

Thesenartige Gedanken zur Mediendidaktik und Medienbildung

Klang – Sprechen – Szenen - Bilder - Wahrnehmung – Sprache – Denken - Wirklichkeit

1. Wir sind eine mediale Gesellschaft durch und durch. Es gibt kein Entrinnen.
2. Der Mensch ist wesensmäßig auf ein gesellschaftlich konstruiertes „symbolic universe« (BERGER/ LUCKMANN 1966, S. 92ff.) angewiesen, das ihm seine Alltagswelt als "natürlich" und alltagsweltliche Aussagen über die Beschaffenheit der Wirklichkeit als "plausibel" erscheinen lässt.
3. D. h. auch, wir leben in einer medialen Konstruktion von Wirklichkeit.
4. Die Schnittstellen innerhalb der Mediensysteme und zwischen ihnen und den Welt- und Beziehungserfahrungen in uns selber und mit uns sind vielfach nicht mehr klar zu identifizieren.
5. Viele Jugendliche bewegen sich wie Quallen in diesem Medienmeer, wir sehen oft nicht, wie ihr geistiger Stoffwechsel und ihre geistig-seelische Verdauung funktionieren.
- ***
6. Der sog. Mediendidaktik, eigentlich bloß dem PC, wird auf einmal (wieder) eine zentrale Rolle zugeschrieben, im pädagogischen Dschungel Ordnung zu schaffen.
7. Ein weiter gefasstes Konzept von Mediendidaktik bzw. -bildung gibt es aber nicht. Die Jugendlichen sind in ihrem medialen Umfeld relativ allein gelassen.
8. Dabei ist Mediendidaktik selber uneins. Das belegt die inzwischen unübersehbare und unübersichtliche Medienliteratur der letzten 15 Jahre.
9. Das archaische (platonische bzw. jahwische) Bilderverbot ist immer noch unreflektiert präsent in der Alltags-Pädagogik.
10. Sein und Schein, Wirklichkeit und Erfahrung, Tabus, Normen, Moral und ethische Forderungen, Lernprozesse contra Curricula (man könnte die Liste beliebig fortsetzen) sind unentwirrbare Streitpunkte in den Mediendiskursen.
11. Lehrer mit ihren disparaten mentalen Dispositionen und pädagogischen Leitvorstellungen bieten ein analoges Erscheinungsbild.
12. Auch die Schulen mit ihren Ausstattungen und Traditionen stiften keine anregende Ordnung, auch keinen entsprechenden Diskurs.
Sie haben meistens auch keine durchdachte Medienkultur.
13. Mediendidaktik ist oft genug nur der Einsatz von Maschinen, vielfach mühselig, die Wartung des Maschinenparks lässt meistens zu wünschen übrig.
14. Medienkompetenz darf sich nicht auf die Fähigkeiten reduzieren, die Maschinen bedienen zu können.
15. Mediendidaktik und Medienmethodik werden nicht klar differenziert, eine mediale Erziehung scheint Luxus, die damit transportierten, wissenszentrierten Inhalte haben Vorrang.

16. Aber, online zu sein, schafft noch keine Bildung.
17. Die heutigen Medien sind nicht mehr nur eine Methodenfrage, sie müssen selber zum Gegenstand von Bildungsprozessen werden.
18. Denn Medien sind grandiose Wunschmaschinen, mit hoher suggestibler, sogar illusionärer und omnipotenter Kraft, Natur, auch eigene, Welt und Gesellschaft heranzuschaffen, zu begreifen, aufzuklären und in Besitz zu nehmen.
19. Welche leibhaftigen Erfahrungen möglich dadurch möglich werden, wissen wir zur Zeit noch gar nicht. Sie sind nicht absehbar.
20. Deshalb sind Medien immer schon, immer wieder verdächtig (gewesen), moralisch, psychologisch, erkenntnistheoretisch, theologisch: als Bilder, Comics, Filme, Computerspiele, Internet.
21. Ihre Fluten ja nicht mehr bloß in Gestalt der Massenmedien á la Bildzeitung (contra FR) oder soap operas (contra Autorenfilm oder Gemälden im Museum), sondern der medialen Durchdringung aller Welterfahrung dürfen nicht zur ohnmächtigen Sucht (der Jugendlichen) führen, sondern bedürfen einer mehr als ästhetischen Urteilskraft.
22. Mit Recht nennt man Medien Mittler von Identitätskonstruktionen. Aber ihnen fehlen zumeist die lebendigen, antwortenden Spiegelungen und direkten Vorbilder, die zur natürlichen Reifung und Entwicklung gehören.
23. Alle Medien, die menschlichen und maschinellen, brauchen den Dritten, das Dritte, die Korrektur der Wünsche des Subjekts, des Kollektivs etc. im Spiegel des anderen und der anderen.

