

Thomas A. Bauer

Neue Medien und Neue Pädagogik – Die Interoperation von Medien und Pädagogik

Zur Transformation der Medienpädagogik

Im Zusammenhang mit den neuen Medien und im unterschiedlichen Umgang mit diesen scheint unter den Medienpädagogen eine Konfusion zu entstehen, die man möglichst schnell bereinigen muß. Auf der einen Seite tauchen Konzepte auf, die behaupten, die neuen „Neuen Medien“ seien kein Thema der Medienpädagogik, vielmehr eine Frage des Informatikunterrichts. Auf der anderen Seite entdeckt man zunehmend krampfhaft Versuche, die neuen Medien als explizites Thema auf die Liste der medienpädagogisch zu bewältigenden Themen zu setzen. Die Konfusion besteht aus meiner Sicht darin, nicht klar darüber zu sein, ob es sich bei den „neuen Medien“ tatsächlich um neue Medien handelt, denen man mit einer speziellen Pädagogik begegnen müsse – ähnlich wie man Filmpädagogik, Zeitungspädagogik oder Fernsehpädagogik entwickelt hat. Oder ob die „neuen Medien“ lediglich eine infrastrukturelle Ausweitung schon vorhandener Medien sind, deren Leistungen nur technisch perfekter geliefert werden.¹

Für beide Positionen muß gelten: Ein enger Medienbegriff reicht in keinem Falle aus. Transfermodelle der medialen Kommunikation, in denen die Vorstellung modelliert wird, daß Medien Transporteinrichtungen seien, über die Botschaften in alle Welt verteilt würden, reichen nicht aus, den komplexen Vorgang gesellschaftlicher Kommunikation über Medien kritisch zu erfassen. Die Technologie der Medien, insbesondere der neuen Medien repräsentiert mehr als nur den Transport von Inhalten. Sie repräsentiert sich in erster Linie selbst: Sie repräsentiert die gesellschaftliche

(politisch und wirtschaftlich insinuierte) Vermutung, die Weltwirklichkeit technologisch, d.h. aus technischem Vermögen und mit dem „Verstand“ der Technik darlegen, erklären und bewältigen zu können. Bezeichnenderweise hört man ja überall die Klage: Die technischen Strukturen wären vorhanden, es fehle aber an den contents. Also muß der Industrie auch einfallen, für die technischen facilities auch die contents zu finden. Wenn das nicht eine neue Medienwelt ist! Nicht die Technik, nicht die Apparatur macht die „neuen Medien“ zu neuen Medien, sondern die Technologie: Die transmediale Vernetzung, die funktionale Kooperation und „Interoperation“ von Individualmedien und Massenmedien, die individuelle Komposition von Inhalt und Welt, die virtuelle Beschaffenheit, die produktive Rolle der Nutzer und der Einsatz all dieser Leistungen für Kultur, Demokratie, Wirtschaft, Bildung.

So betrachtet, sind die „Bildungsstrategien“ der BildungspolitikInnen rührend naiv. Sie übernehmen das Geschäft der Wirtschaft, indem sie sich für die landesweite technische Versorgung einsetzen. Selbstverständlich ist diese Versorgung mit technischen Ressourcen im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit notwendig, um nicht (technologische) Klassenunterschiede zu provozieren.

Wäre es nicht aber eher Aufgabe der Bildungspolitik, inhaltliche Ansprüche zu formulieren, contents vorzugeben, denen zu entsprechen die technische Wirtschaft zum Wettbewerb herausgefordert wäre? In dieser Umkehrung der Funktionen kann man möglicherweise erkennen, daß staatlich zentrierte Bildungsinsti-

tutionen an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gekommen sind. Sie arrogieren Entscheidungsmacht und verhindern damit möglicherweise das Aufkeimen neuer Bildungsautonomien. Soweit zu der einen Seite der Konfusion.

Die andere Seite betrifft die medienpädagogische Theorie. Wenn die Medienpädagogik als wissenschaftliche und bildungsfunktionale Institution ihre theoretische Problematisierungs- und ihre praktische Problemlösungskompetenz beweisen soll, dann kann sie dies nur unter den Bedingungen einer ausreichend wissenschaftstheoretisch begründeten Interessensperspektive und mit ausreichend weit gefaßtem kommunikationstheoretischem Rahmen. Denn letztlich geht es um die Qualität der Kommunikation der Gesellschaft, um die qualitätssteigernden und qualitätsmindernden Faktoren im Versuch der Gesellschaft bzw. der Gesellschaften, ihre Verständigungsarbeit über Medien zu leisten.

Eine ernstzunehmende Medienpädagogik kann sich nicht damit begnügen, die medialen Strukturen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Leistungsfähigkeit zu problematisieren, sie muß genau so umgekehrt fragen: **Was sagen die Medien als Wirklichkeitskonstruktion über diese Gesellschaft und unsere Auffassung von dieser aus?**

Paradigmenwechsel

Es ist gerade im Zusammenhang mit der Frage nach der medienpädagogischen Problematisierung der neuen Medien von entscheidender wissenschaftstheoretischer wie auch pädagogisch-pragmatischer Bedeutung, die Rahmenbedingungen für eine

zutreffende und pädagogisch verwertbare Analyse klar zu umreißen. Oft genug wurde schon gesagt, daß man die Entwicklung der Medien medienpädagogisch nur aus den Rahmenbedingungen des Paradigmenwechsels von objekt- und medienzentrierten Musterbegriffen zu ganzheitlich-systemischen Leitbegriffen zutreffend analysieren bzw. interpretieren kann.² Es interessieren nicht die Medien, sondern es interessiert der Mensch. Es interessiert der Mensch im Umgang mit all den Strukturen, die entstehen, weil Funktionsbedürfnisse offenbar werden bzw. wachsen. Das Grundmuster kann nicht mehr das der Wirkung der Medien sein, nicht das des Einflusses oder der Manipulation, nicht einmal mehr das der mittelbaren Konstruktion von Wirklichkeiten. Dies alles beschreibt in Wirklichkeit nicht das pädagogische Problem der Medien. Es beschreibt nur das Autoritäts- und Legitimationsinteresse von (pädagogischen) Institutionen. Vielmehr muß man ausgehen von einem gesellschaftlich organisierten Prozeß selektiver Konstruktion von Modellen zur Vermittlung von Chancen und Zwängen gesellschaftlichen Erlebens und Handelns, von interessensgeleiteten und gewissermaßen systemischen Handlungszusammenhängen mit dem Interesse, gesellschaftliche Vorgänge zu interpretieren und in bezug auf sie prosystemische Haltungen zu produzieren. Dies alles passiert im Kontext der Medien. Diese Medien aber sind nicht das einzige und vermutlich auch nicht das wichtigste Bauelement der sozial-kommunikativen Architektur. Sie sind gewissermaßen das organisierte Gerüst der gesellschaftlichen Verbindungen zur Entwicklung und Aufrechterhaltung des Austausches von Wissen und Erfahrung. In diesem Austausch wird politischer, kultureller, ästhetischer und sozialer Sinn konstruiert. Alle nichtmedialen Relationen aber, die zwischen Menschen und ihren Taten bestehen und eingebunden sind in das

soziale Gefüge diverser alltagskultureller Transaktionen, repräsentieren eine Unzahl von Diskursen, die nicht öffentlich sind und dennoch das öffentliche Meinungsklima und die öffentliche Befindlichkeit entscheidend mitbestimmen. **Dieser kontextuelle Charakter der gesellschaftlichen Kommunikation bedingt, daß Medienpädagogik nur als Pädagogik der gesellschaftlichen Kommunikation einen gesellschaftlichen Wert hat. Dies voraussetzend noch einmal bewußt zu machen ist besonders im Zusammenhang mit den theoretischen und praktischen Versuchen zur Bewältigung der „neuen Medien“ unerläßlich.**

Qualitätskontrolle: Know-What

Die Aufgabe der Medienpädagogik liegt m. E. in der Entwicklung von Know-What und Know-How zur begleitenden und evaluativen Qualitätskontrolle gesellschaftlich und medial organisierter Kommunikation. Sie ist eine Art Controlling-Einrichtung der Gesellschaft, die Beteiligte wie Betroffene in die kritische Analyse der

Täter zu behandeln und die Konsumenten wie Opfer. Medienkommunikation vollzieht sich als Strategie der Realisierung von Kommunikationsbedürfnissen im Rahmen gesellschaftlicher Konventionen über die Teilbarkeit von gesellschaftlicher Verständigungsarbeit in unterscheidbare Leistungen von Produktion und Konsumtion. Im Grunde aber sind die Kommunikationsrollen, unterscheidbar organisiert in Produktion und Konsumtion, Handlungseinheiten, die jeweils ohne die andere nicht entsteht.

