

## **Abschlussarbeit**

Zur Erlangung der Magistra Artium  
im Fachbereich Erziehungswissenschaft  
der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main  
am Institut für allgemeine Erziehungswissenschaft (WE I)

Thema:

## **Allmacht der Medien-** **Ohnmacht der Schule?**

**Herausforderungen für die Schule  
des 21. Jahrhunderts**

1. Gutachter: Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke
2. Gutachter: PD. Dr. S. Karin Amos

vorgelegt von: Miriam Jaziri  
aus: Hamburg

Einreichungsdatum: 04. 05. 2006

## Gliederung

1.	Einleitung.....	S. 1
2.	Problem: Erziehungskonkurrenz	
2.1	Erziehung – Sozialisation.....	S. 3
2.2	Erziehungsauftrag der Schule.....	S. 8
2.3	Massenmedien und Erziehung.....	S. 13
2.4	Zukunftsängste.....	S. 18
3.	Die Macht der Massenmedien- eine Herausforderung für die Schule	
3.1	Medienwandel und Gesellschaft.....	S. 22
3.2	,Wirkung’ von Medien.....	S. 26
3.3	Mediensozialisation.....	S. 31
3.4	Ohnmacht der Schule.....	S. 35
4.	Notwendigkeit von Medienpädagogik	
4.1	Entwicklung der Medienpädagogik.....	S. 38
4.2	Forderungen und Ziele.....	S. 41
4.3	Probleme der Umsetzung.....	S. 45
5.	Integrative Medienerziehung- ein Modellprojekt	
5.1	Ideenentwicklung.....	S. 49
5.2	Umsetzung.....	S. 52
5.3	Ergebnisse.....	S. 53
5.4	Medienpädagogik in der Praxis- Fazit.....	S. 56
6.	Schule im Medienzeitalter- was kann Schule leisten?	
6.1	,Wirkung’ von Schule.....	S. 58
6.2	Aktuelle Reformdebatte.....	S. 63
6.2.1	Paradigmenwechsel.....	S. 64
6.2.2	Schulautonomie als Chance?.....	S. 67
6.3	Reformen und „buchkulturelle Widerstände“.....	S. 70
6.4	Aufgaben der Schule im Medienzeitalter.....	S. 75
7.	Schlussbemerkung.....	S. 79

**Magisterarbeit:****„Allmacht der Medien- Ohnmacht der Schule?****Herausforderungen für die Schule des 21. Jahrhunderts“****1. Einleitung**

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Feststellung, dass Medien, insbesondere die öffentlichen Medien, tiefer in den Alltag der Menschen hineinreichen, als dies im Allgemeinen zugegeben wird, und die Annahme, dass diese Allgegenwärtigkeit der Medien samt ihrer Inhalte nicht ohne Folgen für den Einzelnen sowie für das soziale Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft bleibt.

Postman zufolge vollzieht sich seit dem vergangenen Jahrhundert durch den Übergang vom Buchdruckzeitalter zum Fernsehzeitalter ein folgenschwerer gesellschaftlicher Wandel. Insbesondere beobachtet er eine neue, auf das Fernsehen zurückzuführende Form des Diskurses, welche eine inhaltliche Verschiebung, eine Bedeutungsveränderung des öffentlichen Diskurses insgesamt nach sich zieht. In dieser Entwicklung sieht Postman sogar die Gefahr eines Niederganges der (amerikanischen) Kultur (vgl. Postman, 1985/2006).

Die Schule in ihrer heutigen institutionellen Form entstand noch im Zeitalter des Buchdrucks, welches von Postman auch das Zeitalter der Erörterung genannt wird, und hat deshalb traditionell ein anderes Verständnis von Lernen und Erziehung, als die Massenmedien, bei welchen zuallererst die Unterhaltung des Zuschauers im Vordergrund steht und nicht etwa dessen Bildung bzw. Erziehung. Es stellt sich nun jedoch angesichts der Tatsache, dass wir uns im Zeitalter der Massenmedien - des „Showbusiness“ befinden, die Frage, wie die fast schon historisch anmutende Institution Schule auf die Entwicklungen unserer Zeit reagiert, oder zugespitzt formuliert: Machen die Massenmedien die Institution Schule zukünftig überflüssig? Wer hat denn zur Zeit mehr Einfluss bzw. Macht: Massenmedien oder Schule?

Die folgende Arbeit wird sich mit eben dieser angedeuteten ‚Erziehungskonkurrenz‘ beschäftigen, versuchen Lösungsmöglichkeiten für die Schule aus dem Bereich der Medienpädagogik aufzuzeigen, und möchte anschließend die aktuellen

Reformbestrebungen unter den zuvor genannten Gesichtspunkten kritisch betrachten.

Im Kapitel 2 soll zum einen die theoretische Grundlage für die folgende Arbeit gelegt werden. Zum anderen soll die zentrale Fragestellung deutlich zum Vorschein kommen. Nach dem Versuch den Begriff „Erziehung“, insbesondere in seinem Bemühen, sich von der unkontrollierten Sozialisation abzugrenzen, näher zu beschreiben, wird es vor allem darum gehen, die Institution Schule und das System Massenmedien in ihren jeweiligen Funktionen und Eigenschaften zu beschreiben. Dabei werden bereits Schule und Massenmedien einander gegenübergestellt, indem ihr jeweils eigenes Verhältnis zu Erziehung hervorgehoben wird. Besonderes Interesse gilt dabei den Massenmedien und der Frage, ob sie überhaupt erziehen und was ihre eigentlichen Ziele sind. In -2.4- schließlich sollen abschließend die verschiedenen Probleme skizziert werden, die einerseits im Bereich Erziehung selbst angelegt sind, und andererseits von Außen (Massenmedien) auf pädagogische Institutionen wie insbesondere die Schule einwirken. Mit diesen Ängsten und Sorgen, vor allem um die Zukunft der Institution Schule endet dieser einleitende Teil.

Im folgenden Kapitel 3 soll nun nach den theoretischen Überlegungen versucht werden das Verhältnis Individuum- Medien näher zu bestimmen. Dazu werden sowohl psychologische Erkenntnisse aus der Medienwirkungsforschung, als auch mediensoziologische Beobachtungen herangezogen werden.

Überleitend zum folgenden Kapitel soll abschließend kurz die schwierige Situation der Schule angedeutet werden, welche angesichts der massenmedialen Herausforderung insofern ohnmächtig erscheint, als dass es ihr offensichtlich grundsätzlich schwer fällt, schnell auf Veränderungen zu reagieren.

Da es durchaus schon mindestens 30 Jahre lang produktive Überlegungen zu einem pädagogischen Umgang mit Medien gibt, soll das Kapitel 4 kurz nachzeichnen, insbesondere die Überlegungen, die unter dem Begriff Medienpädagogik zusammengefasst werden, näher vorstellen. Der Fokus richtet sich in diesem Zusammenhang vor allem auf Probleme, die bei der praktischen Umsetzung in den Schulen entstehen, was noch einmal exemplarisch für grundsätzliche Schwierigkeiten der Institution Schule stehen soll.

Im darauffolgenden Teil (Kapitel 5) soll nun ein gelungenes Beispiel für die praktische Umsetzung von Medienpädagogik in der Schule zeigen, dass Veränderungen offenbar durchaus möglich sind. Es gibt eine ganze Reihe von Projekten, die zu ganz ähnlichen positiven Ergebnissen gekommen sind. Dieses Modellprojekt soll unter anderem deshalb vorgestellt werden, weil es sich mit der Schule als Ganzes befasst und insgesamt als Vorbild für andere Schulen als umsetzbar erscheint.

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit (Kapitel 6) soll es noch einmal gezielt um die Institution Schule gehen. Allem voran werden dabei Erkenntnisse des „School Effectiveness Research“ gestellt werden, um zunächst einmal eine empirische Grundlage für die folgende Diskussionen um nötige Schulreformen zu schaffen. Des Weiteren wird versucht eben diese Debatte zu skizzieren, und daraufhin zu prüfen, inwiefern die Reformansätze medienpädagogische Aspekte beinhalten. Außerdem wird überlegt, wie tief Reformen womöglich gehen müssten, um eine ‚echte‘ Antwort auf die mediale Herausforderung geben zu können.

Rückblickend auf die gesamte Arbeit soll abschließend überlegt werden, was die Aufgaben von Schule in einer Gesellschaft sein sollten, in welcher Massenmedien mindestens ebensoviel ‚Macht‘ besitzen, wie die Schule.

## **2. Problem: Erziehungskonkurrenz**

### **2.1 Erziehung – Sozialisation**

Bei dem Begriff „Erziehung“ fällt zunächst auf, dass er oft synonym mit anderen Begriffen, wie etwa „Bildung“, „Sozialisation“ und „pädagogisches Handeln“ verwendet wird. Es stellt sich unmittelbar die Frage, was als Erziehung bezeichnet wird, und inwieweit sich überhaupt Grenzen ziehen lassen. Dabei scheint es allerdings so zu sein, dass sowohl im alltäglichen als auch wissenschaftlichen Gebrauch unklar ist, was unter Erziehung verstanden wird (vgl. Heid: in Lenzen, 2000, S. 48-49).

Im folgenden Abschnitt soll die grundlegende Idee der Erziehung, Menschen gezielt und kontrolliert zu sozialisieren, näher beleuchtet werden.

„<Sozialisation> meint, [...] die Gesamtheit der Lernprozesse im weitesten Sinne, gleichgültig, ob sie bewußt [!], gewünscht oder geplant sind und wann und wo sie stattfinden. <Erziehung> meint dagegen ein intentionales, geplantes und dabei normativ orientiertes Handeln eines in der Regel professionellen, d. h. besonders ausgebildeten <Erziehers> und findet in der Regel in besonderen Institutionen (z. B. in der Schule) statt. (Geulen: in Lenzen, 2000, S. 102, Anm.: In folgenden Zitaten werden Schreibweisen der ‚alten‘ Rechtschreibung nicht extra hervorgehoben. MJ )

Während der Begriff Sozialisation für sämtliche persönlichkeitsbildenden Einflüsse steht, bezeichnet Erziehung, als besondere Form von Sozialisation, den Versuch Sozialisation zu planen. Dabei verfolgt Erziehung bestimmte, selbstgesetzte Zielvorstellungen, die je nach Absicht des Erziehers variieren können.

Überlegungen aus der geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft zufolge, muss Erziehung helfen sich orientieren zu können. Herausbildung eines eigenen Urteils und Handlungsfähigkeit stehen im Mittelpunkt. Dabei verfolgt eine ideale Erziehung nach W. Flitner etwa Ziele wie Eingliederung in die Gesellschaft, Bildung humanistischer Werte und Hilfe zur Bewältigung der Lebensaufgabe (vgl. W. Flitner, 1983, S.107-117, vgl. auch Klafki, 2002, S.87).

Es fällt auf, dass Erziehung offensichtlich entwickelt wurde, weil man dachte, eine gezielt Einflussnahme wäre in der Lage, ungewünschten sozialisatorischen Effekten präventiv entgegenzuwirken, und sogar stark genug, gegebenenfalls als Korrektiv einzugreifen. Dahinter steckt die Vorstellung Erziehung wäre wirksamer als Sozialisation- man könnte auch sagen: die Erziehung trat mit einer Herausforderung im praktischen Feld der Sozialisation auf, um von nun an in einer latenten Konkurrenz um die Aufmerksamkeit ‚seiner‘ Zöglinge gegen die gleichgültig gebliebene Sozialisation anzutreten. Aber wie realistisch ist diese Selbsteinschätzung?

Die Geschichte der Erziehungsbemühungen wurde schon immer von der kritischen Frage nach ihrer Wirksamkeit beziehungsweise ihres Erfolges begleitet, (vgl. W. Flitner, 1983, S. 76) und soll auch an dieser Stelle, insbesondere mit Blick auf das konkurrenzähnliche Verhältnis mit der Sozialisation, gestellt werden.

Erziehung und Sozialisation unterscheiden sich im Grunde nur in einem Punkt: der Intention. Es bietet sich daher an, diesen offenbar alles entscheidenden und für die Erziehung zentralen Begriff der Intention näher zu betrachten. Als besonders ergiebig erweist sich hierfür der systemtheoretische Blickwinkel.

Luhmann sieht die Intentionalisierung von Sozialisation- sprich: Erziehung insgesamt als höchst hinterfragungswürdig an. Die Intention könnte dabei als Wurzel der „Sonderparadoxie des Erziehungssystem“ bezeichnet werden (Luhmann, 2004, S. 94).

Um diesen Gedankengang nachvollziehen zu können, muss zunächst erklärt werden, wie sich Luhmann die Funktionsweise von Sozialisation vorstellt. Der in diesem Zusammenhang wichtigste Grundgedanke, ist die Annahme, dass Sozialisation nicht einfach eine Übertragung von Konformitätsmustern ist, sondern eine Eigenleistung des Individuums als geschlossenes, autopoietisches psychisches System darstellt (vgl. ebd., S. 95ff).

Die logische Schlussfolgerung dieser Überlegung ist somit, dass Sozialisation von Außen nicht kontrollierbar, somit auch gar nicht intentionalisierbar ist. Das heißt also, dass Erziehung theoretisch unmöglich ist. Luhmann bezeichnet Erziehung dabei als- wenn nicht völlig unmöglich, dann zumindest als „evolutionär unwahrscheinliche (von der Ausgangslage der Sozialisation her gesehen eigentlich gar nicht mögliche, im Gelingen zufallsabhängige) Errungenschaft“ (ebd., S. 97).

Dieses Defizit wird dabei als ein Technologiedefizit des Erziehungssystems bezeichnet, mit welchem sich das System zur Selbsterhaltung irgendwie arrangieren muss. Die Tatsache, dass die Akteure des Erziehungssystems dabei einer paradoxen Konstruktion ohnmächtig gegenüber stehen, wird versucht durch fortlaufende Selbsttäuschung zu überdecken. Es wird dazu eine systemeigene Semantik produziert, die im Grunde nur dazu da ist, die Illusion von der Intentionalisierbarkeit von Sozialisation, sprich Erziehung, aufrechtzuerhalten, und dabei insbesondere das „Zentralsymbol“ des Systems, die erzieherische Intention, zu schützen (vgl. ebd. S. 187-208).

„Am Ende kommt dabei dann die Lebenslüge der Pädagogik heraus: die guten Absichten zu loben und die Gestaltbarkeiten der Individuen als deren Freiheit zu feiern.“ (ebd., S. 208).

Dies alles heißt jedoch nicht, dass Erziehung wirkungslos ist. Das Endergebnis der Erziehung entspricht jedoch, Luhmann zufolge, nicht den Zielvorstellungen der Intention- und wenn doch, dann geschah dies rein zufällig.

Erziehung hat sogar eine sozialisatorisch besonders brisante Wirkung. So kann es zwar der evolutionären Unwahrscheinlichkeit zum Trotz passieren, dass Erziehung den Sozialisationsprozess verstärkend, in Richtung von gesetzten Zielen wirken kann.

Das brisante Moment von Erziehung fußt jedoch wieder auf der Intention, denn, so Luhmann, je offensichtlicher die Intention zu erkennen ist desto mehr gewinnt der ‚Zögling‘ die Freiheit selbiger Widerstand zu leisten. Dieser durch Erziehung provozierte Entscheidungsdruck wiederum wirkt unabhängig von der ursprünglichen Absicht des Erziehers vor allem verstärkt sozialisierend (vgl. ebd., S. 13, Anm.: In der Schule, einer durch die institutionalisierte Form in ihren Absichten besonders durchsichtigen Einrichtung, werden diese sozialisatorischen Effekte unter dem Begriff „heimlicher Lehrplan“ zusammengefasst. Siehe dazu auch 2.2).

„Vom Effekt her gesehen wird diese mitlaufende Sozialisation daher nicht selten die Erziehung überholen und das Ergebnis mehr prägen als die noch so durchgeplante pädagogische Absicht.“ (ebd., S. 103).

Die Selbsteinschätzung der Erziehung, Sozialisation durch intentionale Lenkung effektiver zu gestalten, kann somit, aus systemtheoretischer Sicht, als höchst unrealistisch bezeichnet werden. Erziehung ist nicht ‚besser‘ als Sozialisation, sondern sie „polt“ lediglich die „Differenzerfahrung“ um. Effekte dagegen sind nicht planbar, gesetzte Ziele nicht eindeutig erreichbar und vermeintlich erreichte Ziele nicht alleine auf Erziehung zurückzuführen. Erziehung wird somit auf eine Art der Neuformierung von Sozialisation degradiert (vgl. ebd., S. 105).

Kritik an dem für das Erziehungssystem zentralen Begriff der Intention äußert, wenn auch nicht ganz so drastisch formuliert, neben Luhmann auch Heid.

Heid wünscht sich vor allem ein Verständnis von Erziehung, das nicht ausschließlich über den Zugang der Intention möglich ist, denn: schließlich ist selbst dem

Erzieher nicht ständig seine Intention bewusst, wobei dessen Handlung dabei nicht automatisch die Bezeichnung „Erziehung“ verlieren würde.

Des Weiteren bleibt die Intention in einem Prozess, der insbesondere auf interpersonalem Handeln basiert, gewissermaßen abstrakt: eine innere Intention ohne Handlung ist von Außen nicht unbedingt erkennbar, hat als solche somit auch keinerlei Auswirkungen auf den ‚Zögling‘, und vor allem keine Wirkungsgarantie. Die einseitige Fokussierung auf die Intention lässt außerdem außer Acht, dass auch Handlungen ohne erzieherische Intention durchaus erzieherisch wirken können (vgl. Heid in: Lenzen, 2000, S. 52-53).

Heid bewegt sich dabei stark in Richtung eines funktionalen Verständnisses von Erziehung, ohne sich jedoch endgültig vom Intentionsbegriff zu verabschieden, denn dies würde- und hierin werden sich die meisten einig sein (siehe Definition S. 4)- auch ein Abschied von Erziehung als Ganzem bedeuten. Es geht somit zwar nicht ohne Intention, so Heid, aber den Erziehungswirkungen muss mindestens ebensoviel Aufmerksamkeit gewidmet werden (vgl. ebd., S. 55-57).

Die unzähligen kritischen Äußerungen über die erzieherische Intention und auch Erziehung als Ganzes sind am Erziehungssystem natürlich nicht spurlos vorübergezogen. So hat das Erziehungssystem auf die tiefe Verunsicherung bereits an einigen Stellen Schwächen reflektiert und infolgedessen hochgesteckte Ziele zurückgenommen.

Es bleibt zwar der Verdacht, dass sich teilweise die Begriffe lediglich verschoben haben. So tauchen Begriffe wie „pädagogisches Handeln“ auf, um, oberflächlich betrachtet, Antworten auf eine sich rasant verändernde Gesellschaft zu finden (vgl. Hörster in: Krüger/Helsper, 2004, S. 35). Das tatsächliche Defizit von Erziehung- und das hat zunächst nichts mit gesellschaftlichem Wandel zu tun- bleibt dabei jedoch weitestgehend verdeckt.

Allerdings scheint die Entwicklung des Erziehungsverständnisses in eine wirklichkeitsnähere Richtung zu laufen. Erziehung lehnt sich dabei nun stärker an die Sozialisation an.

Es hat, etwa beim „pädagogischen Handeln“, eine begriffliche Verschiebung vom Begriff „Erziehung“ hin zum Begriff des „Lernens“ stattgefunden, die durchaus sinnvolle Einschränkungen mit sich zieht.

So ist es hier nicht mehr das Erziehungsziel, ein bestimmtes Menschenbild zu erreichen beziehungsweise eine bestimmte Persönlichkeit an zu erziehen. Diese Aufgabe hat ‚Erziehung‘ hier bereits wieder an die Sozialisation abgegeben. Erziehung- oder dass, was davon noch übrig ist- liegt vor allem noch in Form von festen Regeln und Gesetzen vor, die vor allem dazu da sind, die Rahmenbedingungen für Lernen zu schaffen (vgl. Giesecke, 2003, S. 76-79).

Lernen soll, durch ein optimales Angebot, unter sozialisatorisch optimalen Bedingungen ermöglicht werden. Diese Form von Erziehung kann durchaus als ein Zugeständnis an die Sozialisation, oder zumindest als ein produktiverer Umgang mit dem eigenen Defizit verstanden werden, und wäre vermutlich auch im Sinne Luhmanns, der außerdem empfiehlt, Erziehung nicht durch Kommunikation, sondern durch das gezielte Schaffen von Situationen anzustreben, also eben diese Rückbesinnung an die ‚Macht‘ der Sozialisation beziehungsweise der ‚Ohnmacht‘ von Erziehung (vgl. Luhmann, 2004, S. 119).

Es ist nun interessant zu überlegen, wie, unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse, die traditionell größte gesellschaftliche Erziehungseinrichtung die Schule und die verschiedenen schulischen Zielsetzungen zu betrachten sind.

## **2.2 Erziehungsauftrag der Schule**

Die Vorstellungen darüber, worin der Erziehungsauftrag der Schule bestehen sollte, haben sich im Verlauf der Geschichte teilweise stark verändert. Während die Schule des deutschen Kaiserreiches sich an militärischen Idealen wie Disziplin, Gehorsam und Unterwürfigkeit orientierte, verfolgte etwa eine Schule nach den Bildungsreformen in den 70er Jahren ein Ziel, das zu jenem aus der Kaiserzeit weitestgehend im Gegensatz steht: die Erziehung zur Mündigkeit und Selbstständigkeit (vgl. Terhart in: Lenzen, 2000, S. 149-150).

Dabei herrscht spätestens seit den reformpädagogischen Strömungen, Uneinigkeit darüber, welche Grenzen der schulische Unterricht hat beziehungsweise, was der Unterricht und auch die Schule als Ganzes leisten soll und was nicht. Insbesondere ging es in diesem Zusammenhang immer auch um die grundsätzliche Frage, ob der Unterricht auch erziehen soll, oder ob er sich besser allein auf die kognitiven Lernziele beschränkt (vgl. Helsper/Keuffer in: Krüger/Helsper, 2004, S. 98-99).

Im folgenden soll versucht werden, zu dieser Frage Stellung zu beziehen, indem zunächst die Wunschvorstellungen, in Form eines Plädoyers für die Vereinbarkeit der Ziele Leistung und Erziehung, durch W. Flitner vorgestellt werden, um diese anschließend, angesichts der praktischen Umsetzungsschwierigkeiten, wieder zu relativieren.

W. Flitner zufolge sollen die Schüler in der Schule befähigt werden, ihre Lebensaufgabe zu meistern. Hierzu gehören für ihn Erziehung, Bildung und Leistung unbedingt zusammen. Vor allem darf Leistung nicht isoliert von den „höheren Ideen“ Erziehung und Bildung angestrebt werden, denn „(wir) sind keineswegs als Öffentlichkeit daran interessiert, leistungsfähige und technisch hochqualifizierte Köpfe auszubilden, wenn sich diese in den Dienst des Bösen stellen, vielleicht unwissend“ (W. Flitner, 1952/2005, S. 327).

W. Flitner räumt allerdings einige praktische Schwierigkeiten ein. So sieht er etwa gewisse grundlegende Spannungen, wie zwischen Leistung, die Spezialisierung erfordert und Bildung, die eher Mannigfaltigkeit im Wissen anstrebt. Außerdem erkennt er die Schwierigkeit Individuen zu erziehen, wenn gleichzeitig die Gesamtheit des Klassenverbandes berücksichtigt werden muss. Trotzdem plädiert er dafür, Schule nicht nur auf Leistung zu reduzieren, sondern Leistung, Bildung und Erziehung als Ganzes als Auftrag von Schule zu betrachten (vgl. ebd., S. 326-329).

Als konkrete Bildungsinhalte, die zusammengenommen auch als Erziehungsauftrag von Schule bezeichnet werden können, stellt sich W. Flitner dabei im folgenden drei Bereiche vor (vgl. W. Flitner, 1973/2005, S. 479-493).

Der erste Bereich umfasst das „naturwissenschaftlich-technische Denken“, bei dem es vor allem um das geht, was sonst unter ‚Leistung‘ verstanden wird. Es soll jedoch bereits hier, um erzieherisch zu wirken, reflektierend auch eine Ethik der Wissenschaften vermittelt werden.

Der zweite Bereich hat eine politisch-soziale Bildung zum Ziel. Zum einen sollen dabei, durch die Vermittlung gesellschaftstheoretischer Inhalte, eine Form von Aufklärung erreicht werden, die seiner Meinung nach nur an der Institution Schule derart methodisch und systematisch stattfinden kann (vgl. ebd., S. 487, Anm.: Diese Überlegung W. Flitners nimmt dieser Arbeit an dieser Stelle bereits einiges

vorweg, denn W. Flitner geht hier davon aus, dass die Massenmedien „weit wirk-samer“ sind als die Schule, die Stärke der Schule jedoch in der Organisation und Methodisierung von Wissen liegt). Zum anderen soll auf der praktischen Ebene das Sozialverhalten in der Gruppe und die Vermittlung eines „gesellschaftlichen Stils“ erfolgen.

Der dritte Bereich soll schließlich eine „Einübung des freien Geistesverkehrs“ sein, wobei es vor allem die Einführung in humanistisches Gedankengut geht (vgl. ebd., S. 489).

Diese Ideen wären als schulische Erziehungsziele äußerst wünschenswert, sind aber aus verschiedenen Gründen in dieser Form nicht ohne weiteres umsetzbar. Ein Grund liegt im, von Luhmann beschriebenen, Paradox von Erziehung und wurde in 2.1 bereits erläutert.