24. Ausgangspunkt mediendidaktischer Überlegungen ist die Tatsache, daß wir Menschen selber Medien sind, insbesondere trifft das auf uns als Lehrer zu.
25. Insofern ist es eigentlich erstaunlich, dass wir Lehrer so gerne nach Medienprothesen greifen.
26. Unser Unbewusstes, unser Bewusstsein, unser Wahrnehmungs-, Sprach-, Denk- und Handlungssysteme selbst sind medial strukturiert,
aufsteigend sich entwickelnd mehr oder weniger synästhetisch integriert und integrierend vom
vorsymbolisch Körperlichen mit seiner
sensomotorisch unbewußten Körperübergedächtnis-Struktur,
übers Mimetisch-Symbolische, sprachklang-musikalisch Gefühlhafte einer „Sprache“ vor jeder
Objektbeziehung und vor jeder differenzierten Subjekt-Objekt-Repräsentanz, letzteres v.a. schon aus
pränataler Zeit,
über das Sinnlich-Symbolische visueller Szenarios im Zusammenhang mit den ersten Liebesobjekten
zur sprachsymbolischen Abstraktion, auf mehrstufigen und mehrräumigen Ebenen.

Sprache als solche ist aber nie bloß semantisch abstrakt-distanziert,
sondern bleibt auch auf dieser Ebene immer auch noch gefühlhafter Sprachklang und auf visuell-
senesisch-symbolischer Ebene Teil von Handlungsregulierungen.

In Sprache können alle vorsemantischen Symbolebenen integriert, aber auch mehr oder weniger
abgespalten sein. Nach Lacan dient Sprache dazu, die Trennung von den frühen
Beziehungsfigurationen zu ermöglichen.

