
Jahrbuch Medienpädagogik 3.

Zweitveröffentlichung aus: Jahrbuch Medienpädagogik 3. (2003) Opladen: Leske + Budrich.
Herausgegeben von Ben Bachmair, Peter Diepold und Claudia de Witt.

Mediale Konstruktionen – Lernmedium Computer

Christina Schachtner

Einleitend möchte ich eine Studentin zu Wort kommen lassen, deren Bemerkung exemplarisch ein Kernelement des medialen Lernens im Rahmen des Modellprojekts „Neue Medien in pädagogischen und psychosozialen Handlungsfeldern“ beleuchtet, auf das dieser Vortrag rekurriert. „Männer haben offensichtlich“, so findet die Studentin, „mehr Ahnung von Computern oder meinen zu haben oder es zum Klischee gehört, dass, wenn man ein Mann ist, man sich mit Computern auskennen muss“.¹ Die männliche Überlegenheit in Bezug auf die IuK-Technik wird von der 23-Jährigen als soziales Konstrukt angesprochen, „es gehört zum Klischee“. Die IuK-Technik hat als männlich konnotiertes Artefakt in den Augen der Studentin das Auto abgelöst: „Früher hatte man das mit dem Auto, dass Frauen angeblich keine Ahnung von Automotoren haben und immer schrecklich hilflos sind, wenn sie einen Platten hatten, und heute haben wir es eben mit dem Computer“. Sie lacht. Lachen ist Ausdruck dafür, dass man etwas durchschaut hat. Ob Auto oder Computer, beides, so entdeckt sie für sich, dient dazu, das Verhältnis zwischen den Geschlechtern als ein hierarchisches zu etablieren. Sie dekonstruiert einen von ihr angenommenen gesellschaftlichen Konsens. Das Lernen junger Erwachsener mit und durch neue Medien erwies sich – so die aus der Evaluation des Modellprojekts gewonnene Hauptthese – als ein komplexer Konstruktions-, Dekonstruktions- und Rekonstruktionsprozess. Bevor ich diese These fortsetze, will ich das Modellprojekt vorstellen.

1 Bei Zitaten ohne Quellenangabe handelt es sich um wörtliche Aussagen von Studierenden der evaluierten Seminare.

1. Skizzierung des Modellprojekts „Neue Medien in pädagogischen und psychosozialen Handlungsfeldern“

Es handelt sich um ein Projekt der Hochschullehre, das seit dem SS 1997 im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg durchgeführt wird. Das Projekt begründet sich in dem Ziel, angehenden PädagogInnen und Studierenden anderer geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen Gelegenheit zu geben, sich vorzubereiten auf ein Leben und eine berufliche Tätigkeit in einer Gesellschaft, zu der die neuen Medien gehören wie das Schneckenhaus zur Schnecke oder das Netz zur Spinne (vgl. Ahrendt 1960, S. 139). Ob diese ihre beruflichen Perspektiven in der Bildungsarbeit mit bestimmten AdressatInnen, im Bereich planend-konzeptioneller Tätigkeiten oder in der Wissenschaft sehen, sie werden an den medialen Schneckenhäusern nicht vorbeikommen. Mit dieser Einschätzung korrespondiert die Meinung der Studierenden, die den Erwerb von Medienkompetenz im Umgang mit den neuen Medien gleichsetzen mit dem Erwerb der Fähigkeit, eine Zeitung zu lesen oder ein Auto zu steuern.

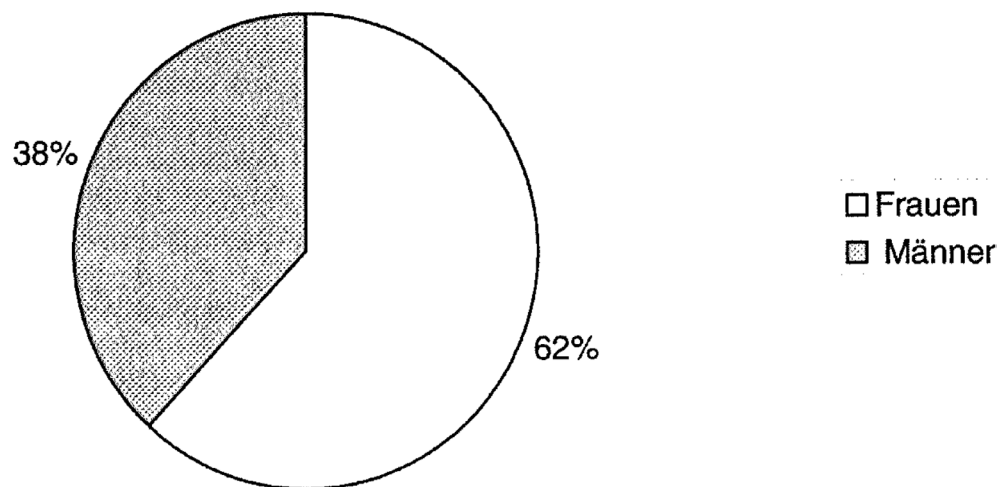


Abb. 1: TeilnehmerInnen der evaluierten Seminare nach Geschlecht.

Das Modellprojekt folgt einem breit gefassten Begriff von Medienkompetenz, der medientechnische, medientheoretische, medienpolitische, medienethische Dimensionen umfasst. Pro Semester werden als regulärer Bestandteil des universitären Curriculums im Grund- und Hauptstudium 2-3 Lehrveranstaltungen angeboten, die schwerpunktmäßig auf eine der genannten medienbezogenen Teildimensionen abheben. Die Studierenden können durch den Besuch mehrerer Veranstaltungen in ihrer Ausbildung einen Schwerpunkt im Bereich neue Medien setzen, eine Chance, die regen Zuspruch findet. Zu den Angeboten des Modellprojekts zählen darüber hinaus Gastvorträge, die die neuen Medien aus unterschiedlicher disziplinärer Sicht diskutieren, sowie internationale E-Mail-Projekte und Online-Seminare.