Emanzipatorisches Interesse

Gerade im Zusammenhang mit den neuen Medien merkt man das (bloß) kompensatorische Interesse jener Konzeptionen, denen es einerseits um den „kritischen Medienkonsum“ oder andererseits um kritische „Medienkompetenz“ geht. Kompensatorische Konzepte der praktischen Medienpädagogik verfolgen das Interesse, Wissen und Fertigkeiten so zu vermitteln, daß Lernende den „Anschluß“ an (technologische) Entwicklungen finden, um da-

Die Welt mithilfe der Medien begreifen, sie zu verstehen und sich selbst in ihr orten zu können, ist ein Lernprozeß, der einmal weit über die Thematisierung dessen hinausgeht, was Medien an gesellschaftlichen Diskursen leisten können.

mediatisierten gesellschaftlichen Kommunikation einbindet, sie in die Suche nach ästhetischen und ethischen Wertkriterien³ inspiriert und in der Umsetzung von organisatorischen wie individuellen Handlungsmustern zur Entwicklung der Medienkultur didaktisch stützt. Es muß ihr Interesse sein, Betroffene zu Beteiligten und Beteiligte zu Betroffenen zu machen. Es gibt in diesem Sinne nicht Opfer und Täter, wie man immer geneigt war, die Produzenten wie

durch mögliche oder befürchtete Benachteiligungen aufzufangen oder zu verhindern. Ein solcher Ansatz intendiert im Grunde nicht mehr als die Vermittlung von „media literacy“, was soviel ist wie die Fähigkeit zur (quasi alphabetisierten) Nutzung diverser Medienfunktionen zur subjektiven Erschließung der Welt (der Medien). Diese medienpädagogische Leistung nennt man auch gerne die Vermittlung von (neuen) „Kulturtechniken“. Mag sein,

daß das so ist. Wichtig ist es allemal, Techniken zu verstehen und sie kulturell bzw. für kulturelle Interessen einsetzen zu können. Aber es ist nicht alles, was den funktionalen Sinn der Medienpädagogik ausmacht.

Medienpädagogik ist der theoretische und praktische Diskurs über Medienkultur⁴. Sie ist eine Erschließungsperspektive zur kritischen Analyse gesellschaftlicher Relationen. Als solche kann sie sich nur aus einem systemtranszendierenden Thematisierungsstandpunkt realisieren. Das Paradoxon will es, daß dies aber nur möglich ist, wenn sie die bestehenden Verhältnisse durcharbeitet, was auch heißt: pädagogisch erschließt. Die Welt mithilfe der Medien zu begreifen, sie zu verstehen und sich selbst in ihr orten zu können, ist ein Lernprozeß, der einmal weit über die Thematisierung dessen hinausgeht, was Medien an gesellschaftlichen Diskursen leisten können. Zum ändern aber vollzieht sich diese transzendierende Thematisierung in den Strukturen mediatisierter Kommunikation, weil alles, was die Medien an Welterschließung leisten, immer nur Medienwelt ist. Also Inszenierung, Simulation, Komposition und Konstruktion von Wirklichkeit.

Wenn der theoretische und praktische Diskurs über Medienkultur das Ziel verfolgt, der kommunikativen Qualität gesellschaftlicher Relationen stets auf der Spur zu sein und zugleich dabei behilflich sein will, diese in subjektiven und organisatorischen Medienhandlungen annähernd zur realisieren, dann kann sie dies nur in einem emanzipatorischen Interesse des Erkennens und des Handelns. Sich frei zu machen und sich frei zu halten von den Manizipien (=Handrechte) und den demanzipatorischen Attitüden der Medien, heißt im Grunde, seine eigene innere Welt zu kennen, zu verstehen und zu achten, heißt zu wissen, wer man ist, was man will und wie man dies will. Wo lernt man dies in einer mediendominierten Umwelt?

Offene Lernorte, duale Bildungssysteme

Soweit Medienpädagogik ein schulisches Handlungsfeld ist, tut sich in diesem Zusammenhang eine Reihe von schulpolitischen und unterrichtspraktischen Fragen auf, die schon einmal auf der operativen Ebene sichtbar machen, wie weit der institutionelle Bildungsansatz (noch oder wieder?) von emanzipatorischen Leitbildern entfernt ist. Denn der Anspruch der Medien- als Kommunikationspädagogik müßte, wenn er ernst genommen würde, es erreichen, regulierte Bildungsstrukturen zu öffnen (deregulieren) und das System curricularen Lernens mit einer Kultur des extracurricularen Lernens mischen. Längst müßte ein duales Bildungssystem entwickelt sein, das institutionelle Curricula mit freien und temporären Konzepten in Wettbewerb bringt. Warum sollten nicht Medien bzw. Medienunternehmen Schule(n) halten können, wie dies Bund, Länder, Gemeinden, Kirchen oder Stiftungen tun?

