

Aufgaben der Erziehungswissenschaft in der Wissensgesellschaft

Einleitung

So einfach und programmatisch auf den ersten Blick das Thema klingen mag, so schwierig ist es jedoch bei genauerem Hinsehen zu bearbeiten. Unterstellt es doch, dass man erstens weiß, was die Wissensgesellschaft sei und wodurch sie gekennzeichnet ist; dass man zweitens problemlos von *der* Erziehungswissenschaft sprechen könne, wo doch die Situation sich eher durch Unübersichtlichkeit als durch Systematik und Konsens auszeichnet; und letztendlich drittens, dass es besonders zu erwähnende Aufgaben gebe, die über das hinausgehen, was Wissenschaft nämlich leisten soll: Erkenntnisse zu gewinnen.

Ich möchte im Folgenden in einem ersten Schritt die drei genannten Problembereiche diskutieren, um sie dann aus der von mir vorgeschlagenen Lösungsperspektive miteinander zu verbinden. Meine Antwort auf die Frage nach den Aufgaben der Erziehungswissenschaft in der Wissensgesellschaft soll mit zwei Thesen verbunden werden, die meinem Beitrag leitend zu Grunde liegen.

Die erste These lautet: Die Erziehungswissenschaft als Disziplin und als Profession hat sich mit der Frage von Erziehung und Bildung in der Wissensgesellschaft bisher unzureichend befasst; es besteht ein *Bearbeitungsdefizit*.

Die zweite These lautet: Wenn die Erziehungswissenschaft diese Frage nicht beantwortet bzw. beantwortet kann, dann verliert sie einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der zukünftigen Gesellschaftsentwicklung; es besteht also ein *Beteiligungsdefizit*.

Ich beginne mit dem ersten Punkt, der Frage danach, was Wissensgesellschaft sei.

Wenn wir heute von der zukünftigen Gesellschaft sprechen, dann fällt sehr häufig der Begriff der Wissensgesellschaft, manchmal auch noch der der Informations- oder Mediengesellschaft. Verschiedene Kriterien lassen einen dazu führen, diese Begriffe zu verwenden. Am deutlichsten wird es, wenn man die Veränderungen in der Erwerbstätigkeit der Menschen in den westlichen Gesellschaften der letzten hundert Jahre verfolgt. Danach waren Ende vorletzten Jahrhunderts (19. Jahrhundert) etwa 50% der Erwerbstätigen in der Landwirtschaft tätig und nur ca. 10% im Informationssektor (z.B. Lehrer, Schriftsteller). Ende des 20. Jahrhunderts haben sich diese Werte dramatisch verändert: nur noch ca. 7% der arbeitenden Bevölkerung verdienen ihr Geld in der Landwirtschaft, aber schon ca. 50% im Informationsbereich. Auch auf der politischen Ebene wird die Informations- bzw. Wissensgesellschaft als Leitbild für das 21. Jahrhundert immer wieder in Anspruch genommen, um deutlich zu machen, dass die Herausforderungen in der globalen Gesellschaft nur durch die neuen Informations- und Kommunikationstechniken bewältigt werden können. Im Alltag lassen sich ebenfalls entsprechende Veränderungen immer wieder erfahren, wenn wir etwa den Bankautomaten bedienen, im Internet surfen oder ein Handy benutzen. Lebenslanges Lernen erscheint als Schlagwort, um in der Wissensgesellschaft überleben zu können. Die Anforderungen des Beschäftigungssystems scheinen immer höher zu werden, so dass die Notwendigkeit, sich in jeder Lebensphase qualifizieren zu müssen, schon fast als sozialer Druck auf alle Menschen wirkt.

