

Autor: Dichanz, Horst.

Titel: Wo steht die Medienpädagogik in der Schule heute?

Quelle: Vortragsmanuskript. Bad Berka 2002. S. 1-10.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Horst Dichanz

Wo steht die Medienpädagogik in der Schule heute?

Als Paul Heimann 1962 in seinem Entwurf der Berliner Didaktik angesichts der wachsenden Bedeutung der Medien vom "Ende der alten Didaktik" sprach, hat er sich Ausmaß und Bedeutung der technischen Entwicklung auf dem Sektor der Lehr-Lern-Medien nicht vorstellen können. Auch Vertreter einer traditionellen Schulpädagogik dürften sich angesichts des Umfangs und des Gewichtes der heutigen pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion zur Medienkompetenz ungläubig die Augen reiben. Die Breite der Themen, die Farbigkeit der Projekte und Ideen engagierter Medienarbeit übertrifft alle Erwartungen. Die Öffnung vieler Schulen in Richtung auf neue, unkonventionelle Lernbereiche ist unübersehbar. Die Möglichkeiten der Schüler, ihre Lernziele und Wege selbst zu bestimmen, nehmen deutlich zu. Die Veränderungen der Schüler und der Lehrerrolle – sind offenkundig. Die Chancen der Schule, der LehrerInnen, entlang vorgeplanter Lehr- und Lernstrategien zu unterrichten, vermindern sich, die Curricula werden offener. Engagierte Schulen praktizieren eine weitgehend selbstbestimmte, unabhängige Medienarbeit in enger Kooperation mit Partnern aus dem schulischen Umfeld. Die Internationalisierung der Schulkontakte und vieler Lerninhalte wird an zahlreichen Schulen sichtbar. Bei der Durchsicht der Homepages von Mediensschulen, z.B. den im Netzwerk Mediensschulen verbundenen, das von der Bertelsmann Stiftung unterstützt wird, finden sich zahlreiche erstaunlich kreative, weitreichende und vorbildliche Beispiele für eine konzeptionell und schulstrukturell weiterführende Mediennutzung,

Gleichwohl ist das "Ende der alten Didaktik" trotz des ungeheuren Drucks der Medien und der Bildungspolitik auf die Institution Schule bis heute nicht eingetreten. Mit zum Teil erheblichem Aufwand durchgeführte Modellversuche bestätigen lediglich, dass Modellziele unter den Bedingungen von Modellversuchen zu erreichen sind. Die Übertragbarkeit solcher Modelllösungen wird selten überprüft und noch seltener nachgewiesen. Zu einem Multiplikationseffekt haben diese Beispiele bisher kaum geführt. Kenner der Szene und des Schulalltages weisen darauf hin, dass die alltägliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit im Hinblick auf die Medien nach wie vor nicht zufriedenstellend sei, es mit der Mediennutzung nicht recht voran gehe (Schnoor/Peschke, 2001).

Die Einstellung eines Großteils der Lehrer und Lehramtsstudenten gegenüber der unterrichtlichen Nutzung neuer Medien ist konservativ. Sie stehen zwar der Nutzung von Medien für unterrichtliche und erzieherische Zwecke nicht generell ablehnend gegenüber, sie nutzen Medien aber in ihren konventionellen methodisch-didaktischen Unterrichtsmustern.

Dies bestätigen die Ergebnisse unserer Delphi-Studie und die einiger anderer Studien:

Die Auswertungen belegen, dass neue Medien häufiger in konventionellen Lernumgebungen und Settings eingesetzt, aber selten "für das konstruktive Lernen von Schülern und Schülerinnen" genutzt werden. Die Untersuchungen zeigen auch, dass Pädagogen die Fähigkeiten der SS im Umgang mit Medien häufig unterschätzen. In den beobachteten Modellversuchen konnte Aufenanger nur selten Projekte entdecken, die darauf zielen, mit Hilfe des Computers eine neue Lernkultur mit den Potenzialen der Medien zu entwickeln.