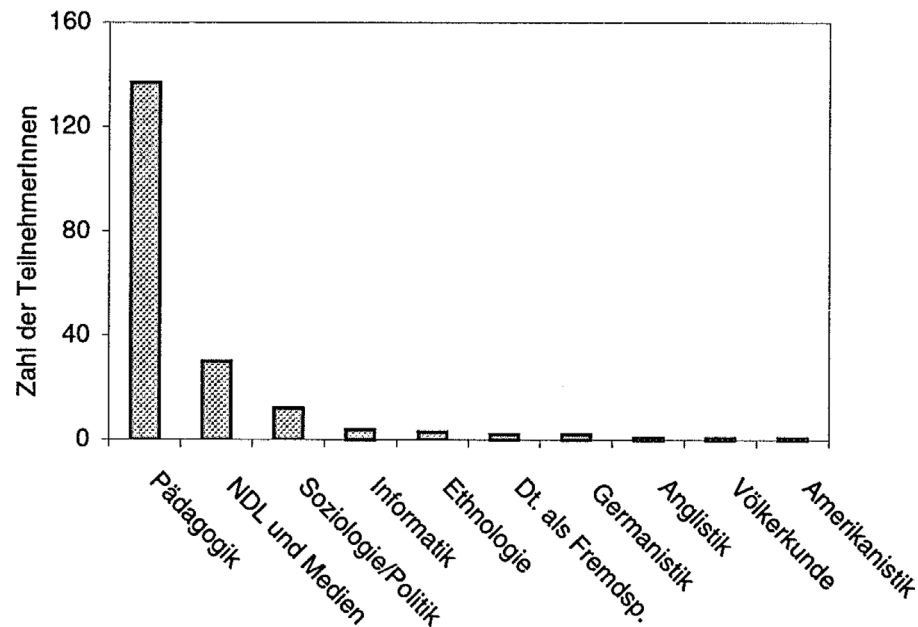


Abb. 2: TeilnehmerInnen der evaluierten Seminare nach Studienfach.

Das Modellprojekt wurde in einer Langzeitstudie vom SS 1997 – WS 99/00 evaluiert; Gegenstand der Evaluation waren 13 Lehrveranstaltungen. Die Evaluation erfolgte mit Hilfe eines kombinierten Methodensets, bestehend aus standardisiertem Fragebogen², thematisch strukturierten Einzel- und Gruppeninterviews³, Visualisierungen, Seminarprotokollen und mündlichen Feedbacks am Ende der Seminare. Folgende Fragen waren für die Evaluation handlungsleitend: Welche Motive haben junge Erwachsene an der Hochschule, sich mit neuen Medien auseinander zu setzen? Wie gestaltet sich das Lernen mit, durch und über neue Medien? Was wird gelernt? Was wird als Lernerfolg eingestuft?

Das methodische Vorgehen folgte dem Programm der Grounded Theory (vgl. Strauss 1991), demzufolge theoretische Aussagen aus den empirischen Daten heraus entwickelt werden. Die Empirie, in diesem Fall die Stimmen der jungen Erwachsenen an der Hochschule, sollte die Instanz sein, an der sich Theorie erweisen muss. Die Analyse machte sich das Anliegen der Studierenden zu eigen, die Lehrangebote des Modellprojekts dahingehend auszuleuchten, ob sie ein innovatives vielfältiges Erfahrungsfeld eröffnen, ob sie Lust an der Erkenntnissuche wecken, ob sie Befähigung zusprechen und ermutigen, eigene Wege der Wissensbildung einzuschlagen. Als Hauptergebnis der Analyse kann die eingangs bereits partiell formulierte These nun vervollständigt werden: Mediales Lernen zeigt sich im Rahmen des Modellprojekts als komplexer Prozess der (Re-, De-)Konstruktion, bei dem junge Erwachse-

² Es wurden 197 Fragebögen ausgewertet.

³ Es wurden insgesamt 19 Interviews (darunter 2 Gruppeninterviews) durchgeführt.

ne nicht nur das Medium, sondern mit diesem und durch dieses Medium sich selbst und die Welt erfinden. Die These, wonach sich die Erfindungen der Studierenden auf drei Ebenen bewegen, soll im Folgenden ausgeführt und begründet werden. Der Konstruktivismus erwies sich im Zuge der Auswertung der empirischen Daten als der theoretische Ansatz mit dem höchsten Erklärungswert und wurde daher als übergreifende Erklärungsfolie für die Analyse gewählt. Wissens-Bildung erschöpft sich aus konstruktivistischer Perspektive nicht in Rekonstruktionen; sie speist sich – wie die Studie bestätigt – darüber hinaus aus Akten der Dekonstruktion und Konstruktion, anders gesagt: Wissen stützt sich nicht nur auf bereits vorhandene Wissensquellen, es entspringt zugleich den Welterfindungen des erkenntnissuchenden Subjekts, die – konstruktivistisch gesprochen – in der strukturellen Koppelung an die soziale Umgebung ausgehandelt werden (vgl. Reich 1996).

2. Mediales Lernen als Prozess der (Re-, De-)Konstruktion

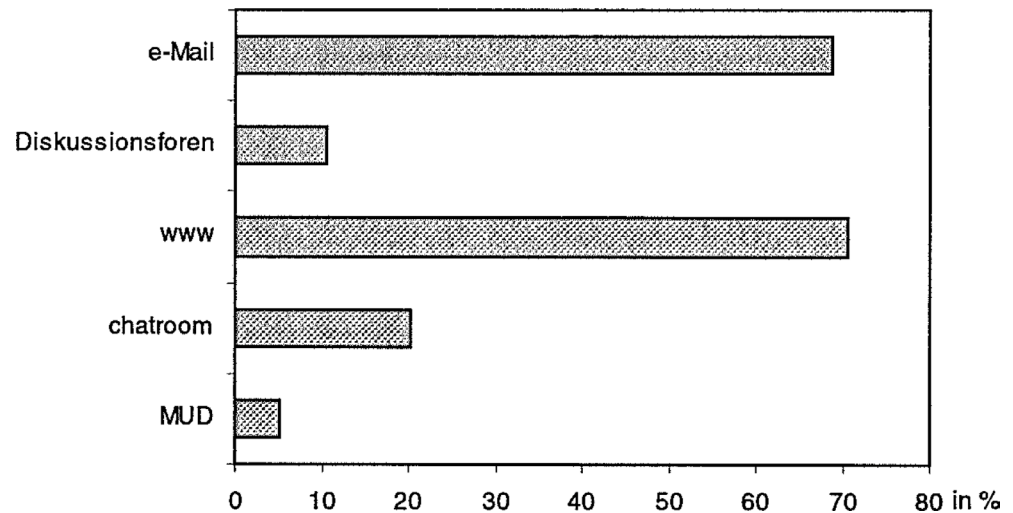
Das Sprach- und Konstruktionsspiel in der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit neuen Medien entfaltet sich als strukturdeterminierter Prozess; es wird sowohl durch die Themen der Lehrveranstaltungen stimuliert als auch durch die biografischen und gesellschaftlichen Ansprüche an die lernenden Subjekte. Es ist nicht zweckfrei, sondern funktional im Hinblick auf Fragen, Zumutungen und Herausforderungen, die sich im Kontext der aktuellen Lebenssituation stellen. Junge Erwachsene beschäftigt die Zukunft. Sie wollen herausfinden, ob sich ihnen Zukunft als Möglichkeitsraum bietet, der sich für Gestaltungsversuche öffnet. Die Frage des Gestaltens bildet das Hauptmotiv in den auf das mediale Artefakt, auf das eigene Ich und auf die Welt bezogenen Konstruktionen der Studierenden.

2.1 Mediale Konstruktionen

Das mediale Artefakt wird unter dem Gestaltungsgesichtspunkt widersprüchlich imaginiert; es evoziert Fantasien, die sich zwischen neuen Gestaltungsmöglichkeiten und neuen Zwängen bewegen. Im Blick haben die studentischen Akteurfnnen abwechselnd das Medium als materielle und als immaterielle Tatsache, als Ding und als virtuellen Raum.

Computerbasierte Kommunikation erfreut sich großer Beliebtheit. Am meisten Zustimmung findet das E-Mailen, das von 68,6% der Studierenden (93,5% Frauen und 84,6% Männer) genutzt wird. 20,3% bewegen sich in Chatrooms, 10,5% nutzen Diskussionsforen, 5,2% MUDs.⁴

4 Textbasierte elektronische Fantasiespiele in Echtzeit, bei denen Fantasierollen übernommen werden.



„Da ist einer in Moskau, ich sitz hier und wir treffen uns in Berlin, also diese Cybercity“, beschreibt eine Studentin neue faszinierende Kommunikationsmöglichkeiten im Cyberspace. Faszinierend erscheinen den Studierenden die virtuellen Räume als Räume mit bislang ungekannten Erlebnischancen, die sie selbst steuern können, als Räume für grenzüberschreitende Gespräche, als Gelegenheiten, rasch intime Kontakte herzustellen oder bislang unüberwindbar scheinende Kommunikationsbarrieren ad acta zu legen. Eine blinde Studentin betont die erweiterten Gestaltungsoptionen in der Online-Kommunikation vor dem Hintergrund der Erfahrung, dass sich ihre kommunikativen Kontakte offline stets unter dem Vorzeichen ihrer Behinderung gestalten. Online habe sie die Chance, andere Seiten, unsichtbare Seiten ihrer Persönlichkeit zu zeigen.

Gleichzeitig wird der computergestützte Kommunikationsraum als begrenzter Raum beschrieben, in dem es oft mühsam ist, ein Gespräch zwischen zwei Menschen in Gang zu bringen, die sich fremd sind und im Netz nur ausschnitthaft zeigen und wahrnehmen. Das Netz wird als defizitärer Kommunikationsraum erlebt, wenn es einem darauf ankommt, für das Gegenüber als leibhaftiges Wesen sichtbar zu werden. Eine Studentin hinterfragt die Sinnhaftigkeit der Kommunikation mit einem Menschen über Kontinente hinweg, wenn der andere einen nicht sieht „wie man dasteht mit seiner neuen Jeans“. Sie spricht die fehlenden Möglichkeiten an, sich für den Kommunikationspartner körperlich attraktiv zu machen.

Computernetze beschränken und erweitern kommunikative Möglichkeiten aus der Sicht der Studierenden. Letzteres wird nicht nur als Chance, sondern auch als Risiko thematisiert. Kaum hat man ein Online-Gespräch begonnen, „muss man eigentlich schon wieder los“, bemerkt eine Studentin. Netzkommunikation muss sich aus ökonomischen Gründen zeiteffizient gestalten, zudem locken die kommunikativen Optionen. Dem Motto „Nichts Langfristiges!“, das Richard Sennett als das sichtbarste Zeichen des gegen-

wärtigen gesellschaftlichen Wandels bezeichnet, sind in der computergestützten Kommunikation Tür und Tor geöffnet.

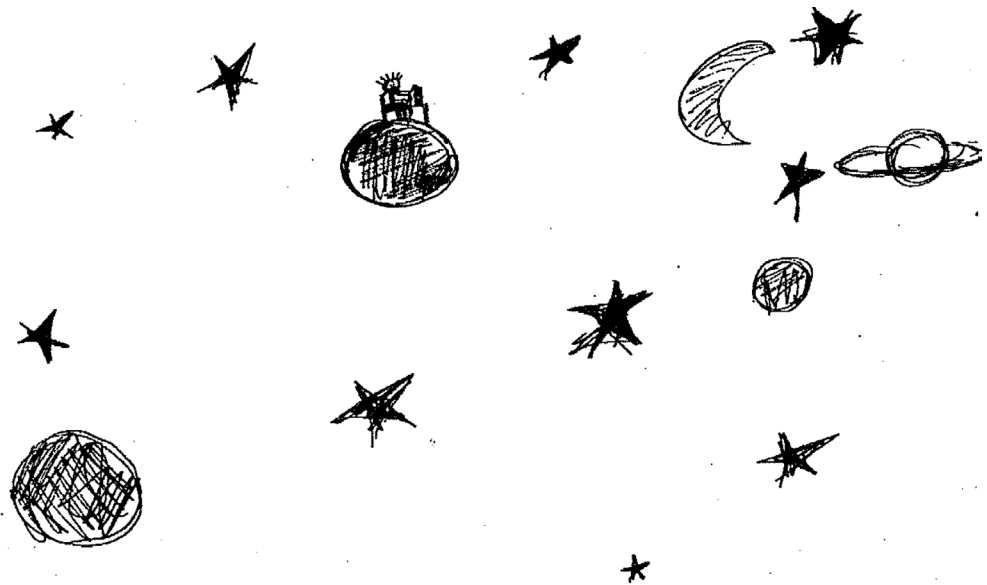


Abb. 4: Wie auf einem einsamen Stern, wenn ich vor dem Computer sitze.

Als beschränkend und faszinierend zugleich wird das Medium auch dann erlebt, wenn es nicht als virtueller Raum, sondern als ein Ding imaginiert wird. Eine Studentin visualisiert ihr Verhältnis zur Maschine in einem Bild, auf dem sie selbst auf einem Planeten sitzt und kommentiert: „Also, das ist irgendwo ein Planet oder irgendwo ein Stern, ich fühle mich so, wenn ich vor'm PC sitze, so völlig alleine. Ich nehme nicht mehr wahr, was um mich herum passiert. Ich habe echt so das Gefühl, ich sitze auf so einem einsamen Stern und tippe und tippe. Das saugt einen auch ein bisschen auf. Ich gehe nicht auf die Toilette, ich trinke nicht mehr, ich esse nicht mehr“. Die Gefahr des „Aufgesaugt-werdens“ entspringt der von dem Medium ausgehenden Faszination, die sich im Zusammenspiel zwischen technischen Möglichkeiten und subjektiven Wünschen bildet. Das Subjekt erliegt der Faszination, verliert die Kontrolle über das Gerät. Das erleben junge Erwachsene auch deshalb als verunsichernd, weil der Kontrollverlust die Gestaltungsoptionen tilgt. Das interaktive Verhältnis zwischen Mensch und Medium ist in Gefahr, von einem Herrschaftsverhältnis abgelöst zu werden, in dem die Maschine Regie führt.

Die studentischen Konstrukteurinnen unterschlagen in ihren Imaginationen des Mediums nicht die von diesem Medium ausgehenden Risiken, doch insgesamt betrachtet nehmen diese keinen bedeutsamen Raum ein, deren Macht erscheint geschwächt, zurückgedrängt durch den Wirbel an Möglichkeiten, die die neuen Medien jungen Erwachsenen versprechen.

2.2 *Ichbezogene Konstruktionen*

Bereits die auf das mediale Artefakt bezogenen Gestaltungswünsche sind mit Ichkonstruktionen verknüpft. Indem das Wesen des Mediums zu bestimmen versucht wird, wird versucht auszutarieren, was das menschliche Subjekt auszeichnet. Der zentrale Stellenwert der Identitätsversuche im Kontext der durch das Medium evozierten Konstruktionen kann nicht verwundern angesichts eines gesellschaftlichen Wandels, der die Menschen aus gewachsenen Lebensverhältnissen, aus gesicherten Orten vertreibt, die der Identitätsentwicklung traditionell ein Gehäuse boten. Die Vertreibung wiegt für junge Erwachsene um so schwerer als sie auch biografisch gefordert sind, eine neue, die Kinderschuhe hinter sich lassende Identität auszubilden. Die neuen Medien sind als neue Gelegenheitsstrukturen für Identitätsexperimente willkommen, sie offerieren Bühnen, auf denen ausprobiert werden kann, wie man mit Optionen jongliert, wie man sich auf imgesichertem Terrain bewegt. Die Studierenden charakterisieren das Netz als einen Raum, in dem sie das Andere in sich entdecken können.

Für einen 25-jährigen Informatikstudenten ist das Andere das Böse, das in seiner Vorstellung in der Figur des skrupellosen Mörders auftritt. Er will wissen, wie es sich anfühlt, der Böse zu sein, um festzustellen, dass er in der Online-Kommunikation doch lieber in Identitäten schlüpft, die ihm näher sind, ihm erlauben, das zu fördern, was er gut kann. Ein anderer Student nahm im Netz die Identität einer Frau an und war verblüfft, wie plötzlich alle Männer im virtuellen Raum ihn ansprachen, was nicht geschah, wenn er sich als Mann einloggte. Sein Experiment verhalf ihm dazu, ein vergeschlechtlichtes Muster zu dekonstruieren, als dessen Teil er sich selbst sah: „Ich merkte, das steckt in allen Ritzen und mehr oder minder auch in mir drin. Also, auch ein Spiegel so ein bisschen, Männer so oder viele Männer“. Der Student erfuhr, was es heißt, ein Mann zu sein, indem er erfuhr, was es heißt, eine Frau zu sein. Wiederholt wurde das Netz als Bühne charakterisiert, auf der Normalitätserwartungen durchbrochen werden dürfen, es wird akzeptiert, wenn man sagt „ich bin die“, „ich bin jener“, „ich bin Lesbe“, „ich bin schwul“, bemerkt eine Studentin und fährt fort: „Ich entscheide, was von meiner Person geb' ich preis, was dicht' ich hinzu, was lass' ich weg“. Ich kann, so lässt sich der mögliche Sinn dieser Bemerkung deuten, das Andere dosiert ausleben; ich kann vor und zurück, eine Möglichkeit, die vor Überforderung bewahrt und einübt in die Leichtigkeit des Seins. Wieder ist es das Gestalten können, das zum Dreh- und Angelpunkt der auf Identität bezogenen Konstruktionen wird.



Abb. 5: Die eigene Homepage als der große Schritt.

Für alle Welt sichtbarster Ausdruck medialer Identitätsversuche ist die Homepage, die als solcher von den studentischen Konstrukteurinnen immer wieder ins Gespräch gebracht wird. Mit der Homepage wird eine Spur zur eigenen Person gelegt. „Es ist menschlich, dass man seine Spuren hinterlassen möchte in der Welt“, erklärt eine Studentin und fährt fort „und deshalb glaube ich, ist es auch menschlich, eine Homepage ins Netz hängen zu wollen“. Der besondere Reiz der Homepage besteht darin, dass sie kein statisches, sondern ein dynamisches Projekt ist, das sich im Zuge eigener Entwicklung mitentwickelt, wie dieser Student beschreibt: „Es wechseln dann auch langsam aber sicher die Themen (auf der Homepage, d. V.). Ich bin ja nicht jemand, der statisch ist, sondern ich entwickel’ mich ja weiter und bring’ neue Impulse und ich mein’, es ist natürlich schön, wenn die dann auch auf der Homepage einfach mit erscheinen“.

Die Homepage ist eine Geschichte über mich selbst, eine Geschichte, in der verschiedene Ichfacetten – erlaubte und unerlaubte, geliebte und peinliche, helle und finstere – neben-, mit- und ineinander existieren können. Der Cyberspace wird in den studentischen Konstruktionen als eine Art Identitätsworkshop kreiert, in dem man neue Kostüme anprobieren und prüfen kann, ob das neue Kostüm zu eng, zu weit oder gerade richtig ist, ob Form und Farbe stimmen. Das eröffnet Optionen, nicht zuletzt die Option, mit dem neuen Kostüm aus dem Netz hinauszuspazieren und damit auch das Leben offline zum Gestaltungsprojekt zu machen.

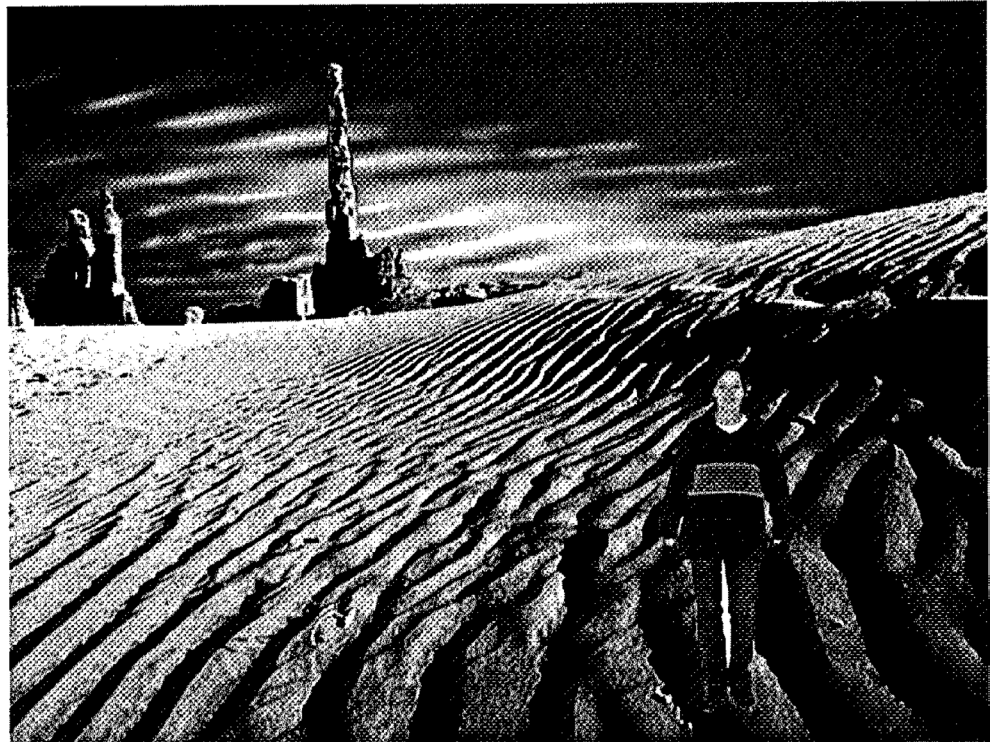


Abb. 6: Die Homepage als eine Geschichte über mich selbst.

2.3 Weltkonstruktionen

Die dritte Konstruktionsebene studentischer Gedankenexperimente betrifft die Entwicklung der Weltgesellschaft. In einer Gruppendiskussion wird über eine durch die IuK-Technik geförderte neue Weltkarte gesprochen, die eine globale Neuordnung impliziert, derzufolge nicht mehr Nationen, sondern Orte, sog. Global Cities miteinander konkurrieren. Eine Studentin führt in die Gruppendiskussion das Bild vom Pickelgesicht ein, das im weiteren Diskussionsverlauf von anderen DiskutantInnen zustimmend aufgegriffen wird. Der Verdichtung von Pickeln entspricht – so wird argumentiert – eine Verdichtung von Computeranschlüssen, von Unternehmens- und Machtkonzentrationen. Aus den Pickeln werden im weiteren Verlauf Punkte, stimuliert durch die Frage „Was bedeutet ein Punkt auf der Karte?“ kommen die Diskutantinnen zu dem Schluss: Ein armes Land wie Französisch-Guayana „hätte auf der Karte einen knallroten Punkt, weil ein riesiger Backbone da liegt wegen dem Raumfahrtzentrum in Kourou und die ganzen Forschungsmitarbeiter, die haben ja wahrscheinlich auch jeder einen Internetanschluss“. Bitterfeld dagegen, eine Hochburg der Kohleindustrie zu DDR-Zeiten, hätte heute „kaum rote Punkte“, auch Sossenheim nicht. Die studentische Prognose für Sossenheim, ein unterprivilegierter Stadtteil in der Metropole Frankfurt, lautet: „ausgegrenzt“, „wegra- diert“, „ein weißer Fleck“. Eine Stadt oder Region, die

auf der neuen Weltkarte als roter Punkt erscheint, liefert, so die These der Studierenden, nicht allen ihrer Bewohnerinnen Zugang zu den neuen Medien, der für die Studierenden Teilhabe an Demokratie und gesellschaftlichem Wohlstand bedeutet.

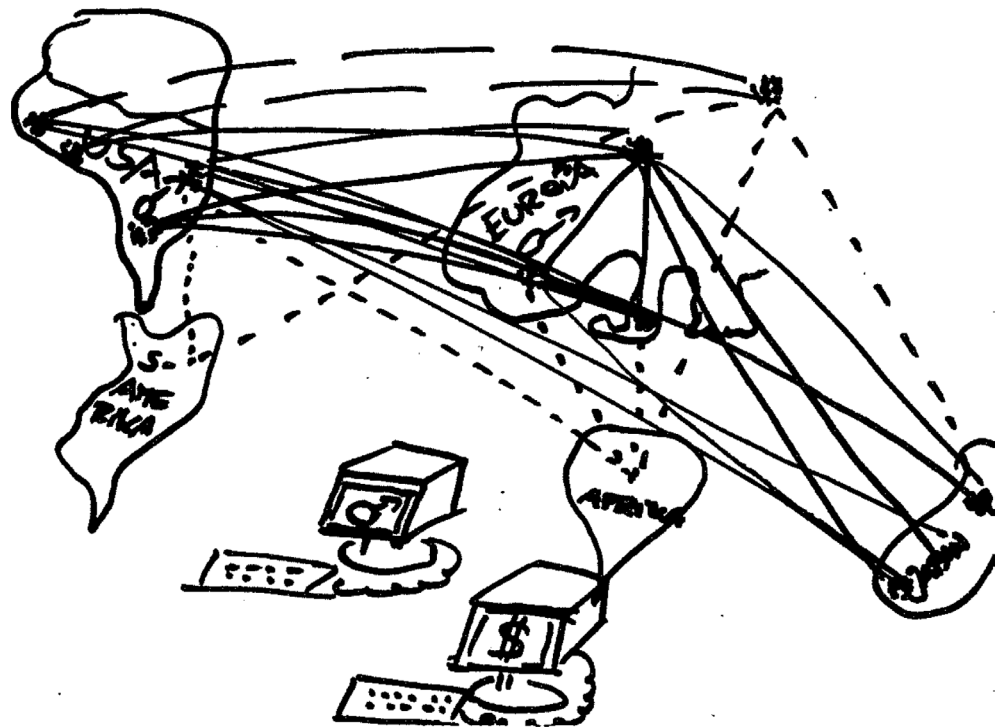


Abb. 7: Die neuen Medien konstituieren eine neue Weltkarte.

Die studentischen KonstrukteurInnen prognostizieren eine neue Schere zwischen „Leuten, die jetzt auf den Zug aufspringen und Leuten, die das entweder nicht können und wollen oder etwas nicht mitbekommen haben und die werden dann natürlich ganz schön das Nachsehen haben“. Als benachteiligte Gruppen nennen sie unqualifizierte Arbeitskräfte, indigene Völker, Frauen, ältere Menschen.

Die Identifizierung benachteiligter Gruppen regt dazu an, die medialen Entwicklungen mit der Pädagogik in Verbindung zu bringen. Aus der Forderung nach einem offenen Zugang zu den neuen Medien werden Ansprüche an Bildung abgeleitet. Um Chancengleichheit zu sichern, muss computerbezogenes Wissen „flächendeckend“ angeboten werden; es muss ein regulärer Bestandteil allgemeiner Bildungsabschlüsse werden. Für Jugendliche – so fordern die Studierenden – muss ein kostenloser Zugang gesichert sein. „Wegen der sozialen Gleichheit, die wir ja alle wollen, muss man gerade im Computerbereich in öffentlichen Jugendtreffs darauf achten, dass auch Leute an den Computer rankönnen, die zu Hause keinen haben“.

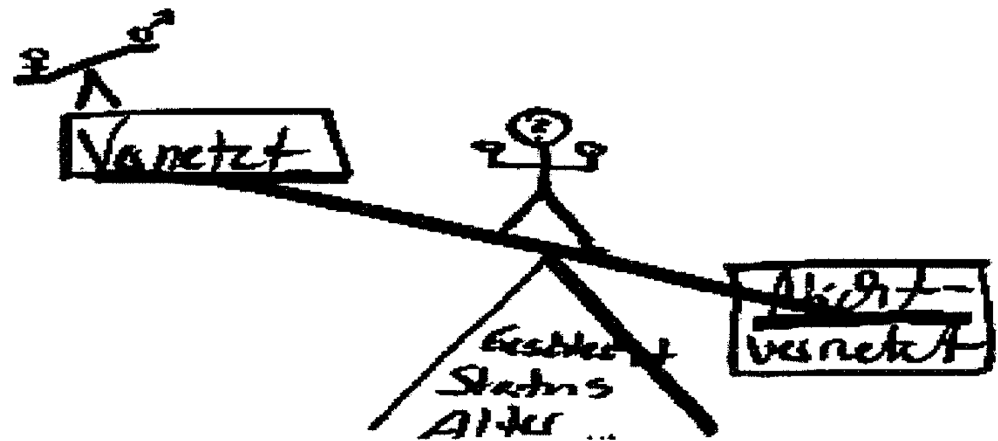


Abb. 8: Die neuen Medien fördern neue soziale Ungleichgewichte.

Die Konstruktionsleistungen der Studierenden offenbaren ein Denken in Zusammenhängen; es ist dies ein orientierendes Denken (vgl. Negt 1998, 30), das darauf abzielt, Mechanismen aufzudecken und Wechselbeziehungen zu ermitteln. Die Studierenden sprechen davon, dass sie sich durch ein solches Denken ein Hintergrundwissen schaffen wollen, ein Fundament, auf das sie ihr Fachwissen stellen können.

Es fällt auf, dass sie in ihren Konstruktionen über die Entwicklung der Weltgesellschaft unter dem Einfluss der IuK-Technik auffallend oft Bilder verwenden wie das Pickelgesicht, der rote Punkt, die Schere, der Zug, auf den man aufspringen muss. Bilder visualisieren Zusammenhänge; sie erlauben, Implikationen aus vertrauten Kontexten in neue Kontexte zu transferieren und sie für Erklärung und Prognose zu nutzen.

Das in dem studentischen Sprach- und Konstruktionspiel zum Ausdruck kommende Gestaltungsmotiv ist verknüpft mit dem Ordnungsmotiv. Gestalten beinhaltet ein Ordnen in dem Sinne, dass medienbezogene Erfahrungen, Beobachtungen, Ideen zueinander in Beziehung gesetzt, Vergleiche angestellt, Verbindungen rekonstruiert, dekonstruiert und konstruiert werden. Solche Operationen verhelfen dazu, sich Wirklichkeit verfügbar zu machen, äußere und innere Wirklichkeit. Die medialen Dinge zu ordnen heißt auch, sich selbst einzuordnen in die Informationsgesellschaft, einen Platz einzunehmen, der Ausgangs- und Bezugspunkt neuer Konstruktionen sein kann.

3. Konsequenzen für einen konstruktivistischen medienpädagogischen Bildungsansatz

Wenn ich abschließend bildungstheoretische und bildungspraktische Konsequenzen aus der Evaluation des Modellprojekts ziehe, so rekurriere ich einmal mehr auf die studentischen Konstruktionen. Die darin enthaltenen Reflexionen, Kommentare, Vorschläge liefern implizite und explizite Hinweise für die Konzeption von Bildungsprozessen im Kontext der IuK-Technik, die mit Rekurs auf existierende bildungstheoretische Diskurse lediglich systematisiert und pädagogisch begründet werden müssen. Es ergeben sich Konsequenzen für das Was und Wie, für den Gegenstand und die Art und Weise des Lernens.

3.1 *Skizzierung eines integrativen Bildungsbegriffs*

Ein zentrales, bereits erwähntes Element eines zukunftsöffnenden Bildungsbegriffs ist die Herstellung von Zusammenhängen. Zusammenhänge zu stiften, heißt für die Studierenden technische, soziale und individuelle Entwicklungen aufeinander zu beziehen. Sie tun dies, indem sie die neuen Medien als „Sozialisationsinstanz“ reflektieren, das „soziale Leben im Netz“ analysieren, die eigenen psychischen Reaktionen bei der Aneignung von Computerfähigkeiten beobachten, die Entstehung einer neuen Geographie von Zentrum und Rand durch die Hyperkonzentration medialer Infrastruktur diskutieren, die daraus resultierende Spaltung der Gesellschaft in GewinnerInnen und VerliererInnen problematisieren und pädagogische Möglichkeiten der Gegensteuerung überlegen. Pädagogische Intervention setzt für sie voraus, sich in der Welt der neuen Medien auszukennen. „Wenn sich Pädagogen davor (vor den neuen Medien, d. V.) verschließen“, so ein angehender Pädagoge, „dann verschließen sie sich eigentlich auch vor den Jugendlichen und Kindern, mit denen sie eigentlich arbeiten sollen“. Die studentischen Konstruktionen implizieren einen integrativen Bildungsbegriff, der die Technik, das Soziale und das Individuelle, Mikro- und Makroebene, die eigene Bildung und die Bildung potenzieller AdressatInnen miteinander verknüpft. Oskar Negt insistiert mit Blick auf die „Welt gesellschaftlicher Umbrüche“ darauf, die Fähigkeit, denkend und handelnd Zusammenhänge herzustellen, als Grundlagenkompetenz in einem zukunftsorientierten Bildungsentwurf einzustufen (vgl. Negt 1997, S. 20f.). Sie ist Negt zufolge eine Voraussetzung für das Begreifen-Können gesellschaftlicher Veränderung und für den Erhalt bzw. die Wiedergewinnung von Handlungsfähigkeit. Diese These trifft sich mit dem Gestaltungsmotiv der studentischen Konstrukteurinnen.

Ein integrativer Bildungsbegriff in dem geschilderten Sinn erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Fächer- und Fachwissen; er impliziert darüber hinaus, wie – Wolfgang Klafki es formuliert hat – „die Aneignung der die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und

als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren, Möglichkeiten“ (Klafki 1998, S. 239). Ein solcher Bildungsbegriff ist pädagogisch und politisch gefasst. Er verknüpft gesellschaftliches Problembewusstsein mit der Einsicht in die Mitverantwortlichkeit und mit der Bereitschaft, an der Problemlösung mitzuwirken.

Die studentischen Konstruktionsleistungen werden einerseits inspiriert durch die Seminarthemen, andererseits entwickeln sie sich eigen-sinnig. Sie vermitteln implizit, dass sich Lernen nicht „auf einer Einschleusung von Fremdwissen in ein System“ (Krüssel 1996, S. 97) gründet, sondern vielmehr in der Mobilisierung kognitiven, sozialen und emotionalen Potenzials. Wissens-Bildung kann nicht determiniert, sondern lediglich stimuliert werden. Die Lernstimuli jedoch lassen sich optimieren.

3.2 *Gestaltungsprinzipien des Lernens*

Ein integrativer Bildungsbegriff verlangt nach spezifischen Formen des Lernens. Erforderlich sind Gelegenheitsstrukturen, die das Konstruktionspiel fördern, die ermutigen, neue Blicke zu riskieren, durch die neue Themen ins Blickfeld geraten oder vertraute thematische Wissensvorräte einer Revision unterzogen werden, indem gefragt wird: Wie sehen wir etwas und warum ist es so selbstverständlich, es so zu sehen? Sind andere Sichtweisen denkbar?

Dem Wie des Lernens gaben die studentischen Konstrukteurinnen in ihren Reflexionen über erfahrene Lernsituationen im Rahmen des Modellprojekts einen unübersehbar hohen Stellenwert. An dieser Stelle sollen drei Gestaltungsaspekte thematisiert werden:

Strukturierte Offenheit

„Ne bestimmte Struktur macht was mit den Leuten, die in der Struktur sind“, formuliert eine Studentin den Zusammenhang zwischen Struktur und Erkenntnischancen. Eine die Struktur von Lernsituationen betreffende brisante Frage war für die studentischen Konstrukteurinnen: Wie offen bzw. wie festgelegt sollen Lernsituationen strukturiert sein, um optimale Lernchancen zu sichern?

Extrem offene Lernsituationen wurden als verunsichernd, als chaotisch, „als total grausam“ erlebt; stärker verregelte Lernarrangements wiederum wurden als einengend wahrgenommen. Für die Beurteilung war maßgebend, inwieweit Lernsituationen erlauben, „eigene Melodien“ zu erfinden. Vorgabe und Offenheit müssen, so kann gefolgert werden, in eine dynamische aushandelbare Balance gebracht werden, um erkenntnisfördernd erlebt zu werden oder wie es eine Studentin metaphorisch ausdrückt: „Wie das Haus im Endeffekt aussieht, ist eben noch nicht von vorneherein durchdacht. Dass ich zwar Stichpunkte habe, so soll das Wohnzimmer aussehen, aber dass ich noch offen bin, um das umzuwerfen und umzugestalten“.

Diskursivität

Unübersehbar steht der Diskurs als Mittel der Wissensbildung an der Spitze der Beliebtheitsskala. Menschen wachsen Paulo Freire zufolge nicht im Schweigen, sondern im Wort (vgl. Freire 1972, S. 94). Wann immer Individuen miteinander interagieren, so regen sie sich aus konstruktivistischer Sicht dazu an, Wissen zu produzieren, wodurch sie sich selbst produzieren. „Ich brauch’ Menschen, die sagen, ich seh das so und so, und dann kann ich mich vergleichen und daraus meinen Standpunkt entwickeln“, erklärt eine Studentin ihre Angewiesenheit auf ein Du. Inhalts- und Beziehungsebene sind – entgegen der Auffassung, dass in Lernprozessen Inhalte dominieren – unaufhebbar in der Wissensproduktion miteinander verknüpft. Im kommunikativen Austausch wird die Vielfalt möglicher Konstruktionen sichtbar, die eine Studentin gerade im Hinblick auf das Thema neue Medien als gewinnbringend erlebt: „Gerade die Meinungsvielfalt ist im Zusammenhang mit diesem Thema sehr wichtig, weil man so wenig darüber weiß. Man muss ja erst mal sammeln; alle möglichen Dinge mal andenken“. Die Differenz-erfahrung wird durchweg als Lernchance wahrgenommen, sei es, weil die Differenz dazu drängt, die eigene Position zu schärfen oder über Verschiedenheiten hinweg konsensuelle Bereiche auszubilden. Konsensuelle Bereiche bezeichnen Schnittmengen von Erkenntnissen, Orientierungen, Einschätzungen, Kritik, Wünschen. Jene Studentin, die ihre Wünsche an die Strukturierung von Lernsituationen im Modus der Hausmetaphorik beschreibt, entwirft auch für die mögliche Gleichzeitigkeit von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit ein eindrucksvolles Bild: „Man kann nicht immer alles unter ein Dach bringen. Aber man kann unter diesem Dach ja Widersprüche zulassen. Und dieses Dach bedeutet, dass alle Meinungen eben akzeptiert werden, dass alle Meinungen da sind, dass keiner rausgeworfen wird“.

Erfahrung und Erkenntnis

Die Entwicklung von Medienkompetenz ist aus der Sicht der Studierenden eng an Medienpraxis geknüpft. Die Vehemenz, mit der der Wunsch nach einer engen Theorie-Praxis-Verbindung in den Interviews und in den Fragebögen vorgetragen wird, steht im Widerspruch zu der Tendenz, praktisches Tun aus der Schule und erst recht aus der Hochschule auszuklammern. Die Geringschätzung von Praxis reicht nach John Dewey in die griechische Philosophie zurück, die Erfahrung an Praxis band und Erkenntnis von Erfahrung abkoppelte (vgl. Dewey 1949, S. 274).⁵ Dewey widersprach einer Auffassung,

5 Für Aristoteles trifft dies nur beschränkt zu. Handwerkliche Kunst bzw. techne war nach Aristoteles durchaus eine Quelle der Wissensbildung; allerdings konnte lediglich praktisches Wissen durch handwerkliches Tun erworben werden, das Aristoteles unterscheidet vom wissenschaftlichen Wissen (episteme) und philosophischen Wissen (theoria). Aristoteles behauptet eine Hierarchie zwischen den beiden Wissensformen; das praktische Wissen ist dem wissenschaftlichen und dem philosophischen unterlegen (s. Aristoteles 1951, S. 35ff.).

die die von Praxis gereinigte Vernunft als einziges Werkzeug der Erkenntnisbildung behauptet. Er war der Ansicht: „Wenn die Menschen etwas über die Dinge feststellen wollen, so müssen sie etwas tun“ (Dewey 1949, S. 359). Wie sollten Kinder Form und Funktion eines Balls begreifen, wenn sie ihn nicht im wörtlichen Sinn be-greifen? Wie sollten junge Erwachsene die Qualität einer Online-Kommunikation erfassen – so könnte der studentische Praxiswunsch interpretiert werden – wenn sie sich nicht in eine solche Kommunikation hineinbegeben? Wie sollten sie erkennen können, welche Risiken Online-Kontakte bergen, wovor man auf der Hut sein muss, wenn man solche Kontakte nicht knüpft?

Computerbezogene Wissensgenerierung fordert die handelnde Auseinandersetzung mit den neue Medien, die umso mehr Möglichkeiten des Entdeckens und Ausprobierens birgt, je spielerischer sie sich gestalten kann. Spielen und Lernen sind keine Gegensätze. Der Spiel-Raum befreit vom Zwang und Druck der Notwendigkeit, er lockt schöpferische Ideen hervor. Das Spiel bannt, bezaubert und verwickelt so besonders intensiv in die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Spiels. Die dabei entstehende Intimität zwischen dem Subjekt und den Dingen führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit, die die Sensibilität für die Eigenart des Gegenübers fördert und vertiefte Einsichten verspricht (vgl. Fox Keller 1986, S. 122ff.).

Spiel-Räume anzubieten, die ein vielfältiges Konstruktionsspiel rund um die neuen Medien entfachen, die medienbezogene Reflexionen, Einsichten und Ideen stimulieren, die „weit in die Welt hinaus“ und „tief in die Seele hinab“ reichen, die zum Experimentieren und Entdecken-Wollen anregen, tragen dem alten Prinzip „Lehre aus Forschung“ Rechnung, allerdings nicht im traditionellen Sinn, dass sich Forschung neben der Lehre etabliert und diese inspiriert. Das Nebeneinander von Lehre und Forschung stellt auf das Vermitteln von Wissen ab; sie verlangt Wissensvermittler und Wissensempfänger. Wissensgenerierende Spiel-Räume jedoch, die die Lernenden als Konstrukteurinnen besetzen, fordern und fördern ein anderes Verhältnis von Lehre und Forschung. Sie tragen dazu bei, den Gedanken der Forschung in die Lehre selbst hineinzutragen, Lernende als Forscherinnen und Lernen als Forschen zu denken.

Literatur

Aristoteles: *Metaphysik*. Paderborn 1951.

Ahrendt, H.: *Vita Activa*. Stuttgart 1960.

Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die Philosophische Pädagogik*. Braunschweig/Berlin/Hamburg 1949.

Fox Keller, E.: *Liebe, Macht und Erkenntnis*. München 1986.

Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart 1972.

Klafki, W.: Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler kultureller Perspektive. In: Gogolin, I./M. Krüger-Potratz/M. M. Meyer (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen 1998, S. 235-249.

- Krüssel, H.: Unterricht als Konstruktion. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 92-104.
- Negt, O.: Lernen in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche. In: Dieckmann, H./B. Schachtsieck (Hrsg.): Lernkonzepte im Wandel – Die Zukunft der Bildung. Stuttgart 1998, S. 21-44.
- Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt gesellschaftlicher Umbrüche, Göttingen 1997. Reich, K.: Systematisch-konstruktive Didaktik, Eine allgemeine Zielbestimmung. In: Voß, R. (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Neuwied 1996, S. 70-91.
- Schachtner, Ch.: Entdecken und Erfinden. Lernmedium Computer. Opladen 2002.
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991.