

Peukert, Ursula

## Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

*Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 295-310*



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Ursula: Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 295-310 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68980 - DOI: 10.25656/01:6898

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68980>

<https://doi.org/10.25656/01:6898>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 2 – März/April 2000

## *Essay*

- 159 JULIANE JACOBI  
Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte

## *Thema: Neue Entwicklungen in der Sonderpädagogik*

- 175 VERA MOSER  
Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik
- 193 URSULA HOFER  
Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen
- 215 ROLF GÖPPEL  
Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik

## *Weitere Beiträge*

- 235 HEINER ULLRICH  
Naturwissenschaft und Bildung. Betrachtungen über die Aktualität des genetischen Lernens
- 251 ISABELL DIEHM  
Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY  
Luther vor der Revisionsinstanz. Der Konflikt um das Luther-Bild und der Einfluß der Historiker auf die Revision des DDR-Geschichtslehrplanes in den 80er Jahren

## *Diskussion*

- 295 URSULA PEUKERT  
Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

## *Besprechungen*

- 311 ANDREAS GRUSCHKA  
*Clemens Albrecht/Günther C. Behrmann/Michael Bock/  
Harald Hohmann/Friedrich H. Tenbruck: Die intellektuelle Gründung  
der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*
- 315 HANS-WERNER FUCHS  
*Dieter Keiner: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*
- 318 DIETHER HOPF  
*Cristina Allemann-Ghionda: Schule, Bildung und Pluralität.  
Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*
- 323 SIEGFRIED UHL  
*Peter H. Ludwig: Ermutigung, Optimierung von Lernprozessen  
durch Zuversichtssteigerung*
- 325 LUDWIG LIEGLE  
*Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?  
Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen  
Kindergärten*

## *Dokumentation*

- 331 Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Essay*

- 159 JULIANE JACOBI  
Friedrich Schleiermacher's "Concept of a Catechism of Reason  
for Noble Women" – A Contribution to the History of Education  
as Gender History

### *Topic: Recent Developments in Special Education*

- 175 VERA MOSER  
Disciplinary delimitations – On the historic differentiation of special  
education and social pedagogics
- 193 URSULA HOFER  
Sensualism As a Basis for First Experiments in the Instruction  
of the Handicapped – Its significance for the question of the educability  
of the blind
- 215 ROLF GÖPPEL  
The Teacher As Therapist? – On the relation between education  
and therapy in the field of education for maladjusted children

### *Further Contributions*

- 235 HEINER ULLRICH  
Natural Science and Education – Reflections on the pertinence  
of genetic learning
- 251 ISABELL DIEHM  
Education and Tolerance – Action-theoretical implications  
of intercultural pedagogics
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY  
MARTIN LUTHER Before the Court of Appeal – The debate on  
MARTIN LUTHER and the influence of historians on the revision  
of the curriculum for history in the GDR during the 1980s

### *Discussion*

- 295 URSULA PEUKERT  
New Media and the Logics of Educational Processes In Early Childhood
- 311 BOOK REVIEWS
- 331 NEW BOOKS

# Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

## *Zusammenfassung:*

Die Diskussion darüber, ob in der sich herausbildenden „Informationsgesellschaft“ auch jungen Kindern „Medienkompetenz“ vermittelt werden soll, wird gegenwärtig kontrovers geführt. Weder ist geklärt, was unter Medienkompetenz zu verstehen ist, noch ob die an sie geknüpften Hoffnungen und Befürchtungen berechtigt sind. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag die Frage, welcher Stellenwert den neuen Medien im Bildungsprozeß von Kindern überhaupt zuzuerkennen ist. In einem ersten Schritt wird nach der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedeutung der neuen Medien gefragt, dann wird geprüft, welche Bedeutung den neuen Medien im Rahmen des modernen Diskurses über die Orientierung von Bildung zukommt und worin ihre Leistungsfähigkeit liegen könnte. Abschließend wird unter Bezugnahme auf die innere Logik frühkindlicher Bildungsprozesse gefragt, wie die neuen Medien von ihr her zu beurteilen sind.

## *1. „Medienkompetenz“ als neues Bildungsziel im Kindergarten?*

Gegenwärtig ist kaum noch fraglich, daß die „neuen Medien“ die Alltagswelt in allen ihren Dimensionen tiefgreifend verändern und das Leben eines jeden einzelnen, auch das der Kinder, nachhaltig beeinflussen und prägen. Daß in dieser Situation besonders der nachwachsenden Generation neuartige Fähigkeiten abverlangt werden, um den Wandel mitvollziehen und sich in ihm behaupten zu können, entspricht einer breiten Erfahrung ebenso wie Tendenzen der Bildungspolitik und Erwartungen sowie Anforderungen von seiten der Wirtschaft. Ein neuer Konsens beginnt sich einzuspielen, in der „Informationsgesellschaft“ stelle „Medienkompetenz“ bzw. „Media-Literacy“, wie es mit einem aus dem Angelsächsischen übernommenen Begriff heißt, eine Schlüsselqualifikation dar, die es auf allen Ebenen des Bildungssystems zu vermitteln gelte (vgl. etwa Bertelsmann Stiftung 1996; VON REIN 1996; KUBICEK 1998; SCHORB 1998), und zunehmend wird kritisiert, daß diese Aufgabe allzu zögernd aufgegriffen werde. PETER GLOTZ (1998, S. 17) formuliert drastisch: „Daß unsern Kindern ‚Computer- und Media-Literacy‘ verweigert wird, ist falsch; es ist die Bildungskatastrophe der neunziger Jahre.“