Diese Befunde decken sich mit denen aus einer Untersuchung von Dorothee M. Meister u.a. in Sachsen-Anhalt 1999: "In Deutschland haben die Institution Schule und besonders die in ihnen agierenden Lehrer seit jeher eine traditionell skeptische Haltung gegenüber den (jeweils neuen) Medien eingenommen... So haben paradoxerweise Lehrer in Deutschland weniger dazu beigetragen, dass Medien (außer Tafel und Buch) als

Lehr/Lernmittel und Medienpädagogik in die Unterrichtspraxis Einzug gehalten haben". (Meister.e.a. 1999, S. 35, Schulen im Netz in Sachsen-Anhalt. Halle(Saale).

Wie kommt es, dass zwar die vor allem von den Ministerien und Schulverwaltungen geforderten Ergänzungen der Unterrichtsziele und zum Teil auch der Arbeitsformen in einem Teil der Schulen zu beobachten sind, aber die von der Schulforschung und der Medienpädagogik beschriebenen und vehement verlangten strukturverändernden Wirkungen bisher auf Einzelbeispiele beschränkt bleiben?

Ich lasse die allseits bekannten Argumente wie mangelnde Lehreraus- und -fortbildung, Haushaltsengpässe, Überalterung der Kollegien, schlechte technische Ausstattung der Schulen und so weiter beiseite und wende mich der Frage zu:

Durch welche Sachverhalte hat die Medienpädagogik selbst als schulpädagogische Theorie und als unterrichtliche Praxis dazu beigetragen, dass bisher nur wenig strukturverändernde Reformen in der schulischen Arbeit zu beobachten sind?

Ich gehe ganz knapp auf folgende Punkte ein:

- Den Fortbestand bewahrpädagogischer Unterrichtskonzepte,
- Die Vernachlässigung des kindlich-jugendlichen Medienalltags,
- Das Mißverständnis der Medien als pädagogische Instrumente
- Das Vorherrschen theoretisch-kognitiver Unterrichtskonzepte,
- Die Vernachlässigung neuer lerntheoretischer Erkenntnisse,
- Die Beibehaltung von lehrerbasierten Unterrichtskonzepten.

Diese strukturellen Defizite der medienpädagogischen Entwicklung haben weitergehende Reformen von Schule und Unterricht verhindert und dazu beigetragen, dass eine nahtlose Eingliederung medienpädagogischer Aktivitäten in die vorhandene Schulstruktur möglich wurde.

Der Fortbestand bewahrpädagogischer Unterrichtskonzepte

Nur zwei Belege möchte ich hierfür beibringen. Sie stehen für ähnliche Äußerungen in Erlassen, Rahmenrichtlinien, Lehrplänen und vieler Publikationen fast aller Bundesländer, die seit 1990 veröffentlicht wurden.

Die BLK sieht 1995 in ihrem Orientierungsrahmen zur "Medienerziehung in der Schule" die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche, die in ihrem Medienumfeld aufwachsen "in soziale Isolation geraten und als Antwort darauf in die Medienrealität flüchten" und formuliert als Ziel "die Kenntnis unterschiedlicher Medienangebote und nichtmedialer Möglichkeiten sowie die Fähigkeit zu einer bewußten Auswahl und Auswertung" (S. 23).

Die KMK zieht mit ihrem Beschluß zu "Neuen Medien und Telekommunikation im Bildungswesen" vom 28.2.1997 nach und betont: "Zukünftiges Leben in einer von Medien dominierten Welt ist verantwortlich, selbstbestimmt und selbstbewußt nur mit differenzierten Kenntnissen der grundlegenden Sachverhalte möglich. Eine gezielte Aufnahme der Themenstellungen (der Medienpädagogik, H.D.) in den Bildungskanon ist deshalb unerlässlich" (S. 1). Die KMK betont noch einmal ausdrücklich, " dass Medienpädagogik die Schülerinnen und Schüler zu einem sachgerechten, selbstbestimmten und sozial verantwortlichen Umgang mit den Medien befähigen muss". (KMK, S. 2, 1995) Sie konkretisiert diese Vorstellungen und weist auf die notwendigen Fähigkeiten hin, "die neuen technischen Möglichkeiten in ihren verschiedenen Zusammenhängen verantwortlich, sachgerecht und kompetent abschätzen, bewerten und einsetzen zu können." (KMK-Papier, 1997, S. 5).

Die Formel vom "kritischen und selbstverantwortlichen Umgang" klingt pädagogisch wohlmeinend, aber auch überraschend vertraut. Sie erinnert an die Zeit der Filmpädagogik um 1920, als besorgte Pädagogen vor dem "Teufelszeug" der bewegten kinematographischen Bilder warnten. Man geht kaum fehl, wenn man die Zielformel für Medienkompetenz, den "sinnvollen, kritischen und verantwortungsbewußte Umgang" mit Medien als Position einer kaum versteckten Bewahrpädagogik im aktuellen Gewand versteht, die Kinder und Heranwachsende vor dem "unkritischen, sinnlosen,

verantwortungslosen" Umgang mit Medien bewahren möchte nach den (amtlichen) Richtlinien von Medienpädagogen.

Die Vernachlässigung des kindlich-jugendlichen Medienalltags und das Missverständnis der Medien als pädagogische Instrumente

Dieter Baacke hat in seinen vielen Veröffentlichungen wiederholt nachdrücklich darauf hingewiesen, dass die neuen Medien nicht als pädagogische Hilfsmittel entwickelt wurden. Vielmehr belegen Untersuchungen immer wieder (vgl. etwa Media-Perspektiven), dass der Hauptzweck der Nutzung von Medien die Unterhaltung ist weit vor der Information, der Meinungsbildung, gar dem Lernen. Kinder und Jugendliche nutzen Medien in ihrem Alltag vorwiegend für ihre Unterhaltung. An zweiter Stelle steht die Kommunikation mit speziellen Geräten und in einer speziellen Sprache (SMS) sowie die Entwicklung eigener, jugendgemäßer Subkulturen. Ich halte es für ein Missverständnis zu glauben, Medienpädagogen könnten Medien ohne weiteres als zu pädagogischen Instrumenten umdefinieren. Es dürfte naiv sein davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler hoch motiviert, gerne, aufmerksam und kritisch analysierend an die Aufgabe gehen, eine Nachmittagstalkshow, den Spielfilm vom letzten Abend, die Tagesnachrichten oder das Geplänkel aus dem Frühstückfernsehen kurz vor dem Unterricht auf Inhalt, Struktur und Intentionen hin zu untersuchen. Ihr Alltagsbedürfnis im Umgang mit diesen Medien ist Unterhaltung, die sich nur begrenzt medienpädagogischem Zugriff erschließt. Dies gilt besonders für Schülerinnen und Schüler der Grundschulen.

Das Vorherrschen theoretisch-kognitiver Unterrichtskonzepte

Sieht man von einzelnen Medienprojekten ab, in deren Zentrum praktische Medienarbeit steht, zeigen viele Entwürfe zur schulischen Umsetzung medienpädagogischer Ziele ein einseitig kognitiv strukturiertes Medienkompetenz-Verständnis, dessen Hauptziel die "sinnvolle und verantwortungsbewußte" Nutzung von Medien ist. Dies gilt besonders für die zahlreichen inzwischen in allen Bundesländern vorliegenden Rahmenpläne, Lehrpläne, Unterrichtshilfen usw. In ihnen werden – zum Teil mit verbindlichem

Erlasscharakter –, die medienpädagogischen Aufgaben curricular zugeschnitten und in die traditionelle Lehrplanstruktur eingepasst.

Diese stromlinienförmige Einpassung medienpädagogischer Aufgaben in den Schul- und Unterrichtsalltag birgt einige Gefahren:

- Sie macht aus der ungewohnt flexiblen, fächerübergreifenden und kreativen Erziehung zur Medienkompetenz eine "normale" schulische Aufgabe.
- Sie stellt diese Aufgabe in die Lehr-Lern-Tradition der Fächer und bevorzugt damit theoretisch-kognitive Unterrichtskonzepte.
- Sie suggeriert vielen Lehrerinnen und Lehrern den Eindruck, Medienerziehung sei eine "normale" schulische Aufgabe, die in Fächermanier unterrichtet werden kann.
- Sie trägt durch die Pädagogisierung dieser Aufgabe zur Demotivation der Schüler bei.

Theorie und Praxis der Medienpädagogik erscheinen mir einseitig kognitiv, verkopft.

Ihnen fehlt die schüleradäquate Komponente des Lernens aus persönlicher Erfahrung.

Aus diesen Gründen halte ich eine Festschreibung der Medienerziehung in verbindlichen Rahmen- und Lehrplänen für unnötig, wenig hilfreich und wegen der raschen Entwicklungen auch inhaltlich kaum aufrecht zu erhalten.

Die Vernachlässigung neuer lerntheoretischer Erkenntnisse

Spätestens seit PIAGETs lernpsychologischen Arbeiten wissen wir, dass Lernen ein individueller Prozess ist. Erfolgreiches Lernen ist selbständig und selbsttätig. Es muss den Schülerinnen und Schülern den Eindruck vermitteln, dass sie persönlich Sinnvolles lernen. In einem solchen Verständnis erhält Lehren eine völlig neue Bedeutung. Viele medienpädagogische Unterrichtshilfen lassen hierfür keinen Platz.

Die Beibehaltung von lehrerbasierten Unterrichtskonzepten.

Unsere eigene Untersuchung wie die Ergebnisse anderer Projekte bestätigen die Bereitschaft vieler Lehrerinnen und Lehrer, neue Medien in ihre bisherige Lehr-Lern-Tradition einzubinden. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, es dürfte in anderen Berufsfeldern nicht anders aussehen. Es weist aber darauf hin, dass es zur Zeit für eine

weitergehende, strukturverändernde Medienarbeit keine Basis gibt aus welchen Gründen auch immer! Vollständig entworfene Zukunftsszenarien wie eine Öffnung der Schule, Entschulung der Schule, die Demokratisierung und Autonomisierung von Schule, die Enthierarchisierung des Bildungssystems kommen in der Breite bei den medienengagiert arbeitenden Lehrerinnen und Lehrern nicht vor.

Der Grund? Alle oben genannten Zukunftsszenarien benötigen ein neues Bild von Lehrerinnen und Lehrern, vom Lehren, vom Unterrichten. Die alltägliche Lehr-Lern-Praxis in einer Reihe von Reformschulen in Deutschland und in Durchschnittsschulen in ausländischen Schulsystemen haben mich davon überzeugt, dass der Schlüssel zu strukturellen Veränderungen von Schule in einem neuen Verständnis der Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer liegt. Zugespißt: Die Aufgaben des Unterrichtens werden deutlich abnehmen, die der Lerndiagnose, Lernberatung und Lernorganisation deutlich zunehmen. Dies hat die Medienpädagogik längst noch nicht hinreichend herausgearbeitet.

Medienkompetenz in demokratisch-gesellschaftlicher Perspektive

In letzter Zeit haben uns ernst zunehmende wissenschaftliche Untersuchungen auf Defizite und Strukturschwächen in unserem Bildungssystem aufmerksam gemacht. Auch eine kritische Analyse der medienpädagogischen Entwicklung des Schulsystems fördert strukturelle Defizite zutage, die nicht durch Lehrpläne und Erlasse zu beheben sind. Schließlich müssen uns Blicke über den deutschen Zaun hinaus und Erfahrungen in anderen Ländern darauf stoßen, dass es noch völlig andere Formen gibt, Schule zu halten, als die, an die wir uns gewöhnt haben.

Die eingangs zitierte medienpädagogische Zielvorstellung vom "sinnvollen, kritischen und verantwortungsbewußten Umgang" mit Medien greift gesellschaftspolitisch zu kurz. Medienkompetenz umfaßt aus demokratisch-gesellschaftlicher Perspektive die Fertigkeiten und Fähigkeiten, Medien als Instrumente zur Artikulation und Durchsetzung individueller und sozialer Interessen zu erkennen und sie zu Formulierung und Durchsetzung eigener Interessen zu nutzen.

Diese gesamtgesellschaftliche Perspektive sollte die Medienpädagogik nicht pädagogisch einzuengen versuchen.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2000): Grundschule und Computer, Soest, Landessinstitut für Schule und Weiterbildung, (www.learn-line.nrw.de/angebote/berichtsarchiv/)

Beschluß der KMK vom 28.2.1997: Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrg.) 1995: Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung H. 44

Meister, Dorothee M./Sander, U./Grunert, C./ Hammerschmidt D. (1999): Schulen im Netz in Sachsen-Anhalt. Halle (Saale).

Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (1995): Medienpädagogik in der Schule, Erklärung der KMK vom 12.5.1995

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.