

Prof. Dr. Dieter Baacke, Universität Bielefeld

- Germanist, Theologe und Altphilologe
- Zunächst wiss. Assistent am Germanistischen Seminar in Göttingen
- Dann Wechsel zum Erziehungswissenschaftlichen Institut zu Hartmut von Hentig
- Kombinierte als erster Wissenschaftler das Thema Medien mit dem Fach Pädagogik
- Seit 1972 Professor für außerschulische Pädagogik an der Universität Bielefeld mit den Schwerpunkten
- Medienpädagogik und Medienforschung
- Jugend- und Kindheitsforschung
- Jugend- und Erwachsenenbildung
- Gründungsvorsitzender und 1. Vorsitzender von 1984 bis 1999 der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur



Dieter Baacke starb im Alter von 64 Jahren am 23. Juli 1999 an den Folgen eines Herzinfarkts.

Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz

Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 8. Dezember 1998, Hörsaal 301

Veranstalter:

Interdisziplinäres Zentrum für Medienpädagogik und Medienforschung

1. Ein Blick zurück

'Medienkompetenz' ist derzeit in aller Munde: Nicht nur die PädagogInnen, sondern auch die Administratoren, die Bildungsplaner und Curriculumwirtschaftler, die Politiker und ihre Mitarbeiter benutzen den Begriff. Ein Begriff hat Konjunktur, der auf den ersten Blick alles andere als liebenswürdig erscheint, vielmehr abstrakt, damit abweisend; vieldeutig, darum schwierig. Wie kommt es zu solch einer Konjunktur? Man könnte auf ‚Zufall‘ setzen oder auf Machtkartelle, die mit einem Begriff bestimmte Ansichtsweisen und Interessen verbinden - oder, wir könnten auch ein wenig der ‚Logik der Sache‘ vertrauen, sprich: es könnte sein, dass es einen vernünftigen Grund gibt, der diesem Begriff dazu verholfen hat, stärker bemerkt und angewendet zu werden - obwohl er schon lange existiert, freilich in komplexeren Zusammenhängen als heute meist diskutiert. Es lohnt sich also, ‚einen Blick zurück‘ zu werfen.

Der Begriff entstand in anderen begrifflichen Kontexten als heute wahrgenommen, und er entstand zur gesellschaftspolitisch anderen Zeit: um das Ende der 60er und den Anfang der 70er Jahre. Bis dahin hatte die pädagogische Auseinandersetzung mit den sogenannten ‚Massen-Medien‘ eine lange Entwicklung hinter sich gebracht und war im Umbruch. Grob gesagt, orientierten sich die PädagogInnen in der Regel an einer Kontroll-Orientierung: die Medien galten als gefährdende Elemente im Sozialisationsprozess besonders von Kindern und Jugendlichen, so dass eine bewahrpädagogische Grundhaltung angemessen zu sein schien, das Medien-Problem bewältigen zu können. Erst in den 60er Jahren, im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit dem immer wirkträglicheren Fernsehen wurden Konzepte entwickelt, die den kritischen pädagogischen Impetus von seinen konservativen Folien befreiten und ihm eine Theorie zur Seite stellten. Es entwickelte sich im Gefolge der

Frankfurter Kritischen Theorie die ideologiekritische Pädagogik. Diese ist, theoriegeschichtlich gesehen, in zweierlei Hinsicht bedeutsam: indem sie theoretische Argumentationsstränge aufnahm und verarbeitete und sich zugleich anschloss an sozialwissenschaftliche Debatten. So befreite sie sich von dem Ruf geisteswissenschaftlich-konservativer Tradition in einem Winkel der pädagogischen Provinz. Es entstanden kritische Medientheorien (Baacke 1974), die die meist personenbezogen entwickelte Auseinandersetzung um die Medien durch gesellschaftliche Argumente erweiterte: Nicht nur die Industrialisierung von Kultur durch Medien, sondern auch die Tatsache, dass Konsument und Rezipient Handelnde innerhalb des gleichen gesellschaftlichen Gefüges sind, werden nun gedeutet als 'Blockierungszusammenhang spätkapitalistisch kontrollierten Bewusstseins'. Die Undurchdringlichkeit der Erscheinung - was das Fernsehen sendet, gilt als gegeben und wirklich, - wird als Ideologie ‚entlarvt‘. Solche Argumente haben die Medienpädagogik ein Stück weit in die gesellschaftlichen Debatten hineingeführt. Seit Adorno ist ihre Kulturkritik nicht äußerliches Lamento über den Verfall bürgerlicher Werte, sondern sie wird nun als kritische Gesellschaftsanalyse geführt. Objektiv ist nicht, was gegeben ist - dieses bleibt Schein -, sondern was hinter den Ideologien (verstanden als falsche Erklärung objektiver Momente) einem hermeneutisch-kritischen Bewusstsein sich darstellt, als industrialisierter und von wenigen beherrschter Produktionszusammenhang. Diese neuen Medientheorien sind zugleich Gesellschaftstheorien, denn die Medien sind nichts als eine Besonderung kapitalistischer Produktion.