Was sind nun Kennzeichen einer Wissensgesellschaft? Sicher lassen sich außer den genannten noch viele andere aufzählen. Ich will im Folgenden auf einige eingehen, die pädagogisch relevant sein könnten. Nicholas Negroponte, Direktor des MediaLab am MIT in den USA, hat die Einführung von *Wissen als Produktionsfaktor* als ein zentrales Merkmal der Wissensgesellschaft herausgestellt. Während im Industriezeitalter Dinge, also Atome produziert wurden, geht es heute um Bits bzw. Bytes. Auf diese Entwicklung hatte auch schon der amerikanische Soziologe Daniel Bell aufmerksam gemacht. Bell analysierte die westlichen Industriegesellschaften, um von deren Entwicklung den Übergang in eine nachindustrielle Gesellschaft zu prognostizieren. Diese ist durch das Aufkommen einer „intellektuellen Technologie“ geprägt. Unter dieser Technologie versteht Daniel Bell die Ersetzung intuitiver Urteile durch die algorithmische Struktur von Computerprogrammen (d.h. der Vorgabe von Regeln zur Lösung von Problemen). Neben dieser technologischen Komponente ist die nachindustrielle Gesellschaft aber auch

noch durch andere Merkmale bestimmt: im wirtschaftlichen Sektor durch den Übergang von einer güterproduzierenden zu einer Dienstleistungswirtschaft; es finden sich vorrangig professionalisierte und technisch qualifizierte Berufe; im Zentrum dieser Gesellschaft steht theoretisches Wissen als Quelle von Erneuerungen und als Ausgangspunkt der gesellschaftlich-politischen Prognostik; und es ist eine Orientierung an der Zukunft durch technischen Fortschritt und der Bewertung der Technologie auszumachen.

Ein weiteres Merkmal ist die *Wissensvermittlung durch mediale Kommunikation*, die in der Wissensgesellschaft eine zunehmende Bedeutung gewinnt. ‚Schulen ans Netz‘ ist nur ein wichtiger Ansatzpunkt dazu; die Veränderung pädagogischer Institutionen durch Medien wird viel stärker um sich greifen als wir uns dies heute vorstellen können. Dazu finden wir auch an Hochschulen, an denen mit ‚distance education‘ oder Online-Lernen ein neues Feld geschaffen wird, schon die ersten Ansatzpunkte. Die Wissensvermittlung bzw. -aneignung im Sinne von ‚teleteaching‘ und ‚telelearning‘ ermöglicht allen bildungsinteressierten Menschen sich dann weiterbilden zu können, wann sie es wollen und benötigen. Damit einher geht die *Auflösung von Raum und Zeit als Determinanten von Lernen und Erfahrung*: Ich bin nicht mehr an bestimmte Orte des Lernens gebunden und auch nicht mehr an festgelegte Zeiten. Das Privileg pädagogischer Institutionen auf Wissensvermittlung weicht zugunsten einer Demokratisierung des Lernens auf. Prinzipiell kann jede Person auf jedem Punkt der Welt zu jeder Zeit alles lernen, was an Wissen – oder genauer: Informationen – zur Verfügung steht. Es ist das Komplementär zu Comenius’ Anspruch „Alle alles zu lehren“, in dem die Lernenden im Vordergrund stehen und nicht mehr die Didaktik. Die neuen Medien ermöglichen auch die Schaffung von neuen Erfahrungsräumen, die vorher nicht möglich gewesen waren. Alle Medien haben dies immer schon getan: Das Buch hat die Menschen erlöst von dem Interpretationsmonopol der Kleriker; die Zeitung hat ihnen politische Informationen unabhängig von der Mund-zu-Mund-Propaganda zur Verfügung gestellt; das Telefon, das Radio und das Fernsehen haben ihnen Einblick und Erfahrungen in andere Welten, Kulturen und Gesellschaft gegeben, die sie durch direkte Erfahrungen nie hätten erwerben können; das Internet und die virtuellen Realitäten – besser: erweiterte Realitäten – werden diesen Horizont noch weiter hinauschieben und bisher nie gekannte Erfahrungsräume eröffnen.