27. Ziel des Subjekts ist, Welt-Wirklichkeit zu erfassen, synästhetisch einzuholen, um sie dadurch befriedigend im sozialen Kontext handelnd zu gestalten.
28. Ziel dabei ist außerdem, Identität und Selbst-Bewusstsein des Subjekts zu stiften.
29. Beides ist verbunden mit Urteils- und Einbildungskraft, Differenzierung von außen und innen, Fähigkeit zur Repräsentanzbildung und deren Konstanz, Selbst-reflexivität, Ambivalenztoleranz, Objektkonstanz etc. (s. Entwicklungspsychologie)
30. Dieser Vorgang ist kein bloß physiologisch medialer, sondern er ist im medialen Vorgang zugleich „gesteuert“ durch die Qualität und Sinngebung der primären Beziehungen, sprich Vater und Mutter, die in sich selber eine symbolische Struktur darstellen und vermitteln.
31. Insofern ist auch nicht bloß eine sinnliche, emotionale Intelligenz angesprochen, sondern die vor allem im Visuell-Szenischen sich generierende Faktoren basieren auf der o.g. anthropologischen Grundstruktur mit seinen Befriedigungen bzw. Defiziten.
32. Das heißt auch, dass ein großer Teil unserer Wahrnehmungen permanent einer unbewussten (primärprozeßhaften) Steuerung unterliegen. Oder anders:
Reale bzw. wahre Wahrnehmung ist immer auch ein Ergebnis von nicht mehr wahrgenommenen Beziehungsgefügen.
33. An diese ontogenetischen Strukturen der primären und sekundären Sozialisation knüpft u.a. auch der Konstruktivismus an, der in den Medien- und Lerntheorien mit Recht eine große Rolle spielt
34. Man sollte dem Konstruktivismus gewiß nicht rigide anhängen, Probleme der gesellschaftlichen Anpassung und Auflösung von Identität und Subjektivität etc. müssten dabei berücksichtigt werden, aber jeder Lehrer muß die Eigenart seiner Wahrnehmungs-, Gefühls-, Arbeits-, Denk- und Handlungsstruktur, im weitesten Sinn die Arbeitsweise seines Unbewußten und seines Bewußtseins im jeweils gesellschafts-historischen Kontext kennen, um sich und die Lernfähigkeiten seiner Schülerinnen und Schüler zu verstehen.
35. Man kann die Theorie des Konstruktivismus auch als zynisch ansehen, angesichts der hohen Anpassungsfähigkeit und schwachen Urteilskraft des Subjekts in heutiger Zeit, in der Individualisierung eher einen Anerkennungskampf als eine aufklärerisch orientierte Differenzierung darstellt.
36. Selbstorganisierendes Lernen ist sicher eine sinnvolle Sachforderung der konstruktivistischen (Medien-)didaktik, das setzt aber eine sehr andere, entsprechende und nicht kontrollierende Lernorganisation in der Institution voraus. Trotzdem und vor allem sollten die SchülerInnen dabei nicht alleine gelassen werden, v.a. die sozial schwächeren.
37. Neuerliche didaktische Überlegungen sind nötig, die über allgemeine psychologische Annahmen und Kenntnisse hinausgehen.
38. Wir brauchen genauere Erkenntnisse über die Mentalitäten, Denk- und Wahrnehmungsstrukturen im Kontext ihrer sozio-ökonomischen Herkunft unserer Schüler.
39. Wir brauchen politische und pädagogische Reflektionen für unserer Praxis.
40. Wir brauchen kooperierende Kollegien
– die Krankheit v.a. der Gymnasiallehrer ist ihr Mangel an Kooperation - ,
die eine kritische Medien- und Lernkultur in den Schulen entwickeln.

41. Manches muß man, systemisch gesehen, dem Auswachsen, den autopoietischen Kräften überlassen, man kann es nicht erzwingen, man kann die Mentalitäten der Kollegien nicht umschulen.
42. Wir müssen die Medienentwicklung gelassen - uns allen Zeit lassend – gestalten. Zumal nicht bloß der organisatorische Umgang mit Medien den üblichen schulischen Zeitrahmen sprengt und verwirrende Double-binds erzeugt.
43. Aber wir könnten „Spielräume“ schaffen im Sinne Winnicotts (engl. Kinderanalytiker - Stichworte: „Übergangsobjekt“, „Übergangsraum“, der in letzter Zeit in die Pädagogik wieder Eingang gefunden hat), und Medienmaschinen *können* ein vorzügliches „Spielzeug“ für beziehungsreiche Lernprozesse sein.
44. Denn: Unsere Apparate-Medien sind als projektive Prothesen unserer Sinnes- und Bewusstseinsmittel, -werkzeuge zu begreifen und haben als solche eine analoge Ähnlichkeit mit ihnen.
45. Die entwicklungspsychologischen Stufen von Medialität gilt es lernpsychologisch integrativ und gesamtheitlich zu erweitern, zu vertiefen, die Medien-Prothesen mit ihnen immer wieder rückzuvermitteln und nicht bloß im herkömmlichen Sinne als Resonanzebenen zu Unterrichtszwecken zu gebrauchen, zu instrumentalisieren, bloß als Methoden zu gebrauchen.
46. Das setzt eine Menge Nachfragen in Gang zur Ausbildung von Medienkompetenzen des Lehrers, die das herkömmliche Muster von sog. instrumentellem Medieneinsatz im Unterricht weit hinter sich lassen, aber auch die sprachliche Überbetonung von Unterricht v.a. am Gymnasium als Einschränkung und Abwehr von ganzheitlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten, nicht als höchste Form von Lernfähigkeit erkennen lassen.
47. Die höchste Form wäre die Integration aller medialen Ebenen. Also: Unsere eigenen Symbolsysteme sind Medien, mehrdimensionale innere, mehr oder weniger unbewusste, innerlich selbst konfliktvolle und auch konstruktivistische Vermittlungsinstanzen (mit allen Handlungselementen) zwischen uns als Subjekten und unserer Welt und insbesondere in den sich wiederholenden Szenarios unserer Beziehungen.
48. Analyse von Bildern und Filmen, Zeichnen, Photographieren und Filme-Machen sollten Gegenstand in allen Fächern sein, nicht bloß als Veranschaulichung, Versinnlichung und Illustrierung von Inhalten, das ist nur ein Aspekt von Mediendidaktik, sondern als Wieder-Holung von szenischer Sinnggebung, inneren Vorstellungen und Bildung von Vorstellungskraft auch abstrakter und unsichtbarer Elemente von Materie, deren Strukturen, Gesetz, von Natur, Welt und Gesellschaft.