Solche Debatten, die inzwischen historisch anmuten (obwohl keineswegs in allen Punkten überholt, etwa in der Analyse der Kapitalisierung von Kommunikation (!) haben der Medienpädagogik den Anschluss an die sozialwissenschaftliche Analyse eingebracht. Die Zielkriterien der Medienpädagogik waren nun formaler geworden und hefteten sich nicht mehr unbedingt an tradierte Werte. Wichtig war nun die ‚Emanzipation des Individuums‘ aus ‚Bewusstseinszwängen‘, die Förderung seiner ‚Selbstbestimmung‘ und seiner ‚Partizipationschancen‘.

Neben diesen theoretischen Anschlüssen gewann um die gleiche Jahrzehntwende der außerschulische Erziehungsbereich (Freizeitarbeit, Jugendarbeit, Bildungsarbeit, Jugendzentrumsbewegung, Kulturarbeit) zunehmend an Bedeutung. Denn hier waren Freiräume vorhanden, die Medien nicht nur zu Instrumenten organisierten Lernens machten, sondern den Jugendlichen als Ausdrucks- und Artikulationsinstrumente ihrer eigenen Interessenlagen zur Verfügung standen. Es entstand eine handlungsorientierte Pädagogik, die an die Stelle des ‚Medienrezipienten‘ die ‚Medien-Nutzer‘ setzte. Medien-Nutzung ist doppelwertig: Sie besteht nicht nur in der ‚Rezeption‘ produzierter Botschaften, sondern auch in der ‚Produktion‘ eigener Inhalte. Insbesondere das Aufkommen des Videos und die damit verbundene Videobewegung versuchten gegenüber der hochkomplex organisierten Öffentlichkeit der etablierten Massenmedien eine ‚alternative Öffentlichkeit‘ aufzubauen, die sich in ‚basisbezogenen‘ Produktionen stadtteilbezogen und kritisch gegenüber der herrschenden Meinung artikuliert. Unter der Prämisse der Handlungsorientierung war zusätzlich damit eine nicht nur abwehrende, bewahrende, sondern auch akzeptierende Einschätzung der Medien möglich geworden. Geprüft wird nun die gesamte Medien-Entwicklung unter der medienpädagogischen Leitfrage, inwieweit Medien Handlungsmöglichkeiten erschließen, ästhetische Erfahrungen erweitern und damit schon Kinder und Jugendliche anschlussfähig machen für öffentliche Diskurse und damit für politisches Denken und Handeln.

Es ist das zweite Mal in kurzen Schüben, dass die Medienpädagogik sich nun in grundlagentheoretische Debatten einschaltet. Leitbegriffe sind ‚Kompetenz‘, ‚kommunikative Kompetenz‘, ‚Lebenswelt‘, ‚Alltag‘, die Spannung zwischen ‚Konventionalität‘ und ‚Intentionalität‘ sowie vor allem ‚Handeln‘, ‚Handlungskompetenz‘ und eben ‚Medienkompetenz‘. - Woran liegt es nun, dass von allen diesen Begriffen, die durch ein theoretisches Netz von Bezügen

aufeinander verweisen, derzeit vor allem ‚Medienkompetenz‘ gefeiert wird? Die Antwort scheint mir einfach zu sein: Weil wir derzeit nicht die Probleme der alltäglichen ‚Kommunikation‘ oder unseres ‚Handelns‘ im Auge haben, sondern obsessioniert durch eine künftige Cyberspace-Gesellschaft, Multimedia und weltweite Nachrichten-Vernetzungen hier das eigentliche Problem sehen, mit dem wir umzugehen haben. Zum ersten Mal stehen ausschließlich die ‚Neuen Medien‘ im Zentrum der Analyse von Kommunikationsprozessen, die ohne sie nicht mehr gedacht werden. Aber behutsam, die Ursprünge sind begrifflich komplexer und noch heute interessant, weil gültig.

2. Das Kompetenztheorem

Für die Behauptung einer ‚kommunikativen Kompetenz‘ des Menschen hat sich die Pädagogik schnell interessiert, weil diese Arbeitshypothese von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht. Er ist aufgrund seiner Kompetenz zu sprachlichem Handeln fähig, aktiv an der Weltkonstruktion teilzunehmen. Verbunden mit der Erziehbarkeit/Bildbarkeit des Individuums ist die Verpflichtung, dies auch zu ermöglichen. Von Anfang an steckt also ein wichtiger Zielwert in dem Konzept, dessen Geltung heute überprüft werden müsste.

Der Kompetenzbegriff kam um die 70er Jahre herum in die Diskussion der Sozialwissenschaften. Intellektuell verbreitet wurde er durch die Auseinandersetzung zwischen Habermas und Luhmann, dem Interaktionstheoretiker, gegen den der Systemtheoretiker stand. Habermas entwickelte sein interessantes, philosophiegeschichtlich sattgemachtes Theorem, das nicht nur ‚Arbeit‘ eine Grundkategorie menschlicher Weltorientierung und der Aneignung und Gestaltung von Natur sei, sondern eben auch ‚Kommunikation‘. Damit setzte er einen ‚idealistischen‘ neben einen ‚materialistischen‘ Begriff - ein Vorschlag, der am Unterbau der Materie fixierte Marxisten erbozen musste.

Auch der französische Soziologe Pierre Bourdieu (1970) gehört übrigens in diesen Diskussionszusammenhang, denn er bezog sich, wie Habermas, in der pädagogischen Debatte, auf Noam Chomskys Begriff und Konzept der ‚Kompetenz‘. Bourdieu betonte freilich stärker die „generative Grammatik“ und verstand „Habitus“ als ein System von Mustern, die der Mensch verinnerlicht hat und die ihm ermöglichen, variabel Wahrnehmungen, Gedanken und auch Handlungen eines kulturellen Raums zu erzeugen. In der generativen Grammatik sind alle Sätze virtuell beschlossen, die ein Mensch äußern und umsetzen kann, und im Habitus kommen sie gleichsam an die Oberfläche. Bourdieu meinte, durchaus marxistisch, dass der Habitus nicht frei verfüge, sondern je nach sozialer Klassen- und Schichtzugehörigkeit jene Deutungsmuster auswähle, die nach dem zugeteilten „Bildungskapital“, möglich seien. Die soziale Herkunft und die Schulbildung sind für Bourdieu also von großer Bedeutung, um einen variantenreichen Habitus auszubilden und damit die ‚Kompetenz‘ des Menschen vollends zu entfalten. Er sah das kulturelle Kapital an kommunikativer Kompetenz auf verschiedene soziale Milieus und Klassen verteilt, und zwar ungleich.

Das pädagogische Konzept war insofern ‚idealistischer‘, weil es die gesellschaftlichen Komponenten zwar sah, aber darunterliegende Grundausstattungen des Menschen postulierte. Die anthropologische Komponente war damit nach vorn gebracht:

Der Kompetenzbegriff wurde von dem Linguisten Chomsky in Weiterführung von Gedanken Descartes‘ und Humboldts verwendet für die von ihm angenommene, im Mentalen verankerte Fähigkeit des Menschen, aufgrund eines immanenten (nicht durch Reiz-Reaktion-Erlernen) Regelsystems eine potentiell unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Chomsky sieht eine wesentliche Eigenschaft der Sprache darin, dass sie die Mittel bereit hält, beliebig viele Gedanken auszudrücken und ermöglicht, entsprechend den beliebig vielen neuen Situationen adäquat zu reagieren. Chomsky denkt an eine „universelle Gramma-

tik“, die den kreativen Aspekt der Sprachverwendung erfasst und profunde Regularien ausdrückt, die derart universell sind, dass sie in der Einzelgrammatik nicht aufgeführt und aufgespürt zu werden brauchen. Es wird also behauptet, dass alle Menschen potentiell über die Sprachmuster einer Universalsprache verfügen - und insofern gleich sind. An solche Überlegungen knüpfen sprachphilosophische Erwägungen an, wie sie (im Anschluss an den späten Wittgenstein) durch Apel und Habermas in die Diskussion eingeführt worden sind. Der ideale Diskurs, an dem alle Menschen gleichberechtigt beteiligt sind, setzt als transzendente Grundlage des Sprachverstehens und der Sprachbeherrschung das transzendente Sprachspiel einer unbegrenzten Kommunikationsgemeinschaft voraus. Es handelt sich insofern um eine ideale Kommunikationsgemeinschaft, weil sie prinzipiell imstande sein würde, den Sinn aller vorgetragenen Argumente adäquat zu verstehen und ihre Wahrheit definitiv zu beurteilen. Eine solch perfekte Diskursfähigkeit ist freilich nur dann denkbar, wenn Verzerrungen und Störungen der Kommunikation (wie Machtverhältnisse, Abhängigkeiten, größeres oder geringeres Rednergeschick etc.) ausgeschaltet werden können. Postuliert wird also ein normatives Ideal mit ethischen Bezügen. In Wirklichkeit gibt es natürlich diese ideale Kommunikationsgemeinschaft nicht, in der jeder zu Wort kommt und jeder jeden verstehen kann - aber sie bleibt (wie Habermas sagen würde) ein ‚kontrafaktisches Postulat oder eine hyperwirkliche Konstruktion‘.

Was haben wir damit gewonnen: Das Postulat, das alle Menschen gleich zu behandeln seien, weil alle Menschen gleich seien. Es ist die „Kompetenz“, die den Menschen einerseits erziehungsbedürftig macht, aber auch erziehungsfähig. Unabhängig davon, welcher sozialen Klasse, welchem Geschlecht, welcher Rasse, welchem kulturellen Kontext ein Mensch seine Herkunft verdankt - er unterscheidet sich in Hinsicht auf seine kommunikative Grundausstattung nicht von anderen und muss entsprechend behandelt werden. (Nebenbei bemerkt: es handelt sich hier nicht nur um ein Postulat, sondern es gibt wissenschaftliche Diskurse, die es begründen. Wie z. B. lässt sich die Fähigkeit eines Säuglings, beim Älterwerden immer vollständiger Sätze zu kommunizieren, besser erklären als mit der Annahme einer Sprachbegabung, die allen Menschen angeboren ist; die Erklärung, sie lernten durch Reiz-Reaktions-Kreisläufe derartige Fähigkeiten, ist ja unsinnig, weil dann ein Kind nur jeweils die Sätze sprechen könnte, die es vorher gehört und gelernt hat, von anderen!). Die Bedeutung für die Pädagogik ist also erheblich, und sie spiegelt auch hier den Zeitgeist der späten 60er Jahre wider: Die Integration unterschiedlicher Bildungsläufe in den ‚Gesamtschulen‘ etwa hatte das Ziel, die kommunikative Kompetenz von Kindern so weit wie möglich gleichlinig zum Zuge kommen zu lassen, also Unterscheidungen eher aufzuheben. Diese sind zwar empirisch gegeben und insofern auch zu beachten, aber doch nicht letztlisches Zielelement pädagogischen Eingreifens. Gewendet auf medienpädagogische Begründungen meint das Theorem: Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. Dies muss geübt und gelernt werden, aber wir können solche Prozesse mit der Zuversicht beginnen, dass sie auch zu einem sinnvollen Ziele führen. Freie Videogruppen oder (heute) Bürgerradios sind späte Ausläufer dieser theoretischen Debatten - die so theoretisch also gar nicht sind! Wer bis hierher zugehört hat, wird vielmehr einsehen, dass wir - eigentlich bis heute - einen argumentativen Grund gewonnen haben, auf dem sich auch pädagogisch stehen lässt.

3. Handlungskompetenz - Medienkompetenz

Die ‚kommunikative Kompetenz‘, wie eben beschrieben, realisiert sich in der ‚Lebenswelt‘ oder ‚Alltagswelt‘ von Menschen. Die Lebenswelt ist die für einen Menschen oder eine Gruppe (etwa: Familie, Schulklasse, Arbeitskollegen) konstituierte reale Umwelt von Erfah-

rungen und Handlungsmöglichkeiten. Sie ist der Lebensraum, in dem sich Erziehung und Sozialisation abspielen. Er bestimmt damit alle Kommunikationen eines Menschen, umfasst und gestaltet sie. Die Struktur der Wiederholung von Handlungen führt zur Beschreibung von Lebenswelt als „Alltagswelt“, die eben die alltäglichen Lebensvollzüge von Menschen umfasst, ihre Routinen ebenso wie außergewöhnliche Momente (Feste und Feiern). Jede Lebenswelt wird durch historische und gesellschaftliche Bedingungen bestimmt, die wiederum Hintergrund sind für die biografische Entwicklung und die Lerngeschichte von Kindern und damit ihre kommunikative Kompetenz. Bleibt diese regulierendes Prinzip, darf sich Forschung nicht begnügen, die unterschiedlichen kommunikativen Kompetenzen unterschiedlicher Gruppen festzustellen. Kompetenz überschreitet vielmehr die Möglichkeiten, die der Mensch jeweils für die Bewältigung seiner realen, vorgegebenen Lebenssituationen braucht. Würde man sich auf diese beschränken, liefe dies hinaus auf Einfügung und Anpassung. (In der Arbeitshierarchie: Niedrigstehende brauchen dann beispielsweise nur beschränkte Fähigkeiten, sich kommunikativ zu verhalten - soviel nämlich, wie sie zur Ausübung ihres mit beschränkter Verantwortung versehenen Berufes benötigen. Eine solche Reduktion von Lernchancen ist jedoch, auch nach dem Kompetenz-Theorem, das demokratietheoretisch leicht aufzuarbeiten ist, illegitim). Nun ist es sicherlich schwierig, eine von allen Menschen erreichbare und zu erreichende ‚kommunikative Norm‘ festzulegen, auf die hin Sozialisationsprozesse ablaufen sollten, also erzogen werden muss. Es gibt in den folgenden Jahren eine ganze Reihe von Verhaltenskatalogen, etwa: die Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Ambiguitätstoleranz, zur Ambivalenztoleranz, Fähigkeit zur Entscheidung und zu selbstverantwortlichem Handeln, Fähigkeit, seine Intentionen mit vorhandenen Kommunikationen abzustimmen, für die jeweils die entsprechenden kommunikativen Strategien entwickelt werden müssen. Das ist ein großes Programm, dessen Einlösung noch immer am Anfang steht.

Doch eins ist deutlich: Menschen lernen Kommunizieren, weil sie miteinander handeln müssen, und insofern sind ‚Kommunikation‘ und ‚Handeln‘ nur unterschiedliche Modalitäten eines Grundzustandes des In-der-Welt-Seins. So unterschiedliche Aggregatzustände ‚Worte‘ und ‚Taten‘ darstellen mögen, sie hängen doch zusammen, und insofern ist es beispielsweise keineswegs gleichgültig, welche Worte jemand wählt oder welche Taten jemand tut. Und Medien sind in diesem Zusammenhang dann jene Vermittler, deren Praktiken man beherrscht und deren Zwecke man reflektieren können muss: Das meint ‚Medienkompetenz‘.

4. Objektwelt - wahrgenommene Welt

Medienkompetenz ist, um noch einmal mit Luhmann zu sprechen, eine systemische Ausdifferenzierung aus grundlegenden Zusammenhängen, die einen übergreifenden Charakter haben: Handlungs- und Kommunikationskompetenz erscheinen als Grundlagen sozialen Handelns in der Welt, und entsprechend müsste auch eine umgreifende Bildungs- und Erziehungstheorie von diesen Grundlagen ausgehen.

Mit solchen Überlegungen habe ich jahrelang meine theoretischen und dann auch praktischen Arbeiten abgeschlossen und versucht, in diesem Denkraum eine ‚handlungsorientierte Medienpädagogik‘ zu entwickeln. Inzwischen möchte ich einen Schritt weitergehen, und den möchte ich jetzt mit Ihnen zusammen vollziehen:

‚Medien‘ (als (1) Technologie elektronischer Vercodungen, als (2) Organisationsform, als (3) Handlungen und Kommunikationen ermöglichender Präsentationsraum) betonen in den vorgetragenen theoretischen Reflexionen zu stark den Aspekt der Objektwelt; so sind Handlungen und Interaktionen innerhalb der Objektwelt und auf sie bezogen dargestellt. Es fehlt die Wahrnehmung als Konstruktion des Subjekts. Ich sage also eigentlich nichts Neues, schalte aber, um mit Husserl zu sprechen, eine bisher vorgenommene begriffliche „Ab-

blendung“ aus und bringe einen Akzent, der zwar implizit im bisherigen Argumentationsraum beschlossen liegt, aber nicht hinreichend ausgeführt wurde (meine ich).