Ein weiteres Merkmal der Wissensgesellschaft, nämlich die *Aneignung von Wissen als lebenslange Aufgabe* ist zwar schon eine alte Forderung der Erwachsenenbildung, aber sie gewinnt gerade im Zeitalter der neuen Informations- und Kommunikationstechniken sowie der Auflösung des Berufs als

identitätsbildendes biografisches Ereignis an besonderer Bedeutung. Auch wenn die Schule immer schon den Anspruch erhoben hat, dass die Schüler und Schülerinnen für das Leben lernen würden, war dieses Leben doch als sehr vorbestimmt gesehen worden. Die neuen Ansprüche des Wirtschaftssystems in der Wissensgesellschaft verlangen aber aufgrund der sich andauernd verändernden Bedingungen einen regelmäßigen Anpassungsprozess an neue Herausforderungen. Nicht mehr die Inhalte werden entscheidend sein, sondern das Lernen zu lernen steht im Vordergrund.

Als letzten Aspekt der Wissensgesellschaft möchte ich die *Globalisierung von Wissen* herausstellen, die an das anknüpft, was ich bisher schon aufgezeigt habe. Die neuen Medien werden das Privileg der Wissensvermittlung von lokalen Gegebenheiten – ob dies die Eltern, die Lehrer oder andere Personen gewesen sind – aufbrechen und den Lernenden ermöglichen, ihren Horizont auf das auszuweiten, was in der Welt alles an Wissen zur Verfügung steht. Der Trend zur Globalisierung geht aber gleichzeitig einher mit einer Betonung des Lokalen und Kulturellen. Nicht die von vielen geforderte Weltgesellschaft sollte dabei das Ziel sein, sondern der Respekt und die Toleranz des jeweilig Anderen und Fremden.

Man kann diese Tendenzen aber auch kritisch sehen und fragen, ob durch die Betonung des Wissens nicht der Bildungsbegriff aufgelöst wird. Bildung als Reflexionsfähigkeit könnte in die Gefahr geraten, durch Qualifikation, die sich durch Wissen über und für eine bestimmte Sache auszeichnet, verdrängt zu werden. Insgesamt gibt es aber auch kritische Stimmen zum Begriff der Wissensgesellschaft, der so ungemein wichtig das Wissen bzw. Informationen betone. Dazu ein kurzer Einwand von Joseph Weizenbaum:

„Wissensgesellschaft? Ich glaube, dass ist ein Slogan, ziemlich wertlos, würde ich sagen. Was soll das bedeuten? Ich glaube, dass primitive Menschen, sagen wir im Busch von Australien, viel mehr von Informationen abhängig waren, als wir es sind. Die mussten ihre Umgebung ganz vorsichtig beobachten, mussten auf jedes Geräusch hören und sich schützen... Das war alles eine Frage von Leben und Tod. Dagegen ist unser Bedarf an Informationen erst einmal ganz anders und gar nicht so dringend, glaube ich ...“ (Joseph Weizenbaum 1997)

Ich komme zu meinem zweiten Punkt, der Situationsbeschreibung der Erziehungswissenschaft.

Wenn wir heute auf die Erziehungswissenschaft blicken, dann dürfen je nach Perspektive, die wir dabei anwenden, unterschiedliche Situationsbeschreibungen herauskommen. Die einen gehen von einer Diversifikation, also Zerstreuung bzw. Aufspaltung der Erziehungswissenschaft aus, in der die Allgemeine Pädagogik zugunsten der Teildisziplinen an Bedeutung verliert.

Andere wiederum wenden sich ganz von einem erziehungswissenschaftlichen Kern ab und sprechen lieber von einer Humanwissenschaft, wie etwa Dieter Lenzen aus Berlin. Und es gibt aber auch noch einige, die an der Idee einer einheitlichen Erziehungswissenschaft – nicht im Plural, sondern im Singular! – festhalten und dabei die Allgemeine Pädagogik stärken wollen. Ich fühle mich Letzteren verbunden, da es meines Erachtens immer noch für die Konstitution einer Wissenschaft entscheidend ist, einen spezifischen Objektbereich zu haben. Diesen können wir darin ausmachen, was Wilhelm Flitner einmal den 'pädagogischen Grundgedanken' genannt hat, dessen Formulierung Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik sei.