Direkt auf die Schule übertragbar, hat Luhmann noch weitere unterrichtsspezifische Probleme von Erziehung erwähnt, die mit Rückblick auf die Grundschwierigkeiten von Erziehung aus 2.1 im folgenden erwähnt werden sollen.

Bezogen auf den Unterricht sieht Luhmann die Problematik in der Reduktion von Erziehung vor allem darin, dass das psychische System als Trivialmaschine behandelt werden muss, denn bisher ist der herkömmliche Unterricht nicht in der Lage, auf ein derart komplexes psychisches System, wie es der Schüler ist, einzugehen (vgl. Luhmann, 2004, S. 14-17).

Als weitere Schwierigkeit kommt hinzu, dass die Interaktion im Unterricht, ebenfalls aufgrund von Komplexität, kaum steuer- beziehungsweise planbar ist.

„Bei einer genaueren systemtheoretischen Analyse wird jedoch die Prämisse einer hohen strukturellen Determination des Systems fragwürdig. Die faktisch aktualisierte Aufmerksamkeit wird vielmehr durch die gerade laufenden Operationen, durch Auffälliges, durch Unerwartetes oder auch durch die Verteilung der Chancen im Kommunikationsprozeß bestimmt als durch vorab festliegende Strukturen.“ (ebd., S. 21)

Strukturelle Vorgaben treffen also, Luhmann zufolge, auf einen dynamischen Kontext, was die Umsetzbarkeit von Erziehung im Unterricht grundsätzlich als unwahrscheinlich erscheinen lässt. Im Schulunterricht herrscht dabei eine Diskrepanz zwischen Struktur, von welcher die Idee von Erziehung ausgeht, und Dyna-

mik, welche gewissermaßen die Schulwirklichkeit widerspiegelt (vgl. ebd., S. 105-108).

Es fragt sich somit nun, ob, gesteigert zu der „evolutionären Unwahrscheinlichkeit“ von Erziehung allgemein, das geplante Vorhaben „Erziehung“ unter den verschärften Bedingungen des Schulunterrichts überhaupt noch Sinn macht.

Ein weiterer Grund, weshalb Erziehungsziele von der Schule nicht nach Belieben umgesetzt werden können, liegt in den Spannungen und Widersprüchen zwischen verschiedenen schulischen Zielsetzungen.

So soll die heutige Schule, die nach wie vor noch eng mit dem Staat verbunden ist, seine Bürger befähigen, in dieser Ordnung zu leben und sie auch mit zu tragen (vgl. Helsper/Keuffer in: Krüger/Helsper, 2004, S. 184). Das heißt jedoch auch, dass, neben der Bildung, die Selektion und Allokation eine mindestens ebenso wichtige Rolle spielen.

Die Schule muss, Klafki zufolge, mehrere notwendige Funktionen für die Gesellschaft gleichzeitig übernehmen (vgl. Klafki, 2002, S. 43 und S. 46-57).

- 1.) Vordergründig wird von ihr vor allem gefordert, die Heranwachsenden, ausreichend gut zu qualifizieren und ausbilden, damit sie eine möglichst erfolgreiche Zukunft innerhalb der Gesellschaft erwartet.
- 2.) Gleichzeitig wird von ihr, bereits etwas verdeckter, verlangt, Selektions- und Allokationsentscheidungen zu treffen, die in ihrer einschneidenden Bedeutung für das weitere Leben der Schüler kaum genug betont werden können, und durchaus bereits eine deutliche Einschränkung von Punkt 1.) bedeuten kann.
- 3.) Außerdem soll die Schule die Heranwachsenden in die Gesellschaft integrieren und das gesellschaftliche System legitimieren, damit dieses letztendlich fortbestehen kann. Allerdings wird dieses nicht ohne weiteres vorstatten gehen, wenn bereits Probleme am Punkt 1.) und Punkt 2.) entstanden sind.
- 4.) Darüber hinaus wird auch die Überlieferung von Kultur als gesellschaftliche Funktion von Schule betrachtet.

Wie schon angedeutet, stehen diese verschiedenen Funktionen in einem Spannungsverhältnis zueinander, was, nach Klafki, noch längst nicht ausreichend wissenschaftlich untersucht wurde.

Da die pädagogischen Zielsetzungen in einer unmittelbaren Abhängigkeit zu diesen gesellschaftlichen Funktionen stehen, fordert Klafki insbesondere eine „Theorie der Schulgestaltungsprinzipien“, welche sich unter anderem mit den zahlreichen Widersprüchen und Zwiespälten der schulpädagogischen Zielsetzungen auseinandersetzen soll. Optimalerweise wäre dabei als Forschungsziel das Finden einer bestmöglichen Balance (vgl. ebd., S. 63-84).

Trotz der verschiedenen, teilweise widersprüchlichen, Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, hat die Schule, Klafki zufolge, nach wie vor eine verantwortungsvolle pädagogische Aufgabe. Ihm schwebt dabei ein Bildungsbegriff vor, den er durch Inhalte wie „Selbstbestimmung“, „Mitbestimmung“ und Solidaritätsfähigkeit“ beschreibt und welchen er auf schulischer Ebene in Form einer „demokratischen Schule“ übertragen würde (vgl. ebd., S. 19-20, S. 57-61). Allerdings muss dieses Ideal in seiner Umsetzbarkeit unbedingt im Zusammenhang mit den anderen Aufgaben von Schule betrachtet werden.

Wie man somit sehen konnte, ist die Schule bereits in der Theorie, mit einer Reihe von Problemen konfrontiert; das heißt also ohne die Berücksichtigung von Schwierigkeiten der Schulpraxis, unter welchen hier sämtliche kontextuellen Faktoren verstanden werden sollen.

Gemeint sind dabei auch, insbesondere die unkontrollierbaren sozialisatorischen, Einflüsse, auch „heimlicher Lehrplan“ genannt, die so mancher pädagogischen Intention entgegenwirken. So scheint, nach Luhmann, sogar die größte Wirkung, die von Schule ausgeht, eine Art „zweite Sozialisation“ zu sein; ein spezifisches Wissen, das in der Schule vor allem zum Überleben in selbiger dienen soll (vgl. Luhmann, 2004, S. 121).

Wenn nun also bereits innerhalb der Institution Schule die sozialisatorischen Einflüsse wirkungsvoller zu sein scheinen, als die erzieherischen, dann fragt sich doch, wie es mit Einflüssen aussieht, mit denen die Schüler außerhalb der Schule konfrontiert sind?

Im Zentrum der Diskussionen stehen dabei heutzutage vor allem die elektronischen Medien, etwas allgemeiner auch Massenmedien genannt. Dem Volksmund nach haben diese- gedacht wird meist an den Fernseher- schon längst die Erziehung der Kinder übernommen, und nicht wenige Erzieher schimpfen, angesichts des eigenen Frustes über die relative Wirkungslosigkeit ihrer Erziehungsbemühungen, schnell über die ‚schlechten‘ Einflüsse der Medien.

Dass diese Argumentationen von Erziehern lediglich über das strukturelle Defizit von Erziehung und anderen Problemen des Bildungssystem ablenken sollen, wurde bereits erläutert. Es ist jedoch dennoch interessant zu überlegen, in welchem Verhältnis die Massenmedien eigentlich zu der ihr stets unterstellten Erziehung stehen, beziehungsweise was ihr tatsächliches Wesen, ihre Funktion ausmacht.

### **2. 3 Massenmedien und Erziehung**

Zunächst soll mit Hilfe der systemtheoretischen Betrachtungsweise eine genauere Vorstellung von den Massenmedien als System gewonnen werden, um dann zu überlegen, welches Verhältnis das System zur Erziehung hat. Außerdem werden bereits vereinzelt Überlegungen zu gesamtgesellschaftlichen Auswirkungen und Veränderungen durch die Massenmedien angestellt werden.

Das System Massenmedien, nach Luhmann, ist autopoietisch, was bedeutet, dass es sich selbst reproduzieren kann, ohne auf Interaktion mit der Umwelt angewiesen zu sein. Es ist des Weiteren operativ geschlossen, wodurch eine klare Differenz zwischen Umwelt und System besteht, und das System selber zwischen Selbstreferenz und Fremdreferenz unterscheiden muss- gewissermaßen als Ersatz für die fehlende Interaktion.

Festzuhalten ist somit, dass Massenmedien zwar kommunizieren, in der Regel findet jedoch keine Interaktion zwischen „Sender“ und „Empfänger“ statt (vgl. Luhmann, 1996/2004, S. 11, S. 34-35)- ein deutlicher Unterschied zur Schule.

Die Selbstidentifikation durch die Unterscheidung zwischen System und Umwelt erfolgt über einen Code, der zwischen Information und Nichtinformation unterscheidet. Dabei wird die Komplexität der Umwelt durch autonome Selektionsentscheidungen reduziert, die systemeigenen Selektionsprinzipien folgen.

„Aller Selektion, und das gilt für die alltägliche Kommunikation ebenso wie für die herausgehobene der Massenmedien, liegt also *ein Zusammenhang von Kondensierung, Konfirmierung, Generalisierung und Schematisierung* zugrunde, der sich in der Außenwelt, über die kommuniziert wird, so nicht findet. Das steckt hinter der These, daß erst die Kommunikation (oder eben: das System der Massenmedien) den Sachverhalten Bedeutung verleiht [...] Sie werden im rekursiven Zusammenhang der Systemoperationen erzeugt und sind nicht darauf angewiesen, daß die Umwelt sie bestätigt.“ (Ebd., S. 74-75. Hervorhebungen vom Verfasser selbst)

Die Selektionsprinzipien können dabei im Zusammenhang mit den von Postman genannten ‚Spielregeln‘ des Fernsehens betrachtet werden, welche etwa eine schnelle Bildfolge, Themenvielfalt, minimale Rezeptionsanforderungen, Inkohärenz, Segmentierung und Appell auf der emotionalen Ebene umfassen. Das Ziel dieser systemeigenen Informationsselektion ist, Postman zufolge, einzig die Unterhaltung der Zuschauer (vgl. Postman, 1985/2006, S. 109). Dabei differenziert das System zwar selbst drei Bereiche: Nachrichten/ Berichte, Werbung und Unterhaltung, welche wiederum in verschiedensten Programmen unterteilt sind. Im Grunde wollen alle jedoch nur eines: Amüsieren.

Wenn auch weniger provokativ als Postman formuliert, so ist es auch auf systemtheoretischer Ebene unerheblich, um welches Thema oder welchen Bereich es sich handelt; die eigentliche Arbeit des Systems der Massenmedien besteht in der Umwandlung von Information in Nichtinformation. Der Code des Systems ist dabei von Außen nicht einsehbar, wodurch in der Gesellschaft eine Unsicherheit, eine Irritation entsteht. Diese außerhalb des Systems erzeugte Irritation, wird vom System wiederum als neue Information verwendet und im massenmedialen Prozess der Selbsterhaltung verarbeitet (vgl. Luhmann, 1996/2004, S. 27, S. 43-46). Um den eigenen Prozess der Informationsverarbeitung stets aufrecht erhalten zu können, benötigt das System immer wieder neue Informationen. Neuigkeiten gehören für die Gesellschaft dabei ganz selbstverständlich zum Alltag, wobei als Schattenseite dazu beobachtet werden kann, dass ein gewisser Zwang entsteht, auf die ‚Neuigkeiten‘ zu reagieren, indem auch in der Gesellschaft Innovationen für nötig empfunden werden (vgl. ebd., S. 141).

In jedem Fall jedoch dienen die verwendeten Themen des geschlossenen Systems der Massenmedien als strukturelle Kopplungen mit anderen Systemen. Es besteht dabei zwar ein Ungleichgewicht, denn die Massenmedien erreichen alle Bereiche, während nur ausgewählte Bereiche mit ihren Anliegen die Massenmedien erreichen. Aber dennoch bestehen eindeutig Wechselwirkungen zwischen System und Umwelt, was etwa anhand von rekursiven Themen beobachtet werden kann. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Massenmedien die Gesellschaft in irgendeiner Art beeinflussen (siehe vertiefend hierzu 3.1).

Mit Blick auf Erziehung kann auf Grundlage systemtheoretischer Überlegungen zusammenfassend folgendes festgehalten werden: Die Verwendung einer Information sagt in erster Linie nur etwas über den Nutzen für das System der Massenmedien aus, und nicht etwa über den Nutzen für die Umwelt. Ein soziales Engagement liegt dem System dabei offensichtlich ebenso fern, wie das Ziel irgendjemanden zu erziehen. Luhmann äußert hierzu:

„..., daß die Funktion der Massenmedien in der ständigen Erzeugung und Bearbeitung von Irritationen besteht- und weder in der Vermehrung von Erkenntnis noch in einer Sozialisation oder Erziehung in Richtung auf Konformität mit Normen.“ (ebd., S. 174).

Es könnte zwar teilweise eine erzieherische Intention vermutet werden, aber zum einen ist dies von Außen in der Regel nicht einsehbar, und zum anderen wäre es systemtheoretisch betrachtet- keine Intention, die das System als solches verfolgt. Postman geht, insbesondere mit Bezug auf den Fernseher, dabei soweit, dass für ihn die Bezeichnung „seriöses Fernsehen“ insgesamt ein Widerspruch in sich ist, denn eine Information dieses Massenmediums folgt stets den Regeln des Amusements.

„Aber das Fernsehen ist ein Medium, das uns Informationen in einer Form präsentiert, die sie versimpelt, die sie substanzlos und unhistorisch macht und ihres Kontextes beraubt, ein Medium, das die Informationen auf das Format von Unterhaltung zurechtstutzt.“ (Postman, 1985/2006, S. 173).

Somit würde für Postman die Verknüpfung von Erziehung und amüsierenden Massenmedien vor allem deshalb keinen Sinn machen, weil diese Massenmedien- insbesondere der Fernseher- als Medium dem Wesen der Erziehung entgegenstehen, und dadurch bei der „Übersetzung“ von Erziehung in massenmedialer ‚Sprache‘ womöglich „(a)lles, worauf es bei der schulischen Erziehung ankommt“ verloren geht (ebd., S. 145). Was er im einzelnen damit meint bleibt leider ungenau. Nolda bemerkt zur Beziehung zwischen Massenmedien und Erziehung, dass es „über den Zugang <Erziehung> eigentlich nicht möglich (ist), nicht-intentionale Bildungs- und Lernfaktoren wie die Medien zu erfassen.“ (Nolda, 2002, S. 80). Des Weiteren ordnet sie Erziehung eher dem Bereich des Handelns zu, wobei aktives Handeln beim Umgang mit Massenmedien in der Regel nicht vorkommt. Massenmedien werden viel eher „beobachtet“, wonach diese somit eigentlich dem Bereich „Sozialisation“ zuzuordnen sind.

Allerdings bemerkt Nolda, dass, ausgehend von einem funktionalen Verständnis von Erziehung, und gemessen an den erzieherischen Wirkungen, Medien nicht unabhängig von Erziehung betrachtet werden können (vgl. ebd., S. 80).

Darüber hinaus arbeiten Massenmedien eindeutig mit pädagogischen Mustern. Dabei schreibt Nolda, insbesondere unkommentierten, Bildern ein Potential für pädagogische Botschaften zu. Aber auch insgesamt lässt sich eine zunehmende Vermischung von Pädagogik, etwa mit dem medientypischen Ziel der Unterhaltung, in dem Programmbereich „Edutainment“ erkennen.

Der Kern der Pädagogik in den Massenmedien, ist nicht die Intention, sondern vielmehr handelt es sich um ein offenes Angebot, das von dem Einzelnen individuell genutzt werden kann. Es geht dabei bei der Pädagogik der Massenmedien nicht um Volksbildung. Vielmehr kann es auch, etwa bei Quizshows, einfach nur die Lust am Beobachten des Verhaltens anderer in pädagogischen Situationen sein, die den Reiz einer hierbei vor allem amüsierenden Pädagogik für den Zuschauer ausmacht (vgl. ebd., S. 158-172).

Die Massenmedien haben somit mit einem herkömmlichen Verständnis von Erziehung praktisch nichts zu tun und sind eigentlich dem unbeabsichtigten Wirkungsbereich der Sozialisation einzuordnen.

Sie enthalten jedoch eine Reihe pädagogischer Elemente und haben durchaus erzieherische Wirkungen, wonach sie einem funktionalen Verständnis nach durchaus erzieherisch tätig sind.

Ein Zitat von Baake bringt es auf den Punkt:

„Die Medien [...] bieten inzwischen reichlich Lernstoff an [...] Medien sind selbst längst Bestandteil funktionaler Pädagogik. Damit ist gemeint, daß sie nicht <intentional> pädagogisch einwirken wollen wie etwa von Lehrern arrangierter Unterricht, aber durch ihr Vorhandensein z. B. <Informationsfunktionen> übernommen haben (nicht zu vergessen die <Unterhaltungsfunktion>).“ (Baake in: Lenzen, 2000, S. 324)

Angesichts der Überlegungen zu der „evolutionären Unwahrscheinlichkeit“ intendierter Erziehung, wäre es interessant an dieser Stelle zu Überlegen, ob diese ‚sozialisierende‘ Erziehung in Form der Erziehungswirkungen der Massenmedien nicht grundsätzlich bereits weitaus sinnvoller ist als die intendierte Erziehung, wie sie vor allem in der Schule angestrebt wird. Darüber hinaus zeichnet Medien eine besonders hohe Erreichbarkeit und hohe Attraktivität aus.

Dabei scheint die hohe Attraktivität der Massenmedien vermutlich auch- in Anlehnung an systemtheoretische Überlegungen zum Zustandekommen von Kommunikation (vgl. Luhmann, 2004, S. 112-113)- darin zu bestehen, dass die Wahrscheinlichkeit der Übereinstimmungen von Ereignissen, auf Grund der hohen Flüchtigkeit der Medien und der aktiven Auswahl des Individuums, besonders hoch ist.

Wenn es denn so ist, dass die Massenmedien offensichtlich einen guten Zugang zu Individuen haben; ein Zugang, den sich so mancher Erzieher wünschen würde- dann fragt sich doch, ob die Massenmedien inzwischen nicht eine viel größere Wirkung auf die Menschen haben, als etwa die Schule.

Baake zufolge handelt es sich bei den Massenmedien schon längst um Konkurrenten der Erzieher, (vgl. Baake in: Lenzen, 2000, S. 329) wobei es sich doch im Grunde eigentlich nicht um eine echte Erziehungskonkurrenz handelt, weil die Konkurrenz nur auf der Seite der Erzieher empfunden wird, da die Massenmedien der Erziehung gleichgültig gegenüberstehen. Es handelt sich eher um Spannungen zwischen konkurrierenden Sozialisationsinstanzen Schule und Massenmedien.

Es darf jedoch nicht übersehen werden, dass diese Konkurrenz auf ein viel grundsätzlicheres Problem aufmerksam macht: das technologische Defizit von Erziehung. Insofern kann diese Konkurrenz in diesem Sinne durchaus als Erziehungskonkurrenz bezeichnet werden, denn es geht eigentlich auch um einen Grundsatzstreit darüber, wie Erziehung verstanden und auch praktiziert werden sollte: klassisch intendiert repräsentiert durch die Schule, oder eher sozialisierend im Sinne eines funktionalen Erziehungsverständnisses verkörpert durch die Massenmedien. In jedem Fall löst diese Erziehungskonkurrenz eine ganz Reihe von Ängsten aus, die sich natürlich einerseits in Ängsten und Vorbehalten gegenüber den Massenmedien äußern, aber eben auch auf einer tiefer liegenden Ebene die Existenzkrise von Erziehung, repräsentiert durch die Schule, widerspiegeln.

#### **2.4 Zukunftsängste**

Die Unsicherheit, die inzwischen zur grundlegenden Skepsis gegenüber Erziehung gereift ist, drückt sich bereits in den Begriffsverwirrungen aus. So tauchen immer wieder neue Begriffe auf, die zwar etwas Neues versprechen, im Grunde jedoch versuchen über die ‚alten‘ Defizite von Erziehung hinwegzutäuschen, indem der Begriff Erziehung weites gehend ersetzt wird. Dahinter steckt das Erziehungsparadox, samt der Reaktionen der Ohnmacht und Selbsttäuschung, denn einerseits werden die Defizite erkannt. Andererseits jedoch kann auf Erziehung als solche auch nicht verzichtet werden.

Auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene lässt sich dieser Zwiespalt beobachten (vgl. Winkler in: Krüger/Helsper, 2004, S. 57-59). So ist einerseits ein starker Verlust an pädagogischer Sicherheit etwa in der Familie (oder auch in der Schule) zu beobachten, während andererseits die gesellschaftlichen Erwartungen parallel übertrieben gestiegen sind. An diesem widersprüchlichem Verhältnis Erziehung gegenüber tragen auch die Massenmedien ihren Teil dazu bei.

So wird etwa dramatisierend und medial verzerrend gezeigt, wie stark die ‚Erziehung‘, angesichts gesellschaftlicher Missstände („dumme“ Schüler, kriminelle, verwaarloste Kinder, usw.) versagt hat. Gleichzeitig soll eben diese Erziehung die Lösung auf die angeblich von ihr nicht bewältigten Probleme sein.

Dabei drückt der offizielle Erziehungsdiskurs im Grunde nur die vergebliche „Hoffnung aus, soziale und kulturelle Wirklichkeit gestalten zu können.“ (ebd., S. 58).

Erziehung, und damit auch die Schule, hinkt somit übersteigerten Erwartungen hinterher, während sie doch mit sehr offensichtlichen Schwierigkeiten und Widersprüchen zu kämpfen hat, wie etwa die Tatsache, dass Erziehung unsichtbar, flüchtig und vor allem ihre Effekte nicht eindeutig nachweisbar sind. Die bereits erwähnten widersprüchlichen Zielsetzungen gehören auch dazu (siehe auch 2.2). Ebenfalls problematisch ist die grundlegende Schwierigkeit, die sich bei einer Erziehung ergibt, die als Ziel ein sich selbstbestimmendes Subjekt hat, dass sein Leben autonom und verantwortlich gestalten soll, und vom selben Subjekt jedoch verlangen muss, sich der Erziehung unterzuordnen.

Tatsächlich sind die Paradoxien und Zwiespälte kaum zu lösen, sondern es muss, wie Luhmann es formulieren würde, ein Weg gefunden werden mit den Defiziten bewusst umzugehen. „Die Frage ist nicht, ob man das Defizit vermeiden kann, sondern wie man mit ihm arbeitet.“ (Luhmann, 2004, S. 92).

Zentral wichtig scheint daher heutzutage eine Erziehungsreflexion zu sein, die sich die existenzielle Frage stellt, „worin sich Erziehung äußert, was sie leistet und welche Möglichkeiten in ihr gegeben sind.“ (Winkler in: Krüger/Helsper, 2004, S. 71).

Dabei dürfen jedoch keineswegs die gesellschaftlichen Bedingungen unter denen Erziehung stattfinden soll außer Acht gelassen werden, und vor allem nicht die Veränderungen, welche durch die Entwicklung zu einer ‚Mediengesellschaft‘ entstehen. Denn: Massenmedien spielen inzwischen eine zentrale Rolle innerhalb der Gesellschaft, und kommen verschiedensten Trends entgegen oder lösen sie sogar aus.

Des Weiteren haben die Massenmedien selbst eigentlich mit keinen Widersprüchen zu kämpfen. So bieten Massenmedien scheinbar ideale Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen und kommen dabei den Anforderungen des lebenslangen Lernens und dem daraus resultierenden zunehmenden Individualisierungs- und Privatisierungstrend entgegen. Es existiert dabei sogar in der Gesellschaft der

Glaube, Medien könnten Lehr- und Lernfunktionen in irgendeiner Art übernehmen.

Erziehung im allgemeinen, aber auch Erziehungsinstitutionen, wie die Schule, werden von all diesen Tatsachen, und nicht zuletzt durch die medialen Entwicklungen und gesellschaftlichen Trends in ihrer einst zentralen gesellschaftlichen Position geschwächt. Winkler spricht dabei - ohne allerdings die medialen Entwicklungen direkt zu erwähnen- von einem verdeckten Auflösungsprozess, bedingt durch den langsamen Rückzug des Staates von sozialen Institutionen (vgl. ebd., S. 74-76).

Postman bezeichnet die Situation als dritte Bildungskrise, ausgelöst durch den Übergang von der Buchkultur zur Fernsehkultur. Ihm zufolge gab es bei derart einschneidenden Veränderungen, sprich: der Übergang mündlicher Sprache zu Schrift, und die Erfindung des Buchdrucks, zuvor schon die ersten zwei Bildungskrisen.

„Wir haben es heute mit dem raschen Zerfall der Grundlagen einer Bildung, in deren Mittelpunkt das langsame gedruckte Wort stand, und mit dem ebenso raschen Aufstieg einer neuen Bildung zu tun, die auf dem lichtgeschwinden elektronischen Bild beruht. Noch ist das Klassenzimmer dem gedruckten Wort verbunden, obwohl diese Bindung sehr schnell schwächer wird. Unterdessen schiebt sich das Fernsehen nach vorne, und ohne seinem großen technologischen Vorgänger irgendwelche Konzessionen zu machen, schafft es ganz neue Vorstellungen von Wissen und davon, wie man es erwirbt.“ (Postman, 1985/2006, S. 177-178).