Vergleichende Untersuchungen über die „classroom strategies for media teaching“⁵ in englischsprachigen Ländern haben gezeigt, daß es für den Erfolg der unterrichtlichen Bemühungen von entscheidender Bedeutung ist,

- welche persönliche Einstellung LehrerInnen gegenüber Medien haben,
- in welchem Maße sie in der Lage sind, ihre persönliche Philosophie des Unterrichts mit der den neuen Medien inhärenten Philosophie der technischen Welterschließung aufeinander abzustimmen,
- wie die Schulen als Institutionen in der Lage sind, die extracurriculare, medienorientierte Kultur junger Menschen zu verstehen und zu beantworten,
- ob und wie die schulische Umwelt mit ihren formalisierten Strukturen in der Lage ist, zum kompetenten Gebrauch der neuen Medientechnologien zu animieren.

Insoferne Schulen Institutionen sind, die eher formalisierte Sozialisationsziele verfolgen, kann man vermuten, daß ihre Tendenz dahin geht, den sozialisierten (angepaßten) Gebrauch der (neuen) Medien mehr zu betonen als den sozialen (assoziativen) Gebrauch der Medien. Der Prozeß der Vermittlung bewegt sich ausgehend von der pädagogischen Planung, gefiltert über das weitgehend autobiografisch bestimmte Berufsverständnis, funktional definiert durch die curricularen Rahmenbedingungen bis hin zu den im Schulalltag sich bewährenden Strategien der Lernprozeßgestaltung. Was soviel heißt wie: Rationale Vorgangsweisen und systematische Arbeitsweisen entwickeln, um Lernzielkataloge zu erfüllen und individuelle Störmomente auszuschalten.

Neue Charakteristiken

Genau dies aber widerspricht der Charakteristik der neuen Medien.⁶ Sie sind auf Individualität, Deformalisierung, assoziatives Denken und Entscheiden, auf Fehlerfreundlichkeit, auf Versuch und Irrtum sowie auf unterhaltsame Ästhetik, auf Simulation und fantastische Realität eingerichtet. Sie belohnen Beliebigkeit, Interaktivität, Kreativität, Flexibilität, Imagination, Lust, Fantasie, Fiktion, Fehlerfreundlichkeit, Korrekturbereitschaft und situatives Entscheiden. Sie belohnen, was in Institutionen, formalisierten und formaldomestizierten Unterrichtsverläufen als relative Störung bemerkt oder sogar sanktioniert wird. Multimedia-Systeme im Online-Lernbetrieb z. B. animieren zu Haltungen, die man in der Regelschule möglicherweise sogar verlernt: Selbst Entscheidungen zu treffen, den Wert seiner Leistung selbst erkennen, sich selbst evaluieren, korrigieren, aus eigenem Interesse und Antrieb in die Tiefe (jeweils hinter die Textoberflächen) zu gehen, ohne fremde Kontrolle auf Effektivität und auf Ergebnisse zu achten.

Die Internettechnologie ändert nun etwas in der Charakteristik der medialen Weltaneignung, das ganz neue Kompetenzen, ganz andere Medienkompetenzen einfordert als der kritische Umgang mit Massenmedien dies erforderte. Zentristische Muster (one-to-many-Modell) werden nun ergänzt bzw. z.T. ersetzt durch dezentristische Muster (many-to-many-Modell). Dahinter steht aber nicht nur eine nicht zu bremsende Technologie, sondern die Summe der Weltaneignungsstrategien in der Verkleidung der Technik. Technologie setzt sich nicht als Technologie durch, sondern als Standard der Erleichterung der Realisierung von Bedürfnissen nach dem ökonomischen Prinzip der Relation von geringerem Aufwand für maximalen Erfolg. Sie setzt sich durch in der Verbindung mit sich verändernden Weltansichten und Weltbewältigungsversuchen. Technologie ist der Ausdruck der Organisierbarkeit und Standardisierbarkeit individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse. Durch sie werden Bedürfnisse organisierbar, kalkulierbar, ersetzbar, kompensierbar. Natürlich mit sozialen Folgen: Wissenskluft, have's and have-not's, etc.⁷ Was gibt es da im Sinne gesellschaftlicher Qualitätskontrolle zu beachten, zu fördern oder zu verhindern?

In der Regel beschreibt man die neuen Charakteristika der „neuen Medien“ mit Begriffen wie: Vernetzung, Globalisierung, Multimedialität, das Sterben der Distanzen, Schnelligkeit, Virtualität, Beliebbarkeit, Zugänglichkeit, Interaktivität. Weil sie die Qualität der Kommunikation und der Kommunikationsrollen im Vergleich zu den etablierten Massenmedien doch erheblich verändern, möchte ich meinen, daß man, wenn man von den „neuen Medien“ spricht, auch wirklich von neuen Medien sprechen sollte und nicht nur von Medien mit angereicherter Infrastruktur oder ausdifferenzierter Funktionalität. Es ändert sich zuviel, als daß man

die gesellschaftliche Kommunikation im Rahmenwerk der neuen Medien kommunikationspädagogisch mit dem bisher gültigen Kriterium der Medienpädagogik analysieren könnte, das man im Hinblick auf vermutete Wirkungen der etablierten Medien, Zeitung, Rundfunk, Fernsehen etc., gemeint hat, in die Diskussion einbringen zu müssen: kritischer Medienkonsum.

Die neuen Medien sind nicht Medien mit dieser vermutbaren Wirkung. Die Kommunikationsleistungen der neuen Medien erhöhen auf der einen Seite und in erster Linie die Effektivität der Informations- und Kommunikationssuche, auf der anderen Seite aber überfordern sie aber auch das Informations- und Kommunikationsverarbeitungspotential. Dort scheinen mir die medienpädagogisch relevanten Positionen zu liegen.

Was bedeutet es für den sozialen und demokratischen Umgang miteinander, was bedeutet es für die Vertrauensbeziehungen von Menschen zueinander und was bedeutet es für die Möglichkeit des einzelnen, seine Identität in dieser Welt zu entdecken und zu bestimmen⁸,

- wenn virtuelle Gemeinschaften nach Belieben eingegangen und nach Belieben wieder aufgelöst werden (Verzicht auf commitment),
- wenn man sich nach Belieben in jedwede der Informationswelten einklinken kann, ohne seine Interessen deklarieren zu müssen (Verzicht auf Legitimation),
- wenn die Möglichkeit der globalen Partizipation jedwede, auch inhaltlich ungeübte oder kulturell ungewohnte, Orientierung zu- und offenläßt (Transformation des kulturellen Raums),
- wenn Wissen und Erfahrung nicht mehr ausschließlich über personale oder institutionelle Autoritäten, sondern über selektiv vermischte und virtuell konfigurierte Bild-Text-Ton-Kontexte (z. B. Multimedia)

vermittelt wird (Transformation der Wissenskultur).

Das alles heißt doch in erster Linie, die medienpädagogische Konzeption einzurichten auf ganz andere und ganz ungewohnte Prinzipien des gesellschaftlichen Umgangs mit sich und mit anderen. Durch die neuen Medien fallen in erster Linie gesellschaftlich und (massen-)medial eingeübte Tabus. Grenzen des Wissens oder der Information gibt es nicht mehr. Alles, was man uns bisher als Hülse oder Kulisse, als Fassade oder Täuschung oder an sonstigen Wahrheitsvermeidungstechniken vorgesetzt hat, ist in Hinkunft potentiell offenbar und zugänglich. Allein das Wissen um dieses Prinzip verunmöglicht einen Gutteil des strategisch verbrochenen Informationsausfalls. Genau dort liegt aber auch der Sinn kommunikations- bzw. medienpädagogischer Bemühungen: Kulturelle Bedingungen zu schaffen für Wahrheit, Offenheit, Begegnung, Meinungsunterschiede etc. In diesem Sinne kommt die Transformation der Mediensysteme diesem Anliegen entgegen.

Die Charakteristik der neuen Medien fordert aber auch dazu auf, den Umgang mit entgrenzten (und in diesem Sinne auch emanzipierten) Bedingungen der Weltaneignung zu lernen. Soziale Zeit und sozialer Raum verlieren ihre Definitionsmacht. Unter medial entgrenzten Bedingungen verändern sich die Methoden zur Beschaffung kulturell konsentierter Werte. Dies gilt für politisch-demokratische Gestaltungszusammenhänge genauso wie für wirtschaftliche und kulturelle.

Pädagogik als interoperatives Projekt

In der Kürze der Argumentation setze ich mich natürlich dem Vorwurf aus, einen allzu klischierten „Passepartout“-Begriff (U. Eco) zu gebrauchen, wenn ich, um zu beschreiben, was ich sagen möchte, den Begriff der Postmoderne. Was ich aber meine und was ich mit dem Begriff der Postmoderne

sagen möchte, ist: Das Projekt der Moderne ist medienpädagogisch nicht erfolgreich verlaufen. Nicht daß die Postmoderne das Ende der Moderne bedeutete⁹, aber sie setzt ihre Forderungen zur Realität in eine neue, radikale, Beziehung und fordert so eine unzweideutige Bereitschaft zur Realisierung ihrer Ideale. Nichts von dem, was die aufklärerische Medienpädagogik zu erreichen versucht hat, hat sie erreicht. Nichts von dem ist gültig geworden. Daher ist eine Änderung des Ansatzes, eine Transformation des medienpädagogischen Ansatzes als eines pädagogischen Ansatzes notwendig. Dabei denke ich aber nicht im Klischee der gängigen Beurteilungen der Postmoderne als einer neokonservativen Gegenbewegung gegen die aufkläre-

Das, was beispielsweise Kinder primär für bemerkens- und wissenswert erachten, stammt in erster Linie aus ihrem Umgang mit den Medien.

Umgang, in dem auch die intuitive Interpretation Platz hat. Es geht weniger um das nützliche Wissen als um das Wissen selbst. Das Interesse der Medienpädagogik kann es doch auch gar nicht sein, Medienwissen nur als nützliches Wissen („Knopfdruckwissen“) aufzubauen. Es geht um den Erwerb der kritischen, subjektiven und autonomen Interpretationsfähigkeit des einzelnen im Le-

die Suche nach emanzipatorischen Lebenswerten einzufordern sind.

Diese Forderungen sind aber von der Schule als pädagogischer Institution alleine nicht zu erreichen. Die Schule muß ihr Potential verstehen und nutzen lernen aus der Kooperation mit Eltern, Medien und anderen relevanten gesellschaftlichen Einrichtungen. Insbesondere die elektronischen Medien, für die es (noch) einen öffentlich-rechtlichen Auftrag gibt, sind in eine solche Kooperation, die ich der Verflechtung der Kompetenzen und der Verantwortlichkeiten wegen „Interoperation“ nennen möchte, einzubinden.

Wenn damit zu rechnen ist, daß die Gesellschaft der Zukunft eine Wissens- bzw. Informations- und Kommunikationsgesellschaft sein wird, dann ist auch damit zu rechnen, daß die Medien in der Gestaltung dieser Gesellschaft eine zentrale Position innehaben werden. Wenn man weiters heute schon weiß, daß die Fähigkeit, in diesem medial vermittelten Lebensraum Autonomie zu erhalten, nur möglich ist durch ein lebenslanges Lernen und durch die Bereitschaft, in dauernder Beziehung zu einer sich stets ändernden Umwelt sich selbst treu zu bleiben, dann ist auch damit zu rechnen, daß man dies alles nur wird leisten können in einer selbstverständlichen praktischen Beziehung zu Medien. Wenn dies so zu sehen ist, dann müßten die Medien, insbesondere die öffentlich-rechtlichen Medien, noch viel mutiger und fordernder, als z. B. der ORF es heute schon tut, sich einbringen in die Programm- und Curriculumentwicklung der institutionalisierten Schule, nicht nur

Es geht um den Erwerb der kritischen, subjektiven und autonomen Interpretationsfähigkeit des einzelnen im Leben mit Computer und Medien.

rische Moderne.⁴ Vielmehr geht es um das Zeichen, das zu setzen ist: Eine auf dem Rücken betroffener Einzelner ausgetragene Aufklärungsarbeit über den Weg der Legitimation durch Wissenschaft verkommt im Laufe der Zeit zum Machtgestus: Wer ist stärker, die Medien oder die Pädagogik? Im Sinne der postmodernen Kritik ist die Pädagogik zunehmend zum Komplizen des Systems geworden, hat sie sich zunehmend in den Dienst des Systems nehmen lassen („pädagogische Technologie“) und zunehmend auf Werte („alte Werte der Bildung“) der pluralen, heterarchischen, heterodoxen, systemtranszendierenden Weltaneignungsarbeit verzichtet. Das Wissen um die Diskontinuität, Heterogenität und Vielgestaltigkeit der Prämissen der gesellschaftlichen Verhältnisse zwingt eigentlich zum offenen, heterodoxen wissenschaftlichen

ben mit Computer und Medien.

Was der postmoderne medienpädagogische Diskurs will, ist einfach. Er will die pädagogische Aufmerksamkeit von den Bedürfnissen der Wirtschaft und der Systeme (und den daraus geforderten Fertigkeiten des Menschen im Umgang mit Medien) auf die Bedürfnisse und Maße des Menschen (und den daraus zu fordernden Eigenschaften der Systeme) lenken. Die relative Hilflosigkeit der Menschen gegenüber den Technologien ist im Urteil postmoderner Kritiker eine Ideologie, die es medienpädagogisch zu demaskieren gilt.¹⁰ Dies muß, was die Schulpraxis betrifft, in mehreren zueinander orientierten Schritten erreicht werden, wobei kritische Basiskenntnisse, das Verstehen des eigenen Lebenskontexts, die Ahnung von Alternativen, das Aufbrechen von formalautoritären Strukturen und

inhaltlich, sondern auch strukturell. Die Medien sind ohnedies schon unbestrittene Wissensbeschaffungskonkurrenten der Schule. Eine der Folgen der Digitalisierung ist, daß Schulpolitik zur Medienpolitik mutierte. Und diese stellt klare Kompetenzforderungen. Im Rahmen des emanzipatorischen Medienpädagogik-Diskurses spielt der Begriff der Medien- und Kommunikationskompetenz¹¹ schon längst eine Leitbildrolle, weil man mittlerweile zur Genüge wissenschaftlich erhoben und dargelegt hat, in welchem Ausmaß Individuum und Gesellschaft und ihr Verhältnis zueinander durch Medien determiniert sind.¹² Das, was beispielsweise Kinder primär für bemerkens- und wissenswert erachten, stammt in erster Linie aus ihrem Umgang mit Medien.¹³ Spätestens seit dem Buchdruck sind Wissen und Erfahrung theoretisch nicht mehr an Schulen gebunden. Mit der inhaltlichen und strukturellen Extension der elektronischen Medien ergeben sich nun Szenarien der Online-Schule, der telematischen Bildungsarbeit bzw. der mediamatischen¹⁴ Lernkommunikation. Das könnte die Transformation der Schule und die partielle Auflösung ihrer Örtlichkeit bedeuten. Schon sichtbare Konsequenzen in der Lösung von Problemen in der Alltagsorganisation (Bauten, Fahrten, Einbindung der Eltern etc.) mobilisieren die Entwicklung von Szenarien, in denen Schulen die Funktion von Medienhäusern übernehmen. Warum sollten da nicht schon bestehende Medienhäuser Schul- und Bildungsfunktionen übernehmen?

Ein Gutteil der Lehrinhalte der Schule wäre durch eine mediale bzw. mediendidaktische Aufbereitung durch ein so kompetentes Medieninstitut (Personal, Technische Ausrüstung, unternehmerische Verbindungen, Archiv, Strukturentwicklung in den neuen Geschäftsfeldern) wie der ORF es ist, bedeutend lernintensiver und effektiver zu vermitteln als dies durch die didaktisch oft über-

forderten bzw. durch die Institution und Organisation in didaktischen Initiativen oft behinderten Lehrer noch vermittelbar ist. Schon kann man hier den Ordnungsruf nach der Unumgänglichkeit formalisierter Ausbildung und Professionalisierung hören. Die Geschichte der Schule sei der Beweis. Die Geschichte mag für die Geschichte ein Beweis sein, aber nicht für die Gegenwart, auch nicht für die Zukunft. Die gegenwärtige Einschätzung sagt viel mehr, daß die Schule mit ihren formalisierten Strukturen – wie die Universität ja auch – an ihre Grenze gekommen ist und von der gegenwärtigen Komplexität der gesellschaftlichen Orientierungsarbeit offensichtlich überfordert, für die zukünftigen Anforderungen einer Wissens- und Kommunikationsgesellschaft jedenfalls nicht gerüstet ist. Daher bedarf es erstens einer neuen politischen Aufmerksamkeit für Sozialwissenschaften, die durch die Technologie-Zentrierung ins Abseits des politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmungswinkels geraten sind. Zweitens bedarf es der Entwicklung neuer weitreichender Projekte und Strukturen der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren aus Bildung, Medien, Kultur, Politik und Wirtschaft. Bildung ist längst ein Leistungs- und Qualitätsmerkmal von Medien, Kultur, Politik und Wirtschaft und daher nicht mehr sonderbar als Merkmal für sich. Wenn Bildungspolitik in diesem Sinne die Arbeit der gesellschaftlichen Kommunikationspolitik zu leisten hat, dann ist es Zeit, die Schulpolitik aus der Enge von Bürokratie- und Administrationsfragen freizuspielen und sie als Projekt der Entwicklung neuer Netzwerke zur Steuerung der Kooperation und Interoperation von Medien, Bildungs- und Kulturinitiativen, Wirtschaft und Ausbildungseinrichtungen zu etablieren.

Die Verlagerung der didaktischen Organisation und Aufbereitung von Fakten- und Basiswissen in die Kompetenz von Medienhäusern und deren Dienste würde

erstens die Such-, Organisations- und Entscheidungsfähigkeit von SchülerInnen mobilisieren, sie könnte zweitens auch Freiraum (und Motivation) für persönliche Kommunikation und für den wissensverarbeitenden Diskurs in den kommunikativen Rahmenbedingungen von peers unter der moderierenden Steuerung des „Lehrerpersonals“. So könnte Kommunikations- und Medienpädagogik eine integrierte Basis für die Lernkommunikation in Schule und Leben schaffen.

Dies setzt aber auch voraus, darüber nachdenken zu wollen, wie man Schulen in Medien- und Kommunikationshäuser umwandelt, architektonisch, organisatorisch und personell. Irgendwann wird es so weit sein, daß man auch an der Architektur bzw. an den Organigrammen und Programmen der Schulen erkennen kann, daß sie als öffentliche Bildungseinrichtungen eigentlich Kommunikationseinrichtungen der Gesellschaft sind. Ein anderes Kapitel ist in diesem Zusammenhang allerdings erst nachzuarbeiten: die Entwicklung und Förderung von Kommunikations- und Medienkompetenzen der LehrerInnen im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung. Darin ist allerdings ein Systembruch erforderlich, eine radikale Wende von einer „Wissen-ist-Macht“-Ideologie zu einer „Wissen-ist-Verantwortung“-Auffassung. Es fehlt in diesem Zusammenhang auch noch an neuen Leitbildern zur Kompetenzförderung. Die Reihenfolge in der Kompetenzhierarchie muß heißen: erstens kommunikative Kompetenz und Performance-Wissen, zweitens inhaltliche Orientierungs- und Organisationsfähigkeit. Auch in der Umstellung der Lehrerbildung auf eine Multiplikatoren-ausbildung könnte eine interoperative Organisation zwischen Medien und Universität („Medienakademie“)¹⁵ Modelle für eine zukünftig mögliche oder sogar notwendige Partnerschaft von privater und öffentlicher Bildungsarbeit vorlegen.

Anmerkungen:

- 1) Z.B. Themenheft forum medienethik, hrsg. von Gerold W. HUNOLD u. Klaus KOZIOL: Welt per Mausclick. Leben im digitalen Netz. Stuttgart 1996.
- 2) BAUER, Thomas A.: Medienpädagogik. Ein umzuschreibendes Programm. In: Medien Journal 3/1996, S. 3–6.
- 3) NILLES, Jean Paul; Arbeitsprinzip Kommunikation. Kommunikationspädagogik als dialogisches Konzept. In: Medien Journal 3/1996, S. 39–46.
- 4) MACLAREN, Peter u.a.: Rethinking Media Literacy. A Critical Pedagogy of Representation. New York 1995 (Counterpoints. Studies in the Postmodern Theory of Education 4)
- 5) HART, Andrew: Paradigms Revisited: Media Education in the Global Village. In: Communications. The European Journal of Communication Research 2/1997, S. 127–156.
- 6) DUSCHLBAUER, Thomas W.: Produktion, Markt und Medien im „globalen Dorf“. Die Öffentlichkeit im Zeitalter der industriellen Simulation. In: Medien Journal 3/1996, S. 23–32.
BOLZ, Norbert: Die Wirklichkeit des Scheins. In: RÖTZER, / (Hg.): Strategien des Scheins. Kunst, Computer, Medien. München 1991.
- 7) RHEINGOLD, Howard: Virtuelle Gemeinschaft. Soziale Beziehungen im Zeitalter des Computers. Addison-Wessley 1994.
- 8) GROEBEL, Jo: New Media Development. Stability and Change in Communication Behaviour. In: GROEBEL, Jo (ed.): New Media Developments. Trends in Communication Amsterdam 1997. S. 5–17.
- 9) MAROTZKY, Winfried/SUNKER, Heinz (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft Moderne – Postmoderne. Weinheim 1992.
- 10) JAMESON, Frederik: Postmodernism, or: The cultural logic of late capitalism. London–New York 1991.
- 11) In diesem Zusammenhang: siehe Fachtagung des BMUK „Was ist Medienmündigkeit“, organisiert von Susanne Krucsay, 22. 6. 95.
REIN, Antje (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996.
- 12) BAACKE, Dieter: Medienwelten sind Lebenswelten. Opladen 1990.
- 13) VAN DER VOORT, Ton: Children and Media. Trends in Communication II. Amsterdam 1997.
- 14) LATZER, Michael: Mediamatik. Die Konvergenz von Telekommunikation, Computer und Rundfunk. Wien 1997.
- 15) BAUER, Thomas A.: Positionspapier „Medienakademie“ Manuskript 1995.

Univ.Prof. Dr. Thomas A. Bauer ist Vorstand des Instituts für Publizistik und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien.