

Klaus-Peter Thiele

Sammelrezension: Medienerziehung als Bildungsaufgabe/ Bildung und neue Technologien

1988

<https://doi.org/10.17192/ep1988.1.6218>

Veröffentlichungsversion / published version

Rezension / review

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Thiele, Klaus-Peter: Sammelrezension: Medienerziehung als Bildungsaufgabe/ Bildung und neue Technologien. In: *medienwissenschaft: rezensionen*, Jg. 5 (1988), Nr. 1. DOI: <https://doi.org/10.17192/ep1988.1.6218>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under a Deposit License (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual, and limited right for using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute, or otherwise use the document in public.

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

Deutsche Lesegesellschaft e.V. (Hrsg.): Medienerziehung als Bildungsaufgabe. Dokumentation einer Informationstagung am 11. Januar 1985.- Mainz: Deutsche Lesegesellschaft 1985, 136 S., DM 24,80

Ingrid Lisop (Hrsg.): Bildung und neue Technologien.- Heidelberg: Gesellschaft zur Förderung Arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1986, 288 S., DM 12,-

Beide Broschüren sind Berichtsbände von Tagungen. Der von der Deutschen Lesegesellschaft e.V. herausgegebene entspringt einer Informationstagung, die dem Austausch über Medienerziehungs-Projekte des BMBW und aus dem benachbarten deutschsprachigen Ausland diente. Der von Ingrid Lisop herausgegebene Band enthält die Beiträge der ReferentInnen des Symposiums 'Bildung und neue Technologien', das im März 1986 Bestandteil des Heidelberger DGFE-Kongresses unter dem Thema 'Allgemeinbildung' war.

Das Rahmenthema 'Bildung und neue Technologien' wurde in vier Bereiche aufgliedert: 1. Technologieentwicklung, Technikfolgen und

neuer Mut zur Erziehung? 2. Strukturveränderungen des Bildungssystems durch neue Technologien? 3. Neue Technologien - Dissonanzen im Bildungskanon? 4. Lebenswelt Neue Technologien?

Die Einleitung zum Thema liefert die Herausgeberin Ingrid Lisop mit ihrem Beitrag 'Bildungsentwürfe in der Technikfolge' (S. 15-36). Mit einem kurzen statistischen Vergleich veranschaulicht sie eine dramatische Dimension der Entwicklung, in der wir uns befinden: Das Fernsehen hat eine mittlere jährliche Nutzungszeit von 40 Milliarden Nutzerstunden, das Bildungswesen aber nur von 11 Milliarden und Bücherlesen gar nur von 3 Milliarden (S. 16). Lisop fordert eine Reaktion des Bildungssystems auf diese Entwicklung. Prototypisch geht sie dabei von der Vision Klaus Haefners aus: einer neuen, technologisch bedingten Dreiklassen-Gesellschaft in den achtziger Jahren.

Gegen Haefners 'human computerisierte Gesellschaft' skizziert Lisop "die arbeitsorientiert-humanistische Gegenposition", die sich gegen die von Haefner intendierte Zerstückelung der Ganzheitlichkeit des Menschen und die Enteignung von seinen eigentlich humanen Potentialen - Individualität, Sozialität und Kreativität - absetzt. Dazu zitiert sie Joseph Weizenbaum. Seiner Kritik am zwanghaft borniert vorgehenden Ingenieur/Programmierer folgend, tritt Lisop für eine Gesellschaftlichkeit ein, die Kreativität durch räumliche Grenzüberschreitungen und qualitative Sprünge ermögliche (S. 32 f). In diesem Zusammenhang rechnet Lisop mit der gegenwärtigen Bildungspolitik ab und wehrt sich dagegen, die "Verstümmelungspolitik als vorübergehende Sparpolitik oder noch schlimmer als humane Zukunftsgestaltung" zu verharmlosen, und fordert, stattdessen "eine neue Jugendschule in den Blick zu nehmen" (S. 33).

Ansätze zu dieser neuen Jugendschule sieht Lisop in der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen, aber auch in den Waldorfschulen, deren Erfahrungen für eine Reform des herkömmlichen Bildungssystems "endlich (...) genutzt werden" sollten. Dafür fordert sie, über die sogenannte freie Wirtschaft hinaus "Experimentierfelder organisatorischer, curricularer und methodischer Art" zu ermöglichen. Dabei rechnet sie weniger mit "teuren und un kreativen Feigenblatt-Modellversuchen" (S. 34 f) als mit kleineren, praxisbezogenen Forschungsprojekten "in Kooperation von Hochschulen und Schulen bzw. Betrieben ohne behördliche Behinderungen", die eine realistische, bürgernahe und demokratische Grundlage für die Schul- und Bildungsentwicklungsplanung liefern könnten.

Günter Ropohl entwirft in seinem Beitrag zum Themenbereich 'Technologieentwicklung, Technikfolgen und neuer Mut zur Erziehung?' 'einige Perspektiven der Technisierung' (S. 37-48). 'Technisierung' bedeutet nach Ropohl fortgesetzte quantitative Vermehrung künstlicher Objekte und deren Integration in Handlungszusammenhängen sowie auch Steigerung der qualitativen Mannigfaltigkeit künstlich realisierbarer Funktionen.

Als sichtbare (Gegenwarts-)Tendenzen nennt Ropohl Automatisierung, Computerisierung, Vernetzung, Biotechnik, Ökologie und Technologie. Als allgemeine Begleiterscheinung der Technisierung entwickeln sich nach Ropohl folgende Probleme: Die gesellschaftliche Institutionalisierung

rung und Sozialisation vergegenständlichen sich zunehmend in Sachsystemen und führen zu Entfremdungsgefühlen. Komplexität und Überfülle der technikvermittelten Informations- und Kommunikationsangebote stellen die Individuen vor immer größere Orientierungsprobleme (S. 45).

Welche Art der Allgemeinbildung scheint angemessen darauf zu reagieren? Ropohl sieht zwei Kompetenztypen: mit Technisierung konvergierende und divergierende. Konvergente Allgemeinbildung vermittelt Orientierungsmuster und Überblickskenntnisse, die es erlauben, mit IuK-technisch verfügbaren Wissensbeständen umzugehen, ein "generalistisches Verständnis für grundlegende Funktions- und Strukturprinzipien technischer Systeme und ihrer soziotechnischen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge" (S. 46). Divergente Allgemeinbildung vermittelt kognitive, affektive und sozialpragmatische Kompetenzen für die Ausbildung von Muße, kreativer Eigentätigkeit und authentischen Sozialkontakten in der von 'Zwangsarbeit' (S. 47) freien Zeit, gestatte die Nutzung der durch IuK-Techniken geschaffenen Freiräume der Wissensspeicherung und Intelligenzroutinen zur "Synthese von rationaler Reflexion und emotionaler Sensibilität, die man früher einmal Weisheit nannte".

Adolf Kell stellt seine 'Überlegungen zur Konzeption informationeller Bildung' (S. 129-160) vor und versucht, den Strukturwandel der menschlichen Umwelt in einer Bedingungsanalyse nach dem Strukturgitteransatz zu erfassen. Kell sieht folgende Begleiterscheinungen technischer-ökonomischer Veränderungen: ungleiche Verteilung erwerbswirtschaftlicher Arbeit, wachsende Informationsfülle und Konsumentenmentalität. Herausbildung von Informationsmonopolen, Trennung von Mensch und Umwelt durch Medien, technische und ökonomische Rationalisierung infizieren durch Innovationsprozesse andere gesellschaftliche Bereiche.

Die Bildungsdebatte um neue Techniken wiederholt - so Kell - die altbekannte Kulturtechnik-Debatte um (Unter-)Privilegierung und Kompensation und definiert ihre Bezüge zur Grund- und Allgemeinbildung ungenügend. Im Rahmen der von Kell geforderten informationellen Bildung müssen Lernern Gelegenheiten zur Reflexion und (wissenschaftlichen) Kritik eröffnet werden. Er kritisiert deshalb das 'Rahmenkonzept' der BLK von 1984. Anwendung und Kritik werden in diesem Konzept tendenziell aufgespalten: Der beruflichen Ausbildung kommt eher die akzeptanzfördernde Anwendung der neuen Techniken zu, während die kritische Reflexion eher der schulischen Sek II-Bildung überlassen bleibt. Zudem findet das für Kell zentrale Problem der Vernetzung "allenfalls als Randproblem Erwähnung" (S. 151). Die von ihm betrachteten Länderkonzepte gehen zwar meist positiv über die BLK-Vereinbarung hinaus, aber auch hier kommen für Kell kommunikative und medienpädagogische Aspekte zu kurz.

Peter Faulstich fragt: Kann Pädagogik die Potentiale der IuK-Techniken "zur Entfaltung und Verwirklichung der Menschen" nutzbar machen, wenn diese doch zu mentalen Zerstörungen führen? Der Mit- und Gegenspieler werde maschinisiert; es entstehen fiktive Universen, und es kommt zu einer Ablösung von der Realität. Bedürfnisse werden

ins Imaginäre verlagert und scheinhaft befriedigt. Die Scheinbefriedigung führt zur Abhängigkeit von Medien und Scheinwelten. Heydorn (und besonders auch Günther Anders, KPT) folgend, ist es deshalb die dringlichste Bildungsaufgabe, das Bewußtsein des Menschen von sich selber auf die Höhe der technologischen Revolution zu bringen (S. 253), wozu die Veränderungsprozesse selber eine wichtige Grundlage liefern können: "Gerade in der Folge technisch-organisatorischer Innovationsprozesse öffnen sich reale Möglichkeiten alternativer Verwendung von Zeit." (S. 254)

Angesichts dieser grundsätzlichen Überlegungen finden wir im Berichtsband der Deutschen Lesegesellschaft 'Medienerziehung als Bildungsaufgabe', wenig Hoffnungsvolles.

Es ist sicher unzureichend, nur in der Rückbesinnung auf die alten Kulturtechniken Lesen und Schreiben die Rettung zu suchen, wie es z.B. das Vorwort des Herausgebers fordert, "Leseerziehung (als) die Grundlage der Medienerziehung" zu betrachten. Wenn uns die Jugendstudien etwas deutlich sagen, dann ist es die Tatsache, daß die Heranwachsenden - anders als die Deutsche Lesegesellschaft - "die Fähigkeit, Sprache zu kodieren und zu dekodieren" in einem umfassenderen Sinn verstehen als nur "zu schreiben und zu lesen" (S. 3). Viele von ihnen sprechen miteinander und mit uns in einer "Sprache" im umfassenden Sinne: z.B. durch Kleidung, körperliche Selbststilisierung, eigenwillige Umnutzung bisher anders genutzter gesellschaftlicher Institutionen wie Schulen, Kirchentage oder auch Familien. Mit Klaus Hasemann sehe ich deshalb die einzige Chance in umfassenden Kontextprogrammen, die sich um die "aktive Entfaltung aller Sinne" (S. 42 f) bei den Heranwachsenden bemühen. Denn die Medienerziehung braucht, wie Hans Janke festhält, einen "Sitz im Leben" (S. 100).

Was sie nicht gebrauchen kann, sind in sich selbst schon aufgelöst widersprüchliche Ratschläge, wie sie z.B. der rheinland-pfälzische Kultusminister Georg Gölter in seinem Grußwort ausspricht. Nach Gölter obliegt es dem "ganz 'normalen' traditionellen Lehrer (...) in seinem alltäglichen Unterricht die Hauptlast der Medienerziehung zu tragen" (S. 11), während die Familie "wohl die erste und wichtigste Aufgabe der Medienerziehung zu leisten" hat (ebd.). Zwischen diesen beiden Superlativen lassen sich Pädagogen und Familien wie im Hase- und Igel-Märchen nun schon seit Jahren hin- und herhetzen und werden dabei allenfalls immer atemloser.

Wie wäre es, wenn wir dazu Lisops Vorschlag aufgriffen und unsere Schulen insgesamt stärker mit reformpädagogischen Elementen anreicherten, sie zu Schulen machten, in denen sich Kinder, Jugendliche, PädagogInnen und nicht zuletzt die Eltern aufgehoben fühlen könnten? Vielleicht entfalteteten unsere Schulen dann schon deshalb stärkere bildende Kräfte, weil die Heranwachsenden uns Erwachsene: PädagogInnen, Eltern, WissenschaftlerInnen selbst als kooperationsfähige und lernende erlebten.

Klaus-Peter Thiele