Da das ‚Leitmedium‘ die Diskursstruktur einer Gesellschaft nachhaltig verändert und prägt, handelt es sich bei der heutigen Bildungskrise vor allem um einen Gegensatz zwischen der zunehmend schwindenden Diskursstruktur aus dem Zeitalter des Buchdrucks, aus welcher die heutige Form von Schule einst hervorging und welche sich nach wie vor in jeglicher Hinsicht am gedruckten Wort orientiert, und der Diskursstruktur des Fernsehen, welches sich innerhalb der Medien zur epistemologischen Leitstelle entwickelt hat und das Zeitalter des ‚Showbusiness‘ einleitet.

Während die Schule etwa auf soziale Interaktion, Sprachentwicklung, Regeln, Strafen und auf ein angemessenes Sozialverhalten Wert legt, steht das Fernsehen gewissermaßen im Gegensatz dazu. Fernsehen findet in der Regel im privaten Raum statt, und zeichnet sich durch Freiwilligkeit und ein offenes Angebot aus. Während es vor allem auf Bildverarbeitung ankommt, ist das Sozialverhalten völlig unwichtig. Es gibt zwar im Fernsehen einen eigenen Lernstil; dieser steht jedoch, so Postman, dem traditionellen, am Buch orientierten, Lernstil der Schule entgegen (vgl. ebd., S. 176-177).

Postman sieht hierin ein zentrales pädagogisches Problem, denn seiner Auffassung nach kontrolliert der Fernseher bereits die Erziehung, ist längst zu einer ernsthaften Konkurrenz zum herkömmlichen Schulunterricht geworden, und ist sogar „verdammt nahe dran, ihn zu zerstören.“ (ebd., S. 178).

Umso einleuchtender, dass Postman der großen Hoffnung Bildung bzw. Erziehung über das Fernsehen zu erreichen, oder sogar den Fernseher als Schulersatz einzusetzen, mehr als kritisch gegenüber steht.

Insofern braucht sich die Schule nicht davor zu fürchten, durch die Massenmedien nun überflüssig zu werden. Viel eher muss die Schule sich fragen, wie sie auf die veränderte Erwartungshaltung des Schülers auf das Lernen insgesamt reagieren wird. Denn: schließlich sind die Schüler in der Regel mit der „Bildungstheorie“ des Fernsehens vertraut, welche alles andere als erörternd, vor allem nicht aufbauend, sondern voraussetzungsfrei, leicht verständlich und angenehm ist.

Im Fernsehen wird Unterricht als Unterhaltung präsentiert- eine Tatsache, die bereits Auswirkungen auf den Schulunterricht zeigt. So werden zunehmend unterhaltende Elemente, wie etwa visuelle Elemente, wenig Erörterung, wenig Hausaufgaben, und so weiter, übernommen. Für Postman sind diese Entwicklungen Zeichen und Folgen eines Autoritätsverlustes des Klassenzimmers (vgl. ebd., S. 180-188).

Postman steht eigentlich allen Ansätzen und ‚Lösungsmöglichkeiten‘ für das ‚Fernseh-dilemma‘ sehr skeptisch gegenüber.

Besonders sinnlos erscheint ihm eine Lösung von Seiten des Fernsehers zu erwarten. Die sinnvollere dagegen setzt auf der Seite des Nutzers an, und versucht bei selbigen ein kritisches Medienbewusstsein zu entwickeln. Durch Aufklärung soll

somit eine Form von Emanzipation der Zuschauer angestrebt werden (vgl. ebd., S. 194-196).

Um dieses umfangreiche Unternehmen wirklich flächendeckend umsetzen zu können, braucht man jedoch wiederum ein Medium, das eine hohe Erreichbarkeit besitzt, wie etwa der Fernseher selbst, wobei Postman dem Fernseher nicht zutraut sich selber Entmystifizieren zu können. Somit bleibt für ihn nur jene Institution, die schon damals nach der Erfindung des Buchdrucks helfen sollte, die Bevölkerung fähig zu machen mit dem ‚neuen‘ Leitmedium, dem Buch, umzugehen, übrig.

„Die verzweifelte Antwort empfiehlt, auf das einzige Massenmedium zu setzen, das, zumindest theoretisch, imstande ist, sich mit dem Problem auseinanderzusetzen: auf unsere Schulen. Schon immer galt die Schule in Amerika als Patentlösung für alle bedrohlichen sozialen Konflikte, und ein solcher Vorschlag beruht natürlich auf einem naiven Vertrauen in die Wirksamkeit von Erziehung. Dazu besteht meist wenig Grund. Und in der Frage, um die es hier geht, haben wir noch weniger Anlaß als gewöhnlich, etwas anderes zu erwarten.“ (ebd., S. 197).

Dieses Zitat Postmans reduziert jegliche Hoffnung und Erwartungen an die Institution Schule auf ein Minimum, wobei vor allem die Wirksamkeit von Erziehung (im Sinne des Erziehers) und damit auch der Schule als Ganzes anzweifelt wird- wie man im Verlauf des Kapitels 2 sehen konnte- zu recht.

Bevor jedoch auf die Konzepte der Medienpädagogik eingegangen wird, die im Grunde das umsetzen wollen, was Postman als einzige Lösung angibt, soll im folgenden Kapitel 3 zunächst einmal versucht werden, einen Eindruck von der zentralen Bedeutung der Massenmedien für die Gesellschaft zu gewinnen.

### **3. Die Macht der Massenmedien- eine Herausforderung für die Schule**

#### **3.1 Medienwandel und Gesellschaft**

Die Entwicklung der elektronischen Medien ist ohne Frage eine der markantesten des 20. Jahrhunderts. Dass dies nicht folgenlos für die Gesellschaft bleiben wird, lässt sich auch rückblickend anhand der Erfindung des Buchdrucks deutlich erkennen, auf die ebenfalls starke gesellschaftliche Veränderungen folgten. Dass die

heutigen elektronischen Massenmedien aufgrund der sofortigen Übertragung von Informationen nicht minder starke Auswirkungen haben, scheint daher auf der Hand zu liegen.

Für Postman ist dabei der Wandel vom Buchdruckzeitalter zum Fernsehzeitalter gleichzeitig der Wandel vom Zeitalter der Erörterung zum Zeitalter des „Showbusiness“. Das heißt, es findet eine inhaltliche Verschiebung und Bedeutungsveränderung des öffentlichen Diskurses statt. Die Frage dabei lautet, was dies für die Gesellschaft bedeutet.

Um sich dieser Frage zu nähern, soll zunächst anhand eines kurzen Rückblickes überlegt werden, wie der Wandel zum Zeitalter des Showbusiness nach Postman vonstatten ging, und welche Veränderungen er mit sich brachte (vgl. im folgenden: Postman, 1985/2006, S. 83-102).

Der Wandel begann, Postman zufolge, bereits mit der Erfindung des Telegraphen. Die schnelle und unkomplizierte Übermittlung von Nachrichten, brachte als ‚Nebenwirkung‘, dass die Nachrichten zunehmend belanglos und zusammenhangslos wurden und außerdem das Gefühl der Handlungsunfähigkeit steigerten. Dieser Überfluss an kontextlosen Informationen ließ, nebst dem Informationsverschleiß, nicht selten ein Gefühl von Ohnmacht entstehen. Der öffentliche Diskurs wird durch den Telegraphen inkohärent und trivial.

Der zweite notwendige Schritt in Richtung Fernsehzeitalter liegt in der Kombination mit der Fotografie, welche die Welt als Gegenstand präsentiert, Einzelereignisse darstellt und somit die Welt gewissermaßen zerstückelt.

Die Verbindung der kontextlosen Information mit einem Foto ergibt, Postman zufolge, einen Scheinkontext, die Illusion eines Zusammenhanges mit dem eigenen Erfahrungsbereich. Das Ziel worauf diese Entwicklung hinausläuft, ist nicht etwa Lernen oder Handeln, sondern vor allem das Amüsement des Zuschauers. Den Höhepunkt dieser Entwicklung stellt zur Zeit das Fernsehen dar, welches, so Postman, eine wortlose Ideologie besitzt, die sich schleichend und unbemerkt durchsetzt, und sogar den Niedergang der Kultur einleitet (vgl. ebd., S. 190-191). Der Grundgedanke Postmans besteht dabei darin, dass jedem Medium eine eigene, charakteristische Epistemologie zugrunde liegt, woraus folgt,

„..., dass ein wichtiges neuartiges Medium die Diskursstruktur verändert, und zwar indem es bestimmte Anwendungsformen des Intellekts fördert, bestimmte Definitionen von Intelligenz und Weisheit bevorzugt und nach einer bestimmten Art von Inhalten verlangt – kurz, indem es neue Formen von Wahrheit und Wahrheitsäußerung hervorbringt.“ (ebd., S. 39-40).

Wenn also die Definition von Wahrheit unter anderem von dem Charakter des Mediums abhängt, so würde ein Medienwandel wie der jetzige also auch neue Vorstellungen von Wahrheit, Wahrheitsäußerung und Intelligenz mit sich ziehen (vgl. ebd., S. 36-37). Außerdem, so Postman, findet eine Veränderung der symbolischen Umwelt der Definition von Qualität, und eine Verkümmern des historischen Bewusstseins statt (vgl. ebd., S. 41, S. 110-111, S. 168). Besonders stark betont er, dass der Diskurstypus des Fernsehens Errungenschaften der Schriftkultur, wie Vernunft, Logik und Widerspruchslosigkeit unwichtig werden lässt, denn Bilder rechtfertigen sich selbst (vgl. ebd., S. 130). Man könnte dazu auch sagen: während die Gesellschaft bereits gelernt hat die Schrift nach den eigenen für sie entwickelten Instrumentarien zu hinterfragen, so steht diese Fähigkeit für das Bild noch aus. Sicher ist jedoch, dass die Instrumentarien der Schrift nicht ohne weiteres auf das Bild zu übertragen sind.

Das gesellschaftliche Problem besteht in diesem Zusammenhang vor allem darin, dass die Epistemologie des Fernsehens unreflektiert bleibt. Eine für Postman dramatische Folge daraus ist, dass Entertainment zur Grundlage sämtlicher Inhalte zu werden droht, wobei die Entertainmentmetapher auch das gesellschaftliche Leben und die Diskurse außerhalb des Fernsehen nicht auslässt. Das kontextuelle Verständnis der Welt geht für Postman dadurch zwangsläufig verloren (vgl. ebd., S. 116, S. 133).

Luhmann erkennt ebenfalls gesellschaftliche Veränderungen, hervorgerufen durch den Medienwandel, beschreibt sie jedoch bei weitem nicht so dramatisch wie Postman.

So bezeichnet er etwa den Vorgang seit der Verbreitung der Massemedien auch nicht als kulturellen Wandel, und bewertet ihn auch in keiner Weise. Vielmehr meint Luhmann, dass durch die Massenmedien überhaupt erst ein Kulturbewusstsein entstanden ist. Die Massenmedien spielen somit für die Kultur einer Gesell-

schaft eine zentrale Rolle, denn sie benutzen sie nicht bloß, während sie selbige umformen, sondern sie produzieren und reproduzieren sie und führen dabei für selbige eine Form von Beobachtung zweiter Ordnung durch (vgl. Luhmann, 1996/2004, S. 154-156).

Auch in anderer Hinsicht scheinen die Massenmedien nach Luhmann eine für die Gesellschaft nicht uninteressante Funktion zu haben. So erzeugen die Massenmedien ein gesellschaftliches Gedächtnis, welches eine Erleichterung von gesellschaftlicher Kommunikation darstellt, da somit ein gewisses Hintergrundwissen vorausgesetzt werden kann (vgl. ebd., S. 120-122).

Dabei geht es jedoch nicht darum, dass eine konsensuelle Realitätskonstruktion erzeugt wird, sondern vielmehr wird eine wirklichkeitsnahe Form von Meinungsverschiedenheit abgebildet. Der Konflikt zwischen verschiedenen Ansichten wird dabei als Realität erlebt, was Luhmann als positiv und gesellschaftsstabilisierend deutet (vgl. ebd., S. 126, S. 177-178).

In diesem Zusammenhang ist es für die Massenmedien besonders vorteilhaft, dass sie auf Grund ihrer Systembeschaffenheit, auf die Bildung von Schemata angewiesen sind, denn Schemata kommen nicht nur der notwendigen Reduktion des Systems entgegen; sie sind auch besonders gut zu erinnern. Luhmann bewertet die Massenmedien deshalb zwar nicht als oberflächlich; indem er jedoch eingesteht, dass das System nur auf diese Art arbeiten kann, stimmt er indirekt mit der Überlegung Postmans überein; dass das Medium mit den Inhalten nur auf eine medientypische Art und Weise umgehen kann, was durchaus den Eindruck von Oberflächlichkeit und Trivialität erzeugen kann (vgl. ebd., S. 190-206).

Luhmann geht jedoch nicht soweit und schätzt etwa den Fernseher deshalb als gefährlich ein. Vielmehr beschreibt er das, was die Massenmedien in der Gesellschaft hervorrufen, als Irritation- Irritation erzeugt durch die höchst eigene Konstruktion von Realität. Die Folgen der Irritation lassen sich unter anderem daran ablesen, dass den Massenmedien einerseits alles geglaubt, und das Unglaubwürdigste erwartet wird. Andererseits wird ihnen jedoch gar nichts mehr geglaubt, da hinter allem Manipulation vermutet wird (vgl. ebd., S. 78-80, Anm.: Tatsächlich handelt es sich hierbei ursprünglich um ein systeminternes Paradox, denn die

Notwendigkeit zur Reduktion, die immer auch eine Verzerrung bedeutet, birgt automatisch die Möglichkeit zur Manipulation).

In jedem Fall ist die Gesellschaft mit dieser medialen Realität konfrontiert, wobei jeder einzelne vermutlich eine eigene Form des Umgangs damit pflegt. Die gelebte Realität kann dabei unter Umständen als defizitär empfunden werden, und wahrscheinlich wird dies auch irgendwie Auswirkungen auf die Gesellschaft haben. Es ist, so Luhmann, jedoch schwierig irgendeinen Gesamteffekt der konstruierten Realität der Massenmedien zu erkennen. Am ehesten auffällig ist eine auf die Massenmedien zurückzuführende gesamtgesellschaftliche Atmosphäre der Ungewissheit (vgl. ebd., S. 149).

Als weiteren Effekt, den insbesondere die elektronischen Massenmedien haben, ist die nachhaltige Veränderung von Zeitstrukturen zu beobachten, die sich durch die sofortige Übertragung von Informationen und die Omnipräsenz der Medien ergibt (vgl. ebd., S. 44-45, S. 151). Auch die Beschleunigung von Kommunikation fällt auf. Außerdem bekommt Wissen einen diskontinuierlichen Charakter und ist gleichzeitig weitgefächert.

Abschließend ist somit festzuhalten, dass der Medienwandel auf jeden Fall die Gesellschaft und gesellschaftliches Leben verändert hat. Wie Postman bemerkte, ist ein Medium nicht neutral, sondern verändert Bedeutung und Struktur von Inhalten. Bei einer Gesellschaft, in der die Massenmedien in sämtliche Bereiche gesellschaftlichen Lebens dringen und mit Inhalten versorgen, scheint es somit unumgebar, dass der Medienwandel auch gleichzeitig einen Gesellschaftswandel auslöst, auch wenn dieser nur andeutungsweise beschrieben werden kann.

Um sich jedoch überlegen zu können, wie die Gesellschaft- und insbesondere die Schule- mit diesem Wandel versuchen kann umzugehen, muss zunächst am Individuum angesetzt werden.

Die folgenden zwei Unterkapitel 3.2 und 3.3 haben zum Ziel das Verhältnis Individuum-Medien näher zu erfassen.

### **3.2 ‚Wirkung‘ von Medien**

Die Frage danach, wie die Medien auf den Einzelnen wirken, wurde wohl immer insbesondere dann gestellt, wenn ein neues Medium sich schnell, und- in diesem

Sinne erfolgreich, zu verbreiten begann. Beim Aufkommen des Romans stellte man sich diese Frage, ebenso verhielt es sich beim Radio und beim Fernsehen. Dabei existieren seit Ende des zweiten Weltkrieges, etwa parallel zur Eroberung der Haushalte durch das Fernsehen, unzählige Forschungen zum Thema Medienwirkungen, die in dieser Arbeit natürlich nicht alle genannt werden können. Im folgenden sollen daher nur kurz die Entwicklung der Medienwirkungsforschung in ihren Tendenzen skizziert werden.

Interessanterweise gehen die älteren Wirkungsmodelle von einer Allmacht der Medien aus, während sich die Forschung im Laufe der Zeit von diesem einseitigen Allmachtsgedanken verabschiedete. Bei diesen monokausalen Ansätzen wird das Individuum als passives Opfer betrachtet, auf welches im Sinne eines Stimulus-Response-Modells die medialen Inhalte ‚einwirken‘.

Die Lasswell-Formel relativiert die Allmachtsthese zwar etwas, indem zugestanden wird, dass ein Medieninhalt bei verschiedenen Rezipienten nicht die gleiche Wirkung hat. Auch die im Rahmen der Kampagnenforschung gewonnene Erkenntnis, dass Medien tatsächlich nur begrenzt wirksam sind, kann als ein Schritt in die richtige Richtung bezeichnet werden. Sie bleiben jedoch einer monokausalen Denkweise verhaftet, berücksichtigen weder Wechselwirkungen zwischen Medien und Menschen, noch das Individuum als aktiven Rezipienten, noch soziale Kontexte oder psychologische Faktoren (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 100-113). Neuere Wirkungsmodelle dagegen versuchen der eigentlichen Komplexität des Umgangs mit Medien etwas gerechter zu werden. Die Medien sind dabei längst nicht mehr allmächtig; vielmehr liegt es letztendlich in der Hand des einzelnen Individuums, wie es mit dem medialen Angebot umgeht. Dabei wird, den neueren Forschungen zufolge, die Entscheidung des Individuums von verschiedenen außermedialen Faktoren beeinflusst.

So gehen etwa Netzwerkanalysen davon aus, dass Medienwirkungen von der Dichte des sozialen Netzes abhängen. Der Nutzenansatz fragt dagegen nicht mehr nach den Wirkungen, sondern versucht die Perspektive des als Akteur betrachteten Rezipienten einzunehmen. Dabei werden die konkreten Gründe für Selektionsentscheidungen des Rezipienten gesucht, hinter welchen stets die Steigerung des psychischen Wohlbefindens steht.

Auch wenn diese Ansätze viele Wirkungsaspekte unberücksichtigt lassen, so sind sie doch als Fortschritt zu bezeichnen.

Der vermutlich der Komplexität bisher am nächst kommende Ansatz ist der dynamisch-transaktionale Ansatz, der den Wirkungs- und den Nutzenansatz verbindet und um die Faktoren Vorwissen, Zeitperspektive und die Gewohnheit erweitert. Dabei finden Nutzung und Wirkung von Medieninhalten in einem dynamischen Prozess statt. Die Umsetzung dieses Forschungsansatzes wird in der Praxis vermutlich auf Grenzen stoßen- aber wahrscheinlich wird es ohnehin nicht möglich sein die Wirkung von Medien jemals vollständig zu erfassen (vgl. ebd., S. 113-119).

Trotzdem sollen an dieser Stelle noch einige medienpsychologische Erkenntnisse gesammelt von Winterhoff-Spurk erwähnt werden, da sie das Verhältnis Medien-Individuum greifbarer erscheinen lassen. Die komplexen psychologischen Vorgänge, ausgelöst durch Medienkonsum, sollen im folgenden auf drei Ebenen zusammengefasst werden: die emotionale-, die kognitive- und die verhaltensbezogene Ebene.

Die emotionale Ebene umfasst vor allem die, durch das sogenannte „Affektfernsehen“, ausgelösten Wirkungen (vgl. Winterhoff-Spurk, 1999/2004, S. 70-84).

Durch realitätsnahe Eindrücke durch Ton, Sprache und Bild werden dabei insbesondere die Stimmung und die Gefühle des Rezipienten angesprochen.

Der emotionale Appell kommt dabei verschiedenen Neigungen und Bedürfnissen entgegen. So existiert etwa in jedem Menschen eine unterschiedlich stark ausgeprägte Sensationslust. Daher muss zum Beispiel in einem Film, aber inzwischen auch in sämtlichen Programmbereichen, stets ein gewisses Aktivationspotential, eine bestimmte Spannung aufrecht erhalten werden, sonst droht der Zuschauer aus Langeweile umzuschalten.

Auch ist bei jedem, unter den Voraussetzungen tatsächlicher Sicherheit, eine Faszination an der Angst vor imaginären Auslösern zu beobachten. Dabei sucht der Rezipient die Konfrontation mit der Angst, um sie letztendlich zu bewältigen.

Bestimmte (andere) Darstellungsweisen können Empathie auslösen, die sich soweit entwickeln kann, dass ‚freundschaftliche‘ Beziehungen zu TV-Personen entstehen.

Allerdings muss erwähnt sein, dass die durch Medien ausgelösten Gefühle durchaus negative Effekte haben können. Dies kann vor allem dann der Fall sein, wenn die imaginierten medialen Gefühle auf reale negative Gefühle treffen und diese dementsprechend verstärken.

Auf der verhaltensbezogenen Ebene sind die Forschungen zum Thema Gewalt und Aggression im Fernsehen am zahlreichsten und führten zu sehr unterschiedlichen Theorien und Ansichten, weshalb und inwiefern mediale Verhaltensmuster übernommen werden (vgl. ebd., S. 123-140). Als besonders einleuchtend erscheint dabei die sozial-kognitive-Lerntheorie, wonach Aggression zwar als Verhaltensmuster für spezielle künftige Situationen übernommen werden kann – gewissermaßen als Lösungsstrategie. Dies geschieht jedoch in extremer Form wohl nur unter sehr spezifischen Bedingungen, wie etwa starkem TV-Konsum, bestimmten Umweltfaktoren, individuellen Faktoren und medieninternen Kontextfaktoren.

Weitaus wirkungsvoller, aber weniger beachtet, scheint dabei das im Fernsehen dominierende prosoziale Verhalten zu sein. Die verstärkte Übernahme prosozialer Verhaltensmuster wird auf die Bedürfnisse nach Handeln zur Gewissensberuhigung (z. B. Spenden) und auf die bereits erwähnte Angstverarbeitung zurückgeführt.

Wie diverse Forschungen stets versuchen nachzuweisen, ist auch Werbung als gewünschter Auslöser für ein bestimmtes Wahl- oder Kaufverhalten irgendwie wirksam, allerdings sind die Zusammenhänge sehr komplex (vgl. ebd., S. 140-155).

Die kognitive Ebene, die im folgenden beschrieben wird, hat eine besondere Bedeutung für diese Arbeit, weil sie unter anderem die Beziehung zwischen Medien und Lernen genauer betrachtet.

Winterhoff-Spurk meint dabei, dass „es eine wesentliche Voraussetzung für den Wissenserwerb durch Fernsehen (ist), zuvor Formate und Inhalte des Mediums einigermaßen angemessen zu beherrschen.“ (ebd., S. 86). Um das Fernsehen somit überhaupt inhaltlich verfolgen zu können, müssen zuvor bereits gewisse mediumspezifische Fähigkeiten erlernt worden sein, etwa zwischen Fiktion und Rea-

lität unterscheiden zu können, formale Aspekte in ihrer Bedeutung verstehen, und Sprache und Bild in Bezug zueinander setzen zu können.

Bemerkenswert ist dabei außerdem, dass das Fernsehen womöglich auch bestimmte kognitive Fähigkeiten zu fördern vermag. Ein Fernseher übergreifender Lernerfolg, der auch außerhalb des Fernsehens spürbar sein soll, ist allerdings von komplexen Zusammenhängen zwischen Kind, Medium und Lebenskontext abhängig (vgl. ebd., S. 91-102).

Die Idee, durch Massenmedien, Wissen an die gesamte Gesellschaft verbreiten zu können, stellt sich allerdings als eine Illusion heraus. Auf diese Schlussfolgerungen führen zumindest zwei Hypothesen hinaus. Die Wissenskluft-Hypothese geht davon aus, dass für die Aufnahme von Wissen aus den Massenmedien, ein gewisses Vorwissen notwendig ist. Deshalb tritt, anstatt durch Massenmedien ein einheitlicheres Wissensniveau zwischen den verschiedenen Sozialschichten zu erreichen, das Gegenteil ein, mit der Folge, dass sich die Wissenskluft vergrößert.

Die Agenda-Setting-Hypothese geht von vornherein davon aus, dass es weniger das Wissen ist, das die Medien vermitteln, sondern dass sie vor allem mitentscheiden beziehungsweise beeinflussen worüber der Rezipient nachdenkt.

Allerdings gelten auch hierbei Einschränkungen; etwa dass dies nicht für alle Themen gleichermaßen gilt, ebenso nicht für jeden Rezipienten und nicht für jedes Medium. Fördernd werden hierbei die Nähe zu den eigenen Erfahrungen eingeschätzt, wie auch die mediale Aufbereitung und der Nachrichtenwert, oder aber der Stellenwert der Medien im Leben des Rezipienten und dessen Orientierungsbedürfnis (vgl. ebd., S. 102-116).

Mit einem zusätzlichen Blick auf die Kultivierungsforschung lässt sich somit zum Thema Lernen und Medien abschließend sagen: Massenmedien sind nicht grundsätzlich bildend- sie sind es eventuell unter ganz bestimmten Bedingungen. Vielmehr nehmen Massenmedien Anteil an der Herausbildung allgemeiner Einstellungen und Verhaltensweisen des Individuums (vgl. ebd., S. 122).

Wie man in diesem Unterkapitel sehen konnte, besteht ein Zusammenhang zwischen dem Fortschreiten der Medienwirkungsforschungen und dem Allmachtsverlust der Medien. Je stärker es gelingt sich der Komplexität der Medienwirkungen anzunähern, desto gelassener wird die Haltung den Massenmedien gegenüber,

denn: zum einen sind sie bei weitem nicht so mächtig, wie man einst befürchtete, und es scheint beinahe so, dass sie auch heute noch trotzdem ganz gerne als ‚Sündenbock‘, als Ablenkung von anderen Problemen benutzt werden. Andererseits scheint es doch möglich zu sein, diesem Gefühl von Ohnmacht durch Aufklärung entgegenzuwirken, und etwa durch einen bewussteren Umgang mit Medien, wodurch diese mitunter besser genutzt werden könnten.

Als besonders sinnvoll erscheint es dabei mit dieser Aufklärung und der bewussten Reflexion von Mediennutzung möglichst früh zu beginnen, sprich bei Heranwachsenden.

Das folgende Unterkapitel versucht deshalb noch einmal die zentrale Bedeutung von Medien für heranwachsende Jugendliche hervorzuheben, und ist dabei gewissermaßen als vertiefende Fortsetzung des vorangegangenen Kapitels zu betrachten

### **3.3 Mediensozialisation**

Medien konstruieren die soziale Welt heutzutage entscheidend mit, indem sie vor allem sozialisierend wirksam sind. Sie nehmen inzwischen, insbesondere in der Freizeitgestaltung von Jugendlichen, den größten zeitlichen Raum ein (vgl. Vollbrecht in: Fritz/Sting/Vollbrecht, 2003, S. 16).

Medien sind- neben Schule, Familie und Freunden- schon längst zur vierten bedeutsamen Sozialisationsinstanz geworden. So meint Schorb etwa: „Das Medium Fernsehen ist als Sozialisationsfaktor den personalen, aber auch den institutionalisierten, wie der Schule, gleichzustellen.“ (Schorb in: Fritz/ Sting/ Vollbrecht, 2003, S. 91).

Dabei nutzen die Jugendlichen die Medien auf vielfältige Weise. Zunächst einmal bieten Medien die Möglichkeit der Reduktion von Komplexität der Umwelt. Des Weiteren können durch die Medien parasoziale Interaktionen als Form von Selbstverortung entstehen, die den Jugendlichen ermöglichen sich in einer zunehmenden individualisierten Welt zu orientieren. In diesem Zusammenhang haben Medien insbesondere eine identitätsstiftende Funktion, helfen Alltagserfahrungen zu verarbeiten, entwicklungsbedingte Konflikte und soziale Konflikte zu organisieren. Dabei können in der virtuellen Welt der Medien auch Erfahrungen gesammelt werden (vgl. Vollbrecht in: Fritz/Sting/Vollbrecht, 2003, S. 20-23).

Die Medien fungieren hier sozusagen „als Brücke zwischen innerer und äußerer Welt“ (Sander in: Fritz/Sting/Vollbrecht, 2003, S. 41).

Außerdem nutzen Jugendliche die Medien auch vor allem zur Informationsgewinnung. Dabei bieten Medien ein Angebot aus welchem das Individuum auswählt eine Form des Lernens die im Gegensatz zum institutionalisierten Lerntyp steht. Für die 12-17-jährigen sind, Schorb zufolge, die Medien Informationsquelle Nummer Eins und dabei auch zentral „zur Herausbildung von Wissen und Orientierungen“ (Schorb in : Fritz/Sting/Vollbrecht, 2003, S. 79. Anm. Schorb verweist dabei auf die von Schorb und Theunert im Jahr 2000 erschienene Studie „Ein bisschen Wählen dürfen“).

Allerdings gilt einschränkend hierzu- ganz im Sinne der Wissenskluft-Hypothese- dass Medien nicht etwa als ‚Quelle des Wissens‘ für jedermann missverstanden werden dürfen. Denn tatsächlich sind unter den Jugendlichen zwei Gruppen, die „Nahsichtigen“, die einen eher naiven Umgang mit Medieninhalten pflegen und die „Fernsichtigen“, welche die Medien reflektiv und eben auch zur Erweiterung und Vertiefung des eigenen Wissens nutzen können, erkennbar. Es besteht offenbar eine Informationskluft zwischen diesen Gruppen. Die jeweilige Gruppenzugehörigkeit ist, Schorb zufolge, alters- und herkunftsabhängig. Was das Alter betrifft, so besteht mit fortschreitenden Alter die Tendenz zu den Fernsichtigen zu gehören. Auch die Herkunft scheint ausschlaggebend zu sein. So ist Schorb zufolge, für die Jugendlichen der vorgelebte Umgang der Familie entscheidend. Aber auch die anderen Sozialisationsinstanzen, Schule und Peergroup prägen die Programmauswahl der Jugendlichen (vgl. ebd., S. 77-90)

Offensichtlich ist es als so, dass die Medien bestehende Unterschiede eher verstärken, als dass sie zu einer gesellschaftsweiten Bildung beitragen.

Es gibt noch weitere Bedenken, die einer an den Massenmedien orientierten Sozialisation gegenüber geäußert werden- besonders von der ideologiekritischen Seite. So wird von Moritz etwa unter anderem der in den Medien auffällig präsente Markenkult kritisiert.

„Marken nähern sich den Heranwachsenden in Form symbolischer Werte, die Identität mitkonstruieren. Die sozialisierende Kraft dieser Entwicklung prägt sie insofern, als Stufen der moralisch- kognitiven Entwicklung abgeschnitten und in Fremdregie ohne große

Anstrengung ersetzt werden. Identität und Selbstfindung geraten unter den Bann inhaltsleerer Symbole.“ (Moritz, 2002, S. 15).

Bei dieser Herangehensweise scheint jedoch wieder der Gedanke von der Allmacht der Medien durch, wenn den Jugendlichen nicht zugetraut wird immer auch ein Stück weit die Eigenregie zu behalten und mit den wie auch immer gearteten Medieninhalten selbstbestimmt umzugehen.

Inwiefern diese Eigenregie jedoch aufrechterhalten werden kann, unter welchen Bedingungen und von wem, wird allerdings wohl letztendlich unklar bleiben (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 136).

Die Frage, wie mit ungewünschten sozialisatorischen Effekten allgemein und den medialen im besonderen umgegangen werden soll, bleibt dabei im Zentrum. Kann Sozialisation in bestimmte Bahnen gelenkt werden?

Bewahrpädagogische Maßnahmen haben sich in der Vergangenheit als relativ wirkungslos erwiesen. Auch hier sollte die klassische Erziehung die Lösung für bisher unkontrollierte und ungewollte Effekte sein, und scheiterte wohl auch deshalb, weil sie an herkömmlichen Vorstellungen festhielt.

Neuere medienpädagogische Ansätze versuchen dagegen den Sozialisationsprozess der Heranwachsenden zu begleiten, und begeben sich damit also auch mehr auf die sozialisatorische Ebene. Wie es bereits aus dem Kapitel 2 hervorging, scheint dies eine sinnvolle Herangehensweise zu sein und wird in Kapitel 4 genauer anhand der näheren Vorstellung medienpädagogischer Konzepte erläutert werden.

Der Abschluss dieses Teils soll durch ein konkretes Beispiel aus dem Fernsehen erfolgen, ein Format, das zeitweise sehr erfolgreich auf fast allen Programmen gelaufen ist, und in der Öffentlichkeit viel Aufsehen erregt hat.

Die Rede ist von den „Daily Talks“, bei welchen sich stets die Frage gestellt wurde, wie Kinder und Jugendliche mit den ihnen gebotenen Inhalten wohl umgehen werden. So meinen einige der Kritiker vor allem, dass Talkshows eine Illusion des authentischen und informativen erschaffen, tatsächlich jedoch arrangiert und stereotyp ist und von daher eine Form von Leere und Halbwissen hinterlassen (vgl. Moritz, 2002, S. 69-73).

Andere wiederum versuchen stärker zu differenzieren, und betonen dabei vor allem, dass in der Regel keine direkte Übertragung von Realitätswahrnehmung der Jugendlichen vorliegt, sondern dass die Wirkungszusammenhänge weitaus komplexer sind. So sind Talkshows für Jugendliche zwar attraktiv, ihre Stellung darf jedoch nicht überbewertet werden, zumal auch andere alltagsnahe Produktionen in den Massenmedien laufen.

Der Talkshow-Studie zufolge bewegt sich das, was in den Talkshow gezeigt wird zwischen Authentizität und Inszenierung, und bietet somit eine Vielzahl an möglichen Lesarten an. (Im folgenden handelt es sich um die Ergebnisse der Studie „Talkshows im Alltag von Jugendlichen“ von Paus-Haase u.a., 1999). Es können verschiedene Rezeptionshaltungen beobachtet werden, die von einer reflektierten bis hin zu einer naiven, von einer distanzierten bis hin zu einer involvierten Rezeption reichen. Des Weiteren kann unterschieden werden ob jemand eher nach Orientierung, oder nach Unterhaltung sucht.

Dabei entdeckt die Studie unter den Jugendlichen geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede. Während Jungs eher zu einer distanzierten Haltung neigen und den Unterhaltungsaspekt betonen, scheinen Mädchen eine involviertere Haltung zu zeigen und suchen nach Orientierung. In jedem Fall werden die Daily Talks vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebensbedingungen Jugendlicher genutzt (vgl. ebd., S. 372-376).

Dass für diese Arbeit jedoch wichtigste Ergebnis ist, dass für die Unterscheidung zwischen naiver und reflektierter Haltung vor allem der Bildungshintergrund entscheidend ist. Auch der Grad an „Medienkompetenz“ scheint eine bedeutende Rolle zu spielen, denn die Studie ergab auch, dass durch mehr Wissen über die Produktionshintergründe eine reflektiertere, distanziertere Rezeptionshaltung gewonnen werden kann.

Ein Fazit dieser Studie ist daher, dass verzerrender Wirklichkeitskonstruktionen und daraus folgenden Selbst- und Fremdkonstruktionen durch medienpädagogische Maßnahmen vorgebeugt werden kann, und vor allem: vorgebeugt werden muss (vgl. ebd., S. 378-379).

Wäre die Schule nicht der ideale Ort für die Umsetzung von Medienpädagogik?

### 3.4 Ohnmacht der Schule

Es wird im allgemeinen immer wieder gerne auf die Erziehung bzw. Pädagogik als vermeintliches Allheilmittel für sämtliche gesellschaftliche Probleme zurückgegriffen. Insbesondere in die Schule, als größte staatliche Institution und Erziehungsanstalt, werden viele Hoffnungen gesetzt. In den Zeiten der Mediengesellschaft steht sie dabei vor für sie völlig neuen Aufgaben und erhöhten Anforderungen, die von ihr bewältigt werden sollen.

„Medien wirken sich eben nicht nur [...] auf die Formen und die Qualität der Lernprozesse bei den Schülern aus, sondern auch auf die Ziele und Aufgaben von Schule und damit letztlich auf die Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags.“ (Spanhel, 1999, S. 41).

Die Frage ist bloß: wie reagiert die Schule, wenn sie nun die Auswirkungen des gesellschaftlichen Wandels bewältigen soll, wenn sie doch ebenso überrascht und ahnungslos ist, wie die Gesellschaft selbst; wenn sie vereinfachend gesagt nicht einmal die Sprache der Frage versteht, die an sie gerichtet wurde, sprich: die Mediensprache, und somit auch zunächst nicht antworten kann? Vermutlich reagiert sie, wie schon bei dem technologischen Defizit von Erziehung (siehe Kapitel 2) erst mit Ohnmacht und dann anschließend mit Selbsttäuschung.

In diesem Unterkapitel soll nun vor allem die Ohnmacht der Schule im Angesicht der massenmedialen Herausforderung im Zentrum stehen.

Der Medienwandel hat, wie bereits in 3.1 erwähnt, verschiedene mittelbare und unmittelbare Folgen für die Gesellschaft. Eine davon ist auch, dass das Wissen in der globalisierten Mediengesellschaft unsicher geworden ist. Die Folge davon wiederum ist die Notwendigkeit, lebenslang und individualisiert Lernen zu müssen, wonach diese Entwicklungen gleichzeitig mit einem Bedeutungsverlust klassischer pädagogischer Institutionen, wie der Schule, und dem Aufgeben herkömmlicher Ideale einhergehen (vgl. Nolda, 2002, S. 159).

Neben der Tatsache, dass durch die Medien Wissen und Informationen überall verfügbar geworden sind und daher die Schule ihr Informationsmonopol verloren hat, muss die Schule noch mit verschiedenen anderen ‚medienspezifischen‘ Problemen kämpfen.

So scheint die Schule im Zuge der Medialisierung der Gesellschaft zunehmend die Kontrolle zu verlieren, denn: die Schüler haben außerhalb der Schule unbegrenzten Zugang zu sämtlichen Medien (vgl. Spanhel, 1999, S. 19).

Dabei setzen die Schüler selber Prioritäten und viele eignen sich in Eigenregie außerhalb der Schule die nötige (vor allem technische) ‚Medienkompetenz‘ an. Die Folgen davon liegen auf der Hand. So wird es zu einem verstärkten Akzeptanzproblem führen, wenn die Lehrer in diesem als gesellschaftlich fortschrittlich und notwendig betrachteten Bereich weniger wissen als ihre Schüler. Grundsätzlich erkennbar ist die unvoreingenommene Haltung von Kindern Medien gegenüber, während Erwachsene sich eher skeptisch und distanziert zeigen (vgl. ebd., S. 14).

Es ist für einige Lehrer mit Sicherheit zuweilen auch schwierig, die auf diese Weise stattfindende Auflösung der Grenzen zwischen Lehrern bzw. Erwachsenen und Schülern bzw. Kindern einfach hinzunehmen. Auf jeden Fall erscheint es so, als wenn der Medienwandel- zumindest jetzt noch- den Generationskonflikt eher verstärkt, als dass er ihn abmildert (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 64).

Des Weiteren wirken Lehrer durch ihre Unsicherheit, die sich auch nicht selten in einer grundsätzlichen Abneigung Medien gegenüber äußert, irgendwie weltfremd. Das liegt jedoch nicht bloß an den Lehrern, sondern die Schule als Ganzes erscheint als eine Art Vakuum, ein von der Medienrealität isolierter Raum.

Nicht wenige Schüler und Eltern fragen sich, wozu das herkömmliche Schulwissen überhaupt nutzen soll, wenn es kaum Hilfestellungen zum Zurechtfinden in einer computerisierten, medialisierten Welt geben kann. Die Schule verliert dabei gewissermaßen zu Recht die Vorreiterrolle in Sachen Bildung, denn viele, die es sich leisten können, wenden sich inzwischen Angeboten des freien Bildungsmarktes zu.

Das Grundproblem, dass die herkömmliche Schule im Wettlauf um die Aufmerksamkeit der Schüler mit den Medien hat, ist damit allerdings noch nicht benannt und reicht weitaus tiefer in die innere Struktur von Schule- mit weitaus drastischen Konsequenzen für das gesamte Schulsystem.

Tatsächlich kann die Schule als die „letzte und zentrale buchkulturelle Bildungsbastion“ beschrieben werden, die den Medien in einem tiefliegenden Konkurrenzverhältnis ‚Buch kontra Multimedia‘ gegenübersteht (Böhme, 2005, S. 30).

Dieser Konflikt soll zwar erst an späterer Stelle (Kapitel 6) ausgeweitet werden, an dieser Stelle können jedoch auch mit Rückblick auf die vorangegangenen Kapitel- insbesondere auf Postman- einige Aussagen zur speziellen Lernhaltung der buchgeprägten Schule gegenüber den elektronischen Massenmedien getroffen werden.

So arbeiten Medien mit einer „präsentativen Symbolik“, die vor allem das Unbewusste und die Emotionen anspricht. Diese eher einfache, reizvolle Art der Aneignung von Inhalten steht dabei im Gegensatz zur „diskursiven Symbolik“ der Schule, die vor allem begrifflich-abstraktes Denken erfordert, und deshalb mühsam erarbeitet werden muss (vgl. Spanhel, 1999, S. 42). Allein deshalb kann eigentlich schon gesagt werden, dass die Schule bisher im Wettlauf um die Aufmerksamkeit der Schüler höchst ungünstige Startbedingungen hat.

Um so erstaunlicher, dass die Schule auf die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen mit starren Strukturen reagiert. Dabei scheint folgendes klar zu sein: Der Erziehungs- und Bildungsauftrag muss unbedingt neu formuliert werden, damit den Schülern geholfen werden kann sich in einer ständig wandelnden Medien- und Informationswelt zurecht finden können.

„Die Schule kann ihren veränderten Bildungs- und Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn die ständig neuen Herausforderungen in der modernen Informationsgesellschaft nicht nur durch veränderte Lerninhalte, sondern insbesondere auch durch flexible Lernformen beantwortet werden, die letztlich nur durch Transformationen in den internen Organisationsstrukturen der Schulen ermöglicht werden.“ (ebd., S. 19).

Was hierbei inwiefern an der Schule verändert werden soll ist Thema des Kapitel 6) und soll jetzt nicht ausgeweitet werden.

Abschließend zu diesem Kapitel 3 sollte jedoch klar geworden sein, dass die Medienwelten Heranwachsender sich zu einer eigenen Erziehungs- und Bildungswelt verselbstständigt haben, so dass die Schule unbedingt reagieren muss. Tatsächlich

kann man sagen, dass die herkömmliche Schule dem Anspruch der Qualifizierung Heranwachsender nicht gerecht wird.

Das Maß der Einflussnahme der „neuen Medien“ ist immens, und betrifft auch- und womöglich sogar vor allem- die Schule als traditionelle Bildungs- und Erziehungsstätte. Die Schule muss dabei vor allem ihr höchstes Verhältnis zu den elektronischen Massenmedien neu bestimmen, um sich insgesamt neu positionieren zu können. Inwiefern die Schule sich in diesem Zusammenhang ändern sollte bzw. muss, aber auch wo die Grenzen von Schule erreicht sind, wird bis zum Ende dieser Arbeit die übergeordnete Fragestellung sein.

Dazu werden im folgenden Kapitel die Ideen und Konzepte der Medienpädagogik vorgestellt, die unter anderem auch für die Schule versuchen Möglichkeiten und Wege zu finden mit der multimedialen Herausforderung umzugehen.

Die vielleicht wichtigste Erkenntnis medienpädagogischer Überlegungen ist dabei, dass die Neuen Medien keine allmächtigen Störfaktoren für Erziehung sind, sondern dass sie- ganz im Gegenteil- für die Schule völlig neue Chancen eröffnen.

## **4. Notwendigkeit von Medienpädagogik**

### **4.1 Entwicklung der Medienpädagogik**

Der Medienwandel wirft eine Reihe an Fragen auf, die nach Antworten verlangen. In der Erziehungswissenschaft haben sich zu diesem Zweck medienpädagogischen Strömungen entwickelt, die es zum Ziel haben, Antworten zu finden, die in der Praxis durch medienpädagogisches Handeln umsetzbar sind, und welche letztendlich die gewünschten Wirkungen auslösen.

Medienpädagogik wird deshalb auch als Handlungswissenschaft bezeichnet, da sie sowohl um Grundlagenforschung, als auch um die Verbesserung der Erziehungspraxis bemüht ist (vgl. Spanhel, 1999, S. 15).

Dabei lassen sich in der in der Geschichte der Medienpädagogik zwei gegensätzliche Grundhaltungen erkennen: 1. Medien als Übel und 2. Medien als Chance.

Bei 1. wurden Medien als schädlich betrachtet. Es fällt auf, dass dies historisch gesehen in der Regel immer die neuesten Medien betraf, die kaum erforscht waren, und die deshalb noch von der Aura der Allmacht umgeben waren. Sobald ein

neueres Medium erschien wurde das bis dahin neue Medium nach einiger Zeit gar nicht mehr als so gefährlich eingeschätzt.

Aus der Haltung Medien als schädlich einzuschätzen erwuchs die Bewahrpädagogik, die an die Medien dementsprechend konservativ und normensetzend herangingen. Dabei versuchte die Bewahrpädagogik der Macht der Medien eine Macht der Pädagogik entgegenzusetzen, im Glauben durch erzieherische Maßnahmen könnten die Heranwachsenden vor den schädlichen Einflüssen der Medien bewahrt werden- mit entsprechend wenig Erfolg (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 25-39). Ebenfalls als in der Praxis gescheitert werden die kritisch-emanzipatorischen Konzepte bezeichnet. Mit der Frankfurter Schule als Hintergrund und einer dementsprechend ideologiekritischen Herangehensweise, interessieren sie sich für den gesellschaftsideologischen Hintergrund der Medien. Dabei werden, wie auch bei der Bewahrpädagogik, einseitige Wirkungsweisen vorausgesetzt, wobei auch hier die Medien ein ‚Übel‘ sind, wenn die Inhalte dementsprechend bewertet werden. Der Unterschied besteht jedoch hier in der offensiven statt einer defensiven Reaktion, denn Ziel ist es hier aktiv eine „Gegenöffentlichkeit“ durch Aufklärung und Analyse der Hintergründe herzustellen.

In diesem Sinne werden Medien auch als Chance betrachtet. Der Gewinn dieser Konzepte besteht trotz geringem Erfolg in der Praxis darin, dass sie sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen durch die Medien beschäftigen, und dadurch versuchen die Rezipienten zu emanzipieren, um sie auf den Wandel durch die Medien vorzubereiten (vgl. ebd., S. 46-48).

Weitaus erfolgsversprechender sind die Konzepte mit der Grundhaltung 2. Medien prinzipiell als Chance zu betrachten. Dies sind auch gleichzeitig diejenigen Konzepte, die heutzutage in der Medienpädagogik dominieren.

Subjektorientierte Konzepte etwa orientieren sich an komplexeren Medienwirkungsmodellen, und gehen dadurch davon aus, dass Medien an Identifikationsprozessen beteiligt sind und als Chance genutzt werden können. Allerdings soll es Aufgabe der Pädagogik sein diesen Prozess zu begleiten, als eine Art präventiver Jugendschutz. Dabei soll stets versucht werden aus Medienerlebnissen Orientierung für eigene Handlung zu gewinnen, und auf diese Weise die Medien für eigene Bedürfnisse zu nutzen (vgl. ebd., S. 49-52).

Auch funktional orientierte Ansätze sind nach wie vor von Interesse. Das Ziel Medien von ihrer technischen Seite aus zu betrachten und zu verstehen, um sie dann als Werkzeuge zum Lehren und Lernen zu benutzen, muss dabei basaler Bestandteil von Medienpädagogik bleiben.

Die funktionale Medienpädagogik ist sozusagen die notwendige Bedingung für einen selbstbestimmten, reflektiven Umgang mit Medien. Aber ist sie für sich genommen auch bereits hinreichend?

Baake zufolge würde dies, was er unter dem Begriffen Medienkunde (technische Funktion und Forschung) und Mediendidaktik (Medien als Instrument) zusammenfasst eigentlich nicht reichen, um zu der für die Medienpädagogik zentralen „Medienkompetenz“ zu gelangen. Die Medienerziehung (kritischer Umgang mit Inhalten) gehört ebenso dazu (vgl. Baake in: Lenzen, 2000, S. 325).

Schorb bemängelt in diesem Zusammenhang, dass das öffentliche Verständnis von Medienpädagogik bildungstechnologisch fixiert sei und den nötigen reflexiv-kritischen Umgang vernachlässige (vgl. Schorb in: GMK, 2001, S. 121).

Warum das so ist bleibt unklar. Vielleicht leuchtet vielen nicht die Wichtigkeit von Medienerziehung ein...?

Es herrscht jedoch der dringende Verdacht, dass sich auch die Schulen bisherwenn überhaupt- dann weitgehend auf die funktionalen Aspekte beschränken (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 63).

Möglicherweise liegt die praktizierte Einseitigkeit auch daran, dass die Medienpädagogik als noch recht junge Wissenschaft bisher zu uneinheitlich auftritt, und auf Außenstehende zuweilen noch verwirrend wirkt.

Besonders gut kann dies an dem zentralen und als Zielvorstellung oft wiederholten Begriff der „Medienkompetenz“ veranschaulicht werden. Das unterschiedliche Auslegungen und Vorschläge zum Erreichen dieser ‚Kompetenz‘ existieren, ist für das Problem charakteristisch, denn der Begriff „Medienkompetenz ist ebenso weit und offen wie er auch unklar und unerreichbar ist. Abgeleitet von dem Begriff der „kommunikativen Kompetenz“, bei welcher von angeborenen Fähigkeiten die Rede ist, wird Medienkompetenz nun in der Regel als „ein Bündel von Fertigkeiten“ verstanden, „das Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich anzueignen hätten, um >>kompetent<< mit Medien umgehen zu können.“ (ebd., S. 56-57).

Es scheint dabei so zu sein, dass die Bezeichnung ‚Kompetenz‘ an sich bereits deutlich macht, dass es sich irgendwie um eine Fähigkeit handelt, bei welcher jedoch zu diesem Zeitpunkt der Begriffsverwendung noch nicht definitiv gesagt werden kann, worin sie genau besteht. Vollbrecht zufolge wird sich der Begriff auch gar nicht inhaltlich ausdifferenzieren lassen, denn es handelt sich bei der Medienkompetenz um ein theoretisches Konstrukt, um eine komplexe Wissensstruktur ähnlich der vom ‚Lernen lernen‘, die letztendlich nur in der didaktischen Situation eine konkrete Bedeutung bekommt (vgl. ebd., S. 59-62).

Dennoch haben sich viele Autoren mit dem Begriff auseinandergesetzt und kommen somit auch zu jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten in der Zielsetzung. Hinter jeder medienpädagogischen Forderung steht dabei der Begriff Medienkompetenz in einer eigenen Form der Ausdifferenzierung.

Im folgenden sollen einige dieser Vorstellungen und Forderungen darüber, was Medienpädagogik leisten soll, genannt werden, um zum einen einige interessante Aspekte vorzustellen. Zum anderen soll hierbei gleichzeitig deutlich werden, worin das Problem der heutigen Medienpädagogik liegt.

#### **4.2 Forderungen und Ziele**

Die unterschiedlichen Forderungen an die Medienpädagogik lassen sich allesamt auf die Veränderungen durch den medialen Gesellschaftswandel zurückverfolgen. So wird etwa gefordert, eine Kompensation der durch den Medienwandel vergrößerten Wissenskluft zwischen den verschiedenen Schichten erreichen.

Die bessere technische Ausstattung und ein freier Zugang zu allen Massenmedien sind dabei jedoch bloß der erste Schritt. Denn, wie schon zuvor erwähnt, ist das Vorwissen entscheidend für den Umgang mit Medieninhalten. Ein falscher Umgang mit Information findet insbesondere dann statt, wenn zusätzlich zum mangelnden Vorwissen auch kein kritischer Medienumgang existiert und an dieser Stelle kann die Medienpädagogik ansetzen. In dieser Hinsicht wird Medienkompetenz als ‚kulturelles Kapital‘ betrachtet; gewissermaßen als Schlüssel, um am Gemeinschaftswissen teilhaben zu können (vgl. Winterhoff-Spurk in: GMK, 1999, S. 28-37).

Eine weitere Reihe von Forderungen kreist um die Frage, wie mit ungewünschten Medieninhalten umgegangen werden sollte. Der Wunsch, Medieneinflüsse irgendwie zu kontrollieren oder sogar zu steuern, ist aktuell wieder durch die Diskussion über das Internet aufgeflammt. Damit gehen auch immer wieder die Forderungen nach einer Ethisierung von Technik einher, da befürchtet wird, dass eine ungünstige Kombination von Ideologie bzw. Mythos mit Technik auch in der Vergangenheit zu fatalen gesellschaftlichen Entwicklungen geführt hat und sich jederzeit erneut ergeben kann (vgl. Fuchs in: GMK, 2001, S.42-46).

Da die Medienunternehmen jedoch wirtschaftlichen und nicht primär ethischen Prinzipien folgen, kann von dieser Seite zumindest nicht viel erwartet werden. Deshalb wird am Individuum angesetzt und für selbigen nach einer „emanzipatorischen Bildung“ verlangt. Durch Medienpädagogik soll gelernt werden, die Rahmenbedingungen von Medieninhalten schließlich zu hinterfragen. Funiok meint sogar, dass eine dadurch entstehende kritische Öffentlichkeit für Medienunternehmen durchaus ein Anlass wäre, sich freiwillig an eine Medienethik zu halten (vgl. Funiok in: GMK, 2001, S. 106-107).

Andere Autoren sind vor allem anthropologisch orientiert, und beschäftigen sich mit der existenziellen Frage nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Medien. Denn: da Medienwelten längst mit den Lebenswelten verschmolzen sind und die Medien eine neue, erweiterte Wirklichkeit erzeugen, muss es Aufgabe der Medienpädagogik sein zu erforschen, auf welche Art und Weise Menschen die Medien verwenden. Denn es muss unter anderem bewusst werden, dass Medien sowohl Chancen eröffnen, etwa durch Vernetzung und durch das Reduzieren von Komplexität. Sie bringen jedoch auch neue Zwänge mit sich, wie etwa Lernzwänge und Entscheidungsdruck (vgl. Spanhel in: GMK, 2001, S. 162).

Diese grundlegende anthropologische Ambivalenz gilt es näher zu bestimmen. In diesem Zusammenhang wird dann etwa gefordert, eine „kulturelle Medienbildung“ als Ziel anzustreben, die sich mit den medialen Veränderungen und den Eigenheiten der Medien reflektiv befasst:

„Es geht also um die Rolle der Medien als kulturelle, als immaterielle Symbolsysteme der idealerweise kommunikativen Wertverhandlung sowie als materielle Basis der medialen Inhalts- und Bedeutungsträger, die unsere Wahrnehmung wie auch unsere eigenen Aus-

drucksaktivitäten mehr oder weniger kunstvoll gestaltet, sinnlich-ästhetisch bestimmt (Zacharias in: GMK, 2001, S. 73).

Das Bewusstsein, dass der Wandel durch die Medien bereits an der Wahrnehmung des Individuums ansetzt, ist deshalb so wichtig, weil die Folgen auch gesamtgesellschaftlich zu spüren sind (wie es bereits unter 3.1 versucht wurde auszuführen). Zacharias formuliert dabei die These, dass der Medienwandel möglicherweise der Grund für Identitätsprobleme der Gesellschaft ist (vgl. ebd., S. 72).

Spanhel zufolge handelt es sich bei diesen anthropologischen Grundfragen um die Basis von Medienpädagogik und erkennt dabei deutlich ein Problem der Medienpädagogik: Die Medienpädagogik lässt sich zuweilen noch von den verschiedensten, teilweise auch gegensätzlichen, Interessen benutzen. Es gelte nun sich vor allem auf die anthropologische Grundlage zurückzubedenken, da sonst eine Zersplitterung der Medienpädagogik droht. Auch innerhalb der Erziehungswissenschaft besteht Medienpädagogik zuweilen noch aus einer Summe von Teilfragen. Was fehlt ist ein einheitliches, eindeutiges theoretisches Fundament (vgl. Spanhel in: GMK, 2001, S. 163).

Auch Schorb bezeichnet die Medienpädagogik, die „Humanwissenschaft von den Medien“, als eine „Querschnittswissenschaft“ (Schorb in: GMK, 2001, S. 121). Er formuliert dabei etwas zurückhaltender, dass sie sich erst noch als mitbestimmende Wissenschaft behaupten muss, jedoch vor allem interdisziplinär ausgerichtet bleiben sollte. Paus-Haase fordert von den Medienpädagogen eine fundiertere „Theorie- und Methodenkompetenz“, um insbesondere verstärkt Evaluation betreiben zu können (Paus-Haase in: GMK, 2001, S. 173).

Somit muss es der Medienpädagogik irgendwie gelingen den Spagat zwischen eigener Theorie und der wichtigen Rolle als Querschnittswissenschaft zu bewältigen.

Spanhel fordert ganz ausdrücklich spezifisch medienpädagogische Theorien zu entwickeln und schlägt dabei selber einen systemtheoretischen Zugang vor, der sich mit der Schnittstelle zwischen psychischen und sozialen Systemen befasst. Dabei soll versucht werden die, durch den Medienwandel verursachten, Veränderungen systemtheoretisch zu erfassen.

Die Theoriebildung der Medienpädagogik wird jedoch nicht zuletzt dadurch gehemmt, dass sich die gesellschaftliche Funktion der Medienpädagogik vor allem auf ‚Reparaturarbeiten‘ beschränkt (vgl. Spanhel in: GMK, 2001, S. 162-163).

Die gesellschaftlichen Erwartungen verlangen dabei auf entstandene Probleme schnelle Antworten, die in der Regel auch kommen. Allerdings haben diese Antworten kein besonders festes Fundament und bewegen sich im Bereich des experimentellen.

Bisher ist die Medienpädagogik also gezwungen mit Umschreibungen und vagen Vorstellungen zu arbeiten. Für eine Wissenschaft, die gerade erst am Entstehen ist, ist dies vermutlich auch normal. Das Problem besteht jedoch darin, dass sie unter dem Druck gesellschaftlichen Handlungsbedarfes möglicherweise zu vergessen droht, an ihrer Basis zu arbeiten; zumal die Gesellschaft mit ihren hohen Erwartungen in Zeiten der simultanen Informationsübertragung nicht mehr gewohnt ist, auf langwierige Theoriebildungsprozesse zu warten.

Dazu kommt, dass Medienpädagogik zur Zeit noch verschiedene Interessen vereint. Der Hauptkonflikt besteht dabei zwischen einem fast ausschließlich technischen Verständnis von Medienpädagogik und einem umfassenderen Verständnis, das insbesondere auch einen kritisch-reflexiven Umgang mit Medien zum Ziel hat, und für welches eine technische Reduktion zumindest sinnlos wäre.

Auf die Tatsache, dass sich die politisch initiierte Umsetzung von Medienpädagogik in der Praxis bisher einzig auf technologische Aspekte beschränkt, wird in der medienpädagogischen Diskussion immer wieder hingewiesen, denn schließlich entspricht diese Einseitigkeit den meisten wissenschaftlichen Auffassungen von Medienkompetenz nicht. Medienpolitik ist in diesem Zusammenhang vor allem mit der Wirtschaftspolitik verknüpft (vgl. Lauffer in: GMK, 2001, S. 159).

Es erscheint dabei so, als wenn die Unsicherheit und die Uneinheitlichkeit mit der Medienpädagogik als Schwäche auftritt, etwa von der Politik, ausgenutzt wird um eigene Ziele zu verfolgen. Vielleicht ist es aber auch kein Interessensproblem sondern ‚nur‘ ein Vermittlungsproblem, dass Medienpädagogik eindeutig einseitig umgesetzt wird.

Da sich Medienpädagogik jedoch als Handlungswissenschaft versteht, nützen gute Vorsätze wenig, wenn sie nicht umsetzbar sind. Im folgenden soll deshalb noch

einmal genauer überlegt werden, worin die praktischen Schwierigkeiten, vor allem die Umsetzungsprobleme in der Schule bestehen.

### **4.3 Probleme der Umsetzung**

Wie man anhand des Begriffs der Medienkompetenz sehen konnte, ist die Pädagogik gewissermaßen gezwungen, mit Umschreibungen und vagen Vorstellungen zu arbeiten und kann der Komplexität des Gegenstandes eigentlich nicht gerecht werden. Dieses Problem betrifft dabei nicht nur die Medienpädagogik, sondern eigentlich alle, die Erziehung in irgendeiner Form zum Ziel haben.

Der große Fortschritt der heutigen Medienpädagogik besteht jedoch darin, dass sie die Komplexität der Wirkungszusammenhänge und damit die relative Wirkungslosigkeit klassischer Erziehungsvorstellungen erkannt hat und versucht ihre Aufgaben pragmatischer anzugehen. Sie arbeitet dabei eng nach dem Motto „Lernen lernen“, will Hilfestellungen zur Selbsthilfe anbieten und tut sich wohl auch deshalb so schwer sich inhaltlich auszudifferenzieren.

Mit Blick auf Kapitel 2 scheint dieses Verständnis von Erziehung als vielversprechend, weil es die Intention entkräftet und sich auf die Rahmenbedingungen von Erziehung konzentriert, und in diesem Zusammenhang Erkenntnisse von mediensozialisatorischen Ansätzen und Forschungsergebnisse anderer Disziplinen mit einbezieht.

Auch von ihren verschiedenen Zielvorstellungen aus betrachtet, scheint Medienpädagogik tatsächlich eine Antwort auf den, durch Massenmedien verursachten, Gesellschaftswandel zu sein- zumal sie bisher die einzige realistische ist.

Aber es wurde bereits deutlich, dass die Medienpädagogik noch einige Schwierigkeiten hat, ihre Ideen praktisch umzusetzen.

Es können dabei drei Problembereiche festgestellt werden, die auch nicht getrennt voneinander betrachtet werden können: 1.) wissenschaftstheoretische-, 2.) medienpolitische- und 3.) schulpraktische Probleme.

Zu 1.): Unter den wissenschaftstheoretischen Problemen werden die bereits genannten Probleme der Begriffungenauigkeiten, der mangelnden Theoriebildung und dem daraus folgenden uneinheitlichen Auftreten der Medienpädagogik verstanden. Außerdem besteht, Spanhel zufolge, ein Problem zwischen Medienerzie-

hung und Medienforschung, denn insbesondere für die Pädagogik ist die Forschungslage bisher sehr unübersichtlich, da die Ergebnisse erst noch pädagogisch interpretiert werden müssen (vgl. Spanhel, 1999, S. 31).

Diese Probleme erscheinen jedoch, wenn es nicht zu der befürchteten Zersplitterung der Medienpädagogik kommt, durch eine bewusste Förderung von Theoriebildung mit der Zeit als lösbar.

Zu 2.): Auch die politischen Probleme wurden bereits angesprochen. Da der Schule zunehmend die finanziellen Mittel gekürzt werden und Medienpädagogik deshalb mit anderen wichtigen Themen konkurrieren muss, erscheint es zur Zeit und auch in naher Zukunft als nicht realistisch, dass Medienpädagogik über den Bildungsetat finanziert wird (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 73).

Breitflächige Aktionen sind bisher auf technische Aspekte reduziert worden, wie etwa die Anschaffung von Geräten für Schulen, was vor allem wirtschaftliche Hintergründe hat. Medienpädagogik- oder das was davon noch übrig ist- ist dabei nämlich vor allem von Sponsoring-Aktionen der Unternehmen abhängig.

Die Halbherzigkeit solcher Aktionen zeigt sich jedoch bereits darin, dass dabei unter anderem versäumt wurde die Lehrkräfte zum Zwecke der ‚kompetenten‘ Vermittlung in irgendeiner Form systematisch fortzubilden, geschweige denn der Vernachlässigung beziehungsweise der Ignoranz der sozialbezogenen Aspekte von Medienkompetenz (vgl. Lauffer in: GMK, 2001, S. 158-160).

Auch in Zukunft scheinen hier keine wesentlichen Änderungen in Sicht zu sein, denn schließlich wurde von staatlicher Seite bisher kaum etwas zur Ausbildung beziehungsweise Weiterentwicklung von Medienpädagogik an deutschen Hochschulen getan. Zum einen hemmt dies die Medienpädagogik selbst und zum anderen stellt dies auch nicht in Aussicht, dass sich bereits etwas in der Lehrerausbildung in Richtung Medienkompetenz verändern wird. Also kann man tatsächlich sagen, dass eine medienpädagogische Breitenförderung mangels öffentlicher Gelder- oder, man könnte auch sagen, auf Grund von anders gesetzten Prioritäten- auch in nächster Zeit nicht zu erwarten ist (vgl. Spanhel in: GMK, 2001, S. 163).

Zu 3.): In der Schulpraxis setzen sich dann medienpolitische Probleme fort. So sind etwa die Lehrer nicht ausreichend ausgebildet und können teilweise bestimmten Medien nicht einmal selber bedienen. Erhebliche Diskrepanzen in der Me-

diennutzung zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen sind die Folge (siehe auch unter 3.4).

Außerdem ist Medienerziehung nach wie vor in den Lehrplänen kaum verankert. Die Folgen davon sind nicht nur die immer noch mangelhafte Ausstattung der Schulen, sondern ebenfalls ein fehlendes Bewusstsein für die Notwendigkeit von Medienpädagogik (vgl. Spanhel, 1999, S. 14ff). Wenn überhaupt, dann wurde Medienpädagogik nur sporadisch, und von einzelnen als „Fachleute“ geltenden, Lehrern umgesetzt. Medienpädagogische Aktivitäten haben immer noch den Charakter von Freiwilligkeit und zusätzlicher Arbeit.

Auch auf der strukturellen Ebene von Schule steht der Umsetzung von Medienpädagogik einiges im Weg. Die Schule bleibt dabei hinter der rasanten Veränderung der Medienlandschaft weit zurück. So sind es vor allem starre Organisationsstrukturen und festgefahrene Handlungsrouninen, die eine grundsätzliche Angst vor Neugestaltungen erzeugen (vgl. ebd., S. 17).

Es können, insbesondere bei Lehrern, diverse Widerstände gegen die Arbeit mit Medien beobachtet werden. Nicht selten können Ängste oder eine grundlegende Skepsis dazu führen, dass besonders die neueren Medien gemieden, wenn nicht sogar verdammt werden. Dies betrifft zwar nicht alle Lehrer; Vorbehalte zum Verwenden der neuen Medien als Arbeitsmittel im Unterricht sind jedoch insgesamt auffällig. Die Gründe hierin liegen oft in eigenen Unsicherheiten beziehungsweise fehlenden Erfahrungen mit den entsprechenden Medien. Mediendidaktische Fähigkeit existieren in der Regel nicht. Somit wird also für die Lehrkräfte zur Einbeziehung von Medien in den Unterricht ein zusätzliches Engagement nötig, für welches jedoch zusätzlich erschwerend, die Realisierungsmöglichkeiten in den Schulen kaum vorhanden sind (vgl. Hugger in: GMK, 2001, S. 137-138).

Die klassische philologische Ausbildung der Lehrer ist hierbei alles andere als förderlich, denn auf Grund von Überforderung ziehen sich die Lehrkräfte oftmals bewusst auf klassische Vorstellungen von Allgemeinbildung zurück.

Außerdem sind Lehrer an Schulen regelrechte Einzelkämpfer. Sie sind es auf Grund von schulischen Strukturen nicht gewohnt zusammenzuarbeiten. Da eine durchdachte Umsetzung von Medienpädagogik mitunter auch auf die Kooperation

unter den Lehrkräften angewiesen wäre, besteht hier die Notwendigkeit diese Form von Zusammenarbeit noch zu lernen. Allerdings müssten zuvor die schulischen Rahmenbedingungen geschaffen werden (vgl. Lauffer in: GMK, 2001, S. 159).

Eines lässt sich zumindest deutlich erkennen. Die Lehrer spielen die Schlüsselrolle bei der Umsetzung von Medienpädagogik. Der Erfolg der Umsetzung hängt, so Spanhel, von der Einstellung der medienpädagogischen Kompetenz und der Einsatzbereitschaft der Lehrer ab. Deswegen muss die Erlangung von „Medienkompetenz“ verpflichtender Teil der Lehreraus- und Weiterbildung sein (vgl. Vollbrecht, 2001, S. 75).

Dies allein genügt, Spanhel zufolge, auch nicht, denn da medienerzieherisches Handeln ein konstruktiver Prozess ist, ist auch hier wieder die medienpädagogische Forschung gefragt, um zu untersuchen, wie Lehrer medienpädagogische Ideen und Konzepte in der Praxis umsetzen, quasi als Feedback für die Theorie (vgl. Spanhel, 1999, S. 16).

Um die Lehrer auf der anderen Seite zu entlasten, wird allerdings auch überlegt, bestimmte Aufgaben durch „Outsourcing“, also in Zusammenarbeit mit privaten Dienstleistungsunternehmen zu bewältigen. So könnten private Unternehmen etwa die technische Ausbildung und Beratung von Lehrern und Schülern, oder aber die Betreuung von medialen Projekten übernehmen (vgl. etwa Hugger in: GMK, 2001, S. 138. oder vgl. Vollbrecht, 2001, S. 74).

Die Probleme der schulischen Medienpädagogik kreisen nicht allein um die Figur der Lehrkraft, auch wenn diese eine bedeutende Rolle spielt.

Es sind bei diesem relativ neuen Unterrichtsgegenstand zusätzlich noch einige didaktische Unsicherheiten beziehungsweise Schwierigkeiten festzustellen.

So ist etwa eine gewisse „Diskrepanz zwischen pädagogischen Anspruch und jugendlicher (Medien-) Realität“ festzustellen (Vollbrecht, 2001, S. 65). Dies entsteht dadurch, dass die Medien fast ausschließlich auf der rational-kognitiven Ebene behandelt werden. Dabei werden also im Grunde alle Medien so verwendet und analysiert, wie die Schule schon seit eh und je das Buch behandelt hat.

Die für die Heranwachsenden im Vordergrund stehende affektive Dimension der Mediennutzung, die Faszination an den Medien bleibt dabei ausgeblendet. Was

beim Buch zwar noch zu funktionieren scheint, ist auf andere Medien nicht einfach übertragbar. Eine herkömmlich Didaktisierung bekommt den Medien insofern nicht, als dass der Reiz an selbigen als Unterrichtsgegenstand stark zurückgeht.

Die Schule muss somit zumindest mit ihrer herkömmlichen am Buch orientierten Arbeitsweise brechen und auch die affektive Dimension von Medien versuchen zu erfassen.

Vollbrecht fordert vermutlich etwas ganz ähnliches, und zwar dass Medienpädagogik als übergreifendes Unterrichtsprinzip konzeptualisiert werden sollte, wobei Medien in die Unterrichtsroutinen eingebettet werden müssen (vgl. ebd., S. 74, S. 77).

Die Mediendominanz außerhalb der Schule darf nicht weiter ignoriert werden, sondern es muss versucht werden diesem Umstand Rechnung zu tragen. Es gilt dabei, die Massenmedien als Chance zu betrachten, Berührungängste abzubauen, und die Medien in ihren Eigenschaften und in der Rolle, die sie innerhalb der Gesellschaft spielen, versuchen zu verstehen.

Die Schule hat ohnehin die Aufgabe, die Heranwachsenden auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten; insofern liegt die Forderung äußerst nahe, die Schüler ebenso auf den Umgang mit Medien vorzubereiten.

In der Praxis wird diese Forderung entweder als rein technische Qualifizierung ‚missverstanden‘, oder aber scheitert an den bereits genannten strukturellen Gegebenheiten von Schulen.

Im folgenden soll deshalb ein Modellprojekt vorgestellt werden, das mit diesen Problemen versucht umzugehen, und von daher offenbar ein gutes Beispiel für Medienpädagogik in der Praxis zu sein scheint.

## **5. Integrative Medienerziehung- ein Modellprojekt**

### **5.1 Ideenentwicklung**

Es handelt sich bei Projekt „Integrative Medienerziehung in der Hauptschule“ (vgl. hierzu Spanhel, 1999) um eine Begleituntersuchung über den Zeitraum von drei Schuljahren, in welcher es eingangs vor allem darum ging, wie Lehrer dazu bewegt werden könnten Medien in der Schule als Mittel beziehungsweise Lern-

medium zu nutzen und als eigenes Thema zu behandeln. Natürlich musste gleichzeitig bedacht werden, wodurch Schüler motiviert werden, und auf welche Grundprinzipien des Medienhandelns sich Lehrer, Schüler und Eltern einigen können.

Das Projekt sollte alternative Handlungsmuster herausbilden, durch reflektiven Medieneinsatz mehr über Wirkungsweisen der Medien erarbeiten, um schließlich eine distanziertere Haltung zu Medien zu gewinnen.

Zum Zeitpunkt des Projektes lagen zwar bereits viele Konzepte für einzelne Unterrichtseinheiten vor; es wurde bis dahin jedoch kein umfassendes Konzept für eine Schule erprobt.

Dabei besteht zur Umsetzung von Medienpädagogik in der Schule entweder die Möglichkeit, medienpädagogische Themen in einzelnen Fächer zu integrieren, wobei hierzu der Ausgangspunkt die Medienpädagogik selbst ist, welche die Ziele und Pläne entwickelt und einführt. Oder aber es wird versucht Medienpädagogik als fächerübergreifende Unterrichtseinheiten zu konzipieren. Hierbei wären die einzelnen Unterrichtsfächer der Ausgangspunkt, wobei es Aufgabe der einzelnen Unterrichtsfächer und den entsprechenden Lehrern ist, die Bezugspunkte zu entwickeln (vgl. ebd., S. 32-35).

Die in den Vorüberlegungen zum vorliegenden Modellprojekt angestellten Analysen bisheriger Ansätze kommen dabei zu einem ernüchternden Ergebnis. Bisherige Ansätze scheinen noch keine hinreichende Antwort auf die mediale Herausforderung geben zu können.

Die zentrale Fragestellung des Modellprojektes lautet deshalb:

„Wie müssen sich aufgrund der Entwicklungen im Medienbereich, der mediengeprägten Alltagswelt der Hauptschüler und ihres Mediennutzungsverhaltens die Ziele und Aufgaben, Inhalte und Formen von Lernen, Erziehung, Bildung in der Hauptschule verändern?“ (ebd., S. 36).

Es wurde erkannt, dass durch den Medienwandel tatsächlich ein deutlicher Handlungsbedarf für die Schule entstanden ist. Die herkömmliche Schule muss von Grund auf neu durchdacht werden. Allerdings lassen die, nach wie vor starren,

Strukturen von Schule nur sehr bedingt Veränderungen zu- erst recht keine grundlegenden.

Wohl auch deshalb entwickelte sich aus dieser Fragenstellung dann die Idee der „Integrativen Medienerziehung“, bei welcher die Schule und die Lehrer für die, vor allem mediengeprägte, Alltagswelt ihrer Schüler sensibel sein sollten und stets versuchen diese Alltagswelt in den Unterricht mit einzubeziehen. Es geht dabei um eine neue Sichtweise, ein neues Verständnis von Schule als Ganzem herauszubilden.

Die nötigen Veränderungen für die Schule umfassen, bei Spanhel- und dabei orientiert er sich offensichtlich an systemtheoretischen Ansätzen- vor allem die Neukonzeption von Inhalten, Zielen, Aufgaben und Formen schulischen Lernens. Das „Lernen lernen“ soll im Zentrum stehen, der Unterricht vor allem als Lernumgebung konzipiert sein. Formen und Methoden des Lernens sind dabei, Spanhel zufolge, beinahe ebenso wichtig sein wie die Inhalte selbst (vgl. ebd., S. 21-22).

Die Idee des Integrativen darf dabei jedoch nicht als Unterrichtsprinzip missverstanden werden. Sie beinhaltet auch letztendlich keine zusätzlichen Aufgaben, denn es geht um die Änderung von Grundeinstellungen aller Beteiligten:

„Der Gedanke des Integrativen bedeutet vielmehr, daß durch angemessenen Medieneinsatz, durch Medienhandeln, durch Auseinandersetzen mit den Medien, ihren Inhalten, Botschaften und formalen Angebotsweisen neuartige Handlungsrahmen und Kontexte für Unterricht und Schulleben erzeugt werden, in denen gleichzeitig mit der Medienerziehung die Bewältigung auch noch anderer Lern- und Erziehungsaufgaben möglich wird. In diesem Sinne kann und muß Medienerziehung immer zugleich als Werterziehung und Sozialerziehung gesehen und betrieben werden.“ (ebd., S. 43).

Dabei kann die Orientierung am Prinzip „Medienerziehung“ für eine Schule auch als ein Leitbild beziehungsweise als Schulprofil bezeichnet werden.

Aus diesem Grund erscheint diese Idee auch praktikabel zu sein, denn es geht nicht etwa um die Einführung eines neuen Faches Medienerziehung, sondern um die Entwicklung eines Schulprofils, das zum einen für Schulen ohnehin wichtig ist, und zum anderen alle, vor allem die Lehrer, aber auch die Schüler und Eltern, in das ‚Projekt Schulprofil‘ mit einbezieht.

## 5.2 Umsetzung

Die Frage ist nun, wie eine solche umfassende Idee umgesetzt werden kann. Zur Umsetzung des Projektes müsste dabei zunächst eine technische Grundbildung als Basis erfolgen, damit etwa möglichst alle Medien im Unterrichtsalltag genutzt und integriert werden können. Zum einen sollten die verschiedenen Medien als Arbeitsmittel mediendidaktisch verwendet werden. Zum anderen könnte man dies gleichzeitig mit einer kritisch-reflexiven Betrachtung der Medien kombinieren. Außerdem sollten außerschulische Medienerfahrungen möglichst integriert werden. Letztendlich sollte Medienerziehung in alle erzieherischen Bereiche hineinreichen. Es liegt dabei vor allem am einzelnen Lehrer inwieweit Integrative Medienerziehung umgesetzt wird. Nicht zuletzt deshalb, weil Medienerziehung nicht auf das jeweilige Unterrichtsfach begrenzt werden sollte, sondern im Grunde sämtliche fächer- und schulübergreifende Projekte, Veranstaltungen usw. umfasst (vgl. ebd., S. 44-46).

Das Ziel, die „Medienkompetenz“, soll im Zusammenhang dieses Projektes erreicht werden, indem die bei Schülern meist „einseitige Orientierung am Prozess der Selbstverwirklichung“ durch Wertorientierung und Orientierungshilfen relativiert wird (ebd., S. 47).

Da die Lehrer der Schlüssel zur Umsetzung der Integrativen Medienerziehung sind, wurden ihnen eine Reihe an Aufgaben zur Orientierung aufgetragen. Sie wurden jedoch mit den vielen offengebliebenen Fragen nicht völlig allein gelassen, sondern zumindest ab dem zweiten Projektjahr durch ein „integriertes Curriculum“ begleitet. Dieser Lehrplan, der im Verlauf des ersten Projektjahres entwickelt wurde, verfolgt die regulären Lernziele, die mit medienpädagogischen verknüpft wurden. Hier konnten die Lehrer Anregungen zu konkreteren Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen des vorliegenden Lehrplanes bekommen, ohne dass es sich bei den Vorschlägen um zusätzliche Arbeit handelte (vgl. ebd., S. 171, S. 196).

Die Aufgaben an die Lehrer lauteten wie folgt: (vgl. ebd., S. 47-48).

- genaue Vorstellungen von der Medienpraxis ihrer Schüler gewinnen

- erzieherische Beurteilung der kennen gelernten Medienpraxis der Schüler
- pädagogische Begleitung der Schüler bei ihrem Umgang mit Medien
- Hilfen zum Analysieren und Verstehen von Medienwirkungen
- Systematisierung und Aufarbeitung des medial angeeigneten Wissens
- Medienkritik und Medienanalyse
- Medien selbst als Werkzeug benutzen
- praktische Medienarbeit

Wie man sehen kann, handelt es sich um ein recht umfangreiches Aufgabenspektrum, welches im Grunde alle Aspekte heutiger Medienpädagogik erfasst. Es wäre äußerst wünschenswert, wenn alles praktisch umgesetzt werden könnte. Es liegt in der Hand der Lehrer, wieviel und auf welche Art und Weise sie einzelne Punkte umsetzen. Die Frage lautet also: inwieweit konnten die Lehrer für das Projekt gewonnen werden. An dieser Frage hängt das Ergebnis dreijähriger praktischer Projektarbeit.

### **5.3 Ergebnisse**

Das Projekt verlief insgesamt erfolgreich, denn es konnten unter anderem alle Aspekte in den Modellversuch eingebracht werden.

Es wurden dabei sehr interessante Teilergebnisse erzielt. So hat sich etwa das Fach Deutsch als Zentrum für Medienerziehung bestätigt, wobei als Konsequenz daraus eigentlich eine Neukonzipierung des Faches erfolgen müsste. Des Weiteren stellte sich heraus, dass sich insbesondere Projektwochen für aktive Medienarbeit anbieten, während der reguläre Unterricht vor allem für Reflexionen über Medien und Mediennutzung geeignet ist.

Auch im Rahmen der Ausarbeitung des Curriculums ergaben sich einige interessante Ideen und Ansätze. So wurde etwa die Idee der Leitmedien entwickelt, welche, je nach Jahrgangsstufe, variieren. Außerdem sollte in jeder Jahrgangsstufe eine Sprach- und Leseförderung stattfinden und dem Computer wurde die Stellung als zentrales Lernwerkzeug und Arbeitsmittel zu gedacht. Das Grundprinzip blieb dabei stets die Verbindung von Fachlernzielen mit medienpädagogischen Zielen (vgl. ebd., S. 171ff).

Was die medienpädagogische Arbeit selbst betrifft, so konnte etwa festgestellt werden, dass Text und Bildmedien am häufigsten benutzt wurden, gefolgt vom Computer. Insgesamt spiegelte die Nutzung allerdings auch die Vielfalt der Medien wieder. Es entstanden dabei bemerkenswert viele eigene Medienproduktionen.

Am meisten wurde dementsprechend die aktive Medienarbeit gefördert. Aber auch Aspekte der Mediennutzung, insbesondere unter Bezug auf medienbedingte Emotionen wurden gemeinsam reflektiert. Medienanalyse und -kritik fand vor allem in Form von Produktanalyse und Textverständnis statt. Ebenfalls wurden Techniken zum Umgang mit Medien gefördert, wobei sich dies die Schüler meist sehr schnell und selbständig aneigneten (ebd. S. 142- 153).

Am aller wichtigsten bleibt jedoch die Frage, wie das Projekt von den Beteiligten aufgenommen wurde, und wie stark die Motivation war.

Dabei konnte, nach Einschätzung der Lehrer, beobachtet werden, dass die Schüler ganz besonders motiviert waren. Dies äußerte sich in einer guten Mitarbeit und einer positiven Veränderung im gemeinschaftlich-sozialen Miteinander. Sie arbeiteten selbständiger und hatten an der Arbeit auch mehr Freude. Allerdings musste eingeräumt werden, dass sogenannte ‚Problemschüler‘ bei den neuen Arbeitsformen stärker ins Gewicht fielen (ebd. S. 156).

Die Lehrer waren der Auswertung von Dokumentationsbögen nach ebenfalls überwiegend motiviert. Sie äußerten, dass sie durch die erhaltenen neuen Anregungen, durch die Unterstützung und die gute Zusammenarbeit zu einer größeren beruflichen Zufriedenheit gekommen waren.

Es wurden von Seiten der Lehrer auch Schwierigkeiten benannt, wobei jedoch keine dominierte. So wurde der erhöhte Zeitaufwand, die Arbeitsbelastung, Probleme bei der Zeitplanung und der Stundenausfall bemängelt. Es traten wohl auch Kooperationsschwierigkeiten auf, wobei bemerkt wurde, dass Teamarbeit insgesamt mehr Zeit bräuchte. Einige Lehrer fühlten sich allein gelassen. Außerdem wurde die unzureichende technische Ausstattung beziehungsweise die mangelnde Verfügbarkeit von Geräten angesprochen. Das Fehlen von lehrbuchnaher Software wurde ebenfalls erwähnt sowie die Tatsache, dass wohl der eine oder andere technische Schwierigkeiten hatte (vgl. ebd., S. 159-160).

Man konnte jedoch erkennen, dass viele Lehrer für diese medienorientierte Art zu arbeiten gewonnen werden konnten, so dass Spanhel als Hauptfazit für das Modellprojekt benennt, dass integrative Medienerziehung funktionieren kann, wenn die Schule als Ganzes ein auf diesen Erkenntnissen basierendes durchdachtes Konzept entwickelt, das die Lehrer maximal fördert und unterstützt (vgl. ebd., S. 160).

Das Schulprofil ‚Medienerziehung‘ ist von daher für eine wirkungsvolle Umsetzung von Medienpädagogik zentral, da es die Rahmenbedingungen, wie etwa die Medienwerkstatt schafft und eine allgemeine Identifizierung bei Lehrern, Schülern und Eltern erzeugt.

Der Modellversuch brachte auch interessante Aspekte zu Tage, die dafür sprechen, dass sich an der herkömmlichen Schule einiges ändern muss. So führte die Integration von Medienerziehung etwa zur Auflösung des Klassenverbandes und mit ihm des nach wie vor üblichen Frontalunterrichts. Auch scheinen die daraus folgenden neuen Erziehungsmöglichkeiten weitaus wirkungsvoller zu sein, denn es wurde festgestellt, dass sich integrative Medienerziehung positiv auf die Bewältigung von Erziehungsproblemen auswirkt. Dabei wird das Hintergrundwissen über die Lebenswirklichkeit von Schülern als zentral für den Dialog zwischen Lehrern und Schülern angesehen. Zwar bietet das Hintergrundwissen keinen Anlass zur Veränderung des Verhaltens von Schülern, dies ist schließlich nicht von Außen möglich ( siehe Kapitel 2), aber dennoch bietet es Anknüpfungspunkte für den Unterricht. Der Modellversuch bestätigt somit den engen Zusammenhang zwischen Familiensituation, Schülerpersönlichkeit, Freizeit- und Medienverhalten, wodurch noch einmal bekräftigt wird, dass Medienerziehung ein Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages sein muss (vgl. ebd., S. 163-171).

In der Tat erscheint diese integrative Form von schulischer Medienerziehung als praktisch umsetzbar und verlangt nach weiteren Fortsetzungen und Weiterentwicklungen. Hierfür hat Spanhel eine Reihe von Empfehlungen weiterzugeben (vgl., ebd., S. 240-245). Des Weiteren wird betont, dass stets die Breite an Medien berücksichtigt werden müsste, und vor allem eine kontinuierliche Begleitung notwendig ist. Für langfristige Veränderungen muss auch beachtet werden, dass die Stabilisierung von Strukturen etwa drei bis fünf Jahre dauert (vgl. ebd., S. 215).

#### **5.4 Medienpädagogik in der Praxis- Fazit**

Es sind, zum Zeitpunkt des Entstehens dieser Arbeit, leider keine weiteren integrativen Projekte dieser Art und vor allem dieses Umfanges bekannt. Wenn dem wirklich so ist, dann stellt sich die ernsthafte Frage weshalb.

Auch diese Frage kann in dieser Arbeit nicht wirklich beantwortet werden, denn es hat zumindest den Anschein, als wenn dieser integrative Ansatz tatsächlich in der Lage zu sein scheint, viele der praktischen Schwierigkeiten, die beim Umsetzen von Medienpädagogik entstehen (vgl. Kapitel 4), zu überwinden. Die integrative Medienerziehung lässt sich wohl relativ einfach in die vorhandenen starren Schulstrukturen einfügen, hat sie sich erst einmal etabliert, ist sie möglicherweise in der Lage herkömmliche Strukturen aufzuweichen.

Sie beinhaltet dabei viele medienpädagogische Aspekte. Außerdem versucht sie sozialisatorische Gegebenheiten nicht mehr zu ignorieren oder zu bekämpfen, sondern will sie integrieren und mit ihnen umgehen lernen.

Dieser integrative Ansatz geht dabei gewissermaßen über die Medien alleine hinaus, da die gesamte Lebenswelt der Schüler in die Schule mit eingebracht werden soll, denn schließlich hängen alle lebensweltlichen Aspekte irgendwie zusammen. Eines ist jedoch klar: eine ganz Reihe von medienpädagogischen Studien und Projekten kommen zu ähnlichen positiven Einschätzungen, wie dieser integrative Ansatz.

Im Rahmen des BLK- Modellversuchs wurde etwa betont, dass medienerzieherische Unterrichtseinheiten motivieren und lernwirksam sind. Jede Schule war auf dem Weg in Richtung systematischer Medienerziehung, denn nicht zuletzt sehen die Schüler selber Medien als bedeutsames Thema für Schule und Unterricht. Dabei liefen die Entwicklungsprozesse von Schulen individuell verschieden ab. Das Einbringen medienpädagogischer Konzepte brachte den Schulen insgesamt eine Verbesserung der organisatorischen und technischen Rahmenbedingungen für Medienpädagogik, mitunter durch externe Kooperationen. Es wurden deutlich positivere Rückwirkungen auf die jeweiligen Schulen insgesamt beobachtet (vgl. Eickmeier/Möller/Tulodziecki in: GMK, 1999, S. 77-83).

Ein weiterer Modellversuch mit dem Titel „Differenzierte Erprobung der Videoarbeit an Schulen“ bemühte sich um stärkere Kooperationen zwischen den offenen Kanälen und Schulen (vgl. Schitteck in: GMK, 1999, S. 132-134). Auch hier wurden eine Reihe positiver Ergebnisse erzielt, die nach mehr Medienerziehung an Schulen geradezu verlangen.

Bis jetzt verbleibt Medienpädagogik im Rahmen von Projekten und wird nicht breitflächig umgesetzt, obwohl die Projekte zeigen, dass Medienpädagogik:

1. ohne größeren Aufwand umsetzbar ist.
2. die Projekte eine Reihe von Erfolgen aufweisen, nebst Veränderungen in Richtung Medienkompetenz bei allen Beteiligten auch den positiven Effekten auf die Schule als Ganzes.
3. die medialen Veränderungen eine Medienerziehung an den Schulen notwendig machen und ein starker Handlungsbedarf besteht.

Was ist also das Problem? Warum wird noch nicht ernsthaft versucht Medienpädagogik an allen Schulen zu etablieren?

Sind es finanzielle oder politische Gründe? Sind die Schulen einfach nur überfordert, da sie eine Reihe anderer Probleme haben und außerdem stets ihrer Zeit hinterher hinken?

Oder ist es am Ende die tiefliegende Abneigung gegen die neuen Medien, die stellvertretend für alles Neue stehen, für die Angst sich auf etwas grundlegend Neues einzulassen und altbewährtes aufgeben zu müssen?

Übersteigt die mediale Herausforderung einfach die Möglichkeiten des starren, trägen bürokratischen Apparates der Schule in Deutschland?

In dieser Arbeit können diese Fragen leider nicht abschließend geklärt werden, und vermutlich spielen alle genannten Gründe dabei eine Rolle.

Im folgenden letzten Kapitel soll es jedoch indirekt auch um diese Frage gehen, wobei die Schule im Zusammenhang mit Reformforderungen betrachtet werden soll. Sicher ist, dass sich an den Schulen unbedingt etwas ändern muss, damit die Schule den Anforderungen und Bedingungen einer Mediengesellschaft soweit wie möglich gerecht wird. Was sich ändern soll und was sich überhaupt ändern kann, ist dabei stark umstritten.

## **6. Schule im Medienzeitalter- was kann Schule leisten?**

### **6.1 ‚Wirkung‘ von Schule**

Nicht erst seit PISA wird in der Öffentlichkeit die Frage gestellt, was an den deutschen Schulen verändert werden muss. Der Ruf nach Reformen begleitet die Schule mindestens seit den reformpädagogischen Ansätzen Anfang des 20. Jahrhunderts.

Seit den letzten fünfzig Jahren etwa wird versucht, die Reformüberlegungen immer mehr auch mit einer anderen Überlegung zu verbinden. Denn, so Fend, spätestens seit den sozialpolitisch begründeten Bildungsreformen der 70er Jahre sollte, auf Grund der ausbleibenden gewünschten Effekte, eigentlich klar sein, dass ein Systemvergleich alleine auf dem Weg zur Verbesserung von Schule nicht reicht. Der Fokus richtete sich dabei mehr auf die einzelne Schule, und die Überlegung, wie stark die Wirkungen von Schule eigentlich sind (vgl. Fend in: Brüsemeister, 2003, S. 101 ff).

Die vielen verschiedenen Forschungen zu Schulwirkungen werden unter dem Begriff „School Effectiveness Research“ (SER) zusammengefasst, einer in den USA entstandenen Forschungsrichtung.

Im Folgenden sollen- gewissermaßen als Pendant zu Kapitel 3.2- die Entwicklung der SER beschrieben und einige Ergebnisse näher vorgestellt werden.

Ebenso wie die Medienwirkungsforschung, die versucht zu verstehen, was beim Umgang mit Medien geschieht, versucht nun die SER zu begreifen, welche Ursachen welche Wirkungen in Schulen auslösen.

Dabei sind die Wirkungszusammenhänge in der SER mindestens ebenso komplex, wenn nicht sogar weitaus komplexer.

Zu dieser Erkenntnis führte ein sehr ähnlicher Weg, wie in der Medienwirkungsforschung: von sehr einfachen Modellen bis hin zu hoch komplexen Modellen und der Einsicht, dass Effekte eigentlich nie eindeutig messbar sind. Beim SER verschob sich dabei die Kernfrage: „Wie viel Einfluss hat Schule...?“ hin zur Frage: „Was macht Schule effektiver?“.

Die erste größere Forschungsarbeit der SER von Coleman (1966) hat damals besonders viel Aufsehen erregt, da sie zu dem Schluss kam, dass die Schule praktisch keinen signifikanten Einfluss besitzt. Diese, wie auch die anderen ersten

Forschungsarbeiten, gingen allerdings von einem sehr vereinfachten Input-Output-Schema aus, wobei der Aufwand seitens der Schule zusammen mit dem häuslichen Umfeld der Schüler, genannt SES (socio-economic status), mit Leistungen der Schüler, beschränkt auf standardisierte Tests, verglichen wurde. Die Schule hat nach diesem Vergleich nur einen Einfluss von etwa 5-9 %, während dem SES weit mehr Einfluss auf die Leistungen der Schüler zugeordnet wurde (vgl. Reynolds/Teddlie, 2001, S. 4-6).

Dieser ersten Entwicklungsstufe der SER folgt dann die zweite, die versuchte sensiblere Messungen durchzuführen. Hierbei sollten Variablen, die den Lernprozess in irgendeiner Form mitbeeinflussen könnten, auch berücksichtigt werden. Vor allem wurde dabei an Variablen auf der schulischen Ebene gedacht, wie etwa die Schulausstattung, das Schulklima, Werte, SES-Faktoren, Beziehungen und so weiter. Besonders stark interessierte man sich jedoch für die Vorgänge innerhalb des Unterrichts, etwa für Einstellungen von Lehrern und Mitschülern und die Beziehungen untereinander (vgl. ebd., S. 7-10).

Die dritte Entwicklungsstufe wurde geprägt von der Vorstellung einer effektiven Schule und dem Wunsch die Schulen zu verbessern. Die tragende Idee dabei war in den Schulen mehr Gerechtigkeit, insbesondere für ökonomisch Benachteiligte zu schaffen (vgl. ebd., S. 10-11).

In der vierten Entwicklungsstufe schließlich fand ein Wechsel von dem Gerechtigkeitsgedanken zur Effizienz statt. In diesem Stadium befindet sich die SER auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch. Der methodologische Fokus richtet sich auf die Schulkontexte und befasst sich hierbei mit allen Schulformen und Schultypen. Die verschiedenen Schulkontexte werden miteinander verglichen, um Ursachen für Effizienz beziehungsweise Ineffizienz herauszufiltern und dadurch letztendlich alle Schulen verbessern zu können. Es handelt sich dabei um eine hochentwickelte Form empirischer Forschung, die mit komplizierten mathematischen Modellen und eigens entwickelten Computerprogrammen arbeitet. Allerdings gestaltet sich die Messung von Schülerleistungen nach wie vor als äußerst schwierig (vgl. ebd., S. 11ff).

Dabei ist man heutzutage zu der Einsicht gelangt, dass die Effekte von Schule unmöglich genau bestimmt werden können. Dies ist allein deshalb so, weil wie

bei allen Wirkungsforschungen, die mit psychologischen Phänomenen zu tun haben- darunter auch die Medienwirkungsforschung- Effekte niemals eindeutig auf die potenziellen Ursachen, wie in diesem Fall auf die Schule zurückgeführt werden können. Es ist jedoch trotzdem das Ziel der Forschung sich einer imaginären Wahrheit über Wirkungen anzunähern, um letztlich zumindest Anhaltspunkt zur Verbesserung der Schulpraxis zu haben.

Ein verallgemeinerbarer Wert lässt sich auch deshalb nicht bestimmen, weil die Effekte, je nachdem worauf die jeweilige Forschungsarbeit ihren Fokus richtet und welche Methodik sie verwendet, sehr stark schwanken. Die Forschung versucht deshalb einzugrenzen, wo und unter welchen Bedingungen vermutete Effekte größer sind. Schuleffekte können somit eigentlich gar nicht klar benannt, sondern immer nur umschrieben werden (vgl. ebd., S. 73ff).

Um dieses ‚Umschreiben‘ zu verdeutlichen, sollen nun einige häufig genannte Ergebnisse aufgezählt werden.

So wird etwa vermutet, dass allgemeine Schuleffekte in den Grundschulen größer sind, als in weiterführenden Schulen (vgl. ebd., S. 120, S. 185).

Auch eine effektive Schulleitung scheint für eine effektive Schule zentral zu sein (vgl. ebd., S.141-145), ebenso wie sich auch der Grad an Kontrolle (man könnte es vermutlich auch „Autonomie“ nennen) über akademische Maßnahmen positiv auf die Effektivität auszuwirken scheint (vgl. ebd., 2001, S. 185).

Das für diese Arbeit wohl interessanteste Ergebnis liefern diejenigen Forschungen, die dem Unterricht ein hohes Maß an Gewicht zuteilen.

Den Lehrern wird hierbei eine bedeutungsvolle Rolle zugeschrieben, so dass die Art und Weise wie der Lehrer den Unterricht führt und gestaltet offensichtlich einen signifikanten Unterschied macht. Hierzu gehören etwa die Unterrichtsvorbereitung, die Struktur, Zeiteinteilung und die Atmosphäre im Unterricht (vgl. ebd., S. 146).

Nicht zuletzt auf Grund der Einschätzung, dass auf die Lehrkraft womöglich mehr Effekte zurückgeführt werden können, als auf die Schule als Ganzes, erscheint die Überlegung Lehrer künftig mehr ins Forschungszentrum zu stellen als sinnvoll. Bei der durch die Verlagerung des Schwerpunktes sich nun möglicherweise nennenden „educational effectiveness research“ geht es vor allem um die Erforschung

der Beziehungen zwischen Schulfaktoren, Klassenraumfaktoren und Schülerleistungen, die allerdings bereits im Vorfeld als sehr komplex eingestuft werden. Dennoch scheint dies die künftige Richtung der SER zu sein (vgl. ebd., S. 153-159).

Heute besteht international übereinstimmend die Annahme, dass die Schule ihre Schüler in der Entwicklung beeinflusst, und dass die Aussage Colemans, Schule sei wirkungslos, so nicht stehen gelassen werden kann.

Allerdings bleibt der Komplex Schule, trotz sämtlicher Bemühungen, im Grunde unvorhersehbar. Die vermehrt geforderte Überwachung beziehungsweise Kontrolle der Schule durch diverse Messverfahren und Forschungsarbeiten kann eigentlich kaum mehr leisten, als eventuell bereits im Vorfeld auf das mögliche Ausbrechen eines Problems hinweisen können (vgl. Fitz-Gibbon/Kochan in: ebd., S. 281).

Die SER sieht es von daher als ihre Aufgabe die wichtigen Faktoren zu erkennen, um dann in Zusammenarbeit mit der Bildungspolitik, letztendlich als Zielvorstellung, die Schulen zu verbessern (vgl. ebd., S. 3-13).

Fitz-Gibbon und Kochan warnen jedoch vor vorschnellen politischen Umsetzungen kostspieliger Reformen, die auf unsicheren und unfundierten Forschungsergebnissen basieren (vgl. ebd., 2001, S. 282).

Es geht nun also darum ‚effektive‘ Schulreformen zu entwickeln, die der Schule helfen, ihrer Aufgabe sprich den Bildungs- und Erziehungsauftrag besser nachzukommen.

Dabei zeigt die SER zum einen, dass es sich bei der Entwicklung von Reformen vor allem solcher größeren Umfangs- mit Sicherheit um ein recht schwieriges Unterfangen handelt. Denn, die Schule und ihre Idee, gezielte Effekte zu erzeugen- sprich Erziehung (siehe Kapitel 2)-, ist und bleibt unkontrollierbar und insofern auch unvorhersehbar. Damit hat die SER indirekt nochmals die Vermutungen bestätigt, dass Erziehung unwahrscheinlich, weil nicht im Sinne der Intention monokausal wirksam ist, und weist dabei gleichzeitig die Stärke der sozialisatorischen Wirkungen nach, bei welchen die SER außerdem einsieht, dass sie unmöglich genau bestimmt werden können, weil es sich um komplexe Wechselwirkungen handelt (siehe auch Kapitel 2.1).

Zum anderen bietet die SER einige interessante Ansatzpunkte für Reformvorhaben, die durchaus berücksichtigt werden sollten, wie etwa die Betonung der Lehrkraft. Die konkrete Ausarbeitung einer Reform muss dabei natürlich erst noch stattfinden, denn die SER bietet kaum mehr als eine Orientierung.

An dieser Stelle bieten die Überlegungen von Fend darüber, was die Qualität von Schule ausmacht konkretere Ansätze. Dazu muss an der Einzelschule angesetzt werden. Eine effektive Schule zeichnet sich Fend zufolge durch eine ausgeprägte Schulkultur aus. Es kommt nun darauf an die Kriterien von Schulkultur näher zu bestimmen.

Es gibt dabei, laut Fend, drei Kriterien zu Beschreibung der jeweiligen Schulkultur die eine qualitative Aussagekraft besitzen: Symbolisierungen, Ereignisse und Sprache. Dabei gilt, dass je mehr von jedem an einer Schule aufzufinden ist, desto ausgeprägter ist die Schulkultur und desto höher die Schulqualität (vgl. Fend in: Brüsemeister, 2003, S. 101-105).

Hierbei betont Fend, dass zur Verbesserung der Situation an Schulen eine nähere Bestimmung der „Bedingungsfaktoren der Qualität von Bildungssystemen“, also mehr Forschungen notwendig wären (ebd., S. 106).

In diesem Zusammenhang unterscheidet Fend drei verschiedene Wege, wie die Verbesserung der Schulen als Zielvorstellung grundsätzlich angegangen werden kann (vgl. im folgenden ebd., S. 106-107).

Die erste Möglichkeit ist der Weg über Ideologie beziehungsweise die innere Überzeugung und Entschlossenheit. Allerdings räumt Fend diesem Weg heute kaum eine reelle Chance ein, da heutzutage eine weitverbreitete Gleichgültigkeit herrscht und sich Ideologie vor allem auf Individualisierung und Selbstverwirklichung beschränkt.

Die zweite Möglichkeit basiert auf dem Belohnungsprinzip, und besagt, dass Einsatz und Engagement durch besondere Anreize gefördert werden muss. Es ist somit das Ziel, dass vor allem die Lehrer durch „Incentives“ in ihrer Arbeit motiviert werden.

Die dritte Möglichkeit beschreibt den ‚klassischen‘ Weg über Aufsicht, Kontrolle und Sanktion. In den vorherigen Jahren in den Hintergrund geraten, wird insbesondere diese theoretische Möglichkeit der Kontrolle seit neuesten wieder ent-

deckt und bestimmt die Reformdiskussionen, vor allem nach dem PISA- Schock, durch Überlegungen der kontinuierlichen Überprüfungen der Schülerleistungen. Die Forderung Fends nach einer verstärkten Erforschung der Qualitätskriterien muss daher stets in Verbindung mit einer gleichzeitigen Bestandsaufnahme der drei Möglichkeiten zur Verbesserung stehen.

Wodurch zeichnet sich Qualität aus und wie können Schulen zu einer Erhöhung ihrer Qualität gebracht werden? Um diese und ähnliche Fragen geht es in der aktuellen Diskussion um Schulreformen. Im folgenden soll versucht werden, einen Einblick in diese Debatte zu gewinnen.

## **6.2 Aktuelle Reformdebatte**

In einem sind sich wohl fast alle einig. Die Schule steckt in einer großen Krise. Die finanziellen Mittel werden sukzessive gekürzt, das Kollegium ist zunehmend überaltert, und die Schülerzahlen steigen. Dabei werden der Schule zusätzliche Aufgaben zugewiesen, die allesamt auf gesellschaftlichen Wandel zurückzuführen sind, etwa der Wandel familiärer Beziehungen, die Auflösung soziokultureller Milieus (vgl. Dudek, 1999, S. 13) und - nicht zu vergessen- die mediale Herausforderung, denn es wurde in dieser Arbeit bereits erläutert, weshalb der gesellschaftliche Wandel vor allem auf den Medienwandel zurückzuführen ist.

Es werden hohe Erwartungen an die Schule gerichtet, die schnell enttäuscht werden. Zum einen, weil das vorherrschende klassische Verständnis von Erziehung an sich bereits nicht die gewünschten Effekte bringen kann, und zum anderen, weil immer mehr Aufgaben an die Schule delegiert werden, die für die Schule neu sind und mit denen sie angesichts der übrigen Umstände schlichtweg überfordert ist. Deshalb stellt sich zurecht die Frage, wo die Grenzen von Erziehung gesetzt werden müssen, um eventuell die Enttäuschung zu verringern und die Pädagogen zu entlasten.

Dudek beschreibt dabei das Dilemma, in welchem sich die Pädagogik im allgemeinen befindet, als „Ambivalenz von quantitativer Expansion der pädagogischen Professionen und Theorien bei gleichzeitigem Verlust ihrer Sinnstiftungs- und Orientierungsfunktion“ (ebd., S. 225). Bezogen auf die Schule meint dies, dass einerseits das Versagen der Schule und sämtlicher pädagogischer Bemühen in der

Öffentlichkeit betont wird, und andererseits selbige gleichzeitig das Heilmittel für eben diese Probleme sein soll (siehe auch Kapitel 2.4).

Bei der Frage nach den Grenzen von Erziehung handelt es sich um einen sehr alten Streit. Während die reformpädagogischen Strömungen noch von einem sehr umfassenden Erziehungsanspruch, begleitet von Allmachtsphantasien ausgingen, wobei in Zusammenarbeit mit der Politik durch den ‚neuen‘ Menschen die Welt verbessert werden sollte (vgl. ebd., S. 23-36), verwiesen Kritiker offensichtlich schon damals auf Grenzen der Erziehung (vgl. ebd., S. 53ff).

Bis heute herrscht eine große Debatte darüber, für was Pädagogik mit der Schule im Zentrum des Interesses alles verantwortlich sein muss beziehungsweise kann. Dudek zufolge sollten sich die Lehrkräfte auf ihre Rolle als „Experten für Lernhilfen“ konzentrieren, wofür von ihnen bereits genug Fähigkeiten abverlangt werden. Der Lernprozess muss im Zentrum stehen. (vgl. ebd., S. 242)

Dabei richtet er sich vor allem gegen die ganzheitliche Erziehungsillusion über die Macht von Erziehung, die letztendlich zu einer selbstverschuldeten Ohnmacht von Pädagogen führt.

Nicht zuletzt mit Blick auf Kapitel 2 ist dies mit Sicherheit ein grundsätzliches Thema, mit welchem sich die Schule, und mit ihr auch alle anderen pädagogischen Praktiker, aus reinen Selbsterhaltungszwecken beschäftigen muss.

Die eigentliche Frage dazu, bezogen auf diese Arbeit, lautet: welche Aufgaben hat Schule beziehungsweise wie lautet der gegenwärtige Erziehungsauftrag von Schule? Diese Frage ist auch eine, die bei der aktuellen Reformdebatte mehr oder weniger offensichtlich eine Rolle spielt.

Im folgenden soll überlegt werden inwiefern diskutierte Reformansätze, insbesondere für eine umfassendere Umsetzung von Medienpädagogik, förderlich wären beziehungsweise inwiefern sie überhaupt auf den gesellschaftlichen Wandel als Medienwandel eingehen.

### **6.2.1 Paradigmenwechsel**

Von der Groeben meint im Zusammenhang der Reformdebatten, dass es bei der heutigen Diskussion eigentlich um einen grundsätzlichen Richtungsstreit der Aufgaben von Schule handelt.

Während dabei die Position A es als Ziel von Schule sieht, die Schüler bestmöglich auf die Marktwirtschaft und den globalen Wettbewerb vorzubereiten und insofern bewusst auf Aspekte der Ökonomie und Effektivität reduziert, versucht Position B sich weiterhin an Ansätzen des Humanismus und der Reformpädagogik zu orientieren. So hat demnach die Schule vor allem den Erziehungsauftrag, die Schüler individuell zu fördern und ist überzeugt, dass gerade auf diesem Weg auch hohe Leistungen erzielt werden können (vgl. von der Groeben in: Brüsemeister, 2003, S.167-168).

Von der Groeben zieht dabei aus der Tatsache, dass der tatsächliche Einfluss von Schule beziehungsweise Erziehung unter den Wunschvorstellungen liegt, nicht den Schluss, dass nun etwa verstärkt Leistungsvergleichstests durchzuführen sind, wie es in der öffentlichen Bildungsdebatte immer wieder gefordert wird, sondern empfiehlt ein Umdenken in Bezug auf das Erziehungsverständnis. So arbeitet eine Schule etwa effektiver, wenn sie sich auf soziale Lernprozesse konzentriert um der Komplexität schulischen Lernens gerecht zu werden. Ihrer Ansicht nach zeichnet in diesem Zusammenhang einen guten Unterricht aus, dass er in der Lage ist, auf Unterschiede individuell eingehen zu können, um die Schüler optimal zu fördern (vgl. ebd., S. 162-170).

Von der Groeben scheint mit den von ihr genannten Ansätzen zur individuellen Förderung positive praktische Erfahrungen gemacht zu haben. Auch kann bei ihr ein erweitertes Verständnis von Wirkungszusammenhängen innerhalb der Schule und von Erziehung insgesamt erkannt werden.

Allerdings scheinen Ansätze wie diese gegenwärtig immer schwieriger realisierbar zu sein, denn offensichtlich findet ein Paradigmenwechsel statt, hin zu einer ökonomisch dominierten Aufgabe von Schule und einem Erziehungsverständnis, das im alten Glauben an intentionale monokausale Wirkungen verhaftet geblieben ist.

Die Aufregungen und öffentlichen Diskussionen, welche die PISA-Studie ausgelöst hat, weisen bereits in diese Richtung. Dabei kann PISA selbst bereits als Indikator für die Neuorientierung darüber sein, welche Aufgaben Schule künftig verrichten soll (vgl. Messner in: Brüsemeister, 2003, S. 188). Schließlich soll PISA Teil einer modernen Bildungskonzeption sein, die eine Antwort auf den gesell-

schaftlichen Wandel, hier offensichtlich von einem ökonomischen Blickwinkel beschrieben als „Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft“, geben soll (ebd., S. 189).

Die Kritik an PISA, bei welcher immer auch eine kritische Haltung gegenüber dem vermutlich ausgelösten Paradigmenwechsel mitschwingt, beläuft sich insbesondere auf das reduzierte Verständnis von Bildung (man könnte auch sagen: Erziehung) (vgl. ebd., S. 190). Effekte werden einzig auf die erwarteten und ‚notwendigen‘ Effekte, auf funktional-pragmatische Aspekte reduziert und von daher auch als empirisch messbar gehalten. Die Komplexität der Wirkungen wird (wohl absichtlich) ausgeblendet, die emotionalen, die ästhetischen Aspekte von Bildung ignoriert, um sich auf das seit neuestem als wesentlich geltende zu konzentrieren: die Wettbewerbsfähigkeit.

Bei einem Erziehungsauftrag, der künftig vermutlich zunehmend funktionale Schwerpunkte beinhalten soll, ist es dabei auch unwahrscheinlich, dass Medienpädagogik im vollen Umfang durchgesetzt werden kann. Wahrscheinlich werden bei einer derartigen Einstellung, wie bereits bisher der Fall, einseitig die funktionalen Aspekte beachtet und somit ein vorwiegend technisches Verständnis von Medienpädagogik umgesetzt. Für Medienerziehung wird dementsprechend kaum Raum bleiben.

Die Einsicht, dass der gesellschaftliche Wandel ein Umdenken in vielerlei Hinsicht und besonders in Bezug auf die Schule erfordert, beschränkt sich leider nur auf das Ziel, als Standort wettbewerbsfähig zu bleiben. Tiefgehendere Reflexionen über gesellschaftliche Veränderungen, oder aber Reflexionen über das eigene Handeln, finden kaum statt.

Mitunter auch deshalb scheint der dominierende Ton der öffentlichen Reformdebatte beziehungsweise das, was dann letztendlich auch politisch umgesetzt wird, die eigentlichen Probleme nicht zu erfassen. Es wird in der Regel weder anerkannt, dass das herkömmliche monokausale Verständnis von Erziehung mit den daraus folgenden Konsequenzen für die Schule neu überdacht werden muss, noch wird die mediale Herausforderung und ihre Bedeutung für die Schule wirklich ernstgenommen.

### 6.2.2 Schulautonomie als Chance?

Es fragt sich, ob die Überlegungen zur ebenfalls stark diskutierten Schulautonomie, die mit Sicherheit im Zusammenhang mit dem sogenannten Paradigmenwechsel steht, eventuell eine Lösung bieten könnten, denn schließlich geht es vor allem darum, mehr Verantwortung und Kompetenz vom Staat an die Schulen abzugeben und sich somit auf die Einzelschule zu konzentrieren.

Klafki zufolge benötigt die Schule dringend mehr Selbstständigkeit um zum einen demokratischer zu werden, und zum anderen deshalb, weil Innovationen vor allem ‚von unten‘ her organisiert werden können (vgl. Klafki, 2002, S. 69).

Die positiven Erfahrungen, die Spanhel bei seinem Modellprojekt offensichtlich gemacht hat, scheinen diese Aussage zu bestätigen (siehe Kapitel 5).

Auch A. Flitner ist der Meinung, dass eine Kompetenzverlagerung an Schulen notwendig ist. Da die Schule nämlich unauflösbar der Spannung zwischen Zwängen durch die Schulverwaltung und Reformforderungen von Seiten der Lehrenden ausgesetzt ist, wäre mehr Vermittlung beziehungsweise eine „Demokratisierung“ der Schulen anzustreben. Die Schulaufsicht solle dabei weniger kontrollieren sondern eher eine beratende, unterstützende Funktion innehaben (vgl. A. Flitner in: Helsper/Krüger, 2004, S. 188-189).

Klafki stellt sich dabei die, wie er sie nennt, „Teilautonomie“ wie folgt vor: Schulen sollen selber für bestimmte Zeiträume Schulprogramme entwickeln und gleichzeitig Selbstevaluation mit Hilfe von externen Beratern betreiben (vgl.

Klafki, 2002, S. 161ff). Die Selbstevaluation als Form von praktischer Handlungsforschung, auch „action research“ genannt, muss dabei Folgen für den Lehrerberuf, sowohl für die Ausbildung, als auch für die Berufspraxis und für die Arbeitszeit haben (vgl. ebd., S. 170ff., S. 203-204).

Vermutlich nennt Klafki diese Reformen deshalb „Teilautonomie“, weil er deutlich machen möchte, dass es ihm dabei nicht um den Rückzug des Staates aus seiner Gesamtverantwortung geht. Seiner Meinung nach ist es um so mehr die Aufgabe des Staates durch die Schulaufsicht zu gewährleisten, dass durch die gewonnene Autonomie über curriculare, personelle, organisatorische und vor allem finanzielle Entscheidungen keine zusätzlichen Ungleichheiten zwischen Schulen entstehen (vgl. ebd., S. 169).

Fragt sich nur inwieweit sich Verselbstständigungsprozesse dann überhaupt noch aufhalten lassen. Immerhin räumt Klafki ein, dass es bei der Diskussion um die Autonomie der Einzelschule nicht direkt um die Forderung nach mehr Privatschulen geht, indirekt jedoch als Problematik auch über den Weg der freien Entwicklung der einzelnen Schulen enthalten ist (vgl. ebd., S. 69).

Vermutlich lassen sich derartige Prozesse, die ‚Nebenwirkungen‘ der Schulautonomiebestrebungen, auch gar nicht kontrollieren. Deswegen werden wohl in der Diskussion um die Schulautonomie auch so viele Einwände gegen Schulautonomie laut.

Während die Befürworter davon sprechen, dass die Schule durch mehr Autonomie besser auf den Bildungsmarkt eingehen und effektiver arbeiten kann (vgl. Eubel in: Brüsemeister, 2003, S.115), befürchten Kritiker, dass soziale Aspekte möglicherweise auf der Strecke bleiben. Da ihrer Ansicht nach vor allem die Eliten profitieren werden, wird Ungleichheit in der Gesellschaft verstärkt. Merkwürdig erscheint außerdem, weshalb die eigentlich alte und bis jetzt nicht erhörte Forderung von Seiten der Pädagogik nach mehr Autonomie ausgerechnet jetzt von der Schulpolitik aufgegriffen und ‚wiederbelebt‘ wird (vgl. Radtke in: Brüsemeister, 2003, S. 133-135).

Es bleibt letztlich ungewiss, ob die dann wirkenden Kräfte des Marktes tatsächlich vom Staat noch aufgehalten werden können, wie Klafki es sich vorstellt.

Zumindest ein grundsätzlicher Einwand lässt sich mit Sicherheit nicht von der Hand weisen, und zwar, dass die Schulpolitik beziehungsweise die Schulpraxis aus noch so gut gemeinten Reformvorhaben sich selektiv gerade das herausnimmt, was am Besten in ihre eigene Planung passt.

Dies konnte bereits bei der Umsetzung von Medienpädagogik beobachtet werden (siehe Kapitel 4), aber auch bei anderen Konzepten, wie etwa der „Interkulturellen Pädagogik“ (vgl. Gomolla/ Radtke, 2002, S. 275-277).

Auch die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft“, die einen umfassenden Versuch darstellt ein neues Schulkonzept zu erarbeiten und, Klafki zufolge, viele Probleme der heutigen Schule erkannt und versucht hat zu beheben, ereilte ein ähnliches Schicksal. Die gewünschte politische Umsetzung blieb bis heute aus. Ferner fand eine selektive

Auslese aus den zahlreichen Vorschlägen statt, die eigentlich als Gesamtkonzept gedacht waren (vgl. Klafki, 2002, S. 159-160).

Mit einer selektiven Auslese beziehungsweise einer Verselbstständigung muss somit vermutlich jedes Reformvorhaben rechnen. Es geht nun vor allem darum, mit diesen Reaktionen und Wirkungen zu rechnen und zu überlegen, wie damit umgegangen werden kann, wenn denn eine bestimmte Reform unumgänglich zu sein scheint.

Dies scheint etwa bei der Schulautonomie der Fall zu sein, denn schließlich ist hier der Stein bereits am Rollen. Offensichtlich wurden in diversen Bundesländern bereits neue Schulgesetze für mehr Schulautonomie erlassen (vgl. ebd., S. 163).

Die Schulautonomiediskussion soll in dieser Arbeit auch gar nicht ausgeweitet werden. Vielmehr interessiert die Frage, ob die Grundidee von mehr Schulautonomie vielleicht für eine umfassendere Umsetzung von Medienpädagogik hilfreich ist.

Die Angelegenheit scheint jedoch auch für die Medienpädagogik zweischneidig zu sein.

Da durch mehr Schulautonomie die einzelne Schule mehr Entscheidungsfreiheit besitzen soll und gleichzeitig auch gedrängt wird ein eigenes Schulprofil auszufertigen, würde einerseits die Medienpädagogik möglicherweise bessere Bedingungen vorfinden. Die einzelnen Schulen wären zum einen flexibler in ihren Gestaltungsmöglichkeiten, und zum anderen würde ein Schulprofil „Medienerziehung“ mit Sicherheit einen Imagegewinn versprechen.

Außerdem scheinen Innovationen, also auch die Einführung medienpädagogischer Ideen, auf Basis der einzelnen Schule, sprich ‚von unten‘, besser durchführbar zu sein.

Andererseits jedoch würde es sich vermutlich nicht um die, aus medienpädagogischen Überlegungen heraus, anzustrebende breitflächige Umsetzung handeln. Zudem können sich die einzelnen Schulen aus freien Stücken auch gegen eine Intensivierung von Medienpädagogik entscheiden.

Des Weiteren könnten gerade Schulen in einkommensschwachen Gebieten, durch mehr Autonomie finanziell unter Druck geraten und damit eventuell nicht genügend Mittel zur Umsetzung für Medienpädagogik zur Verfügung haben.

In jedem Fall besteht bei mehr Autonomie immer auch die Möglichkeit, dass andere als dringlicher empfundene Thematiken aufgegriffen werden anstelle von Medienpädagogik. Eine Verbindlichkeit für sämtliche Schulen herzustellen wird wohl noch unwahrscheinlicher als bisher.

Somit kann abschließend zu der dominierenden Reformdebatte gesagt werden, dass sie zumindest mit Hinblick auf medienpädagogische Anliegen nicht besonders vielversprechend zu sein scheint.

Überdies neigt die aktuelle Schulpolitik in der Praxis dazu vor allem auf Pragmatik und Funktionalität zu setzen, was für die Medienpädagogik wohl bedeutet, dass weiterhin nur die funktionalen Aspekte umgesetzt werden.

Wie ist, somit in Anbetracht des medialen Wandels und allen seinen Folgen, überhaupt die aktuelle Reformdebatte zu bewerten?

### **6.3 Reformen und „buchkulturelle Widerstände“**

Zumindest mit Blick auf die mediale Herausforderung für die Schule erscheinen die aktuellen Diskussionen um Reformen nicht zu erfassen, worauf es eigentlich derzeit ankommt.

Vielmehr wird versucht einen merkwürdigen Spagat zu bewerkstelligen. Es wird letztendlich am Herkömmlichen, etwa einem konservativen Verständnis von Erziehung und damit auch an der inneren Struktur von Schule und Unterricht, festgehalten, während gleichzeitig Fortschrittlichkeit, vor allem durch die Verwendung von marktwirtschaftlichem Vokabular, demonstriert werden soll.

Es drängt sich dabei der Gedanke auf, dass dies so nicht funktionieren kann beziehungsweise, dass dies keine ausreichende Antwort auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ist.

Es fragt sich, was in der Debatte nicht oder kaum beachtet, oder möglicherweise auch absichtlich übersehen wird.

Und wie schon zuvor in dieser Arbeit, führen die Überlegungen bis in die tiefliegenden Strukturen von Schule.

Um in diesem Zusammenhang noch einmal Luhmann zu Wort kommen zu lassen, so meint dieser ohnehin, dass die Schulreformdebatte um Emanzipation, Demokratisierung und Humanisierung am eigentlichen Problem vorbeiredet (vgl. Luhmann, 2004, S. 108), denn das eigentliche Problem, das Technologiedefizit von Erziehung und seine Folgen, bleibt weitgehend unreflektiert.

Böhme weist auf ein weiteres strukturelles Defizit der herkömmlichen Schule hin, das allerdings unmittelbar mit dem medialen Wandel zusammenhängt.

Sie stellt fest, dass die Institution Schule auf der Schriftkultur basiert und, historisch gesehen, ihre Existenz im Grunde dem Buchdruck zu verdanken hat.

Die Schule machte in ihrer damaligen Strukturierung und Organisation auch Sinn, denn schließlich stand das Buch im Mittelpunkt, sowohl des schulischen, als auch des gesellschaftlichen Interesses.

Böhme bemerkt dabei, dass das Buch nach wie vor das zentrale kulturelle Lernmedium ist- obwohl sich das gesellschaftliche Interesse längst verlagert hat- und darüber hinaus das Buch bis heute die Schule bis in ihre Grundfesten strukturiert und prägt (vgl. Böhme, 2005, S. 35).

Das Problem sieht Böhme nun vor allem darin, dass dieser Tatbestand weitgehend unreflektiert bleibt. Außerdem lässt sich ihrer Meinung nach, ein bewusstes Festhalten an der literalen Tradition beobachten, mit einer gleichzeitigen Ignoranz gegenüber den grundlegenden Veränderungen, die durch den Übergang vom Buchdruckzeitalter ins Medienzeitalter bereit stattgefunden haben (siehe auch Kapitel 3).

Die Folge davon ist Schulentfremdung:

„In der literalen Monomedialität institutionalisierter Lernorte werden diejenigen Kompetenzen, die zu einer Aneignung der multimedialen Kultur befähigen, eher verlernt bzw. nicht gefördert. Auch gelingt es der Schule nicht, an Erfahrungen und Routinen anzuknüpfen, die Kinder und Jugendliche in den außerschulischen Medienwelten machen bzw. entwickeln.“ (ebd., S. 31).

So lässt sich in der bisherigen Schule beobachten, dass die literalen Ordnungsparameter gefördert werden, während den Ordnungsparametern der elektronischen Medien bestenfalls „eine untergeordnete Rolle“ zuteil wird (ebd., S. 37).

Hierdurch besteht nun, Böhme zufolge, die Gefahr, dass in der heutigen Schule vor allem für das Überleben in der Schule selbst gelernt wird, gewissermaßen zum „Selbsterhalt der Institution“, und nicht etwa fürs Leben.

Dies ist für die Schule, nach Luhmann, eigentlich kein ‚neues‘ Problem der Schule im Medienzeitalter, denn schließlich meint er, dass in der Schule ohnehin in Form einer „zweiten Sozialisation“ vor allem für das Überleben in der Schule gelernt wird, und nicht primär dass, was intendiert ist und auf dem Lehrplan steht. (vgl. Luhmann, 2004, S. 121, siehe auch Kapitel 2.2). Dabei scheint die Tatsache, dass die Schule sich offensichtlich auch inhaltlich so deutlich von der gesellschaftlich-beruflichen Realität entfernt hat, diese Diskrepanz vom schulischen Ziel, die Heranwachsenden auf ihr künftiges Leben optimal vorzubereiten noch zu verstärken.

Böhme weist, in Anbetracht der Tatsache, dass die Schule bisher offensichtlich nicht zu tiefgreifenderen Reflexionen angeregt werden konnte, noch einmal auf den durch die elektronischen Medien ausgelösten „kulturellen Wandel“ hin (vgl. Böhme, 2005, S. 31-33).

Dabei findet wohl eine Verschiebung der Sinneswahrnehmungen statt, die schließlich zu einer Veränderung der Wirklichkeitskonstruktionen führt. Diese veränderte Wahrnehmung von Wirklichkeit wiederum hat Auswirkungen auf die Aneignungsformen, und diese erfordern dann Lernformen, die für die bisherige Schule relativ neu und ungewohnt sind. Neue notwendige Fähigkeiten wie etwa die „Bild(schirm)lesekompetenz“ haben schließlich kaum etwas mit der Linearität der Schriftkultur gemeinsam (vgl. ebd., S. 38).

Böhmes Bilanz über die bisherige Reaktion des Bildungssystem fällt entsprechend negativ für die heutige Schule aus:

Das Einbringen elektronischer Medien in Schule und Unterricht fand bisher unter den Bedingungen einer literalen Vorherrschaft statt, was ihrer Meinung nach nicht sinnvoll ist, denn schließlich erleben nicht-literale Medien durch Literarisierung eine mediale Entfremdung (vgl. ebd., S. 40).

Das Problem dieser Entfremdung, die Unmöglichkeit mit literalen Instrumentarien die Eigenarten und Eigenschaften eines Bildmediums erklären zu wollen, wurde

bisher vom Bildungssystem nicht erfasst, und soll Böhmes Ansicht nach auch gar nicht erfasst werden.

Sie begründet dieses merkwürdige Verhalten der Schule mit der Angst vor dem medialen Wandel als solchem, die sich durch eine tiefliegenden Angst, altbewährte, institutionalisierte und in den tiefliegenden Strukturen des Bildungssystems verinnerlichte Traditionen aufgeben zu müssen, konkretisiert.

Diese Angst ist nicht ungerechtfertigt, denn schließlich geht es bei dem buch-kulturellen Widerstand des Bildungssystems um mehr als ‚nur‘ die Einführung von mehr Medienpädagogik.

Die, angesichts der medialen Herausforderung von Böhme, festgestellte „Begrenztheit des Bildungssystems und ihres institutionalisierten Lernformats, das im Topos des P(rint)-Learning aufgeht“ erfordert weitaus tiefgreifendere Neustrukturierungen des Bildungssystems als bisher gefordert (ebd., S. 30-31).

Das Verhalten des Bildungssystems erinnert hierbei wieder an die von Luhmann erwähnten Mechanismen von Ohnmacht und Selbsttäuschung.

Dass die Schule der Situation bereits ohnmächtig gegenüber steht wurde zuvor in Kapitel 3 beschrieben. Wenn nun allerdings die Probleme, nach den Ausführungen von Böhme, so viel brisanter und ähnlich tieflegend, wie die des Erziehungsparadoxes sind, dann verschärft dies die Sachlage des Bildungssystems ungemein. Dann würde dies bedeuten, dass auch die umfassendere Einführung von Medienpädagogik eigentlich auch nur das bleibt, was sie immer schon war: eine Notlösung. Das strukturelle Problem wird damit nicht behoben, und es hat womöglich auch den Nebengeschmack von Selbsttäuschung, wenn man glaubt, dass allein die Medienpädagogik die Antwort auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts beziehungsweise des Zeitalters der Medien ist.

Böhme spricht alternativ zu der herkömmlichen Vorstellung und Struktur von Schule, von einer „Entschulung der Gesellschaft im Sinne einer Abschaffung des literalen Bildungsmonopols“ und fordert anstelle dessen „ein Netzwerk multimedialer Kulturaneignung“ (ebd., S. 41).

Dabei schwebt ihr eine Schule vor die zunächst einmal als sozialer Ort mit der Sprache als Leitmedium bestehen bleibt. Anstelle der herkömmlichen Organisation und Strukturierung von Lernen in Klassensystemen setzt sie jedoch auf profes-

sionelle Tutorensysteme, Kolloquien und Projektarbeit. Sie selber meint dazu, dass ihre Überlegungen im Grunde an reformpädagogische Konzepte anknüpfen (vgl. ebd., S. 42).

Es bleibt lediglich die Frage, was tatsächlich an grundlegenden Veränderungen in diesem Umfang unter den aktuellen Entscheidungsträgern für Schulpolitik durchführbar ist.

An dieser Stelle eine Prognose über die Realisierbarkeit von Böhmes Vorschlägen abzugeben fällt schwer. Wenn man jedoch bedenkt, dass schon kleine Veränderung an Schulen auf Widerstände auf den verschiedensten Ebenen treffen, wie bereits anhand der Schwierigkeiten etwa bei der Umsetzung medienpädagogischer Konzepte erwähnt wurde, dann scheint es, zumindest gegenwärtig, noch unwahrscheinlich, dass sich eine solche Idee in naher Zukunft durchsetzt.

Auch gesamtgesellschaftlich wird es nicht einfach sein, diese Idee durchzusetzen, denn schließlich wird in den ‚neuen‘ Medien zwar die Zukunft erkannt; der Umgang mit ihnen ist jedoch nach wie vor von Unsicherheit geprägt.

Der buchkulturelle Widerstand wird sich somit nicht nur auf das Bildungssystem beschränken; selbst in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gehen die Meinungen auseinander.

So wird etwa Postman für eine mediale Neustrukturierung kaum zu gewinnen sein, denn immerhin betont er immer wieder die Vorzüge der literalen Arbeits- und Denkweise (siehe Kapitel 2.4).

Sicher ist, dass letztendlich die bewusste Reflexion über die eigene Buchfixiertheit des Bildungssystems aller Veränderungen Anfang sein muss.

Relativ sicher ist auch, dass Veränderungen in diesem Umfang weitaus mehr Zeit beanspruchen als etwa Schulautonomiebestrebungen.

Unabhängig davon, ob es überhaupt irgendwann zu tiefgreifenderen Maßnahmen kommt, sollte zumindest klar sein, dass das Bildungssystem, durch Ignoranz gegenüber den elektronischen Medien, vor allem sich selber schädigt. Ein buchkultureller Widerstand gegen die elektronischen Medien führt nicht besonders weit. Anstelle dessen sollten die ‚neuen‘ Medien, ganz im Gegenteil, als Bereicherung angesehen werden.

#### **6.4 Aufgaben der Schule im Medienzeitalter**

Abschließend sollen in diesem letzten Abschnitt mit Rückblick auf die gesamte Arbeit einige wichtige Aspekte zu den Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert genannt werden. Dies geschieht unter anderem, weil das 21. Jahrhundert auf Grund der rasanten technischen Weiterentwicklungen, in dieser Arbeit schwerpunktmäßig als ‚mediale Herausforderung‘ betrachtet wird, ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Nachdem zuvor bereits die ‚Ohnmacht‘ der Schule beschrieben wurde, könnte nun auch provokativ gefragt werden: wenn Erziehung in der Regel ohnehin nicht wie gewünscht abläuft- und somit auch herkömmliche schulische Erziehung unwahrscheinlich ist- wenn die Massenmedien dagegen omnipräsent sind, einen gesellschaftlichen Wandel bewirken und nicht nur im Leben von Heranwachsenden in vielerlei Hinsicht eine bedeutsame Rolle spielen; wofür braucht man überhaupt noch die Schule? Handelt es sich bei der Schule um eine im Zeitalter der Computerlernprogrammen und des sogenannten „Bildungsfernsehen“ überholte Institution aus vergangenen Tagen?

Die Antwort auf diese Frage müsste dabei zunächst einmal lauten, dass die Schule heute womöglich notwendiger ist denn je, und dass diese größte gesellschaftliche Institution eine besondere, und vielleicht - wie schon Postman meinte- die einzige Chance ist, irgendetwas in der Gesellschaft zu bewegen. (vgl. Postman, 1985/2006, S. 197).

Auch Luhmann will auf keinen Fall auf Erziehungseinrichtungen wie die Schule verzichten, denn trotz allem besitzt die Sozialisation bloß eine lokale Bedeutung und hat gewissermaßen nur sich selbst zum Zweck, während Erziehung stets zum Ziel hat, übertragbare Erlebnisse entstehen zu lassen und letztendlich auch entstehen lässt (vgl. Luhmann, 2004, S. 117).

Dabei empfiehlt Luhmann Erziehung durch das gezielte Schaffen von Situationen anzustreben, wobei stets die Komplexität des Schülers bewusst bleiben sollte. Er erkennt durchaus an, dass durch Erziehung auf diesem Wege einiges bewegt werden kann, wobei er allerdings im selben Atemzug die Pädagogik anmahnt, die Dinge nicht schwieriger zu machen, als sie ohne Erziehung wären (vgl. ebd., S. 119-122).

Mit Sicherheit müsste sich für dieses komplexe Verständnis von Erziehung so manches an den Schulen ändern. Vor allem die Lehrkräfte müssten möglichst darauf vorbereitet werden, sowohl in ihrer Ausbildung, als auch in ihrer täglichen Unterrichtspraxis, etwa durch bewussten Erfahrungsaustausch und mehr Zusammenarbeit mit Kollegen.

Denn schließlich wird immer wieder betont, dass für die Qualität im Unterricht die Lehrkraft eine entscheidende Bedeutung besitzt (vgl. u.a. Brüsemeister/Eubel in Brüsemeister, 2003, S. 309). Ergebnisse des SER weisen ebenfalls auf die Wichtigkeit der Lehrkraft hin (siehe Kapitel 6.1).

Die Lehrkräfte müssten in ihrer individuellen Entwicklung besonders von der Schule unterstützt und motiviert werden. Das Schaffen eines konstruktiven Arbeitsklimas, auch für Lehrer, wird als grundsätzlicher Bestandteil zum Funktionieren einer Schule zu leicht vergessen, und sollte daher als zusätzliche Aufgabe von Schule in Zeiten, wo „personal coaching“ in allen fortschrittlichen Firmen basaler Bestandteil von guter Zusammenarbeit ist, als durchaus nützliche Idee aus der Wirtschaft übernommen werden.

Bezogen auf die mediale Herausforderung ist die Schule im Grunde gezwungen sich neu zu positionieren.

Sie sollte sich in ihrer ‚Konkurrenz‘ mit den elektronischen Medien vor allem darauf konzentrieren, was sie von diesen Medien unterscheidet, und sich dabei gleichsam ihre Konkurrenten einverleiben, indem die Schule ein Ort sein muss, in welchem sich auch die Medienwelt widerspiegelt und einen entsprechenden Stellenwert inne hat. Die Schule, als Ort der Interaktion und als sozialer Treffpunkt, muss es sich auch zur Aufgabe machen, Medienerlebnisse ihrer Schüler professionell zu analysieren und zu verarbeiten, denn schließlich sind auch diese Erfahrungen realer Bestandteil der Schülerwelt und bestimmen nicht zuletzt auch deren Wahrnehmungsmuster.

Außerdem weisen verschiedene Forschungen, wie etwa die Forschungen um das Projekt „Sesamstraße“, darauf hin, dass unbegleiteter Medienkonsum alleine nicht förderlich ist, sondern dass selbst für Programme, die sich als Lernhilfen verstehen, gilt, dass sie die Begleitung eines ‚kompetenten‘ Anderen benötigen (vgl. Winterhoff-Spurk, 1999/2004, S. 91ff). Baake betont in diesem Zusammenhang,

dass Medien die Lehrperson nicht ersetzen können (vgl. Baake in Lenzen, 2000, S. 333). Die direkte Kommunikation ist somit also die eigentliche Stärke von Schule, die sie im Grunde unverzichtbar macht.

Es darf dabei nicht vergessen werden, dass die Schule einst entstanden ist, weil die durch den Buchdruck ausgelöste Zunahme an Wissen und der darauf folgende gesellschaftliche Wandel eine gewisse Grundbildung für alle Mitbürger notwendig machte- denn nicht zuletzt wurde dieses Wissen zunehmend zur Voraussetzung für die Partizipation an der Gesellschaft.

Diese grundlegende Aufgabe von Schule, die Vorbereitung auf das selbstständige Leben in der Gesellschaft, sollte heute mehr denn je Gültigkeit besitzen, denn die Herausforderungen des heutigen medialen Wandels sind nicht weniger umfassend, als die zur Zeit der Erfindung des Buchdrucks.

Um dies zu Erreichen müssen sich jedoch die Mittel und Wege der Schule verändern. Es kann heutzutage etwa nicht genügen sämtliche Lernvorgänge auf das Buch und seine mediumspezifischen Eigenarten zu konzentrieren, sondern ebenso müsste diversen anderen, mindestens ebenso zentralen Medien, auch mindestens ebenso viel Bedeutung im Schulalltag zugewiesen werden.

Hierbei darf dann allerdings nicht der Fehler gemacht werden, diese anderen Medien auf ihrer Funktionalität zu beschränken- schließlich bleibt es in der Schule auch in Bezug auf das Buch nicht ‚nur‘ beim Erlernen von Lesen und Schreiben, sondern Inhaltsanalysen, Diskussionen, Erfahrungsaustausch und eine insgesamt angestrebte kritische Lektüre sind ebenso zentraler Bestandteil und Ziel des Unterrichts.

Die diversen Visionen zur medialen Umgestaltung von Schule, wie etwa dem Vorschlag, die Fächergrenzen immer mehr aufzulösen, um anstelle dessen vernetzte Lernfelder zu setzen, bieten dabei interessante Ansätze um eventuell eine Antwort auf den medialen Wandel geben zu können.

Gleichwohl muss bedacht werden, dass sich automatisch einiges in der Lehr- und Lernpraxis verändern wird; dass wohl insbesondere durch die Einbindung von diversen Medien im Unterricht eine Umkehrung pädagogischer Verhältnisse unvermeidlich ist (vgl. Kleber in: Fritz/Sting/Volbrecht, 2003, S. 162).

Dies sollte jedoch kein Grund zur Sorge sein, denn unter anderem wird vermutet, dass die stärkere Nutzung von Medien letztendlich wohl auf eine Entlastung der Lehrkraft hinauslaufen wird- angesichts der sonstigen Überforderungen eine durchaus erstrebenswerte Nebenwirkung (vgl. Baake in Lenzen, 2000, S. 334). Sicher scheint zumindest folgendes: die Schule ist primär nicht mehr dazu da, Informationen zu verteilen, sondern muss künftig eher die Rolle eines Wissenskoordinators und Förderers spielen.

In diesem Zusammenhang wird auch eine weitere Aufgabe von Schule deutlich, an welcher unbedingt festgehalten werden sollte, unter anderem weil sich die Schule auch in diesem Punkt von den anderen Massenmedien unterscheidet. Die Schule muss bewusst versuchen, einen gleichberechtigten Zugang zum kulturellen Kapital der aktuell zentralen Medien schaffen (vgl. Buckingham in: GMK, 1999, S. 59).

Auch mit Blick auf die Wissenskluff- Hypothese scheint eine kompensatorische Funktion von Schule, trotz ihrer Unvereinbarkeit mit anderen gesellschaftlichen Funktionen, und ihrer vermutlich geringen Wirksamkeit, in der „Informationsgesellschaft“ mehr denn je wichtig zu sein. Ein Chancenausgleich muss, nicht zuletzt aufgrund der politischen Signalwirkung, unbedingt weiterhin angestrebt werden, auch wenn er faktisch unmöglich und auf Grund des Selektions- und Allokationsprinzips eigentlich auch überhaupt nicht erwünscht ist (vgl. Heid in: Brüsemeister, 2003, S. 149ff).

Es geht- so dramatisch es auch klingen mag- um die Zukunft der Gesellschaft. Die Schule spielt dabei eine zentrale Rolle, da sie, durch ihre angestrebten Zielsetzungen und der tagtäglichen Praxis, Weichen für die Heranwachsenden, die künftigen Gesellschaftsmitglieder und eben auch für die Gesellschaft selber stellt.

Bei der Entscheidung darüber, was die Aufgaben von Schule im 21. Jahrhundert sein sollen, muss mit Blick auf die Zukunft unbedingt längerfristig und umfassender geplant werden. Statt einer einseitigen Orientierung an ökonomischen Prinzipien und eines vorwiegend daraus resultierenden funktionalen Schwerpunkts von Schule und Bildung, die in der Regel keine Zeit für Reflexionen einplant, wäre ein umfassenderes Verständnis von Schule und Erziehung wünschenswert.

In jedem Fall jedoch spielt die Entscheidung darüber, wie mit der medialen Herausforderung umgegangen werden soll, für die Zukunft von Schule des 21. Jahrhunderts, aber auch für die Zukunft der dazugehörigen Gesellschaft eine existenzielle Rolle.

Den Medien gehört bekanntermaßen die Zukunft, ob die Zukunft auch der Schule gehört bleibt jedoch offen.

## **7. Schlussbemerkung**

Ob Sparmaßnahmen im Bildungsbereich, gewalttätige Jugendliche, das ‚Migrantenproblem‘ oder die berühmt berüchtigte PISA-Studie- die Schwächen des deutschen Bildungssystems werden immer wieder thematisiert. Die Schule steht im medialen Kreuzfeuer der Kritik und es ist kein Ende in Sicht.

Dabei sind gleichzeitig die Erwartungen und Anforderungen an die Schule heute besonders hoch, und allem Anschein nach schafft es die größte öffentliche Institution nicht, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Nicht zuletzt deshalb, wird wohl in diesem Zusammenhang von einer Bildungskrise gesprochen, und nicht selten werden dabei diese medial inszenierten ‚gesellschaftlichen‘ Debatten über die sogenannte Bildungskrise politisiert und für bestimmte Ziele instrumentalisiert.

Ein sehr zentraler Aspekt der Bildungskrise, die Frage wie mit dem Medienwandel umgegangen und wie der, insbesondere für die Schule, daraus folgenden medialen Herausforderung entgegnet werden soll, kommt in den öffentlichen Debatten dagegen kaum vor.

Dabei liegt es doch eigentlich auf der Hand, dass die elektronischen Medien inzwischen alle Bereiche des Lebens prägen, eine zentrale Rolle im Leben von Heranwachsenden spielen, und dass auf Grund dessen bereits ein beschleunigter Gesellschaftswandel stattfindet. Vermutlich sehen viele inmitten den Medienwelt ‚vor lauter Bäumen‘ den ‚Wald‘ nicht mehr.

Wenn eine gesellschaftliche Institution die Auswirkungen des Wandels zu spüren bekommt, dann vermutlich als allererste die Schule. Sie muss mit veränderten Wahrnehmungsgewohnheiten und sich rasant ändernden Lebenskontexten umge-

hen, während sie selber doch den gegenwärtigen Entwicklungen stets hinterherhinkt. Es wird hier Flexibilität verlangt wo faktisch die Starrheit dominiert.

Wenn die Schule es weiterhin als ihre Aufgabe betrachtet, alle Heranwachsenden auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, dann muss sich an den Schulen grundlegend etwas ändern. Die Schule darf kein Vakuum innerhalb der Gesellschaft sein. Tatsächlich jedoch erscheint die heutige Schule als gesellschaftlich entfremdet. Die Medienwelt und damit auch die dominierende Erfahrungswelt der Schüler spiegelt sich in der Regel nicht in den Schulen wider, und bietet somit den Heranwachsenden auch nicht die Möglichkeit sich hier umfassend auf ein Leben in der „Informationsgesellschaft“ vorzubereiten.

Umfassend meint an dieser Stelle vor allem auch im Sinne eines umfassenderen Verständnis von ‚Medienkompetenz‘, das sich nicht bloß auf technisches Wissen beschränkt. Die Medienvielfalt sollte in den Schulen daher unbedingt eine zentrale Rolle spielen und Gegenstand von Reflexionen werden, denn wo sonst in der Gesellschaft könnten Reflexionen in diesem Umfang stattfinden?

Selbstreflexion über etablierte Strukturen und die bisherige fundamentale Orientierung am Buch, sollten für grundlegende Veränderungen des Bildungssystems der Anfang sein. Letztlich führt wohl kein Weg an einer tiefgreifenden Neustrukturierung von Schule, wie etwa im Sinne Böhmes, vorbei, wenn die Schule ihren Erziehungsauftrag weiterhin ernst nimmt, und die Schüler auf die Medienwelt vorbereiten möchte.

Fragt sich bloß, wann das Bewusstsein hierfür stark genug ist. Medienpädagogik ist bis dahin zumindest eine gute, vielversprechende Übergangslösung.

Das Bildungssystem muss sämtlichen Widerständen zum Trotz auf die mediale Herausforderung antworten.

Sie muss dabei bedenken: auch wenn der Einfluss von Schule als sehr eingeschränkt zu betrachten ist, geht es bei der Entscheidung darüber, was die Aufgaben der künftigen Schule sein sollen, auch um die Zukunft der Gesellschaft.

Bleibt bloß zu hoffen, dass im Zuge des sogenannten Paradigmenwechsels trotzdem noch Platz für gesellschaftlich-mediale Reflexionen bleibt, und dass die Schule mit Recht von sich behaupten kann, die heranwachsende Generation auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten.

### Literaturverzeichnis

- Böhme, J.** (2005): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 51, S. 30-44
- Brüsemeister, T. (Hg.)** (2003): Zur Modernisierung der Schule: Leitideen- Konzept-Akteure; ein Überblick. Bielefeld: transcript Verlag
- Dudek, P.** (1999): Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Flitner, W.** (1983): Gesammelte Schriften Bd. 2, Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Flitner, W.** (2005): Gesammelte Schriften Bd. 9, Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Fritz, K./Sting, S/Vollbrecht, R. (Hrsg.)** (2003): Mediensozialisation: Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten, Opladen: Leske+Buderich
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)** (1999): Mediengesellschaft- Neue ‚Klassengesellschaft‘? : Medienpädagogik und sozio-kulturelle Unterschiede, Rundbrief Nr. 42, Bielefeld: GMK
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)** (2001): Mensch und Medien: Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft, Rundbrief Nr. 44, Bielefeld: GMK
- Gomolla M./Radtke, F.-O.** (2002): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske+Buderich
- Giesecke, H.** (2003): Pädagogik als Beruf: Grundformen pädagogischen Handelns, 8. Auflage, Weinheim/München
- Paus-Haase, I./Hasebrink, U./Mattusch, U./Keuneke, S./Krotz, F.** (1999): Talkshows im Alltag von Jugendlichen- der tägliche Balanceakt zwischen Orientierung, Amüsement

und Ablehnung. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Rundfunk Nordrhein- Westfalen. Bd. 32. Opladen: Leske+Buderich

**Klafki, W.** (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

**Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.)** (2004): Einführung in die Grundbegriffe und Grundlagen der Erziehungswissenschaft, 6. Auflage, Wiesbaden: Leske+Buderich

**Lenzen, D. (Hrsg.)** (2000): Erziehungswissenschaft: Ein Grundkurs; 4. Auflage, Reinbek

**Luhmann, N., Lenzen, D. (Hrsg)** (2004): Schriften zur Pädagogik, Niklas Luhmann. Orig.-Ausg., 1. Aufl., Frankfurt am Main : Suhrkamp

**Luhmann, N.** (1996/2004): Die Realität der Massenmedien. 3. Auflage. Wiesbaden

**Moritz, P.** (2002): Mediale Botschaften: Philosophisch- politische Reflexionen, Hannover: Philos

**Nolda, S.** (2002): Pädagogik und Medien: Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer

**Postman, N.** (1985/2006): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

**Spanhel, D.** (1999): Integrative Medienerziehung in der Hauptschule: Ein Entwicklungsprojekt auf der Grundlage responsiver Evaluation, München: KoPäd

**Teddlie, C./ Reynolds, D.** (2001): The international handbook of school effectiveness research. London

**Vollbrecht, R.** (2001): Einführung in die Medienpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz Verlag

**Winterhoff-Spurk, P.** (1999/2004): Medienpsychologie: Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer

**Weitere Literatur:**

**Elschenbroich, D.** (2001): Weltwissen der Siebenjährigen: wie Kinder die Welt entdecken können. Frankfurt am Main [u.a.] : Büchergilde Gutenberg

**Fried, L.** (2002): Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung: eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim und München: Juventa Verlag

**Führ, C.** (1997): Deutsches Bildungswesen seit 1945: Grundzüge und Probleme, Neuwied; Kriftel ; Berlin: Luchterhand

**Kron, F. W./Sofos, A.** (2003): Mediendidaktik, München: Ernst Reinhardt Verlag

**Meyer, H.** (1997): Schulpädagogik: Band II: Für Fortgeschrittene, Berlin: Cornelsen Scriptor

**Tillmann, K.-J.** (1989): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH