – und vieles spricht dafür – dann scheitern weniger die Sinti und Roma an der Schule als vielmehr die Schule an dieser Gruppe. Genau das ist gemeint, wenn das schulpolitische Handeln gegenüber dieser Gruppe der Grundlinie der Nichtbeachtung zugeordnet wird.“  
(Hansen/Wenning 2003, S. 104)

Die Sinti und Roma stehen als Beispiel für die gesellschaftliche Diversität in Sachsen-Anhalt. Darüber hinaus stehen sie für die Tatsache, dass die Bedingungen der Gruppen, die vom Normalitätskonstrukt abweichen, noch immer viel zu wenig beachtet werden.

Eine Bildungseinrichtung, welche die Beachtung der Besonderheiten der Sinti und Roma ähnlich dem oben vorgeschlagenen Konzept verwirklicht, gibt es bereits in Norwegen. Hier wird das Prinzip der Strukturanpassung an die Funktion, die Bildung erfüllen soll, also an die Bildungsanforderungen, die sich aus den Lebensbedingungen der Sinti und Roma ergeben, umgesetzt, auch wenn es aus dem Rahmen fällt. In dieser Schule bemühen sich zunächst zwei Lehrer um das Vertrauen der Eltern. Die Schule begleitet die Familien auch auf Reisen als Wanderschule. Nach der ersten Periode der Isolation von anderen Schulkindern werden die Kinder auf eigenen Wunsch in normale Schulen eingeschult. Eine weitere bemerkenswerte Besonderheit ist, dass die Erstsprache Romanés mithilfe einer muttersprachlichen Fibel im Erstlese- und Schreibunterricht durch Lehrkräfte aus der eigenen Gruppe unterrichtet wird, die eine Sonderausbildung an der Hochschule erhalten haben (vgl. ebd., S. 99).



Solch ein Modell könnte auch in Sachsen-Anhalt mit Materialien des Distance Learning, die auf der Reise mitgenommen werden, umgesetzt werden. Auch hier kann die Zusammenarbeit von Lehrern und Familien gewährleistet werden.

### 7.3.2 Distance Learning zur Förderung von Bildung in lebensweltlicher Pluralität

Außer kultureller Diversität lässt sich in Sachsen-Anhalt auch eine generelle Pluralisierung der Lebensweisen feststellen, bei der Differenzen z.T. erheblicher ausfallen können, als es zwischen ethnischen Entitäten der Fall ist. In der heutigen Zeit, in der technologisch und z.T. ökonomisch unbegrenzte Möglichkeiten einer moralischen und ethischen Verantwortung gegenüberstehen - und in der diese Entwicklung gleichzeitig mit dem Wegfall von allgemeingültiger Formulierbarkeit der moralischen und ethischen Grenzen einhergeht - versuchen Menschen aus eigener Initiative heraus neue Weltbilder und Handlungsmuster zu kreieren, um der Orientierungslosigkeit in einer immer komplizierter werdenden Welt etwas entgegenzusetzen. Auch in Sachsen-Anhalt haben sich Lebensgemeinschaften formiert, welche die Aufgabe der Eigeninitiative im Sinne des "global Denkens und lokal Handelns" erkannt haben. Sie schaffen Modelle der regionalen Entwicklung – unabdingbar in einer Zeit, in der das individuelle Handeln zwar globale Auswirkungen hat, aber doch immer nur vor Ort effektiv beeinflusst werden kann. Beispiele lassen sich vor allem an ökologischen und sozialen Initiativen finden (vgl. [www.eurotopia.de](http://www.eurotopia.de)).

Der Erfolg der jeweiligen Initiativen ist erheblich durch die Eigenständigkeit der Projekte bestimmt, wozu auch eigene Institutionen gehören. Ein Beispiel ist die sozial-ökologische Modellsiedlung "Sieben Linden" in der Altmark. Das Projekt versteht sich als "Modell- und Forschungsprojekt für eine zukunftsorientierte Lebensweise, in der Arbeit und Freizeit, Ökonomie und Ökologie, Individuum und Gemeinschaft, weltoffene und dörfliche Kultur in kleinen Lebenskreisen zu einem Gleichgewicht finden sollen". ([www.siebenlinden.de](http://www.siebenlinden.de)) Ziel ist es, selbstständig entwickelte Sozial-, Erziehungs- und Bildungsformen sowie ökonomische und ökologische Nachhaltigkeit zu leben. Die Integration vielfältiger Lebensweisen (generationenübergreifende Hausgemeinschaften, Wohngemeinschaften, Familien, Paare), die Selbstschaffung von Arbeits- und Betriebsstrukturen (Kleinunternehmen in Gartenbau, Verlagswesen, Tischlerei, Tourismus und Architektur) sowie die Schaffung von kulturellen, bildenden und erzieherischen Strukturen (Seminar- und Tagungsbetrieb, Kindergarten, therapeutische Angebote und Organisation von

Veranstaltungen für die gesamte Region) tragen auch zur Entwicklung der insgesamt strukturschwachen altmärkischen Region bei. Das Modellprojekt existiert seit 1997. Es befindet sich am Beginn seiner Entwicklung. In den kommenden Jahren soll der Schwerpunkt der Weiterentwicklung auf die Intensivierung der Eigenständigkeit liegen (vgl. [www.siebenlinden.de/htmcontent2000.html](http://www.siebenlinden.de/htmcontent2000.html)).

Eine wesentliche Komponente in der Eigenständigkeit des institutionellen Systems solcher Projekte sind auch Bildungseinrichtungen. Reguläre allgemeinbildende Schulen werden den Ansprüchen lebensweltlich spezifischer Initiativen in den seltensten Fällen gerecht. Der regionale und oftmals rurale Charakter der Initiativen bringt es mit sich, dass ihre Institutionen in viel kleinerem Umfang operieren. Dadurch müssen sie mit eingeschränkten humanen und materiellen Ressourcen auskommen. Wenn Wissensvermittlung zusammen mit Mitgliedern der eigenen Gemeinde oder mit Personen, die sich der Anschauung dieser verbunden fühlen, sowie innerhalb der Region geschehen soll, kann Distance Learning das Funktionieren einer Einrichtung mit kleinem Umfang durch zentral bereitgestellte Instruktion und pädagogische Unterstützung sichern.

Darüber hinaus kann eine Bildungsmaßnahme, die Wert auf eine Pädagogik der nachhaltigen Entwicklung der Region und des lebensweltlich-handlungsorientierten Lernens legt, Schule in der arbeitsstrukturellen und ökologischen Umgebung der Schüler stattfinden lassen. Auf die Art ist es außerdem möglich, das offizielle Curriculum nicht nur abzuarbeiten, sondern seine Inhalte für den Aufbau von Kompetenzen zu nutzen, die für die Eigenständigkeit notwendig sind. Dabei muss sich nicht den Vorstellungen einer regulären Schule angepasst werden. Die Struktur der Umsetzung von Schule wird durch die Gemeinschaft selbst geschaffen. Sie richtet sich nach der Bestimmung der *Ausbildungs- und Qualifizierungsfunktion* durch die Adressaten von Bildung selbst, formuliert z.B. als *Erlernen von Kompetenzen in einer ökologisch nachhaltigen und sozial verträglichen Wirtschaftsstruktur*, in welcher der Umgang mit und die Entwicklung von ökologisch verträglichen Technologien in Kleinunternehmen eine wesentliche Rolle spielt. Distance Learning erlaubt die Öffnung des Lernorts, denn durch den Einsatz von Medien als pädagogisch-professionellen Kern kann jede gewünschte Lernumgebung gestaltet und dadurch erweitert werden - unabhängig der Anzahl der Schüler und Lehrer vor Ort. Was bei der vorangegangenen Diskussion des Distance Learning zunächst eine Umverlagerung der Verantwortlichen aus der Not heraus darstellte (s. Recreation Centre für Sportunterricht, Punkt 3.2), kann hier als Vorteil der Bildungsform genutzt werden: Auch formales Lernen

*muss* nicht, sondern *darf* "im Feld", also unter Einbeziehung der Möglichkeiten des alltäglichen Lebens stattfinden. Es muss nicht ausschließlich in einer isolierten Institution passieren. Betriebe und Projekte fungieren als Lernumgebung, dortige Akteure als Pädagogen. Der Lernort öffnet sich hin zum gesellschaftlichen Raum. Das bildende Potenzial der verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche kann somit genutzt werden. Auch hier ist die Idee des Bürgerschaftlichen Engagements hilfreich, durch welches ehrenamtlich Tätige angesichts der wachsenden Arbeitslosigkeit und der Notwendigkeit, alternative Beschäftigungsstrukturen zu schaffen, zusammen mit den Pädagogen vor Ort den Unterricht gestalten können.

Der Aspekt der gesamtgesellschaftlichen Integration verschiedener Interessengruppen und die potenzielle Möglichkeit der totalen Abschottung wurden bereits bei der Berücksichtigung ethnisch oder kulturell bedingter Lernbesonderheiten erwähnt. Das sollte auch bei der theoretischen Diskussion an dieser Stelle mitbedacht werden.

Im erwähnten Modellprojekt kann einer Selektion entgegengewirkt werden, weil in der gesamten Altmark das Problem des Schulstandortabbaus akut ist. Eigenständige Einrichtungen von kleinen Schulen in ruralen Gebieten können die Bildungsversorgung der Region unterstützen. Die von der Gemeinschaft geschaffene Schule kann als Bildungsangebot für alle Kinder und Jugendlichen aus der umliegenden Gegend fungieren, die sonst weite Anfahrtswege hätten. Hierdurch würde vielmehr das Interesse an der Beschaffenheit des Bildungsprojekts und nicht die Zugehörigkeit zum Gemeinschaftsprojekt den Zugang bestimmen.

Auch in diesem Beispiel spielt die Diskursivität als Methode zur Entwicklung der Schuleinrichtung eine Rolle. Die Neuschaffung hat den Vorteil, dass die Institution im Gegensatz zu bestehenden Institutionen nicht in ihrer grundsätzlichen strukturellen Bedingtheit nach hegemonialen Standards ausgerichtet sein muss, sondern dass sie für differente Perspektiven offen sein kann. Neuschaffungen von Bildungsinstitutionen können die Freiheit von anderswo bereits tief verankerten Konventionen durch Eigenkreation von Konventionen gewährleisten, deren Basis die diskursive Aushandlung ist. Wird die Diskursmethode in der zukünftigen Schulentwicklung beibehalten, können auch immer die Perspektiven der Schüler und Eltern berücksichtigt werden, die Interesse am Besuch der Schule haben, aber nicht zum Projekt selbst gehören. Damit ist die zukünftige Entwicklung des Schulprojekts auch offen für umweltliche Entwicklungen. Genau das stellt den

Unterschied zu bestehenden Schulen dar, denn diese sind alle an einem institutionellen Muster orientiert, welches von "oben" vorgegeben und auf Erhalt des Bestehenden ausgerichtet ist. Schuldemanokratie wird hier in den Grundfesten und im Ursprung der Schule manifestiert.

Der Aspekt der Integration verschiedener Gesellschaftsmitglieder in eine Projektschule ist vor allem auch deshalb wichtig, weil sozial schwachen Schichten oftmals Ressourcen zur selbstständigen Beantwortung ihrer Bildungsbedürfnisse fehlen. Damit kann auch der Problematik der mangelnden Eigeninitiative etwas entgegengesetzt werden, denn es kann nicht von allen Bevölkerungsgruppen erwartet werden, sich selbstständig um die Schaffung von Bildungsstrukturen zu bemühen.

Die Offenheit des Angebots der Einrichtung und eine niedrige Zugangsschwelle können durch eine Gegensteuerungsinstanz zur Selektion gewährleistet werden, welche im steuernden Subsystem realisiert ist. In der abschließenden Phase der Internalisierung können hier rechtliche Rahmenrichtlinien und Auflagen für Institutionen festgelegt werden (s. Punkt 7.6).

Die folgenden Gedanken eines Lehrers einer *charter school*, deren Prinzip mit dem der Freien Schulen in Deutschland zu vergleichen ist, sind ein Auszug aus einem Interview, das während eines Forschungsaufenthalts in Arizona – einem sehr multikulturell zusammengesetzten Bundesstaat der USA - aufgenommen wurde. Sie zeigen die potenziell bestehende Möglichkeit, dass die Freiheit zur eigenständigen Institutionalisierung – in welcher Form und zu welchem inhaltlichen Zweck auch immer - zu gesellschaftlich kritischen Unternehmungen führen könnte:

"It kind of started out of the – the American political system is very conservative now, right wing and in the 90's a lot of people that are from that political end of the spectrum, they didn't want their kids to go to school with certain kids, so they wanted to isolate them. So they started these school (...) communities. Those communities - the schools inside the neighbourhood and the neighbourhood is closed off. It has a fence, cause they only want certain people there, so that's what charter schools came out of." (Lehrer, Int. Tohono O'odham)

Die Aussage bestätigt, dass bei der Konzeptionierung einzelner Projekte in Sachsen-Anhalt mit der Gefahr der Elitenbildung durch Selektion und Abschottung bewusst umgegangen werden muss. Die folgende Aussage zeigt aber die Chance, dass die Ermöglichung solcher Projekte zu einer positiven Entwicklung im Bildungssystem führen kann. Die gegenwärtige Praxis der *charter schools* in den USA zeitigt eine pädagogisch sinnvolle Anwendung des Modells:

“But then what happened is that other people said: Hey we want a school for Arts, that focuses on the Arts or we want a school that focuses on maths and sciences and so they got these specialized schools. Or other kids said: We want a school that focuses on critical thinking skills. All these people that wanted to get more of a progressive curriculum they took it and ran with it. And there is a lot more of those schools now than there are those original charter schools, so that rich white kids mostly didn't have to go to school with other kids.” (Lehrer, Int. Tohono O'odham)

An dieser Stelle wird die Bedeutung der von einem Principal des ADLC erwähnten Philosophie des *trial and error* deutlich, mit der Selbstständigkeit nicht aus Angst vor kritischen Entwicklungen unterbunden wird, sondern mit Vertrauen in den gesellschaftlichen Prozess gegangen werden kann (s. Punkt 3.5.2).

Wie wichtig eigenverantwortliche Bildungsaktivität und deren Verortung innerhalb des lebensweltlichen Umfelds für kulturelle und ethnische Gruppen sein kann, bestätigt die Aussage der Geschichtslehrerin der Schule in Arizona:

“This school is based on research about the type of environment that native youth need to be successful in high school...Academic research. And when this school was designed it was designed based on research available at that time done on Native American education. Yeah, they have particular needs I would say...I think they really need to have a sense of participation in the environment, that it's not just being put upon them but that they have some ownership of it. I think one on one attention and encouragement is very important. I think to be successful they need to have a personal relationship with their instructors more so than a typical - whatever - Anglo-youth would need.” (Lehrerin, Int. Tohono O'odham 02)

### 7.3.3 Distance Learning für Sportschulen

Hier ist besonders die Möglichkeit des individuellen Lernens bedeutend. Schüler können mit individuellen Trainingsplänen und auf Trainingsreisen örtlich und zeitlich unabhängig lernen, wenn Schulen ihren regulären Festunterricht durch Distance Learning Materialien und Begleitung auflockern. Auch Sportgymnasien die in Sachsen-Anhalt bereits bestehen, können ihr Angebot auf diese Weise erweitern. Es muss nicht notwendigerweise zu einer völlig neuen Institutionalisierung kommen, sondern bestehende Institutionen können neuartig umstrukturiert werden.

Hier wird der Nutzen des Distance Learning hinsichtlich der individuellen Gestaltung des Bildungsverlaufs deutlich. Sportschulen sind eine von vielen theoretisch möglichen Einrichtungen zur Förderung eines spezifischen Interesses oder einer Begabung. Die allgemeinbildende Begleitung in Zeiten, in denen Schüler individuelle Projekte mit intensivem Zeitaufwand oder an anderen Orten haben, kann Distance Learning liefern. Das jeweilige Interesse des einzelnen Schülers wird gefördert, wobei das institutionelle Lernen nicht im Weg steht. Er ist in der Lage, den Bildungsverlauf den persönlichen Lebensplänen anzupassen, was eine in Zukunft noch zunehmende Notwendigkeit ist:

“Individualisierung wird zu einem normativen Muster der Vergesellschaftung. Dies wiederum führt zu strukturellen Veränderungen des Lernens im Lebenslauf; es stellt sich immer weniger die Aufgabe der Reproduktion vorgegebener Strukturen, sondern der Zwang zur Konstruktion der individuellen Lebensgestalt. Institutionalisiertes Lernen im Lebenslauf übernimmt daher eine konstituierende Funktion für eine rationale Lebensführung in einem weitgehend orientierungsarmen gesellschaftlichen Umfeld.“ (Schäffter 2001, S. 104)

## 7.4 Distance Learning – Mediales Lernen

### 7.4.1 Distance Learning Medien als Schulentwicklungsfaktor

Schulentwicklung mit Distance Learning bedeutet vor allem auch Entwicklung im Lernmedienbereich. Die Entwicklungstypen von “Medienschulen“ nach Rolff und Schnorr bieten ein Stufenmodell an Schultypen, die auf verschiedene Arten das Lernen mit neuen Medien integrieren.

Die sporadische Medienschule: Neue Medien werden sporadisch und unsystematisch durch einzelne Lehrer im Unterricht benutzt, ohne medienpädagogische Möglichkeiten zu berücksichtigen.

“Es gibt keine abgestimmten Ziele und Strategien und keine Kooperation und gemeinsame Planung zwischen Lehrern. Außenbeziehungen und Partnerschaften sind eher zufällig.“ (Rolff/Schnorr 1998, S. 9)

Die additive Medienschule: In diesem Typ von Schule nutzen Lehrer, die persönlich von den Vorteilen neuer Medien überzeugt sind, zielgerichtet Computer und Internet als zusätzliche Unterrichtsmittel. Die Medien werden fächer- und projektspezifisch eingesetzt und dabei rein additiv zu den regulären Methoden genutzt. Der Aspekt des selbstständigen Lernens wird zumeist nur in den Nachmittagsstunden erprobt.

Die sich selbst erneuernde Medienschule:

“Dieser Entwicklungstyp verkörpert das Idealbild einer pädagogisch angeleiteten Medienintegration. Es ist eine Schule, die weiß, was sie pädagogisch und didaktisch will und der es gelungen ist, Computer neben anderen Medien situationsorientiert im Unterrichtsalltag einzusetzen, die Medienintegration mit Unterrichtsreformen zu verbinden und die Potenziale neuer Medien mit den explizit formulierten und abgestimmten übergreifenden

Bildungs- und Erziehungszielen der Schule in Einklang zu bringen.“ (Rolff/Schnorr 1998, S. 10)

Mit Blick auf das Stufenmodell lässt sich vermuten, dass sich die Umsetzungsformen von Distance Learning während der ersten beiden Implementierungsschritte in den meisten Fällen dem Typ der additiven Medienschule zuordnen lassen werden. Hier werden aller Voraussicht nach zunächst noch Distance Learning und seine Medien als Zusatz zum traditionellen Lehrgeschehen eingesetzt werden, wenn auch bereits zu unterschiedlichem Grad. Sie treffen auf ein bestehendes Angebot und erweitern dieses. Der Ideal-Entwicklungstyp der “sich selbst erneuernden Medienschule“ kann aber mit den Institutionstypen des 3. Schritts erreicht werden. Die bloße Addition von Medieneinsatz und konventionellem Lehrgeschehen kann dann aufgehoben werden, wenn sich eine schulische Einrichtung durch Distance Learning als Grundlage erst formiert, um im kleineren Rahmen einen funktionierenden Schulbetrieb aufzunehmen. Medienintegration und pädagogischer Gesamtprozess sind bei eigenständig errichteten Institutionen durch Distance Learning - also bei Institutionen, deren pädagogisches Konzept von Beginn an auf die Verwendung der Medien und Materialien aufbaut - aufeinander abgestimmt, durchdringen einander, sind getrennt voneinander nicht vorstellbar. Distance Learning hält aufgrund der instruierenden Medien und der pädagogischen Unterstützung an zentraler Stelle den professionell-pädagogischen Kern bereit, der die Professionalität des Bildungsprozesses gewährleistet. Dadurch, dass pädagogische Kernaspekte in konzentrierter Form im Medium enthalten sind, ist der Bildungsprozess frei von Vorgaben zur Gruppenkonstellation, zu sozialen Normen, zum Lehrpersonal vor Ort, zum Ort des Geschehens selbst und zum zeitlichen Ablauf. Er kann damit situationsorientiert und den Bedürfnissen der Lernenden angepasst passieren. Neuerungen – durchaus auch im Sinne von Unterrichtsreformen - gehen mit den vielen Möglichkeiten an Unterrichtssituationen einher.

Die Sicherstellung der optimalen Ausschöpfung von didaktischen Möglichkeiten der Medien durch Forschung gewährleistet als fester Bestandteil im Implementierungsprozess die stete Annäherung an das Idealbild einer pädagogisch angeleiteten Medienintegration (s. Punkt 7.5).

Der selbstständige Institutionstyp stellt vor allem auch deshalb den Ideal-Entwicklungstyp bei der Medienintegration dar, weil die Errichtung von Institutionen mit gruppenspezifischer Ausrichtung gerade aufgrund der Potenziale des Distance Learning – selbstständiges

Lernen, Anpassung an spezifische Bedürfnisse – möglich ist, denn es “ist eine Schule ... der es gelungen ist ... die Potenziale neuer Medien mit den explizit formulierten und abgestimmten übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen der Schule in Einklang zu bringen.“ (ebd.)

#### 7.4.2 Die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur mit neuen Medien

In der vorangegangenen Problemanalyse zur gegenwärtigen Bildungssituation in Sachsen-Anhalt wurde besprochen, dass nicht nur der strukturelle, sondern auch der inhaltlich-didaktische und curriculare Aspekt dem Umstand angepasst sein muss, dass nicht mehr allgemeingültig festgelegt werden kann, welches Wissen und welche fachlichen Fähigkeiten für die zukünftige Gestaltung des Lebenslaufs der Schüler zu vermitteln sind. Bei der Implementierung des Distance Learning können hierfür die Vorteile der neuen Medien ausgeschöpft werden. Für ihren schulischen Gebrauch können Didaktiken entwickelt werden, welche die individuelle Lernfähigkeit entwickeln, denn gewandelte Lernräume beim Lernen mit neuen Medien bieten dementsprechende Lehr- und Lernaktivitäten. Bei dem Einsatz neuer Medien für pädagogische Zwecke im Distance Learning muss aber beachtet werden, dass die Technologie an den pädagogischen Zweck angepasst wird und nicht umgekehrt. Im Vordergrund stehen sollte

- der Gegenstandsbereich und entsprechende Bildungs- und Qualifikationsaufgaben,
- die Auslösung von Lernaktivitäten durch Lernaufgaben,
- die Beachtung von Lehrfunktion im Medium und Lehrmodalität,
- die Beachtung von Lernmodalitäten,
- welche Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden müssen (vgl. Girmes 1999, S. 17 f.).

Erst dann kann überlegt werden, welche technologischen und medialen Mittel dies umsetzen können.

Die Lehr- und Lernaktivitäten mit neuen Medien können folgendermaßen gestaltet sein:

1. Wandel von vorstrukturiertem, stark geführtem Lernen zu selbstreguliertem Lernen: In traditionellen Kursen in Klassenzimmern existiert ein Lehrer als “wissendes Medium“, welches den klar definierten Inhalt trägt und den Lehr-Lernprozess dominiert. Ein klar begrenztes Spektrum an Informationen für die Aufgabenbewältigung, die genau definierte Zeit, die zum Lernen zur Verfügung steht und die Aktivitäten, die beim Lernen vor Ort



möglich sind, sind eindeutig begrenzt. Durch die neue Lernform sind Schüler nicht mehr länger durch die Perspektive eines Lehrers, durch vorgegebene räumliche und zeitliche Bedingungen und durch eine begrenzte Anzahl an Informationen und Aneignungsmöglichkeiten eingeschränkt, sondern gestalten selbst den Lernprozess, den ein Tutor unterstützt. Sie können Informationen durchsuchen, bewerten, auswählen und aufbereiten, Wissen übertragen und anwenden. Sie können ihr Lernen selbst initiieren, planen, kontrollieren und evaluieren. Die Instruktion in den Onlinekursen kann als Steuerinstanz des Prozesses ausgerichtet sein. Die pädagogische Begleitung kann für Reflexion und Evaluation für Schüler und für Tutoren vor Ort dienen. Das bringt ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit, Autonomie und Verantwortung der Schüler mit sich. Darüber hinaus wird die Fähigkeit geschult, Wissen zu eruieren, welche in einer sich ständig wandelnden Wissens- und Informationsgesellschaft wichtiger als das Wissen selbst ist. Der Lerner empfängt nicht nur irgendein vorhandenes Wissen, sondern es wird von ihm erst erworben, um Aufgaben und Probleme zu lösen.

2. Offenheit des Lernens: Im traditionellen Lernkontext sind zumeist spezifische Lernziele festgelegt. Das bedeutet, das Lernen verläuft linear, geradewegs vom Ausgangs- zum Endpunkt, und lässt wenig Spielraum für Entdeckungen und Selbsterfahrung. Hier bietet es sich jedoch an, den Lerner das Ziel und damit auch den Weg selbst herausfinden und bestimmen zu lassen. In virtuellen Lernräumen und ihrer Fülle an Verbindungen, Informationen und deren Korrelationen ist es sogar notwendig, selbstständig zu navigieren. Es gibt keine Möglichkeit, einen linearen Weg, so wie er in Printmedien vorgegeben ist, zu verfolgen (vgl. Peters 2002, S. 32 f.).

3. Selbstbestimmtheit und Autonomie drücken sich auch in den gewandelten sozialen Interaktionen aus. Die Kommunikation über Distanzen hinweg und in virtuellen Räumen (chat, Computerkonferenzen, Diskussionsforen im Web) als Zwischenspiel zwischen den individuellen Lernzeiten ermöglicht dem Lerner eine größere Selbstständigkeit im Umgang mit den Lehrern/Tutoren und Mitschülern, denn hierarchische und autoritäre Strukturen können nicht so leicht greifen.

Otte spricht von der Entwicklung von der Lehrkultur zur Lernkultur, welche sich durch den Wandel von der Lehrer- zur Tutorenrolle vollziehen kann. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Prozesse und Herausforderungen sollte sie sich auch vollziehen. Er nennt folgende Wandlungsprozesse:

- von der Lehrerzentrierung zur lernerzentrierten Ermöglichungsdidaktik

- von der Wissensorientierung zur Wert- und Handlungsorientierung
- von asymmetrischen Lernkonzepten zu partnerschaftlichen Lernkonzepten
- von geschlossenen zu offenen Curricula
- von vermittelnden zu reflektierenden Lehr-Lernarrangements (vgl. Otte 2002, S. 26 f.).

Das Internet macht es zudem möglich, dem Fremdsprachenunterricht und Interkulturellem Lernen eine neue Dimension zu geben. Durch Kooperation mit Schulen in anderen Ländern können länderübergreifende Kurse, Tandemsprachlernen und Kurse wie Europäische Geschichte, Nachhaltige Entwicklung und Friedens- und Demokratieentwicklung gebildet werden. Dies unterstützt zudem die Entwicklung eines europäischen Kerncurriculums, welches auch Mitter für "die zentrale Frage der inhaltlichen Gestaltung" von Schulen in Europa generell hält (vgl. Mitter 2001, S. 188). Darüber hinaus werden Netzwerkknüpfung und Mobilität angeregt und unterstützt. Auch die Multikulturalität im eigenen Lande profitiert von der differenzierten Wahrnehmung der Schüler.

7.5 Die Rolle des bereitstellenden Teilsystems: Forschung, Entwicklung und Ausbildung  
 Der 1. Teil der Arbeit zeigte die Notwendigkeit für das bereitstellende Subsystem, innerhalb der freien Gestaltung der Bildungspraxis regulierende Aufgaben im System zu übernehmen. Dazu gehören die Entwicklung von Materialien und pädagogischen Rahmenrichtlinien sowie die Professionalisierung und Bereitstellung pädagogischer Unterstützung. Dadurch wird zudem bei aller Offenheit für die Anpassung an umweltliche Entwicklungen die Selbstreferenz im Distance Learning System gewährleistet.

Die beschriebenen Einrichtungen können funktionieren, wenn pädagogische und fachliche Kompetenz zur Begleitung des Lehrprozesses und die notwendigen Materialien an zentraler Stelle bereitgestellt sind. Genau dies übernimmt in Alberta das ADLC. Die Forschungsergebnisse im 1. Teil zeigen, dass es seine Existenz als wesentlicher Teil im System einer schrittweisen Entwicklung aus einer kleinen Maßnahme heraus verdankt, bei der sich im Laufe der Zeit die Notwendigkeit der Finanzierung einer eigenständigen organisierenden Institution ergab. Diese Einsicht der Bedeutung einer natürlichen Entstehung kann für Sachsen-Anhalt genutzt werden. Auch hier ist zu Beginn der Implementierung eine eigenständige Organisation noch nicht notwendig, eine Versorgung der nutzenden Einrichtungen muss dennoch gewährleistet werden. Dafür können die an

verschiedenen Stellen in Sachsen-Anhalt und Deutschland bereits gegebenen Ressourcen genutzt werden, wodurch auch dem Argument der Kostspieligkeit einer Implementierung von Distance Learning begegnet werden kann.

### *Die Universität Magdeburg*

Die Besonderheit der Materialien ist es, dass der eigentliche Lehrprozess, also auch die Instruktion enthalten ist. Es muss eine professionell fundierte pädagogische Konzeption mit Blick auf die didaktische Ausrichtung zugrunde liegen. Es reicht nicht, bestehende Schulmaterialien einfach in ein Distance Learning Format zu überführen. Inhalt und Lernstoff müssen die Perspektive der pädagogischen Begleiter in den Einrichtungen berücksichtigen, die selbst nur Mittler zwischen instruktivem Medium und Lernendem, also nicht notwendigerweise ausgebildete Lehrer sind. Auch die Perspektive des Schülers als direkter Empfänger der medialisierten Instruktion ist wichtig. Wenn bestehende Onlinekursformate aufgrund der interaktiven und kommunikativen Möglichkeiten schon relativ gute didaktische Konzepte verwirklichen, stellt die Entwicklung der Printmedien doch eine größere Herausforderung dar. Auch die Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Schwächen im Curriculumdesign unter Umständen von Tutoren nicht ausgeglichen werden. Schüler kann das Arbeiten mit den Materialien rasch langweilen. Starke Durchstrukturierungen und Vorgaben oder einseitige Aufgabenstellungen machen das selbstständige Lernen gerade für Homestudents, die unter Umständen zu Hause allein sind, zwar möglich, sind aber vor allem bei einem begleiteten Gruppenkontext in Einrichtungen nicht notwendig. Da sich in dem Konzept für Sachsen-Anhalt auf die Unterstützung von Institutionen konzentriert werden soll, kann dies von Anfang an bei der Entwicklung berücksichtigt werden. Wenn die curriculare Seite im Bildungsprozess nicht auch die eigenständige Gestaltung des Bildungs- und damit Lebensverlaufs ermöglicht, verfehlen auch optimale strukturelle Bedingungen ihre Wirkung (vgl. hierzu Girmes 1997). Auch wenn das Curriculum von einer zentralen Stelle für die verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen bereitgestellt wird, wird individuelles Lernen auf inhaltlicher Ebene ermöglicht, wenn im Curriculum genügend Offenheit für das Explorieren von Wissen angedacht ist. Nicht dogmatische inhaltliche Vorgaben sollten im Mittelpunkt stehen, sondern didaktische Methoden. Auf diesem Wege lässt sich auch der Unterrichtsstoff in der jeweiligen Lern- und Arbeitssituation an den individuellen Leistungsstand und Lernweg der Schüler anpassen (weiterführende Literatur Girmes 2004: (Sich) Aufgaben stellen). Sachsen-Anhalt verfügt

prinzipiell über ausreichend Ressourcen, um neben Printmedien vor allem neue Medien bei der Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur mithilfe aktueller Didaktik- und Curriculumtheorie einzusetzen.

Deshalb stellt die Otto-von-Guericke Universität eine adäquate Instanz im Entwicklungsprozess dar, da hier am Lehrstuhl für Allgemeine Didaktik die notwendigen Kompetenzen gesammelt sind. Zudem können durch die Kooperationen des Lehrstuhls mit Verlagen die wissenschaftlich fundierte Entwicklung der Printmaterialien an der Universität Magdeburg und die Herstellung der Materialien eine aufeinander abgestimmte Produktionsinstanz ergeben. Eine Implementierung von Distance Learning für Schulen in Sachsen-Anhalt, die auf der Zusammenarbeit mit dem ADLC beruht, kann zudem in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Historische, Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft geschehen, da mit der Übernahme der Kampuskoordination durch die Leitung des Lehrstuhls hier die organisatorischen und rechtlichen Grundlagen gegeben sind.

Darüber hinaus können wissenschaftlich Tätige bei Bedarf als Partner während der Entwicklung eigenständiger Institutionen durch den Einsatz systematischer Erhebungsmethoden die Erarbeitung der Bedürfnisse der Bildungszielgruppen und ihrer Beantwortung begleiten. Hierbei können u.a. die Kompetenzen des Lehrstuhls für Historische, Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft bezüglich Migrations- und Integrationsproblematiken in Schulkontexten, sowie auch das Wissen der hier z.B. in Austauschprojekten ausgebildeten Studenten genutzt werden (vgl. hierzu Beuchling/Golz 2005). Wie sinnvoll akademische Forschung im interkulturell-pädagogischen Bereich ist, zeigte auch das Interviewzitat der Lehrerin einer *charter school* in Arizona bezüglich der wissenschaftlichen Fundierung der Institution (s. Punkt 7.3.2). Hier ging es darum, zuerst die Bildungsbedürfnisse der ethnischen Gruppe zu ermitteln und darauf aufbauend das Schulprogramm zu konzipieren, anstatt einen Rahmen bereitzustellen, in den sich die Schüler dann integrieren müssen. Und genau dies ist das Anliegen, das prinzipiell auch in Sachsen-Anhalt mit der Bildungsform Distance Learning verfolgt werden kann.

### *Sporthochschule Köln*

Die Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis ist gerade bei neuartigen Projekten von Bedeutung, da die Universitäten die Aufgabe haben, neues Wissen für die Praxis zu

eruiieren. Genau darauf kann die Praxis angesichts ihrer zunächst anders gelagerten Aufgaben und des daraus oft entstehenden Zeitmangels auch zurückgreifen. Hochschulen haben in ihrer Studentenschaft eine humane Ressource, die oftmals für konkret anwendungsbezogene Arbeit sehr dankbar ist. Sie stellt damit gleichzeitig eine kostensparende und mindestens semi-professionelle Instanz dar.

Die Sporthochschule Köln z.B. kann eine von vielen weiteren wissenschaftlichen Einrichtungen im Land sein, die sich als Partner bei der Implementierung von Distance Learning anbieten. Die Auswertung der Umsetzungsmöglichkeiten von Distance Learning in Alberta und auch die Erörterung möglicher Interessentengruppen in Sachsen-Anhalt haben gezeigt, dass für Schüler mit starkem Interesse an sportlicher Tätigkeit alternative Bildungsformen sehr von Vorteil sein können. Die einzige Sportuniversität Deutschlands bietet neben einem Diplom-, Bachelor- und Masterstudiengang auch einen Lehramtsstudiengang an. Das Veranstaltungsangebot für Grund-, Haupt- und Realschulen beinhaltet das Thema Konzepte von Schule und Schulsport. Vor diesem Hintergrund kann die Hochschule zum einen das nötige Wissen zu Lern- und Schulbedürfnissen von Schülern mit einem täglichen Schwerpunkt im Sport sowie eine Begleitung bei der Implementierung von Distance Learning für sportorientierte Einrichtungen bereitstellen (vgl. [www.dshs-koeln.de/studium/slw/downloads/studienangebote/ST-PL-Gy+HR\\_2.pdf](http://www.dshs-koeln.de/studium/slw/downloads/studienangebote/ST-PL-Gy+HR_2.pdf)).

#### *Bereitstellung einer dezentralisierten Lehrkultur über das Internet*

In Alberta zeigte sich, dass mit dem Angebot von Kursen im Internet durch das *Alberta Online Consortium* und durch die *Learning Technologies Branch* ein erfolgreiches Kursanbieternetzwerk entstanden ist, von dem alle Beteiligten kostengünstig profitieren. Je mehr Einrichtungen partizipieren, desto weniger muss eine Einzelne investieren, da sich mit der Zunahme an teilnehmenden Kursentwicklern auch die Kurspalette zur geteilten Verwendung erweitert.

In Sachsen-Anhalt werden im Rahmen des Programms Transfer 21 der Bund-und-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung bereits für Schulen Materialien ins Internet gestellt, die sich Lehrer für den Unterricht herunterladen können. Sie sind für die inhaltliche Unterstützung der Lehrtätigkeit in bestehenden Schulen gedacht und stellen Handreichungen für Lehrer dar, welche diese selbst noch aufbereiten. Sie sind werkstattorientiert und auf selbstständige Arbeit der Schüler ausgerichtet. Pädagogen werden ausführliche Durchführungsbeispiele gegeben. Dadurch stehen vollständige

Unterrichtseinheiten für die Nutzung zur freien Verfügung (vgl. [www.dekade.org./transfer\\_21/wsm/21.pdf](http://www.dekade.org./transfer_21/wsm/21.pdf)). Schulen können die Materialien ausprobieren und modifizieren. Es existieren Materialien für Naturwissenschaften z.B. zu den Themen Wasser und Energie, für Geografie z.B. zum Thema Ressource Wald, für Sozialkunde z.B. zu Kommunalpolitik sowie für die Fächer Deutsch, Ethik, Mathematik und Englisch (vgl. [www.transfer-21.de/index.php?page=42](http://www.transfer-21.de/index.php?page=42)).

Der Verein Schulen ans Netz e.V. bietet mit dem Portal "Lehrer-Online" und dem "Lehrer-Online-Netzwerk" bereits Onlinekurse in den Fächern Geschichte, Physik, Biologie und Geographie an, die im Unterricht von Schülern genutzt werden können (vgl. [www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)). Wenn sie zunächst auch nur als ein Baustein im sonst regulären Unterricht angedacht waren, bieten sie dennoch bereits die Grundlage für das selbstständige Lernen von Schülern. Dafür hat der Verein das Projekt "Freie Lernorte" entwickelt und bietet Unterstützung bei ihrer Einrichtung in Schulen an:

"Freie Lernorte sind allen Lernenden und Lehrenden frei zugänglich und werden sowohl im Rahmen unterrichtlicher als auch außerunterrichtlicher Aktivitäten genutzt. Freie Lernorte sind Orte des Austauschs, der Erholung, der Begegnung, der gemeinsamen und der individuellen Arbeit. Durch flexible Nutzungsmöglichkeiten sind sie offen für unterschiedliche Lern-, Lehr- und Arbeitsformen. Freie Lernorte eröffnen Lernchancen. Den Schülerinnen und Schülern werden in verstärktem Maße Möglichkeiten zur individuellen Ausgestaltung der eigenen Lernprozesse geboten.

Freie Lernorte bieten durch die Bereitstellung verschiedenster Medien und Materialien vielfältige Lernanreize und tragen damit auch den Bedürfnissen unterschiedlicher Zielgruppen Rechnung." ([www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de))

In den Freien Lernorten stehen Computer und Internet für die Onlinekurse zur Verfügung. Sie können umgesetzt sein

- als Selbstlernzentren für individuelles Lernen
- mit mobilem Medieninventar
- in großen, multifunktionalen Räumen als Lernateliers mit multimedialer Ausstattung und flexibler Möblierung für vielseitige Gruppenkonstellationen
- Medieninseln oder Surfstationen auf Fluren oder Pausenhallen

Hier können Schüler individuell an Unterrichtseinheiten arbeiten, ohne dass ein Lehrer zum Unterrichten anwesend sein muss. Damit trägt der Verein zur Internalisierung von

Onlinekursen im bestehenden Schulsystem bei, worauf das zukünftige Einsetzen von Distance Learning aufbauen kann.

Die Zielorientierung des Vereins bewegt sich im Rahmen der Unterstützung bestehender Strukturen. Auch hier lässt sich ein Bezug zum Stufenmodell nach Rolff und Schnorr herstellen und hierin zum Typ der additiven Medienschule, in welcher pädagogischer Gesamtprozess und Mediennutzung sich noch nicht durchdringen. Für die Neuschaffung von schulischen Strukturen durch Bildungszielgruppen selbst müssen Instruktionen, gesamter Lehrstoff und seine didaktische Aufarbeitung auf ein Maß ausgeweitet werden, mit dem eine Situation, in der eventuell keine professionellen Lehrer für ganze Fächer zur Verfügung stehen, professionell gemeistert werden kann. Die Plattform des Vereins Schulen ans Netz bietet für die Bereitstellung von Onlinekursen als *eine* Komponente im Distance Learning aber einen guten Ansatzpunkt. Hier können zudem die Einrichtungen nach dem Vorbild des AOC in Alberta nach und nach eigene erprobte Kurse, die spezifisch an den Interessen und dem Arbeiten der jeweiligen Gruppe orientiert sind, für andere Nutzer zur Verfügung stellen.

Für die Grundschule kann eine Kooperation mit dem Verein "Deutsche Fernschule e.V." zweckmäßig sein. Der Verein arbeitet seit 1971 professionell als Lehrinstanz für deutsche, schweizerische und österreichische Familien im Ausland. Er bietet komplette Rundum-Betreuung für die Grundschule durch staatlich examinierte Fachlehrer. Gegenwärtig ist in Einzelfällen bereits die Beschulung im Inland möglich. Auch wenn die Kurse hauptsächlich über den Postweg als Lehrbriefe geliefert werden, können die Bestandteile, die teilweise auch im Internet präsentiert sind, ausgebaut werden (vgl. [www.deutsche-fernschule.de](http://www.deutsche-fernschule.de)).

Nicht zuletzt stellt vor allem auch das ADLC einen möglichen Partner bei der Implementierung dar. Mithilfe der hier vorhandenen und lange erprobten Ressourcen können in einem Modellprojekt die Möglichkeiten des Distance Learning in Sachsen-Anhalt ausprobiert werden. Bei einer internationalen Ausrichtung der Modellschule können englischsprachige Onlinekurse - sofern sie dem Curriculum hierzulande entsprechen würden - genutzt werden. Das ist z.B. in Naturwissenschaften, Mathematik und Biologie denkbar. Auch die professionelle pädagogische Begleitung und Bewertung durch das ADLC über e-mail, Internetforen und durch kostenloses Telefonieren über das Internet sowie das *Team*

*Teaching*, also der Austausch zwischen den Pädagogen in Alberta und den Verantwortlichen in Sachsen-Anhalt, sind prinzipiell denkbar.

#### *Ausbildung von Tutoren*

Der zweite Baustein im bereitstellenden Subsystem des Distance Learning System ist die Versorgung der umsetzenden Einrichtungen mit professioneller pädagogischer Unterstützung. Der Beruf des Lehrers bleibt hier als solcher erhalten, auch wenn sich seine Rolle ändert. Die Profession ist nach wie vor von grundlegender Bedeutung. Das bedeutet, dass eine zukünftige Ausbildung von Pädagogen für die Begleitung der umsetzenden Einrichtungen unverändert durch Hochschulen übernommen werden kann, sich aber um Komponenten der Besonderheiten des Distance Learning erweitern muss. Der Einsatz von Pädagogen ist bei der Entwicklung der Materialien an den möglichen Entwicklungsstellen unumgänglich, ihre Lehrtätigkeit kann ebenfalls von hier aus oder auch von anderer Stelle übernommen werden. Die Zentralität der Lehrtätigkeit macht es möglich, viele Einrichtungen von einem Ort aus zu versorgen. Das ADLC z.B. versorgt ca. 440 Partnereinrichtungen und beschäftigt ca. 50 Lehrer, deren Hauptaufgabe jedoch in der Unterstützung der Homestudents liegt. Es wären weit weniger Lehrer für die Unterstützung einer solchen Menge an Einrichtungen notwendig, denn dort liegt nach wie vor der Kern der schulischen Interaktion.

#### 7.6 Die Rolle der Bildungspolitik

Für das steuernde Subsystem besteht die Notwendigkeit, innerhalb der freien Gestaltung der Bildungspraxis regulierende Aufgaben im System durch gesetzliche Rahmenrichtlinien zu übernehmen. Die vorgeschlagene Implementierungsstrategie hat dargelegt, dass der wissenschaftliche Diskurs zum Zwecke des temporären Bruchs der Geschlossenheit des Schulsystems gerade auf der bildungspolitischen Ebene Blockaden für die Öffnung abbauen muss. Die wissenschaftliche und schulpraktische Plausibilität muss sich hier zwei wesentlichen Bedingungen stellen: Finanzierung und Gesetzgebung.

Im ersten Implementierungsschritt können Ganztagschulen, die sich für die Verwendung von Distance Learning entscheiden, zunächst die bestehenden Ressourcen durch Instanzen wie "Schulen ans Netz" nutzen. Land und Bund wird hier keine finanzielle Bürde auferlegt, sondern eine Erleichterung verschafft, da für die Erweiterung der Halbtagschule keine neuen Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Um aber eigenständige



Institutionalisierungsvorgänge im Schulsystem zu ermöglichen, die je nach Bildungsanliegen und Bildungsbedürfnis vorgenommen werden, muss

1. unter öffentlicher Trägerschaft ermöglicht werden, die Distance Learning Komponenten bereitzustellen. Die Erörterung des Implementierungsprozesses diene nicht zuletzt auch dazu, eine mögliche Lösung anzubieten, um dem stets angeführten Problem der finanziellen Knappheit zu begegnen. Die Angebote, auf Bestehendes aufzubauen und bei der Einführung in kleinen Schritten vorzugehen, machen auch in finanzieller Hinsicht eine prozesshafte Öffnung des Bildungssystems für die Veränderungen in der Umwelt und für neue schulsystemische Wege realistischer als die Erwartung, eine sehr hohe Summe für die Einrichtung eines kompletten Distance Learning System in einem Male bereitzustellen.
2. die Politik den Bildungsausführenden gewisse Freiheiten einräumen und darf nicht als allseits kontrollierender Machtapparat fungieren, der einen fixierten Rahmen vorgibt, in den sich alle Beteiligten einfügen müssen. Dennoch müssen auch hier mit Blick auf die Implementierung in Sachsen-Anhalt die Beschränkungen durch die Bildungspolitik in gewissem Maße anerkannt werden. Sie können nicht zwanghaft aufgebrochen werden. Vielmehr sollte nach vorhandenen Möglichkeiten im gesetzlichen Rahmen gesucht werden, durch die sich die Einführung realisieren lässt. Die rechtliche Option der Schulgründungen durch Freie Schulen ist die Möglichkeit, die für Schulgründungen mit Distance Learning genutzt werden kann. Bestehende Freie Schulen unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer strukturellen Bedingungen nicht grundsätzlich von regulären Einrichtungen, aber nach der Phase der Internalisierung von Komponenten des Distance Learning in den ersten beiden Implementierungsschritten und nach Vollzug des diskursiven Bruchs könnten neue Schulen in Zukunft nach anderen Mustern konzipiert sein, da die Gesetzesschrift prinzipiell folgendes besagt:  
“Den freien Trägern obliegt die Schulgestaltung, insbesondere die Entscheidung über eine besondere pädagogische, religiöse oder weltanschauliche Prägung, die Festlegung der Lehr- und Unterrichtsmethoden und der Lehrinhalte sowie die Organisation des Unterrichts, auch abweichend von den Vorschriften für die staatlichen Schulen, soweit diese nichts anderes bestimmen.“ (www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung)

Denn wenn von einer in prozesshaften Schritten erlangten Akzeptanz des Distance Learning die Rede ist, meint dies hinsichtlich bildungspolitischer Verantwortlichkeit eine großzügigere Auslegung der Schulgesetzgebung durch ein erweitertes Verständnis von Schule, eventuell bis hin zu einer Erweiterung oder Anpassung der Gesetzgebung. Das ist zu erwarten, nachdem eine Zeit lang erfolgreiche Beispiele in der Praxis zu beobachten waren. Die gängige Auslegung der Paragraphen zu Freien Schulen würde momentan in den regulären Unterrichtssituationen nur die pädagogische Tätigkeit von Personen zulassen, welche Lehrer nach den traditionell professionellen und autoritären Vorstellungen sind, also welche über eine entsprechende Ausbildung und Amtsbezeichnung verfügen (vgl. [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung)). Eine Verlagerung dieser professionellen Lehrtätigkeit außerhalb der Schulsituation vor Ort – nicht ihre Aufhebung! - bedürfe eines Zusatzparagraphen, mit dem eine weitergefasste Auslegung von Schule und Lehrtätigkeit durchaus möglich ist, ohne die bestehende Gesetzesfassung grundsätzlich zu ändern. Diese Schulen würden dann eine staatliche Finanzierung erhalten können. Im letzten Schritt des Implementierungsprozesses können schließlich auch Maßnahmen zur Unterstützung des eigenständigen Institutionsbaus - wie die Gewährleistung von Offenheit der Einrichtungen und von einer niedrigen Zugangsschwelle als Gegensteuerung zur Selektion - rechtlich gefestigt werden.

Daneben stellt die derzeitige Gesetzeslage die Option der Schulversuche, mit der Schulformen weiterentwickelt und neue pädagogische und organisatorische Konzeptionen erprobt werden können (vgl. [www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung)). Damit könnte eine Modellschule, z.B. in Zusammenarbeit mit dem ADLC, einen ersten Schritt bei der Umsetzung des Potenzials des Distance Learning in Sachsen-Anhalt darstellen.

## **Bibliographie**

ADLC Video, CD-Rom, 2005

ADLC - Reflections on 75 years. Barrhead: 1998

Alberta Native News. Volume 22, Number 9. Edmonton: 09/2005

Alberta Native News. Volume 22, Number 5. Edmonton: 05/2005

Alberta Sweetgrass. The Aboriginal Newspaper of Alberta. Volume 12, Number 7. Edmonton: 06/2005

Anderson, L./Spronk, B.: Audiences for basic education at a distance. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London /New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 51-64

Arnone, R.F.: Reframing Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. In: Arnone, R.F./Torres, C.A.: Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 1999, S.1-23

Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2006

Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Primus Verlag, 1998

Baecker, D.: Organisation als System. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999

Baethge, M.: Paradigmenwechsel in der beruflichen Weiterbildung. In: Forum Bildung: Lernen - Ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. 2001, S. 61-70

Baltes, B.: Online Lernen. Schwangau: Huber, 2001

Barbier, R.: Veränderung und Durchdringung der Wertsysteme. In: Hess, R./Wulf, C. (Hrsg.): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1999, S. 145-159

Baumert, J. (Hrsg.): Zusammenfassung zentraler Befunde: PISA 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2003

Baumert, J. (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 2001

Beuchling, O./Golz, R. (Hrsg.): Teaching Experiences in Canadian Schools. Magdeburg: Universität Magdeburg, 2005

- Bradley, J. (Hrsg.): The open classroom. Distance learning in and out of schools. London: Kogan Page, 2003
- Brater, M.: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung. In: Beck, U. (Hrsg.): Kinder der Freiheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag, 1997, S. 149-174
- Burk, K.: Grundschule als erweiterte Halbtagsgrundschule. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Flexibilisierung von Bildungsgängen. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 139-157
- Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske+Budrich, 2002
- Calder, J./Panda, S.: Evaluation and quality. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London/New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 110-121
- Canadian Association for Distance Education: Open Learning and Distance Education in Canada. Ottawa: 1999
- Canadian Studies Directorate: Open Learning and Distance Education in Canada. Open Learning Agency of British Columbia, 1994
- Cold Lake Community Reconciliation & Healing Project. Awakening our spirit. 2005
- Colin, L. (Hrsg.): Europäische Nachbarn - vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 1998
- Conein, S./Nuissl, E.: "Lernen wollen, können, müssen!" Lernmotivation und Lernkompetenz als Voraussetzungen lebenslangen Lernens. In: Forum Bildung: Lernen - Ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. 2001, S. 71-85
- Crossley, M./Watson, K.: Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference. London/New York: Routledge/Falmer, 2003
- Delling, R.: Distance Education as a Multi-Dimensional System of Communication and Production. In: Holmberg, B./Ortner, G. (Hrsg.): Research into Distance Education. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991, S. 60-66
- de Zeeuw, G.: Auf der Suche nach Wissen. In: Baecker, D.: Schlüsselwerke der Systemtheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 145-172
- Döbert, H. (Hrsg.): Conditions of school performance in seven countries. A quest for understanding the international variation of PISA results. Münster (u.a.): Waxmann, 2004
- Döbert, H.: Strategien für Innovationen und Reformen im Schulsystem. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 95-115

- Döbert, H.: Deutschland. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Hohengehren: Schneider Verlag, 2002, S. 92-114
- Döbert, H.: Neue Lern- und Lehrkultur - Diskussionen und Entwicklungen. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Neue Schulkultur. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 44-61
- Dodds, T./ Edirisingha, P.: Organisational and delivery structures. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London /New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 87-109
- Drozdowicz, Z./Gerlich, P./Glass, K. (Hrsg.): Europäisierung der Bildungsgänge. Wien: Österreichische Gesellschaft für Mitteleuropäische Studien, 2000
- E-hermes Project: Open and distance learning in secondary education. European Commission: 1999
- Eichelberger, H./Furch, E. (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-) Kulturalität. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 1998
- Eisenstadt, S.N.: Max Weber. On charisma and institution building. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1968
- Eißel, D.: Globalisierung und neoliberale Politik - Anmerkungen zur einseitigen Debatte über den Standort Deutschland. In: Eißel, D./Käpernick, R./Rothländer, C./Keller, A. (Hrsg.): Globalisierung und Bildung. Hochschulfinanzierung im Kreuzfeuer. Marburg: BdWi-Verlag, 1998, S. 9-51
- European Distance and E-Learning Network: Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning. Oldenburg: BIS, 2004
- Flick, U.: Qualitative Sozialforschung. Reinbek: Rowohlt's Enzyklopädie, 2002
- Forum Bildung: Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. 2002
- Forum Bildung: Empfehlungen des Forum Bildung. 2001
- Forum Bildung: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Wettbewerb. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. 2001
- Forum Bildung: Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. 2001
- Frenette, M.: Too far to go on? Distance to school and university participation. Ottawa: Statistics Canada, 2002
- Frenette, M.: Access to College and University: Does Distance Matter? Ottawa: Statistics Canada, 2003

Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S.371-395

Ginsburg, M.B.: The Limitations and Possibilities of Comparative Analysis of Education in Global Context. In: Kodron, C./von Kopp, B. u.a. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Köln: Böhlau Verlag, 1997, S. 46-51

Girmes, R.: (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Seelze (Velber): Kallmeyer, 2004

Girmes, R.: Bildung und Zivilgesellschaft – ein Bedingungsverhältnis. In: Girmes, R./Korte, P. (Hrsg.): Bildung und Bedingtheit. Pädagogische Kommunikation im Kontext individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Muster. Opladen: Leske+Budrich, 2003, S. 79-93

Girmes, R.: Der pädagogische Raum. Ein Zwischenraum. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 90-104

Girmes, R.: Lernsoftware analysieren. Das didaktische Können anderer erschließen. In: Girmes, R. (Hrsg.): Lehrdesign und Neue Medien. Analyse und Konstruktion. Münster u.a.: Waxmann, 1999, S. 15-42

Girmes, R.: Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalem Gesellschaften. Opladen: Leske+Budrich, 1997

Girtler, R.: Methoden der Feldforschung. Wien: Böhlau, 2001

Gläser, J./Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2004

Golz, R.: Integration of Migrants: Social and Educational Challenges in Processes of Societal Transformation. In: Golz, R. (Hrsg.): Internationalization, Cultural Difference and Migration. Challenges and Perspectives of Intercultural Education. Münster: Lit-Verlag, 2005, S. 11-26

Golz, R.: Aspekte der Interkulturellen Pädagogik im Spannungsfeld zwischen Kulturuniversalismus und Kulturrelativismus. In: Golz, R./Keck, R.W./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 1999 der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB). Frankfurt/M.: Peter Lang, 1999, S. 222-239

Golz, R./Mayrhofer, W.: Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt – Ansätze und Probleme ihrer Erforschung. In: Golz, R./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Beiträge zur Bildungsgeschichte in Sachsen-Anhalt. Ein Kolloquium und seine Anregungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993, S. 9-19

Golz, R./Keck, R.W./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 2002/2003 der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB). Frankfurt/M.: Peter Lang, 2003

Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hrsg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung. Die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2001

Gotschi, E.: Education policies in Uganda: struggling and empowerment through distance education. A case study from Kisore district. Linz: Trauner, 2003

Hansen, G./Wenning, N.: Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Zwischen Autonomie und Unterdrückung. Münster: Waxmann Verlag, 2003

Hansen, T.: Armada Colony School's P.D. Committee Presentation Notes. In: Hutterite Teachers Newsletter, August, No.46, 2005

Heiß, A./Eckardt, A./Schnotz, W.: Benutzerführung und Selbststeuerung beim Wissenserwerb mit hypermedialen Lernumgebungen. In: Bernath, U. (Hrsg.): Online Tutorien. Oldenburg: BIS, 2002, S. 57-62

Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa Verlag, 2001

Hildebrandt, B.: Erziehung zur Gemeinschaft: Geschichte und Gegenwart des Erziehungswesens der Hutterer. Pfaffenweiler: Centaurus Verlag, 1993

Hoerder, D.: Ethnische Gruppen in multikulturellen Gesellschaften: Kulturveränderung oder Kulturerhalt. In: Harzig, C./Räthzel, N. (Hrsg.): Widersprüche des Multikulturalismus. Hamburg/Berlin: Argument-Verlag, 1995, S. 61-70

Holmberg, B.: Distance Education in Essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century. Oldenburg: BIS, 2001

Honda-McNeill, J./Parsons, D. (Eds.): Best Practice Handbook for Traditional Use Studies. Edmonton: Alberta Aboriginal Affairs and Northern Development, 2003

Hoppenstedt, K.: Die Rolle der Europäischen Union im Globalisierungsprozess. In: Bohnet, M./Lompe, K. (Hrsg.): Globalisierung: Tendenzen - Folgen - Strategien. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig, 1998, S. 23-33

Hörner, W.: „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In: Kodron, C./von Kopp, B. u.a. (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung – Vermittlung – Praxis. Köln: Böhlau Verlag, 1997, S. 65-80

Hörner, W.: Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln: Böhlau-Verlag, 1993

- Horstkemper, M.: Schulische Reformen unterstützen: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S. 769-784
- Jakob, G.: Das narrative Interview in der Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S. 445-458
- Janzen, W.: Limits on Liberty. The Experience of Mennonite, Hutterite and Doukhobor Communities in Canada. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 1990
- Jenkins, J./Sadiman, A.S.: Open schooling at basic level. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning: London/New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 205-226
- Kachur, J.: Northern Dreams: Schooling and Society in Canada. In: Mazurek, K./Winter, M. / Majorek, C.: Education in a global society. A comparative perspective. Boston: Allyn and Bacon, 1999, S. 53-66
- Kaelble, H.: Die interdisziplinären Debatten über Vergleich und Transfer. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 2003, S. 469-493
- Klafki, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim: Beltz, 2002
- Kneer, G./Nassehi, A.: Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink Verlag, 1993
- Kollmorgen, R.: Transformation als Typ sozialen Wandels. Postsozialistische Lektionen, historische und interkulturelle Vergleiche. Münster: Lit-Verlag, 2005
- Konopka, M.: Akteure und Systeme. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1999
- Kraimer, K.: Einzelfallstudien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 213-232
- Krainz-Dürr, M. u.a. (Hrsg.): Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1997
- Kromrey, H.: Empirische Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich, 1998
- Krüger-Potratz, M.: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann, 2005
- Laroque, E.: Defeathering the Indian. Agincourt: The Book Society of Canada Limited, 1975
- Lorenz, W.: Aus der pädagogischen Provinz in die pädagogische Heimat - Globalisierung und citizenship im Klassenzimmer. In: Eichelberger, H./Furch, E. (Hrsg.): Kulturen,



Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter) Kulturalität. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, 1998, S. 219-232

Löw, M.: Vom Raum zum Spacing. Neformationen und deren Konsequenzen für Bildungsprozesse. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999, S. 48-59

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988

Manzer, R.: Public Schools and Political Ideas: Canadian Educational Policy in Historical Perspective. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 1994

Meisalo, V. (Hrsg.): The integration of remote classrooms. A distance education project using video conferencing. Helsinki: University of Helsinki, 1996

Meuser, M./Nagel, U.: Das Experteninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S. 481-491

Milburn, G./Coulter, R.: Changing cultures and schools in Canada. In: Cairns, J./Lawton, D./Gardner, R. (Hrsg.): Values, Culture and Education. London: Kogan Page, 2001, S. 158-177

Mitter, W.: Schulen in Europa zwischen Chancen und Grenzen. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Finanzierung und Öffnung von Schule. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 173-192

Morgan, G.: Images of Organization. Thousand Oaks: Sage, 1997

Morgan, G.: Bilder der Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta, 2002

Native Journal. Volume 14, Number 6. Sherwood Park: 06/2005

Nieke, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen: Leske+Budrich, 2000

Noack, M.: Der Schulraum als Pädagogikum. Zur Relevanz des Lernorts für das Lernen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996

Ortner, G.: Fernlehre und Kommunikationskultur: Begleitberatung und Zweiweg-Kommunikation. In: Holmberg, B./Ortner, G. (Hrsg.): Research into Distance Education. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991, S. 67-81

Osterhammel, J.: Transferanalyse und Vergleich im Fernverhältnis. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.): Vergleich und Transfer. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 2003, S. 439-466

- Oswald, H.: Was heisst qualitativ forschen? Eine Einfuehrung in Zugaenge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S. 71-87
- Otte, M.: Der Trainer als Moderator: das Trainerbild im Wandel? In: Bernath, U. (Hrsg.): Online Tutorien. Oldenburg: BIS, 2002, S. 21-32
- Parsons, T.: The Social System. London: Routledge & Kegan, 1979
- Paul, R.: Open Learning and Open Management. Leadership and Integrity in distance Education. London/New York: Nichols Publishing, 1990
- Perraton, H.: Open and distance learning in the developing world. New York: Routledge, 2007
- Peters, O.: Towards a Better Understanding of Distance Education: Analysing Designation and Catchwords. In: Holmberg, B./Ortner, G. (Hrsg.): Research into Distance Education. Frankfurt/M.: Peter Lang, 1991, S. 48-59
- Peters, O.: Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. Oldenburg: BIS, 2002
- Pole, C./Morrison, M.: Ethnography for Education. Maidenhead: Open University Press, 2003
- Prenzel, M. (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster (u.a.): Waxmann, 2005
- Prenzel, M. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster (u.a.): Waxmann, 2004
- Raju, G.: Distance Education: The Human Connection - Reflections on the Alberta Experience. In: Golz, R./Keck, R.W./Mayrhofer, W. (Hrsg.): Humanisierung der Bildung. Jahrbuch 2002/2003 der Internationalen Akademie zur Humanisierung der Bildung (IAHB). Frankfurt/M.: Peter Lang, 2003, S. 181-195
- Rekkedal, T.: Quality Assessment and Evaluation. Basic Philosophies, Concepts and Practices at NKI, Norway. In: Rathore, H./Schuemer, R. (Hrsg.): Evaluation Concepts and Practice in Selected Distance Education Institutions. Hagen: ZIFF, 1998, S. 39-65
- Rittelmeyer, C./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2001
- Rolff, H.G./Schnoor, D.: Einleitung: Multimedia verlangen nach Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung: Neue Medien und Schulentwicklung. Studien Verlag, 1/1998, S. 4-14
- Sandner, H.: Europaschulen des Landes Sachsen-Anhalt. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Schulen mit besonderem Profil. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 162-183

Schäfer, U./Weiß, M. u.a.: Organisation der Schulsysteme und Leitthemen ihrer aktuellen Entwicklung. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 41-79

Schäffter, O.: Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001

Scholl, A.: Die Befragung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2003

Schöfthaler, T. : Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die Internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP). Heft 3, 2000, S. 19-23

Schratz, M./Steiner-Löffler,U.: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1998

Schwippert, K./Bos, W.: Systemmonitoring. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 135-148

Seidl, G.: Bewegung vier: Nicht zuviel Unruhe. In: Krainz-Dürr, M. u.a. (Hrsg.): Was Schulen bewegt. Sieben Blicke ins Innere der Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 1997, S. 85-105

Seitz, K.: Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/Main: Brandes& Apsel, 2002

Siaciwena, R./O'Rourke, J.: Basic education curriculum: contexts and contests. In: Yates, C. / Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London /New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 65-86

Staeck, F./Welsch, C.: Ketzer, Täufer, Utopisten. Paffenweiler: Centaurus Verlag, 1991

Stanat, P./Artelt, C.: Der Beitrag internationaler Schulleistungsstudien zur Qualitätssicherung: Das Beispiel PISA. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Schule und Qualität. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 177-205

Stanton, M.: Why I have come to love the Hutterites. In: Hutterite Teachers Newsletter, August, No.46, 2005, o.A.

Steiner-Khamsi, G.: Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg): Vergleich und Transfer. Frankfurt/New York: Campus-Verlag, 2003, S. 369-397

Ströhmman, G.: Erziehungsrituale der Hutterischen Täufergemeinschaft: Gemeindepädagogik im Kontext verschiedener Zeiten und Kulturen. Münster: Lit, 1999

- Symon, G./Cassell, C.: Reflections on the Use of Qualitative Methods. In: Symon, G./Cassell, C. (Hrsg.): Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research. London: SAGE Publications, 1998, S. 1-9
- Taylor, A: The Politics of Educational Reform in Alberta. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press, 2001
- The Advisory Committee for Online Learning: The e-learning e-volution in colleges and universities. A pan-Canadian challenge. Ottawa: 2001
- Thoma, J.: Neue Medien in der Schule. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Neue Schulkultur. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 62-78
- Thomas, R.M.: Conducting Educational Research. A comparative view. Westport/London: Bergin & Carvey, 1998
- Uhle, R.: Qualitative Sozialforschung und Hermeneutik. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002, S. 99-122
- Unterhalter, E./Hoppers, C.O./Hoppers, W.: The elusiveness of integration: policy discourses on open and distance learning in the 1990s. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London/New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 27-48
- Valaskakis, G.G.: Indian Country. Essays on Contemporary Native Culture. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press, 2005
- Voigt, J.: Unterrichtsbeobachtung. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 2003, S. 785-794
- van Ackeren, I./Klemm, K.: Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 196-213
- von Bertalanffy, L.: General System Theory. New York: George Braziller, 1968
- von Kopp, B.: Verhältnis von soziokulturellem Kontext und Qualität der Schule. In: Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2003, S. 246-258
- Wall, S.: Wisdom's Daughters. Conversations with women elders of native America. New York: Harper Collins Publishers, 1993
- Wall, S./Arden, H.: Hüter der Erde. Begegnungen mit Indianern Nordamerikas. München: Frederking&Thaler, 1992

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der Verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr-Verlag, 1985

Welch, A.: The Triumph of Technocracy or the Collapse of Certainty? In: Arnove, R.F./Torres, C.A.: Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.: Lanham, 1999, S. 25-49

Weik, E.: Zeit, Wandel und Transformation. Elemente einer postmodernen Theorie der Transformation. München: Rainer Hampp Verlag, 1998

Willke, H.: Komplexität als Formprinzip. In: Baecker, D.: Schlüsselwerke der Systemtheorie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 303-324

Wilson, D.N./Lam, T.: Canada. In: Döbert, H./Klieme, E./Sroka, W. (Hrsg.): Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA-Results. Münster: Waxmann, 2004, S. 15-64

Wilson, E.: A comparison of perceptions between Hutterite families and practitioners regarding identified areas of potential cultural dissonance and service delivery. A thesis. Victoria: University of Victoria, 1996

Windspeaker. Volume 23, Number 3. Edmonton: 06/2005

Wollenweber, H.: Konturen einer zeitgemäßen Bildung. In: Döbert, H./Ernst, C. (Hrsg.): Neue Schulkultur. Hohengehren: Schneider Verlag, 2001, S. 8-19

Wort, M.: Distance Education and the training of primary school teachers in Tanzania. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1998

Yates, C./Tilson, T.: Basic education at a distance: an introduction. In: Yates, C./Bradley, J. (Hrsg.): Basic education at a distance. World review of distance education and open learning. London /New York: Routledge/Falmer, 2000, S. 3-26

Yildiz, E.: Multikulturalität und Demokratie im Zeitalter der Globalisierung. In: Butterwegge, C./Hentges, G. (Hrsg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Opladen: Leske+Budrich, 2000, S. 210-226

Zawacki, O.: Wandel der Tutorenfunktion in einer neuen Form des Fernstudiums. In: Bernath, U. (Hrsg.): Online Tutorien. Oldenburg: BIS, 2002, S. 33-45

Zymek, B.: Domination, Legitimacy and Education: Max Weber's contribution to comparative education. In: Schriewer, J. (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt am Main: Lang, 2003, S. 133-151

[www.adlc.ca](http://www.adlc.ca)

[www.adlc.ca/home/vv/vv.htm](http://www.adlc.ca/home/vv/vv.htm)

[www.adlc.ca/home/contact/org.pdf](http://www.adlc.ca/home/contact/org.pdf)

[www.adlc.ca/home/registrations/registrations.htm#courses](http://www.adlc.ca/home/registrations/registrations.htm#courses)

[mhtml:http://d21.adlc.ca/meetMe/RalphHelder/ppt/otto.mht!  
OttovonGuerickePres\\_files/frame.htm](http://mhtml:http://d21.adlc.ca/meetMe/RalphHelder/ppt/otto.mht!OttovonGuerickePres_files/frame.htm)

[www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch\\_exec\\_summary\[1\].pdf](http://www.albertaonline.ab.ca/AOCresearch_exec_summary[1].pdf)

[www.ataoc.ca/default.asp?V\\_DOC\\_ID=828](http://www.ataoc.ca/default.asp?V_DOC_ID=828)

[www.ataoc.ca/default.asp?V\\_DOC\\_ID=943](http://www.ataoc.ca/default.asp?V_DOC_ID=943)

[www.ataoc.ca/default.asp?V\\_DOC\\_ID=945](http://www.ataoc.ca/default.asp?V_DOC_ID=945)

[www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=451](http://www.bildung-lsa.de/index2.html?subj=451)

[www.bpb.de/publikationen/NJ1RPD,0,B%FCrgerschaftliches\\_Engagement.html](http://www.bpb.de/publikationen/NJ1RPD,0,B%FCrgerschaftliches_Engagement.html)

[www.dekade.org./transfer\\_21/wsm/21.pdf](http://www.dekade.org./transfer_21/wsm/21.pdf)

[www.deutsche-fernschule.de](http://www.deutsche-fernschule.de)

[www.dshs-koeln.de/studium/slw/downloads/studienangebote/ST-PL-Gy+HR\\_2.pdf](http://www.dshs-koeln.de/studium/slw/downloads/studienangebote/ST-PL-Gy+HR_2.pdf)

[www.education.gov.ab.ca](http://www.education.gov.ab.ca)

[www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/115.asp)

[www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/153.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/153.asp)

[www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/182.asp](http://www.education.gov.ab.ca/educationguide/pol-plan/polregs/182.asp)

[www.education.gov.ab.ca/ipr/](http://www.education.gov.ab.ca/ipr/)

[www.education.gov.ab.ca/k\\_12/](http://www.education.gov.ab.ca/k_12/)

[www.education.gov.ab.ca/lfb/400/dlserv.html](http://www.education.gov.ab.ca/lfb/400/dlserv.html)

[www.education.gov.ab.ca/nativeed/nativepolicy/pdfs/FNMIProgRep.pdf](http://www.education.gov.ab.ca/nativeed/nativepolicy/pdfs/FNMIProgRep.pdf)

[www.education.gov.ab.ca/news/2006/May/nr-bullyingPrevention.asp](http://www.education.gov.ab.ca/news/2006/May/nr-bullyingPrevention.asp)

[www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp](http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp)

[www.education.gov.ab.ca/parents/handbooks/pub1.pdf](http://www.education.gov.ab.ca/parents/handbooks/pub1.pdf)

[www.eurotopia.de](http://www.eurotopia.de)

[www.freie-lernorte.de](http://www.freie-lernorte.de)

[www.ganztagsschulen.org/1153.php](http://www.ganztagsschulen.org/1153.php)

[www.ganztagsschulen.org/2577.php](http://www.ganztagsschulen.org/2577.php)  
[www.gew-lsa.de/Info/Presse/presse06-07-13.htm](http://www.gew-lsa.de/Info/Presse/presse06-07-13.htm)  
[www.gov.ab.ca/home](http://www.gov.ab.ca/home)  
[www.homepage.mac.com/emmell70/monte/page4/page4.html](http://www.homepage.mac.com/emmell70/monte/page4/page4.html)  
[www.indigenouslearning.com](http://www.indigenouslearning.com)  
[www.integrationsbeauftragte.de](http://www.integrationsbeauftragte.de)  
[www.kssa.de/index-Dateien/page225.html](http://www.kssa.de/index-Dateien/page225.html)  
[www.kssa.de/index-Dateien/page253.html](http://www.kssa.de/index-Dateien/page253.html)  
[www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung](http://www.mk-intern.bildung-lsa.de/Bildung)  
[www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf)  
[www.modellversuche.bildung-lsa.de](http://www.modellversuche.bildung-lsa.de)  
[www.muz-online.de/america/canada.html](http://www.muz-online.de/america/canada.html)  
[www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/52/6/37392523.pdf)  
[www.phrd.ab.ca](http://www.phrd.ab.ca)  
[www.phrd.ab.ca/policy/ex/e100.html](http://www.phrd.ab.ca/policy/ex/e100.html)  
[www.phrd.ab.ca/schools/enrolment.html](http://www.phrd.ab.ca/schools/enrolment.html)  
[www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/63/33684930.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/63/33684930.pdf)  
[www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf](http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/48/48/34474315.pdf)  
[www.rosinasmith.com](http://www.rosinasmith.com)  
[www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p](http://www.sachsen-anhalt.de/rcs/LSA/p)  
[www.schulen-ans-netz.de](http://www.schulen-ans-netz.de)  
[www.siebenlinden.de](http://www.siebenlinden.de)  
[www.siebenlinden.de/htmcontent2000.html](http://www.siebenlinden.de/htmcontent2000.html)  
[www.statisticscanada.ca](http://www.statisticscanada.ca)  
[www.tools4teachers.ca/t4t](http://www.tools4teachers.ca/t4t)

[www.transfer-21.de/index.php?page=42](http://www.transfer-21.de/index.php?page=42)

[www.vdp-sachsen-anhalt.de](http://www.vdp-sachsen-anhalt.de)

<http://docushare.phrd.ab.ca:8080/dsweb/Get/Document-46056/2005-06+Budget.PHRD.pdf>



## **Wissenschaftlicher Werdegang Melanie Lahne**

### **SCHULBILDUNG**

07/1997                      Abitur am Humboldt-Gymnasium Magdeburg

### **HOCHSCHULAUSBILDUNG**

01/2005 - 12/2007      Promotion an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg in der Erziehungswissenschaft

01/2005 - 05/2007      Promotionsstipendium der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

10/1997 - 09/2003      Magisterstudium in den Fächern Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg

### **WISSENSCHAFTLICHE PROJEKTE**

10/2006 – 02/2007      Konzeptionierung, Vorbereitung und Unterstützung der Durchführung eines Alumni-Weiterbildungsprojekts des DAAD zu Integriertem Bildungsdesign am Lehrstuhl Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule an der Otto-von-Guericke Universität Magdeburg; Referentin für Distance Learning und Lernen mit Medien

09/2006 – 10/2006      Durchführung eines Feldforschungsprojekts zu Schultypen auf Reservaten der indigenen Bevölkerung in Arizona und Unterrichten der besuchten Schulklassen in *Social Studies* zum Thema “Indigene in Nordeuropa“

09/2005                      Gastvortrag zum Thema “Schulbildung in der Deutschen Demokratischen Republik“ am Institut für Pädagogik an der Universität Lethbridge in Alberta, Kanada