Wahrnehmung, im Griechischen *aisthesis*, umgreift Handlungen und Kommunikationen über Medien, indem nun die Gestaltung und Sichtbarmachung von Welt über ‚das Ästhetische‘ also das wahrnehmende Subjekt in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Alle Alltags-, Handlungs-, Kommunikations- und Medientheorien greifen dann zu kurz – merke ich selbstkritisch an -, wenn sie letztlich dem rationalistischen Duktus der Aufklärung verhaftet bleiben. Dies zeigt sich besonders an den ‚Erziehungsvorstellungen‘, die eben hinsichtlich einer ‚Medienkompetenz‘ darauf hinauslaufen, bestimmte Lernprozesse in angebbarer Richtung (wie es häufig hieß und heißt) zu ‚optimieren‘. In der Enge des aufklärerischen Denkens haben wir (und das ist durchaus zu rechtfertigen) eine Vorstellung von der ‚besseren Welt‘, und wir wollen sie, auch über Medien, herstellbar machen. Um dies zu leisten, erscheint es z. B. als äußerst wichtig, dass Kinder zwischen der ‚realen Wirklichkeit‘ und der ‚medialen Fiktion‘ zu unterscheiden lernen, um nicht Phantasmagorien aufzusitzen, die nichts mit der vorfindlichen, realen Wirklichkeit zu tun haben. Gerade die Neuen Medien, die Vorstellungen einer globalen Vernetzung und die ersten Ansätze eines imaginativ besetzten Cyberspace lassen aber die Fragen nach der Konstruktion von Wirklichkeit neu stellen.

Ein Beispiel: ‚Kommunikative Kompetenz‘ wird meist über Sprachhandeln erklärt und verstanden. Dies gilt auch für das Erziehungsdenken und besonders für die Schule. Wir könnten sprechen von einer Philologisierung der Schule. Die kommunikative Kompetenz übersieht beispielsweise, dass Schule und Unterricht nicht nur auf den Weg der Abstraktionen führen sollten, sondern die Dimensionen der Körperlichkeit und der Bildlichkeit und Verbildlichung eine wichtige Rolle für heutige Weltbilder und Weltwahrnehmungen spielen. So verfehlt der aufklärerisch gelenkte pädagogische Blick viele Orte dieser Erde, an denen Jugendliche sich mit besonderer Vorliebe aufhalten, und er grenzt ihre kulturellen Interessen und Äußerungen entsprechend aus dem Feld aus, das er übersieht. Die Welt der bewegten Bilder (populäres Beispiel: das Fernsehen) sind jedoch Ausgangspunkte lustvollen Sehens und Welterlebens. Die traditionelle Pädagogik blendet dies aus. Der Sehsinn wird diskriminiert, weil er ‚oberflächlich‘ sei, der Diskursivität entbehre und der Lernende damit den Ansprüchen eines gehaltvollen Textes nicht standhalten könne. Wir wissen aber, dass die Welt des Multimedia – als eine Multivercodung von Schrift, Gesprochenem, Grafik, stehenden und bewegten Bildern, Geräuschen, Tönen und Sounds neue Wahrnehmungsweisen erschließen, und der Hinweis auf die ‚Links‘, die den Suchprozess im Internet steuern, ist inzwischen geläufig (verzweigtes Wahrnehmen). Ganz offenbar müssen wir also erkennen, dass neben der diskursiven Symbolik (so Susanne Langer) eine präsentative Symbolik beachtet werden muss, die nicht ‚auf den Begriff‘ bringt, sondern die Gegenstände ‚perspektivenreich durch multimediale Wahrnehmungsprozesse entfaltet‘. Das ist immer so gewesen, aber zumindest in der pädagogischen Diskussion nur marginal beachtet worden.

Eine derart kognitivistische Verengung des Wahrnehmungsbegriffs kann gerade mit Hilfe der Neuen Medien überwunden werden. Ich möchte dies am Beispiel einer bisher in der Pädagogik gar nicht oder kaum beachteten Kategorie zeigen: der Faszination. Bisher wurde dieses Wort allenfalls benutzt, um auf Medien-Gefahren hinzuweisen: „Faszination steht (...) als Synonym für ‚Verführung durch Apparate‘, benennt z. T. unverstandene, aber immer ungeliebte affektive Dimensionen von Kommunikationsprozessen“ (so Dieter Tiemann in einer bei mir geschriebenen Dissertation). Faszination ist für den pädagogischen Blick verdächtig, weil sie allzu momenthaft erscheint und aus ihr keine allgemeinen und weiterführenden Lehren gezogen werden können. Sie scheint zu weit vom Denken entfernt, das allein als solide Arbeit gilt; dabei wird stillschweigend vorausgesetzt: wer fasziniert ist, denkt nicht.

Zweifellos wird jedoch mit dem Begriff ‚Faszination‘ beispielsweise ein Stück weit erschlossen, was das eigentliche Filmerlebnis (eine ausdifferenzierte Vorform der Neuen Medien) ausmacht, und darum ist ‚Faszination‘ auch pädagogisch Neuland erschließend. Ins Blickfeld geraten über ‚Faszination‘ die Entrückungen in Traumwelten, die Spiegelungen zwischen Identifikationen und Projektionen, die der Film ermöglicht, dadurch alltagskulturelle Bindungen transzendierend. Faszination kann sich äußern „in entflammter Begeisterung und Beseeltheit, im Fragen und Staunen, in lustvoll ängstlicher Spannung ebenso wie in genießender Teilhabe.

Wahrnehmungen, Einstellungen, psychische Dispositionen und Aufmerksamkeitsrichtungen tönen das je persönliche Involviertsein und damit das Moment der Faszination im individuellen Erlebnis (...). Faszination und Routine dürften einander zwar ausschließen, Faszination kann zudem nicht ‚beiläufig‘ gespürt werden, die komplexe sinnliche Inanspruchnahme aber mag mit der emotionalen Hinwendung auf den Erlebnisgegenstand durchaus zu Neuigerverhalten und Explorationstätigkeit anstiften“ (so noch einmal Tiemann). Nicht der Film in seiner fragwürdigen oder avantgardistischen Selbstreferenz, sondern seine Wirkung auf den zuschauenden, affizierten Betrachter steht im Mittelpunkt.

Faszination schließt Empfindungen ein, die sich zu Wahrnehmungen weiterentwickeln können oder auch zum Erkennen von Wahrheiten, Tatbeständen, Einsichten über sich selbst etc. Erkennen steht also nicht im Widerstreit zum Empfinden oder zur sinnlichen Wahrnehmung, sondern alle sind, wenn zwar verschieden, im menschlichen Erleben gebündelt und, je nach Situation, für sich stehend oder aufeinander bezogen. Diese wechselnde Dynamik umschließt – altmodisch ausgedrückt – Seele, Körper und Geist, die pädagogische Programme voneinander zu entfernen trachteten. Nüchternheit und Verstand steht im alten Verständnis gegen Empfinden und Spontaneität, und das Wahrnehmen hat dem einen oder dem anderen zu dienen. Es vermittelt aber zwischen beiden, und so ist auch Faszination zu verstehen: als eine Erlebnisform des Vermittelns.

Erlauben wir Faszination, kann ästhetische Erfahrung nicht mehr als Banausentum verpönt werden, und nicht notwendig muss sie sich aus der Sphäre des Genusses zu der ästhetischen Augenschein analysierenden Reflexion erheben auf dem Grunde pädagogischer Anleitung. Der Rezeptionsvorgang selbst wird dem Betrachtenden frei verfügbar gemacht und damit seinem je spezifischen kulturellen Habitus. Mit ‚Faszination‘ wird als möglich gedacht, dass das kindliche oder jugendliche Subjekt auch außerhalb gelenkter pädagogischer Verarbeitungshilfen seine ästhetischen Erfahrungen machen kann, deren Ausmünzung auf die Lebensrealität außerhalb des Verbildlichten nicht pädagogisch eingeholt werden kann, sondern dem Subjekt selbst zur Disposition steht. Was ist das anderes als Bildung, verstanden als das kompetente, aber seinen Wahrnehmungsraum selbst erschließende und weithin zusammenfügende Lebewesen?

Im Multimedia-Konzept haben wir die getrennten Dinge beieinander. Lernen muss hier nicht nur als kognitive Operation verstanden werden, sondern kann auch als ästhetisches Erlebnis und darüber als neuer Verstehenshabitus erschlossen werden.

5. Wahrnehmungskompetenz als neue Sichtweise – auch für Schulreformen

Mein Vortrag mag einigen recht theoretisch und auch ‚trocken‘ geklungen haben – aber die ‚Anwendungen‘ etwa für eine ‚neue Schule‘ sind recht saftig und erheblich.

Zunächst: Wir müssten das philologische Weltbild aufgeben und eine ‚ästhetisierende Gesamtschau‘ zulassen, in der diskursive und präsentative Symboliken je nach Situation und gestellter Aufgabe gleichberechtigt sein müssen. Dies bedeutet zugleich eine Entschlackung einer besserwisserischen Aufklärungshaltung, die die ‚Verbesserung von Mitteleuropa‘ (so

schon vor Jahren ein ironisch gemeinter Buchtitel) dem kompetenten Aufklärer zuschreibt, aber nicht der Kompetenz all derer, die gemeinsam den Kompetenzraum des Lebens und Erlebens, des Lernens und Anwendens gestalten.

Zum anderen sind wir unter dem gewählten Blickwinkel davor bewahrt, auch die Neuen Medien von Multimedia und Internet (ebenso wie die ‚alten‘, etwa Radio, Fernsehen, Telefon etc.) unter die hierarchische Erstplatzierung von Technologie zu stellen. Eine kompetenz- und wahrnehmungsorientierte Denkweise stellt jede Technik grundsätzlich in den Dienst des Menschen, und auch die neuen Informationstechnologien sind zunächst nichts als ‚Tools‘, und sogar, wenn auch die Modalitäten der Kommunikation neu gestaltet werden, ist doch darauf zu achten, dass Inhalte und gesellschaftliche, soziale, kulturelle und ethische Standards nicht nur nicht verloren gehen, sondern immer wieder kritisch bestimmen, zu welchem Zweck welche Techniken zu handhaben seien.

Dies bedeutet drittens: Zwar werden die neuen Informationstechniken besonders auch unter dem Gesichtspunkt der Qualifikation (neue Berufsfähigkeiten, Schaffung von Arbeitsplätzen) zu betrachten sein. Aber es wäre eine zweckrationale Ausdünnung, wollten wir die pädagogischen Möglichkeiten der Medien darauf beschränken. Sandbothe hat von drei Informations-Highways gesprochen, die nebeneinander herlaufen, aber auch verbunden sein sollten: Er meint

- den Informations- und Commerce-Highway (Wirtschaft, Aktualität, Sachlichkeit, Objektgebundenheit),
- den Entertainment-Highway (fasziniert sein, ästhetische Gestaltungsräume, Erlebnishaftigkeit),
- den Education-Highway (die Welt des Lernens als Erziehungs- und Bildungszusammenhang).

Ich würde sagen, der Zusammenhang dieser drei Kommunikations-Highways bestände darin, den Education-Highway nicht um die Commerce- und Informations-Komponente zu verkürzen, sondern das, was wir ‚Entertainment‘ nennen, als Erlebnis- und Gestaltungsbe- reich in ein neues und lebendiges Schulleben einzubeziehen.

Welche Veränderungen dies für die Lehrer- und Schülerrolle hat, welche neuen organisatorischen Aufgaben, aber auch Chancen auf die Schulen zukommen, kann ich hier nicht mehr ausführen. Die Chance des Lehrers bestände darin, vom objektgebundenen Wissensvermittler und Kontrolleur zum ‚Coach‘, ‚Tutor‘ und ‚beratendem Begleiter‘ zu werden, der, ausgehend von der Kompetenz aller Schüler, neue Spielräume seines Handelns erschließt. Und die Schülerinnen und Schüler hätten die Chance, ebenfalls nicht auf eine ‚Schülerrolle‘ fixiert zu sein, sondern im Weltbild des ‚kompetenten Menschen‘ eine Figuration der Gleichberechtigung zu schaffen. Und damit wären wir dann doch wieder am Anfang unseres gesamten Gedankenganges: Kompetenz sei, in den ausgeführten Zusammenhängen von Kommunikations-, Handlungs- und Medienkompetenz, jener Ort der Wahrnehmungserfahrung und -gestaltung, an den alle Menschen als kompetente Lebewesen gehören. Und so hat sich (ich darf dies mit ironischem Blinzeln bemerken) auch ein Stück weit die schon verloren geglaubte pädagogische Utopie wieder eingeschlichen.