Auch wenn dabei meist die neuen medienpädagogischen Initiativen im Bereich von Schule und Hochschule im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, wie sie etwa mit dem bundesweiten Projekt „Schulen ans Netz“ unternommen werden, wird inzwischen der Erwerb von Medienkompetenz auch als Ziel vorschulischer Bildung gefordert (Konferenz der Kultusminister der Länder 1997). Dieser Wandel ist um so bedeutsamer, als die Beschlüsse der Jugendminister, auch gegen fachlich begründete Einwände, lange an der Konzeption des Kindergartens als eines alternativen, medienfreien Lebensraumes festhielten (vgl. Konferenz der Jugendminister und -senatoren der Länder 1984; 1987; zur Kontroverse um diese Beschlüsse vgl. u.a. BARTHELMES 1988). Diesen zufolge sollte

Kindern zwar nicht verwehrt werden, ihre Medienerfahrungen in spontanem Spiel oder im Gespräch aufzuarbeiten, aber der eigentliche Sinn einer Medien-erziehung in diesem frühen Alter wurde darin gesehen, Gegenerfahrungen gegen die Faszination der neuen Medien zu ermöglichen und auf ihren direkten Einsatz zu verzichten (vgl. ROLLE/KESBERG 1991; zur Kritik vgl. HÖLTERS-*SHINKEN* 1994). Diese vom Kinder- und Jugendschutz herkommende Auffassung von Medienpädagogik hat sich im Bereich öffentlicher Kleinkindererziehung weithin durchgesetzt, und dies vielleicht um so leichter, als sie implizit an das traditionelle Selbstverständnis des Kindergartens als eines Schonraumes, der kindliche Entwicklung vor einer in ihrer Technisierung als bedrohlich erfahrenen Umwelt schützen soll, anknüpfen konnte (HOFFMANN 1968; Deutscher Ausschuß 1957; vgl. dazu PAUS-HAASE/HÖLTERS-*SHINKEN*/TJETZE 1990).

Wo man über die Konzeption einer medienfreien Erziehung hinauszugehen versuchte (BARTHELMES/HERZBERG/NISSEN 1983; Deutsches Jugendinstitut 1994) und die Lernprozesse, die Kinder im Umgang mit Medien meist unbe-merkt und allein machen, kritisch begleiten und fördern wollte, konzentrierten sich die medienpädagogischen Überlegungen vorwiegend auf den Fernsehfilm als Leitmedium.

Die nun von der Bildungspolitik geforderte Neuorientierung geht jedoch schon von einem höheren Niveau der technologischen und der damit einsetzenden gesellschaftlichen Entwicklung aus, und die Diskussion um „Medienkompetenz“ wird mit Blick auf die sich beschleunigenden Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft forciert. Freilich ist bislang noch ungeklärt, was unter dem neuen Begriff genauer zu verstehen ist (vgl. VON REIN 1996), und DIETER BAACKE (1996) macht auf einige der theoretischen Schwierigkeiten aufmerksam, die schon bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs beginnen und vor allem das Verhältnis zu einer kommunikativen Kompetenz betreffen (vgl. etwa THEUNERT 1996, S. 62). Aber selbst wenn man sich auf ein Kernkonzept einigen könnte, bliebe die Aufgabe, Medienkompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen – S. AUFENANGER (1999, S. 71ff.) unterscheidet dabei eine kognitive, moralische, soziale, affektive und ästhetische Dimension sowie eine Handlungsdimension – auf einen Bildungsgang bezogen entwicklungstheoretisch aufzuschlüsseln. Und dabei gilt, für das Kleinkindalter sogar verschärft, daß es „keinen umfassenden Korpus gesicherten medienpädagogischen Wissens“ gibt (LENZEN 1998, S. 5; zum Verhältnis von Medientheorie und Erziehungswissenschaft vgl. MERKERT 1997). Die Einschätzung, angesichts der Diskussionslage müsse es gegenwärtig insgesamt um eine „neue Gegenstandsorientierung“ sowie eine „konzeptuelle Neubestimmung der Medienpädagogik“ (VOLKMER 1995, S. 183) gehen, dürfte daher nicht übertrieben sein.

In dieser Situation scheint es sinnvoll zu sein, danach zu fragen, welcher Strukturlogik die neuen medialen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten unterliegen und in welchem Verhältnis sie zu der Eigengesetzlichkeit frühkindlicher Bildungsprozesse steht. Werden dabei die gesellschaftlichen Entwicklungen ebenso wie die an die neuen Medien geknüpften Wunschvorstellungen und Ängste nicht von vornherein in die Überlegungen einbezogen, verfehlt die bildungstheoretische Analyse ihren Gegenstand. Es soll im folgenden nicht um empirische Untersuchungen zur Mediennutzung von Kleinkindern gehen, sondern um einen theoretischen Rahmen, innerhalb dessen der Ort der neuen Me-

dien im kindlichen Bildungsprozeß bestimmt werden kann und von dem aus sich auch unbegründete Projektionen und Befürchtungen begrenzen lassen.

Ich gehe zunächst auf die ökonomische und gesellschaftliche Bedeutung der neuen Medien ein, dann auf die Auseinandersetzung um die Orientierung von Bildung in der Moderne und befrage sie abschließend auf ihre Leistungsfähigkeit. Danach entwickle ich einen Begriff der Logik frühkindlicher Bildungsprozesse und erörtere abschließend die Frage, welcher Stellenwert den neuen Medien von hierher zuerkannt werden kann.

## *2. Neue Medien und gesellschaftlich-ökonomische Transformationsprozesse*

Wirtschaftliches Wachstum verläuft nicht einfach linear, sondern hat einen komplexen zyklischen Charakter. Seine Dynamik und innere Logik verdankt sich dem Zusammenspiel von modernen Wissenschaften und Marktwirtschaft. Neben kurz- und mittelfristigen Schwankungen können dabei nach N.D. KONDRATIEFF (1926) lange konjunkturelle Wellen von einer durchschnittlichen Zeitdauer von etwa fünfzig Jahren nachgewiesen werden. Ausgelöst werden sie durch bahnbrechende technische Erfindungen, die die in einer Marktwirtschaft zyklisch auftretenden Stagnationen zu überwinden und wirtschaftliche Prosperität auf einer jeweils neuen Stufe längerfristig zu sichern vermögen. Denn diese Basisinnovationen erlauben mit der Produktion eines neuen Typs von Waren zugleich die Erschließung neuer Märkte.

Von diesem Kontext her kann auch die gegenwärtige Situation als eine neue Stufe der wissenschaftlich-technischen Zivilisation verstanden werden, die bestimmt ist durch die Abfolge von epochemachenden Erfindungen wie Dampfmaschine, Elektrizität, Verbrennungsmotor und Atomkraft bis hin zur gegenwärtigen computergestützten multimedialen Informationsverarbeitung. Die „neuen Medien“ erscheinen dann als eine Technologie, die eine neue „Kondratieffsche Welle“ einleitet. Indem sie Radio, Telephon, Film, Fernsehen mit Datenverarbeitungsanlagen und jeweils zugehörigen Speichermedien sowie weltweit vernetzten Hochleistungsdatenbahnen verbinden, die im Zusammenspiel zunehmend komplexe interaktive Anwendungen in allen Lebensbereichen erlauben, schließen die neuen Medien einen die ganze Welt umspannenden Markt zusammen, auf dem nun Informationen, aber auch multimedial produzierte virtuelle (Wunsch-)Welten als Waren gehandelt werden (vgl. JAMESON 1991).

Entschiedener als bisherige wissenschaftlich-technische Neuerungen – trotz aller Revolutionierung der Produktion von Waren und des Verkehrs – verändern die neuen Medien dabei jedoch unsere Wirklichkeits- und Selbstkonstruktion. Medien sind ein Mittleres; sie greifen ein in die menschliche Weise, in der Welt zu sein, denn sie vermitteln unsere Wahrnehmung und Interpretation von sachlicher und sozialer Wirklichkeit und von uns selbst (vgl. MERTEN/SCHMIDT/WEISCHENBERG 1994). Nach dem „linguistic turn“ (RORTY 1967) und dem „iconic turn“ (vgl. z.B. GOODMAN 1973) in Wissenschaft und Kunst markieren die neuen Technologien offensichtlich so etwas wie einen grundsätzlichen „semiotic turn“: Die Einsicht, daß Erkenntnisleistungen auf Zeichensysteme angewiesen sind, in denen sie sich zugleich ihrer selbst bewußt werden können und

sich vergegenständlichen, muß radikalisiert werden; Bedeutung wird nicht nur in Sprache und Bildern konstituiert, sondern in Zeichen aller Modalitäten, in natürlichen ebenso wie in künstlichen. Die neue Möglichkeit der Darstellung von kognitiven Leistungen in den digitalisierten, maschinell abarbeitbaren Algorithmen von „Computersprachen“, mit denen neue „Welten“ konstruiert und als Simulationen zur Erfahrung gebracht werden können, bringt nicht nur den konstruktiven Charakter von Realitätserfahrung, auf den die konstruktivistische Entwicklungspsychologie immer verwiesen hat, deutlicher zum Vorschein, sondern läßt die Frage nach den Grenzen zwischen Fiktion und Wirklichkeit entstehen. Sie beleuchtet auch die kontingente Verfaßtheit menschlicher Existenz auf neue Weise. Jedenfalls hat eine Theorie der semiotisch vermittelten Bewußtseinsleistungen, eine pragmatisch orientierte „philosophy of mind“, zusammen mit einer entsprechenden Technologie den Weg geebnet, daß Bewußtseinsleistungen auch zum Feld technischen Handelns werden konnten. Medientheoretiker reden bereits von der narzißtischen Kränkung durch die künstliche Intelligenz, die den Menschen nun auch der Einzigartigkeit seines Denkens beraube (vgl. z.B. BOLZ 1997, S. 661).