Zwei Problembereiche möchte ich bei der Frage nach der Lokalisierung der Erziehungswissenschaft herausstellen: die Bedeutung der Allgemeinen Pädagogik und damit verbunden die Verortung dessen, was Allgemeine Bildung zu leisten habe.

Die Rolle der Allgemeinen Pädagogik, nämlich das zu reflektieren, was der pädagogische Grundgedanke sei, muss erhalten bleiben, solange eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft weiterhin das Attribut 'pädagogisch' bzw. 'erziehungswissenschaftlich' führen möchte. Dies kann die Allgemeine Pädagogik aber nur, wenn sie sich auf die Veränderungen nicht nur in der Praxis, sondern auch in den Teildisziplinen einstellt und diese mitreflektiert. Dazu jedoch etwas später.

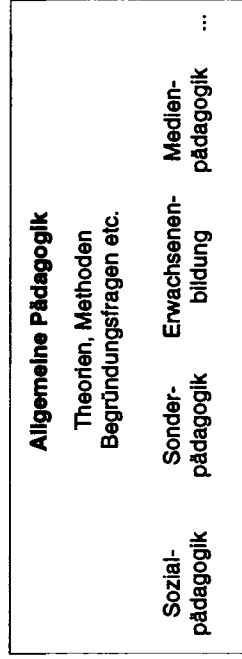


Abb. 1: Traditionelles Modell der Systematik der Erziehungswissenschaft

Wie muss also das Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Teildisziplinen gestaltet werden? Zwei Modelle sind hierbei bisher leitend: Wir haben da zum einem die traditionelle Vorstellung, dass die Allgemeine Pädagogik den Teildisziplinen übergeordnet ist. Dies heißt, dass die Allgemeine Pädagogik stellvertretend für die Teildisziplinen Grundprobleme der Erziehungswissenschaft

schaft reflektiert und ihre Lösungen an diese weitergibt. Dies könnte man eher als ein Delegationsmodell bezeichnen, denn die Auseinandersetzung mit Grundfragen wird von den Teildisziplinen in die Allgemeine Pädagogik verlagert (vgl. Abb. 1). Das führt natürlich zwangsläufig zu einem distanzierteren Verhältnis der Partner.

Das andere und auch neuere Modell ist jenes, in dem die Allgemeine Pädagogik gleichrangig der Teildisziplinen gestellt wird und ihr damit die besondere Rolle in Bezug auf die Teildisziplinen abgesprochen wird (vgl. Abb. 2). Dies hat natürlich den Vorteil, dass die Teildisziplinen sich eigenständiger fühlen können, aber auch den Nachteil, dass die Einheit der Disziplin Erziehungswissenschaft nicht mehr als eine gemeinsame Aufgabe im Sinne einer monolithischen Identität gesehen wird, sondern eher als eine Patchwork-Identität, um einen Begriff aus der Sozialisationsforschung zu gebrauchen.

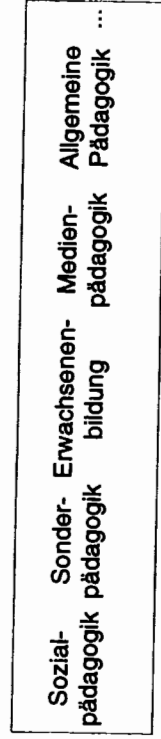


Abb. 2: Pragmatisches Modell der Erziehungswissenschaft

Mit beiden Modellen verschwindet aber auch eine identitätsstiftende Diskussion zwischen der Allgemeinen Pädagogik und den Bindestrichpädagogiken. Die Folge ist eine heute auch verstärkt zu beobachtende Ausdifferenzierung und Spezialisierung von Teildisziplinen, mit einem – wie man anmerken muss – inflationären Charakter.

Das zweite Modell ist sicher aus einer Notlage entsprungen, in der die Allgemeine Pädagogik sich doch sehr von dem Alltagsgeschäft der Pädagogik entfernt hat. Natürlich muss sie Distanz zu ihrem Gegenstand herstellen, um angemessen reflektieren zu können. Aber manchmal gerät beim Zurücktreten der Gegenstand, den man betrachten will, aus dem Blick, und man bemerkt es kaum. Genau hier sehe ich auch das eingangs von mir thesenartig formulierte Bearbeitungsdefizit der Erziehungswissenschaft. Sie beschäftigt sich zu wenig mit den Veränderungen, die durch Medien geprägt sind und Einfluss auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen haben. Dies kann man sehr gut anhand der Veröffentlichungen in den zentralen Zeitschriften der Disziplin deutlich machen. Die Veränderungen hin zur Wissensgesell-

schaft müssen von der Erziehungswissenschaft aufgegriffen und dürfen nicht anderen Disziplinen überlassen werden. Und dabei muss die Allgemeine Pädagogik ein verbindendes Element zwischen Grundfragen der Disziplin und Teildisziplinen bleiben. Dies kann meines Erachtens besser in einem Modell vertreten werden, in dem zwar die Allgemeine Pädagogik weiterhin im Zentrum steht, zwischen ihr und den Teildisziplinen aber ein reger Austausch über Grundfragen stattfindet. Ich will dies das Austauschmodell der Erziehungswissenschaft nennen (vgl. Abb. 3).

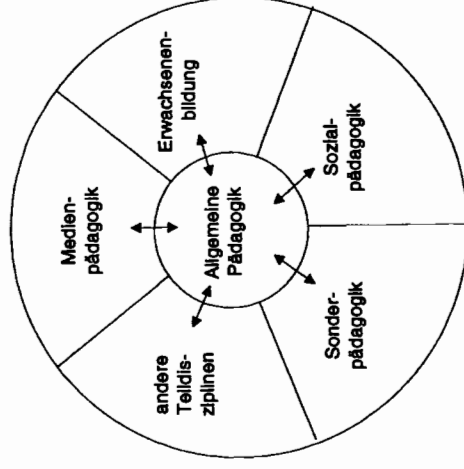


Abb. 3: Austauschmodell der Erziehungswissenschaft

Nach diesem Modell müssen die einzelnen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft stärker miteinander in Austausch treten und sich gegenseitig in ihrer Theorieentwicklung befruchten. So halte ich es für sehr sinnvoll, dass sich die Medienpädagogik zum einen stärker mit Fragen nach der Struktur pädagogischen Handelns auseinandersetzt und dass sie die dort handlungstheoretisch angelegten Konzepte von Intention und Wirkung auch in die eigene Systematik übernimmt. Zum anderen könnte auch umgekehrt die Allgemeine Erziehungswissenschaft von den systematischen Überlegungen zu der Wirkung von Medien lernen, da jedes erzieherische Handeln ja immer auf Wirkung und Veränderung ausgerichtet ist. Die Position der Allgemeinen Erziehungswissen-

schaft wäre in diesem Sinne die einer Koordinierungsdisziplin, die sich nicht nur auf die eigenen Aufgaben konzentriert, sondern gleichzeitig die Debatten und Entwicklungen in den Teildisziplinen kritisch und konstruktiv verfolgt. Wie diese theoretischen Leistungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik genauer aussehen könnten, hat einmal Peter Vogel (1998, S. 173) wie folgt bestimmt:

- a) Allgemeine Pädagogik soll eine pädagogische Identität stiften für
 - die Disziplin allgemein in Form von Abgrenzung gegen Nachbardisziplinen
 - die Teildisziplinen und deren pädagogische Identität
 - die pädagogische Professionalität, um deren Handeln als pädagogisches Handeln zu bestimmen
- b) Allgemeine Pädagogik soll die methodologische und kategoriale Basis herstellen für
 - die Disziplin insgesamt
 - die Teildisziplinen, die sich an einem pädagogischen Grundgedanken orientieren
 - die pädagogische Professionalität, um ihnen Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu ermöglichen

Es geht also hierbei um die identitätsstiftende Funktion der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die aber nicht nur eine Leistung ihrerseits sein muss, sondern natürlich auch die Anerkennung durch die Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft verlangt. Genau letztere fehlt aber an manchen Stellen, wie etwa Überlegungen in der Sozialpädagogik deutlich machen, sich als eigenständige Disziplin etablieren zu wollen. Dies kann sie aber nur – so meine These –, indem sie sich zum einen stärker empirisch orientiert, zum anderen den zukünftigen Entwicklungen gegenüber aufschließt.

