

Paradigmen-Wandel im Erziehungsprozess

Neue Medien und Schule zuletzt aktualisiert am 07-Mär-2005

Sich über medienpädagogische Implikationen und Zusammenhänge im Erziehungsprozess zu unterhalten, deren Praxisbezüge zu erkunden und „handlungsleitende“ pädagogische Erkenntnisse und Anleitungen zu gewinnen, setzt einen Wissenschaftsbegriff voraus, der nicht von einem festgefügtten Wissensraum, unveränderlichen strukturellen Bedingungen, von klaren Kausalitäten ausgeht, den Gegensatz von „Wissenden“ und „Lernenden“ künstlich kreiert, sondern der sich selbst als „kommunikativ“ im eigentlichen Sinne versteht. Gemeint ist damit der Begriff einer „**Handlungswissenschaft**“ im kritischen Sinne, die sich prinzipiell eher als Prozess denn als „wissenstheoretisches Instrumentarium“ versteht.

Dazu müssen in einem ersten Schritt vier grundlegende medienpädagogisch relevante Zusammenhänge problematisiert werden, die sich mit der Entwicklung der sogenannten „Informationsgesellschaft“ und der Zielsetzung einer „Wissensgesellschaft“ als nicht mehr haltbar erwiesen haben.

1. Lange und zum Teil noch heute wird ausgegangen von der Annahme, dass Lernen und Lehren bzw. Vermittlung allgemein sich prinzipiell auf einen zumindest theoretisch abzugrenzenden Wissenszusammenhang reduzieren lässt, der von seinem Verwendungszusammenhang eindeutig abgrenzbar ist. Siehe dazu das Schlagwort vom „**Elfenbeinturm der Wissenschaft**“ (speziell der Geisteswissenschaft!)
2. Wissensvermittlung z.B. im Unterricht wurde und wird allgemein immer noch als Prozess angesehen, der sich zwischen körperlich im gleichen Raum befindlichen Personen und zumeist im sprachlichen Kontext vollzieht. „Die Stimme erscheint dabei als das ausgezeichnete Medium eines an der face-to-face-Kommunikation orientierten Wissensvermittlungsprozesses.“ (Mike Sandbothe) Die schon immer vorhandenen Querverbindungen zu und Abhängigkeiten von quasi parallelen Wissens- und Erfahrungswelten wird dabei eher als störend empfunden.

Der kulturelle Bezug jeder Sprache scheint dabei vollkommen ausgeblendet zu werden. Unterschiedliche Bedeutungen z.B. des gleichen Wortes werden als verschiedene Sichtweisen von Individuen klassifiziert und nicht auf kulturelle (metasprachliche) und oft nicht erkennbare Bedingungen bezogen. Lernerfolge oder auch Misserfolge werden individualisiert und damit einem kritischen Begründungszusammenhang entzogen.

3. Ähnlich dem Face-to-face-Modell wird auch häufig davon ausgegangen, dass die (sogenannten) Lehrenden (Lehrer/-innen, Dozenten/-innen u.a.) per se die Autorität einer, wie Sandbothe es nennt, Omnikompetenz tragen, was auch bedeutet, dass sie auftauchende Fragen zu den Zusammenhängen aus ihrem Wissensreservoir zuverlässig beantworten können.

4. Nicht zuletzt wird auch das Wissen selbst und seine interne Struktur als ein isolierbarer Bestand von feststehenden Fakten verstanden, die schon per Definitionem dafür sorgen können, dass neue strukturelle Komponenten –wenn überhaupt- nur mit Schwierigkeiten Einzug halten, Innovationen eigentlich nur systemübergreifend denkbar sind.

Die Problematisierung dieser Basisannahmen erfolgte auch schon in bisherigen erziehungswissenschaftlichen Debatten in immer anderen Begründungszusammenhängen.

[\[1\]](#)

Eine grundlegende Revision, die aus heutiger Sicht unausweichlich erscheint, fand aber niemals statt, insbesondere fand die theoretische Reflexion in der Regel nicht den Weg in die pädagogische Praxis.

Änderungsbedarf:

1. War schon mit und vor allem nach Humboldt deutlich geworden, dass der „physische Raum des Wissens“ nicht mehr eindeutig eingrenzbar erschien, wird spätestens mit der Existenz des Internets deutlich, dass die prinzipielle Vernetztheit des Wissens und gleichzeitig die unüberschaubare Vielfalt und die damit gegebenen Manipulationsmöglichkeiten einen nur virtuell und auch nur teilweise erfassbaren Raum abbilden.
2. Ebenso wird deutlich, dass die prinzipielle Reduktion auf „körperlich anwesende“ Personen und die vorrangige Sprachgebundenheit nicht mehr mit den gesellschaftlichen Fakten vereinbar ist. Insbesondere ist davon die Kommunikationsstruktur betroffen. Im Internet-Chat walten sicherlich andere Bedingungen. Überkommene Strukturen werden dabei relativiert, nicht aber ersetzt. Das prinzipiell „kulturübergreifende“ Wissensangebot tut ein Übriges zu einer Art Destabilisierung.
3. Auch die strukturelle Unterscheidung von „Lehrenden“ und „Lernenden“ erscheint nicht mehr eindeutig möglich. In dem Maße, wie Wissenstatbestände weltweit für fast jeden bereitstehen, wird die Rolle des „Lehrers“ aus der hierarchischen Ordnung herausgelöst und eher in die eines „erfahrenen Moderators und Navigators“ transformiert.
4. Letztlich ist auch das Modell eines stringenten Wissensreservoirs nicht mehr haltbar. Es gibt einfach keine „intrinsische“ Ordnung, sondern nur einen riesig großen Verweisungszusammenhang, den man erforschen kann und muss, der sich aber prinzipiell einer nachvollziehbaren Ordnung entzieht. Dies allein schon deswegen, weil die stetige Veränderung und Weiterentwicklung jeder Kategorisierung widersteht. „Wissen wandelt sich von einem vermeintlich vorgegebenen Bestand von intrinsisch geordneten Fakten zu einem in permanenter Veränderung begriffenen Werk intersubjektiv vermittelter Urteilskraft. Dabei erweist es sich als prozesshartes Geschehen, das ständiger Revision offen steht und in dessen Vollzug die Fähigkeiten zur assoziativen Vernetzung, eigenständigen Bewertung und pragmatischen Rückbindung auf individuelle und kollektive Interessenzusammenhänge im Vordergrund stehen.“ [\[2\]](#)
5. Ein zusätzliches Manko besteht u.a. darin, dass medienpädagogisch relevante Inhalte sich in der Regel erst in gruppenhaften Zusammenhängen, z.B. in der Peer-

Group, artikulieren „die sich vor dem Hintergrund ihrer je spezifischen kollektiven Erfahrungen mit dem medial Dargebotenen auseinandersetzen.“ [3] Wittpoth stellt fest, dass auch der isolierteste Mediennutzer „eingebunden ist in vielfache, kollektiv vermittelte Spielräume“, die weit über die konkrete Medienpraxis des oder der Einzelnen hinausweisen. [4] Die (Erziehungs)wissenschaft hat (ausgehend von der Frankfurter Schule), um dieses Manko angehen zu können, schon in den 50er Jahren das Gruppendiskussionsverfahren entwickelt. [5] Weiterentwickelt wurde es von Mangold in der Folgezeit. [6] Derselbe hat es in Zusammenarbeit mit Bohnsack konsequent weiterentwickelt und durch den Einbezug der „dokumentarischen Methode“ komplettiert. [7] Auch die Medienwirkungsforschung hat sich dieser Sichtweise genähert: „Gerade die Erforschung der Medienaneignung legt es nahe, sich nicht von monolithischen Konzeptionen der Medien, der Wirklichkeit oder des Publikums leiten zu lassen, sondern die variable Interaktion von Zuschauer und Medien zu untersuchen, die ein aktiver Prozess der Bedeutungsproduktion ist. Erst in den kulturellen und sozialen Kontexten des Alltags gewinnen nämlich **Medienbotschaften** ihren Sinn“ [8]

Gerade aus dieser Befindlichkeit ergibt sich aber auch die Notwendigkeit zur Vermittlung einer Kompetenz, die das Individuum befähigen könnte, sich in diesem „Wissenschaos“ wenigstens auf individueller Ebene zurechtzufinden, bzw. im Kontext mit anderen Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Diese grundlegende Fähigkeit wird heute oft mit „Medienkompetenz“ bezeichnet.

Die –wenn auch nur theoretische- Beschränkung dieser Betrachtung auf den pädagogischen Raum in der Schule ergibt sich aus der Tatsache, dass das „System Schule“ beispielhaft das Verhältnis von Lehren und Lernen verkörpert und sich an ihr besonders deutlich die Verschiebungen deutlich machen lassen! . Davon unberührt ist natürlich, dass auch erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zur Schule eingebettet sind in den genannten (gesellschaftlichen) Verweisungszusammenhang und damit nicht als unabhängig betrachtet werden können.

„Es ist die Aufgabe der Medienphilosophie, auf erziehungswissenschaftliche Grundlagenfragen dieser Art zu reagieren und medienphilosophische Konzepte zu entwickeln, mit deren Hilfe sich mögliche Antworten finden und Horizonte veränderten Handelns eröffnen lassen. Als eigenständige Disziplin im Rahmen der akademischen Fachphilosophie ist die Medienphilosophie bisher kaum ausgebildet. Aber es gibt sowohl in Europa als auch in den USA vielfältige Bestrebungen, die darauf hindeuten, dass sich dies in Zukunft verändern wird.“ [9]

Deutlich wird aus dem bisher Angeführten, dass der prinzipielle Paradigmen-Wandel unmittelbar mit der Begrifflichkeit und dem Einsatz von Medien (insbesondere der neuen!) zu tun hat. Medien dabei verstanden als Kontinuum von sinnlichen Wahrnehmungsmedien (z.B. Zeit und Raum), semiotischen Kommunikationsmedien (Sprache, Bild, Schrift, Musik u.a.) und technischen Verbreitungsmedien (Buchdruck, Radio, Fernsehen und Internet.)

Nähere Ausführungen dazu bei M.Sandbothe. [10]

Aufzählung möglicher zentraler Themen:

- Der Begriff des Mediums

- Was heißt eigentlich „Medienkompetenz“? (Herkunft und Entwicklung des Begriffs, Übereinkunft über den Wortgebrauch im Rahmen des Seminars, u.a.m.)
- Wie ist der Zusammenhang zwischen dem pragmatisch orientierten Begriff und der Indienstnahme der „Medienpädagogik im schulischen Bereich? (Was heißt das „Medienpädagogik“?)
- Welche Kompetenzen sind im Einzelnen gemeint und zu präzisieren?
- Welche Wege sind zu erkennen, die zur Entwicklung der Kompetenzen nötig und gangbar sind?
- Welche pädagogischen Handlungsfelder lassen sich (theoretisch) thematisieren?
- Welche (gesellschaftspolitischen) Begründungszusammenhänge sind zu erkennen oder müssen entwickelt oder verändert werden?
- Wie ist der Zusammenhang zwischen „individueller (Medien-)Befindlichkeit“ und „sozial organisierter Vermittlung über und durch Medien“ zu sehen und überprüfbar zu machen?
- Wo liegen die Entscheidungskompetenzen allgemeiner Wissens- und Erfahrungsvermittlung im gesellschaftlichen Kontext?

[1] Siehe dazu: John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim und Basel, Beltz 1993

[2] Mike Sandbothe, *Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter*, GMK, Bielefeld S.31-43)

[3] vgl. dazu: Schäffer, B. *Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter*, Opladen 1996

[4] Wittpoth, J. *Rahmungen und Spielräume des Selbst*, Frankfurt 1994

[5] Vgl. hierzu Lamnek, S. *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis* Weinheim 1998

[6] Mangold, W. *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt 1960

[7] Bohnsack, R. *Dokumentarische Methode* in: Hug, T.: *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Bd. 3, Baltmannsweiler 2000

[8] Winter, R. *Der produktive Zuschauer* München 1995

[9] Vgl. hierzu auch Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlagen und Anwendungshorizonte im Zeitalter des Internet*, Weilerswist, Velbrück Wissenschaft, 2000

[10] Mike Sandbothe, *Denkräume. Szenarien zum Informationszeitalter*, GMK, Bielefeld S.31-43)