Pädagogisch bedeutsam ist, daß auch ein ökonomisches Interesse daran besteht, eine solche Konzeption menschlicher Bewußtseinsleistungen technisch zu realisieren. Dadurch hat sich das Verhältnis von Ökonomie und Kultur verändert. „Die Tatsache, daß Kultur heute weitgehend kommerzialisiert ist, hat zur Konsequenz, daß das meiste von dem, was man gewöhnlich spezifisch ökonomisch und kommerziell ansah, nun auch kulturell geworden ist“ (JAMESON 1996, S. 180). Diese Verstärkung des Zusammenhangs zwischen Ökonomie und Kultur hat tiefgreifende Auswirkungen für die überlieferten Lebensformen wie für die Lebensführung des einzelnen.

Man muß davon ausgehen, daß auch die neue Stufe der Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Zivilisation die Grundzüge moderner Handlungssysteme teilt. Als Konkurrenzsysteme haben sie grundsätzlich dilemmatischen Charakter, weil sie von ihrer inneren Struktur her ungeheure Gewinne wie Verluste zugleich zulassen (vgl. H. PEUKERT 1998, S. 20). Die neue Technologie enthält einerseits Versprechen für die ökonomische Existenz des einzelnen wie für die Weltgesellschaft und eröffnet neue Chancen für Partizipation und damit für eine demokratische Gesellschaft; andererseits verschärft sie die sozialen Probleme der Gesellschaft. Denn ein über die neuen Medien weltweit vernetzter Arbeitsmarkt und effizienzsteigernde Technologien, deren Innovationsgeschwindigkeit der Geschwindigkeit der Entwertung von Qualifikationen entspricht, produzieren zwar wirtschaftliches Wachstum, setzen aber laufend auf allen Qualifikationsebenen einen bestimmten Prozentsatz der Beschäftigten frei. Das ist die Ursache sowohl für die neue Querkategorie der „dispensables“, die es in allen Schichten gibt, als auch für die Arbeitslosigkeit sowie für das Phänomen der „working poor“, die auch auf einem Vollarbeitsplatz kein Einkommen über der Armutsgrenze erzielen. Folge ist die zunehmende Spaltung der Gesellschaft in arm und reich; und davon sind nach allen verfügbaren Daten vor allem Kinder und ihre Familien betroffen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 88ff.).

Es ist diese dilemmatische Handlungssituation, die die an die neuen Medien geknüpften Befürchtungen und Ängste, ebenso wie die übertriebenen Hoff-

nungen auslöst. Die neuen Medien scheinen zu versprechen, daß, wer sie beherrsche, in Zukunft auf der Gewinnerseite und nicht auf der Verliererseite stehen werde. Das verleiht der medienpädagogischen Diskussion über frühkindliche Bildungsprozesse ihre besondere Brisanz, verlangt gerade deshalb aber auch, den Rahmen der Argumentation weiter zu spannen.

### *3. Neue Medien und die Auseinandersetzung um Orientierung von Bildung in der Moderne*

Die Konzeption von Bildung in der Moderne geht von zwei grundlegenden Leitideen aus. Zum einen ist es der Gedanke, daß es in Bildungsprozessen möglich sein müsse, zu einer Erfahrung der Wirklichkeit im ganzen zu kommen. Er findet sich schon bei COMENIUS in seiner berühmten Formel des „omnia omnibus omnino“, alles allen ganz zu lehren. Dabei ist dieses zu vermittelnde Ganze nicht als bloß akkumuliertes, enzyklopädisches Wissen mißzuverstehen; ausgehend von einer neuplatonisch-mystischen Auffassung verweist für COMENIUS vielmehr das einzelne jeweils typologisch auf einen sinnvollen Gesamtzusammenhang und ein Absolutes. Dieselbe Grundidee, allerdings nicht mehr theologisch fundiert, zeigt sich auch bei W. VON HUMBOLDT, wenn er Bildung als Aneignung der Welt auffaßt. In jedem einzelnen Menschen sollte sich die allgemeine Idee der Menschwerdung des Menschen verwirklichen und in der Einzigartigkeit und Einmaligkeit seiner Individualität ihren unverwechselbaren Ausdruck finden. Diese Individualität geht hervor aus der Konfrontation zwischen Ich und Nicht-Ich, der Begegnung mit der Universalität einer schon immer sprachlich ausgelegten Welt und zielt auf „die höchste und proportionirlichste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen“ (HUMBOLDT [1792] 1960, S. 64.). Mit der Idee, sich in ein Verhältnis zur Wirklichkeit im ganzen setzen zu können, korrespondiert die Idee des autonomen Subjekts, das über die Fähigkeiten verfügt, sich selbst und sein Verhältnis zur Welt vollständig reflektieren und entsprechend selbstbestimmt und kompetent handeln zu können.

Nun werden aber gerade die beiden Ideen des autonomen Subjekts und seiner Beziehung zur Wirklichkeit im ganzen zunehmend in Frage gestellt. Werden sie nur als Zielvorstellungen einer eindimensionalen Aufklärung verstanden, die sich nicht über ihre eigenen Grenzen aufklärt, drohen sie in ihrem Sinn zu verdunkeln, vielleicht sogar in ihrem Kern zerstört zu werden (vgl. HORKHEIMER/ADORNO 1969). Solche Eindimensionalität kann zustande kommen, wenn sie zu undialektisch mit dem gesetzmäßigen, machtförmigen naturwissenschaftlichen Wissen verbunden werden. Da die neuen Medien eine neue Art der Verbindung von Naturwissenschaften, mathematisch-kybernetischen Formalwissenschaften und interpretativen Kulturwissenschaften darstellen, muß ihr Ort im Zusammenhang des Umgangs mit Wirklichkeit bestimmt werden.

Mit dem Aufkommen der Naturwissenschaften in der Neuzeit entstand eine neue Konzeption des Verhältnisses des Menschen zur Wirklichkeit. Naturwissenschaftliche Gesetze erlauben es, die Folgewirkungen bestimmter ursächlicher Konstellationen zu formulieren. Sofern die ursächlichen Konstellationen

selbst herstellbar sind, liegen die Folgewirkungen in der Verfügungsmacht des Menschen. Die Wirklichkeit im ganzen wird damit zum Manipulationsobjekt und der Mensch zum Subjekt dieser Manipulation. Entscheidend ist dann, sich dieses Wissen anzueignen, das die Wenn-Dann-Zusammenhänge formuliert, denn Wissen bedeutet Verfügungsmacht. Den Erwerb solchen Verfügungswissens als das Ziel von Bildungsprozessen zu bestimmen, liegt nahe.

Das Grundproblem dieses Modells, auf das die wissenschaftstheoretische Forschung vor allem unseres Jahrhunderts aufmerksam gemacht hat, besteht jedoch darin, daß es keine eindeutige modellhafte Abbildung der Wirklichkeit im ganzen geben *kann*, weil immer unvollständig interpretierte Grundbegriffe und unvollständige Kalküle verwendet werden müssen, innerhalb derer es unentscheidbare Aussagen gibt (vgl. H. PEUKERT 1988, S. 75–226). Aussagen über Wirklichkeit sind bleibend auf ein offenes vernetztes Sprachsystem angewiesen. Es gibt so etwas wie eine „semantische Unschärferelation“ in jedem kulturellen Sprachsystem: Jede Aussage bedarf weiterer Interpretation und ist doch nie vollständig bestimmbar. Sprachliche Bedeutung ist sowohl von Kontexten als auch von der Interpretation einer Mehrzahl der Benutzer einer Sprache abhängig.

Würde man Bildung nur als Erwerb der Fähigkeit begreifen, nach festen Regeln mit Daten umzugehen, hätte man das Fundament dieser Fähigkeit übersehen, nämlich die Fähigkeit zu innovativer, interpretierender Kommunikation. Die Fähigkeit der Manipulation von Daten nach Algorithmen muß so verstanden werden, daß sie in eine umfassendere Fähigkeit eingebettet ist. Das gilt nicht nur für umgangssprachliche Kommunikation oder für die Methodologie der sogenannten Geisteswissenschaften, sondern auch für die Naturwissenschaften. Es ist kein Rückfall in die „hermeneutische Krankheit“, zu behaupten, das handelnde Subjekt sei nicht einfach der Algorithmen abarbeitende Kalkulator, sondern der aus einer bestimmten Perspektive und Hintergrunderfahrung redende Teilnehmer an einem nicht begrenzten Gespräch. Aus der mühsamen Arbeit, im Ausgang von konkreten Situationen in Auseinandersetzung mit anderen nach einvernehmlichen und doch immer nur hypothetisch bleibenden Lösungen für theoretische und praktische Fragen zu suchen, gibt es keinen Ausstieg.

#### 4. *Wunschprojektionen und die Grenzen der Leistungsfähigkeit der neuen Medien*

Es ist erhellend, die Geschichte der Medien im Lichte dieses Grundproblems einer Bestimmung von Bildung zu lesen. H. WINKLER hat in seinem Buch „Docuverse“ (1997) eine Rekonstruktion der Geschichte der Medien versucht und stellt die Hypothese auf, und sie scheint plausibel, daß sich zu Beginn unseres Jahrhunderts verstärkt eine Krise der Sprache als des grundlegenden Mediums der Selbstverständigung und der Verständigung mit anderen ergeben habe. Danach bricht die wachsende Spannung, die durch Spezialisierung und Ausdifferenzierung in einer arbeitsteiligen hochkomplexen Gesellschaft entsteht, in der inneren Struktur der Sprache selbst auf (S. 201ff.). Die großen Begriffe der Sprache sind nicht mehr in der Lage, die reale Erfahrung von Individuen zu er-

fassen, und die einzelnen können ihre Erfahrungen nicht mehr in einem größeren Zusammenhang als sinnvoll verständlich machen. Dieses Problem kann jedoch nicht mehr allein auf der Ebene der eingeschliffenen Sprachspiele und Konventionen bearbeitet werden. Denn es betrifft die Leistungsfähigkeit von Sprache selbst als Medium. Was schwindet, ist ihre Kraft, die sich selbstständigen, perspektivierten Sprachspiele miteinander zu vermitteln, die differente Verwendung der Begriffe zu überbrücken sowie das konkrete Individuelle, gegen die zunehmenden Entfremdungserfahrungen in den abstrakten Handlungssystemen zur Geltung zu bringen.

Es ist dieses Problem, das nach WINKLER nun die weitere Geschichte der Medien antreibt und die Umstellung auf andere „Leitmedien“ motiviert. Den Bruch in der Sprache scheinen zunächst die technischen Bilder der Fotografie und des Films überwinden zu können. Denn sie zeigen das Detail, vermögen faktische Abläufe konkreter wiederzugeben als jede Erzählung, sie verwickeln den Betrachter auch emotional in eine Geschichte und überwinden so Distanz. Doch inzwischen sind die Bilder in die Krise geraten (vgl. ebd., S. 209). Weil sie über das von WALTER BENJAMIN (1963) wahrgenommene Maß hinaus technisch reproduzierbar, schließlich auch manipulierbar sind, treten sie in einer Häufung auf, die deutlich werden läßt, daß auch sie einem Prozeß der Konventionalisierung unterliegen. In der Bilderflut der Massenmedien treten nämlich wiederum Strukturen, Muster und Schemata hervor, und es wird deutlich, daß die Bilder die von ihnen erhoffte Leistung nicht ohne weiteres erbringen.

Der Computer kann nun auch als ein Versuch verstanden werden, sowohl mit der Krise der Sprache als auch mit der Krise der Bilder umzugehen. Die digitale Codierung von Sprache und Bildern schafft eine abstraktere, einheitliche Ebene und wendet gleichsam das Problem der Brüche in der Sprache und der Schematisierung der Bilder nach außen in eine Extension von Texten und stellt einen bearbeitbaren Zusammenhang her. Die digitale Speicherung fungiert als eine Art „erstes Medium“ (SEEL 1996, S. 107), das die Differenzen der unterschiedlichen Medien überspringt, indem es die Leistungen aller anderen Medien zusammenschließt, und zwar nicht nur parataktisch. Denn der Computer generiert Sprache, Bild, Ton oder Zahl nach ein und demselben digitalen Verfahren, das auf einfachster syntaktischer Differenzierung beruht. Die Hyperlinks zwischen einzelnen Begriffen, Bildern, Filmausschnitten oder Musikstücken schaffen einen multidimensionalen Verweisungsraum, der als in sich differenziert, als unbegrenzt offen und doch als Einheit erscheint. Das wiederum kann zu der Annahme führen, die digitale Zeichenbildung entgehe sowohl der Arbitrarität als auch der gesellschaftlichen Determination von Sprache.

In dieser Vorstellung einer ort- und zeitlosen Kopräsenz aller Texte ist jedoch ein Wunschdenken am Werk, das die Grenzen der Medien und letztlich der Sprache überwunden zu haben meint, sich aber gleichzeitig verschleiert, daß es diesen Grenzen nicht entgehen kann, sondern produktiv mit ihnen umgehen müßte. Grenzen zeigen sich z.B. darin, daß die Links, die Verbindungshinweise, nur auf isolierte Momente verweisen, daß deren Kontext und damit Bedeutung unbestimmt bleiben oder eben wieder erst interpretativ erschlossen werden müssen. Die instantane Verfügung über alle Daten entlastet also gerade nicht von der Arbeit der Auslegung und Interpretation, sondern führt ge-

radewegs in sie hinein: nämlich sich in Auseinandersetzung mit einer widerständigen und widersprüchlichen Realität und in Kommunikation mit anderen um Interpretationen bemühen zu müssen, die neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen, ohne an Konkretion zu verlieren.

Daß hier ein zentrales Problem liegt, ist inzwischen in das allgemeine Bewußtsein eingedrungen. Immer häufiger wird in Diskussionen um die „Informationsgesellschaft“ oder die „Wissensgesellschaft“ betont, daß es nicht genüge, sich digitalisierte Signale übertragen zu lassen und in Speichern verfügbar zu halten, sondern vielmehr die Fähigkeit entscheidend sei, „Informationen“ interpretieren und bewerten zu können, also über Urteilsfähigkeit zu verfügen. Daß dieser Zusammenhang übersehen werden konnte, führt H. v. FOERSTER (1993), einer der Begründer der „Kybernetik zweiter Ordnung“, auf die sich sowohl N. LUHMANN in seiner späten Version der Systemtheorie wie der radikale Konstruktivismus berufen, darauf zurück, daß schon in der sogenannten „Informationstheorie“ zwei so verschiedene Begriffe wie „Signal“ und „Information“ miteinander vermischt oder verwechselt wurden. (Zum Einfluß der historischen Entstehungsbedingungen der Informationstheorie während des 2. Weltkrieges vgl. ebd., S. 272.)

Die Bedeutung von Signalen verstehen, interpretieren und bewerten zu können, ist jedoch eine Fähigkeit, die in langdauernden und leibgebundenen frühkindlichen Bildungsprozessen erworben wird und die für alle humanen Kompetenzen grundlegend ist. Darin liegt der „logisch-phänomenologische Primat der hergebrachten leiblich-sprachlichen Welterschließung“ (SEEL 1998, S. 226), die mit den neuen Medien nur erweitert, aber nicht neu gestiftet werden kann.

### 5. Zur inneren Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

In den ersten Lebensjahren erwirbt das Kind die grundlegenden Fähigkeiten, um einen Bezug zur Welt und zu sich selbst herstellen und in diesem Vorgang eine immer schon in bestimmter Weise interpretierte sinnhafte Wirklichkeit neu schaffen zu können (vgl. U. PEUKERT 1999). Um die Entwicklung dieser Fähigkeit geht es JEROME BRUNER (1986, S. 149) in seinem entwicklungspsychologischen Ansatz, den man auch als Kulturpsychologie bezeichnen könnte, wenn er schreibt: „I think its central technical concern will be how to create in the young an appreciation of the fact that many worlds are possible, that meaning and reality are created and not discovered, that negotiation is the art of constructing new meanings by which individuals can regulate their relations with each other.“

In den Mittelpunkt ihrer Analysen stellt eine solche Kulturpsychologie den Menschen als ein intentionales, sinnstiftendes, Bedeutung konstruierendes, sich und die Welt interpretierendes Wesen. Die Fähigkeit zu diesem Interpretieren und Sich-selbst-Mitteilen geht auf eigene operative Prinzipien und Kriterien zurück; sie gehorcht anderen Regeln als jenen, die die Suche nach Regelmäßigkeiten und Vorhersagbarkeit bei der Konstruktion gegenständlicher Wirklichkeit anleiten. Im „narrativen Modus“, wie BRUNER (ebd., S. 11ff.) das nennt, also in einer sprachlich vermittelten Form von Intersubjektivität, die den Sach-

bezug einschließt, geht es vielmehr darum, die verschiedenen Intentionen und Perspektiven der miteinander handelnden Personen zu verweben und um einen bestimmten Topos zeitlich zu organisieren. Es geht um die Erfindung von „Erzählungen“, die das eigene Tun und das Zusammenleben mit anderen in Situationen auch biographisch relevant deuten, indem kulturelle Deutungsmuster angeeignet und in konkreter Auseinandersetzung mit anderen auf neue Weise interpretiert werden, so daß eine gemeinsam geteilte Welt entsteht.

Wie aber lernen Kinder, an solchen Prozessen des Schaffens und Aushandelns von Bedeutung teilzunehmen? Es mag erstaunen, daß es ausgerechnet Ergebnisse der Säuglingsforschung waren, die zu entscheidenden Einsichten geführt haben. In mikroanalytischen Verfahren der Verhaltensbeobachtung konnte gezeigt werden, daß das Kind von Anfang an eine hohe Kontextsensitivität besitzt, die es für soziale Interaktion „vor-angepaßt“ sein läßt (SCHAFER 1982, S. 197). Die rhythmische, temporale Grundstruktur des kindlichen Verhaltens ermöglicht der erwachsenen Bezugsperson, ihr Verhalten mit dem des Kindes zu synchronisieren und eine dialogische Handlungsstruktur herzustellen, die das Kind von Anfang an aktiv regulieren kann und zunehmend selbst aufrechtzuerhalten lernt. In dieser „mutuality in action“ (NEWSON/NEWSON 1975), in der die Aufmerksamkeit beider sich zunächst ausschließlich aufeinander konzentriert und im Austausch von Affekten und Handlungen realisiert, um sich später auf den gemeinsamen Bezug auf Gegenstände zu erweitern, entsteht eine von beiden geteilte, bedeutsame Welt (vgl. STERN 1985).

Die anfängliche strukturelle Verhaltensbereitschaft des Kindes ist zu ihrer weiteren Entwicklung also schon immer darauf angewiesen, daß ein kompetenter Partner sein leibliches Verhalten als bedeutsam interpretiert. Es muß als Beitrag zu einem Gespräch aufgefaßt und in einen Sinnrahmen und einen Bedeutungszusammenhang integriert werden, den die Bezugsperson aufrechterhält, indem sie „so tut, als ob“ das Kind über eine voll ausgebildete kommunikative Kompetenz bereits verfügte (vgl. KAYE 1982). Es ist diese Struktur des Vorgreifens und Antizipierens, die den Möglichkeitsspielraum der kindlichen Entwicklung eröffnet (zu dieser Grundstruktur pädagogischen Handelns vgl. U. PEUKERT 1979, S. 189ff.).