49. Neue Medien – sinnvoll? – deren Denkstrukturen:

50. Der Computer sei nicht wie andere Instrumente - Fernglas, Photoapparat, Filmkamera, Videogerät - eine physikalische Ergänzung irgendeines unserer Organe, die er nun seinerseits verdränge. Er sei "eine Materialisierung ursprünglich geistiger Arbeit"; in ihm steckten Merkmale (heute heißt das "Strukturen") des menschlichen Denkens und Verhaltens. Die im Computer angelegten menschlichen Strukturen wirkten auf die Benutzer zurück. Durch sie und durch diesen Vorgang verwischen sich die Grenze zwischen Person und Gerät, der Gegensatz von Mensch und Sache. Indem nur bestimmte Eigenschaften des menschlichen Geistes in den Computer eingehen, in ihm arbeiten und wieder auf unseren Gebrauch antworten, kumulieren sich deren Wirkungen, während andere Eigenschaften ungenutzt ruhen, vernachlässigt werden, am Ende verlorengehen. (Joachim Metzner)

51. Modularisierung - Algorithmisierung - Simulation:

52. Der Computer als Produkt der instrumentellen Rationalität steigert - in tausendfachem Rücklauf - deren Geltung in unserer Gesellschaft, die Urteil scheue und sich in Berechnung flüchte. (Weizenbaum) - auf Kosten von *common sense*, tatsächlicher Wahrnehmung und skeptischer Vernunft.
53. Der Computer sanktioniert die Macht des Baustein-Prinzips, des Abfolge-Prinzips, des (Re-)Präsentations-Prinzips, denen wir auch sonst huldigen: Er funktioniert nur mit ihnen und entbehrt des Korrektivs, des Spielraums, der Zweifel, die unsere Menschennatur dafür bereitstellt. (Hentig)
54. Der PC ist kein Mensch, täuscht aber Subjekt-Eigenschaften, gar das bessere Hirn vor.
55. Darum auch kann man fälschlicherweise "Wissen" mit "Information" gleichsetzen - und es quantifizieren. Für Platon hieß Wissen: Erkennen-was-eine-Sache-ist, und "Was" hieß dabei immer: "Wozu bestimmt".
56. Dadurch hat man das Prüfen des Wissens objektiviert. Es gibt nun, was Sokrates nicht hinzunehmen bereit war, Wissen, das als solches "richtig" ist und als solches lehrbar - mit der Folge, daß man die standardisierte Erkenntnis dem immer riskanten eigenen Urteil vorzieht. Das Computerwissen verspricht Gewißheit und Konsens. Es wird darum die Neigung der Menschen, aus dem Denken ins Wissen zu fliehen, gewaltig steigern (s. Hentig).
57. Übrigens: Starre Modulstrukturen, die in diesem "Wissens"-Kreislauf entstehen, animieren zur Destruktion, u.a. weil die Spielräume fehlen.

© Juli 2003, Dieter Wolfgang Weißbach, Mediendidaktiker, Gruppenanalytiker, Supervisor und Organisationsberater (DAGG)