Ersteres würde eine Ausrichtung auf Analyse von medial bedingten Kommunikationsprozessen in pädagogischen Kontexten bedeuten, in denen die Medien als Sinnstifter auftreten und Wertfragen in der Erziehungswissenschaft aus einem neueren bzw. anderen Blickwinkel betrachten lassen. Und natürlich würde Erziehung und Bildung – oder wie ich es gerne nenne: pädagogisches Handeln – in den Fokus einer empirisch orientierten Allgemeinen Erziehungswissenschaft (nicht mehr 'Pädagogik'!) gerückt. Dies könnte durch eine rekonstruktiv verfahrenende Erziehungswissenschaft geschehen, die aus einer handlungstheoretischen Perspektive dann auch fragt, was das eigentliche 'Pädagogische' am pädagogischen Handeln sei. Ich stelle mir dies so vor, dass theoretische Grundlagenforschung mit anwendungsorientierter Forschung verbunden wird. Modellhaft wird dies meines Erachtens sehr

schön in 'Pasteurs Quadrant' von Donald Stokes (1997) veranschaulicht (vgl. Abb. 4).

		Anwendungsbezogene Forschung	
		Ja	Nein
Grundlagenforschung	Ja	Louis Pasteur (Tollwutimpfstoff)	Niels Bohr (Atommodell)
	Nein	Thomas Edison (Glöhbirne)	

Abb. 4: Pasteurs Quadrat

Stokes möchte mit seinem Modell deutlich machen, dass wissenschaftliche und technologische Innovationen zwar in unterschiedlichen Feldern erfolgen können, systematisch jedoch nur die Verbindung von theoriegeleiteter und angewandter Forschung sinnvoll sein sollte. Während etwa Niels Bohr sein Atommodell fern von jeglicher Praxis der Kernphysik entwickelt hat, ohne Interesse an seiner praktischen Anwendung, hat Thomas Edison seine Erfindungen rein durch Versuch und Irrtum gemacht. Diesen beiden innovativen Forschern wird von Stokes Pasteur gegenüber gestellt. Pasteur, der zum Beispiel den Tollwutimpfstoff entwickelt hat, ging empirisch systematisch bei seinen Forschungen vor, indem er theoretische Überlegungen in experimentelle Designs hat einfließen lassen. Der Erziehungswissenschaft und noch viel stärker der Medienpädagogik ist es bisher noch kaum gelungen, diese beiden Aspekte der Verbindung theoriegeleiteter und angewandter Forschung miteinander zu verbinden. Bei Letzterer liegt ganz offensichtlich das Defizit in der Grundlagenforschung.

Der zweite Aspekt, nämlich die Orientierung an den Veränderungen in der pädagogischen Praxis bzw. in deren Widerspiegelung in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, ist meines Erachtens wesentlich zentral für die Erziehungswissenschaft und ihre gesellschaftliche Bedeutung. Ich will damit an den Bestimmungsversuch dessen anknüpfen, was ich eingangs unter der Thematik Wissenschaftsgesellschaft angesprochen habe. Diesen Veränderungen gegenüber aufgeschlossen zu sein, halte ich für eine wesentliche Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Sie kann einfach nicht die Augen davor ver-

schließen, wie Alltagswelt und Bildungsinstitutionen immer stärker durch Medien durchtränkt werden. Dies hat nämlich Folgen für das, was wir pädagogisches Handeln nennen und natürlich auch für das, was wir unter Bildung bzw. Allgemeiner Bildung verstehen. Zwar gibt es schon vereinzelt Ansätze, die die Bedeutung von Medien und medialer Kommunikation für Bildungsprozesse – im positiven wie im negativen Sinne – erkennen, aber eine systematische Auseinandersetzung findet meiner Einschätzung nach nicht statt bzw. wird anderen Disziplinen wie der Medienforschung, der Soziologie und nicht zuletzt der Philosophie überlassen. Mehr programmatisch hat Wolfgang Klafki in seiner Neubestimmung des Bildungsbegriffs diese Thematik aufgegriffen, wenn er meint:

„Wir brauchen einen neugefassten Bildungsbegriff als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung, insbesondere die inhaltliche, methodische und strukturelle Reform unseres Bildungswesens, und zwar vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung einschließlich des beruflichen Bildungswesens. Ein solches Konzept kann m.E. weder in traditionalistischer Orientierung an unhistorisch verabsolutierten Werten noch unter der Vorstellung einer 'human computerisierten Gesellschaft' (vgl. Haefner 1985) noch in Anlehnung an irgendeine Wissenschaftssystematik begründet werden, sondern nur als ein umfassender, zugleich pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der vorhersehbaren Zukunft.“ (1998, S. 239)

Etwas konkreter wird er dann in seiner Bestimmung von Allgemeiner Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität, wenn er damit auch gleichzeitig eine Orientierung für die Bearbeitung von Schlüsselproblemen vorgibt. Insgesamt sieben dieser Problembereiche listet Klafki auf: Krieg und Frieden, multikulturelles Zusammenleben, ökologische Probleme, Bevölkerungswachstum, gesellschaftliche Ungleichheit, Liebe und Sexualität sowie – und dies soll im Folgenden etwas ins Zentrum gerückt werden – „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien“ (1998, S. 245).

Indem dies aber nur in einer Programmatik verbleibt und nicht ausgearbeitet wird, bleibt die Erziehungswissenschaft bei der Bestimmung dessen, was Bildung und Erziehung in der Wissenschaft sein sollten, außen vor und überlässt dies anderen (z.B. Wirtschaft, Politik). Hier besteht also ein Beteiligungsdefizit.

Aufgaben der Erziehungswissenschaft

Kommen wir also zu dem Hauptpunkt meines Beitrags, nämlich zu der Beantwortung der Frage nach den Aufgaben der Erziehungswissenschaft in der Wissensgesellschaft. Wenn ich als ein wesentliches Merkmal der Wissensgesellschaft die mediale Transformation von Erfahrung und die mediale Verbreitung und Verarbeitung von Informationen zu Wissen als die wesentlichen Kernpunkte herausstelle (Aufenanger 1999), und wenn ich darauf aufmerksam gemacht habe, dass neben der Identitätsfrage der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Allgemeinen Pädagogik die Auseinandersetzung mit Zukunftsfragen eine wesentliche Rolle spielt, dann wird deutlich, dass hier neue und zusätzliche Aufgaben auf die Erziehungswissenschaft warten.

Unter den vielen Aufgaben möchte ich nur auf einige hinweisen, die meines Erachtens die Erziehungswissenschaft insgesamt und natürlich auch Erziehung und Unterricht betreffen werden.

Da ist zuerst die medienanthropologische Frage. Es handelt sich um die anthropologischen Aspekte, die durch Fragen nach Medien- und Computereentwicklung sowie gentechnologischer Forschung und deren Einfluss auf das zu bezeichnen sind, was den Menschen ausmacht. Hier muss die Medienpädagogik eine Vorreiterrolle spielen, auf diese Entwicklungen aufmerksam machen und sie zugleich kritisch begleiten. Denn was in diesem Bereich passiert, kann zukünftig Erziehung und Bildung nachhaltig beeinflussen.

Da ist zum Zweiten die Bestimmung dessen, was Bildung in der Wissensgesellschaft heißen kann. Bildung als Differenzzerfahrung ausgeweitet auf nicht nur das sozial Unbekannte, sondern auch auf das medial Unbekannte scheint mir hier eine wichtige Perspektive zu sein. Die Auseinandersetzung mit den medientechnologischen Entwicklungen und deren Einfluss auf die Persönlichkeit des Menschen sollte unvoreingenommen betrachtet werden.

Da ist zum Dritten eine pädagogische Auseinandersetzung mit medial bedingten Lehr- und Lernprozessen gemeint, die nicht der Pädagogischen bzw. Lernpsychologie überlassen werden darf. Alle Studien zur Bedeutung multimedialen Lernens machen deutlich, dass weniger das Präsentationsdesign als das Instruktionsdesign, also die pädagogische Einbettung für optimale Lernprozesse entscheidend ist. Dabei sollte der Akzent des Pädagogischen weniger auf Effizienz von Lernprozessen als auf Verbesserung des Lernens gelegt werden.

Da ist zum Vierten die kritische Begleitung der Medienwelten von Kindern und Jugendlichen zu nennen, denen ein Sozialisationseffekt sicher nicht

abzusprechen ist. Diesen zu bestimmen, muss aber auch Aufgabe der Erziehungswissenschaft sein.

Und letztendlich hat die Erziehungswissenschaft aber auch Zukunftsentwürfe zu machen, wie sie sich eine humane und unter pädagogischen Gesichtspunkten 'sinnvolle' Wissenschaft vorstellt. Die traditionellen Erziehungsutopien müssen auf diese Zukunft hin fortgeschrieben werden. Ich möchte dies als das Projekt einer Pädagogischen Zukunftsforschung bezeichnen, das als ein Partnerschaftsprojekt von Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik betrachtet werden kann.

Insgesamt scheint mir ein stärkeres Engagement der Medienpädagogik in der Erziehungswissenschaft notwendig, um genau dort Einfluss zu nehmen, wo er notwendig erscheint: im Bildungssystem. Der Ignoranz erziehungswissenschaftlichen Denkens in Bezug auf die medienbezogenen Veränderungen in der Gesellschaft muss die Medienpädagogik einen aufklärerischen Impetus entgegensetzen, der deutlich macht, dass pädagogisches Handeln ohne den Bezug zur Mediengesellschaft heute schon und auch in der Zukunft nicht mehr möglich ist. Es geht insgesamt darum, Wissenschaft als Herausforderung und nicht als Bedrohung aufzufassen und diese Herausforderung anzunehmen.

Literatur:

- AUFENANGER, S. (1999): Medienpädagogische Projekte - Zielstellungen und Aufgaben. In: Baacke, D. u. a. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 94-98.
- KLAFKI, W. (1998): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz
- STOKES, D. E. (1997): Pasteur's Quadrant. Basic Science and Technological Innovation. Washington, D.C.: Brookings Institute
- VOGEL, P. (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Krüger, H.-H./ Helsen, W. (Hrsg.): Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich

Dieter Spanhel

Medienpädagogische Kompetenz als integraler Bestandteil der Lehrprofessionalität

Zur Konzeption und Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Lehrerbildung

Im Zusammenhang mit der rasanten Ausbreitung der neuen Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien wird die Frage nach der medienpädagogischen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und nach Möglichkeiten zu ihrer Vermittlung in der Lehrerbildung diskutiert. Es werden theoretische und konzeptionelle Überlegungen angestellt, Tagungen organisiert, Konzepte in Modellversuchen erprobt und bildungspolitische Impulse im Bereich der Lehrerbildung gegeben. Im Rahmen der Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und des Hochschulnetzwerks Neue Medien in der Lehrerausbildung gibt es seit einigen Jahren Bemühungen um eine medienpädagogische Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten. Ich möchte für meine Ausführungen zunächst den sehr differenziert ausgearbeiteten Ansatz von G. Tulodziecki charakterisieren, weil er im Wesentlichen den gegenwärtigen Diskussionsstand zu dieser Frage darstellt.

1. Ausgangspunkt: der medienpädagogische Theorieansatz bei G. Tulodziecki

Tulodziecki beschreibt die Bedeutung der Medien im Kontext einer Schule, die auch in einer zukünftigen Gesellschaft ihre Bedeutung als Lernort behalten und zugleich als Erfahrungs-, Entwicklungs- und Lebensraum gestaltet werden müsse (vgl. zusammenfassend Blömeke 2000, S. 125-147). Die Her-