Noch vor seinem Eintritt in Sprache weist das kommunikative Verhalten des Kindes eine reiche narrativ strukturierte Gliederung auf: Es kann sich selbst als handelndes Subjekt in eine Interaktion einbringen, vermag eine sequentielle Abfolge von Ereignissen herzustellen, stellt Normalitätssuppositionen auf und weiß, wie die vielen Überraschungsspiele zeigen, Abweichungen zu erkennen und eine eigene Perspektive einzunehmen, die es durch affektiven Ausdruck, wie etwa Weinen, zu erkennen geben kann. Diese reiche Struktur wird beim Erwerb von Sprache in ein neues Medium übersetzt und kann nun wesentlich differenzierter gehandhabt werden. Die elementare Erweiterung ist der Eintritt in ein symbolisches Universum, das in seinen semantischen Relationen auf prinzipiell unendliche Differenzierungen hin offen ist. Damit wird die Fähigkeit zur Konstruktion möglicher, alternativer Welten erworben und der Spielraum von Phantasie grundlegend erweitert (vgl. BRUNER 1990, S. 67ff.).

Von dieser kommunikativen Grundstruktur und ihrer psychischen Dynamik her muß auch der Realitätsbegriff präzisiert werden. Eine vorgestellte Welt ist

nicht nur ein kognitives Konstrukt; Phantasie ist vielmehr auch emotional besetzt, sie ist auch ein Begehren; sie will besitzen und verschmelzen und über den anderen verfügen. Gerade die Erfahrung, daß die andere dem eigenen Verfügungswillen widerstehen kann und die dadurch ausgelösten Zerstörungsphantasien und wütenden Angriffe auf sie überlebt und sie handlungsfähig bleibt, ist für die Unterscheidung von Phantasie und Realität und die Erfahrung gemeinsam geteilter Realität ausschlaggebend. Dabei ist jedoch die Unterscheidung von Phantasie und Realität, die aus der gegenseitigen Anerkennung der anderen hervorgeht, kein ein für allemal gültiges Ergebnis, sondern muß in Interaktion immer wieder neu getroffen, in Auseinandersetzung mit anderen immer wieder neu „erarbeitet“ werden (vgl. BENJAMIN 1993, S. 39–58; HONNETH 1992).

In allen diesen Zusammenhängen besteht die Schwäche des Kleinkindes darin, daß es über metakommunikative Reflexion noch nicht verfügt (vgl. ASTINGTON/HARRIS/OLSON 1988) und deshalb die Struktur der Interaktion und seine eigene Stellung im Beziehungsgeflecht nicht reflektierend distanzieren kann. Das macht die Verletzlichkeit des Kindes aus und macht es für emotionale Ausbeutung sowie für Überidentifikation anfällig. Seine Stellungnahme und Reaktion kann es nur konkret im Ausagieren zeigen.

Die auf elementare Kommunikation angelegte Disposition des Kindes ist für ihre Entwicklung also selbst auf dichte Kommunikation angewiesen, wenn individuell und zugleich intersubjektiv verständlicher Sinn in Situationen gebildet werden soll. Dabei ist die Vorgabe des Erwachsenen, die einen Sinnhorizont und jeweils weiteren Interpretationsrahmen supponiert, unerlässlich; es gibt dafür kein funktionales Äquivalent. Die Versprachlichung führt in ein symbolisches, semantisch-kulturelles Universum ein und gibt für ein reicheres Spiel in und mit möglichen Welten frei. Die notwendige Unterscheidung zwischen Phantasie und Realität gelingt letztlich jedoch nur in konkreter sozialer Interaktion, die durch nichts zu ersetzen ist. Sie aber ist Arbeit, Beziehungsarbeit, die Zeit verbraucht, soziale Zeit, die in unserer Gesellschaft immer knapper und teurer wird und deren lange Renditezyklen gegen die beschleunigten Investitionsspiralen zunehmend weniger konkurrenzfähig sind (vgl. THURLOW 1996, S. 453; U. PEUKERT 1997, S. 285ff.). Das ist gegenwärtig noch das Verlustspiel pädagogischen Engagements. Dagegen gilt es festzuhalten, daß die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse gerade darin besteht, daß die Erweiterung von semiotisch vermittelten Erfahrungsmöglichkeiten immer auf eine Interaktionsstruktur von gegenseitiger, vorgegreifender Anerkennung angewiesen ist, in der zunehmend auch alternative Konstruktionen von Wirklichkeit zur Debatte stehen. Die Möglichkeiten aber wachsen nur, wenn gleichzeitig die Konkretion zunimmt.

## 6. *Der Ort der neuen Medien im Bildungsprozeß des Kindes*

Es ist dieser Zusammenhang, in dem die Frage nach der Bedeutung der neuen Medien für frühkindliche Bildungsprozesse angesiedelt werden muß. Die Logik dieser Bildungsprozesse ist nicht einfach durch genetische Vorgaben präeterminiert, sie ist eine Interaktionslogik, die darin gesucht werden muß, daß in

Auseinandersetzung mit einer semiotisch vermittelten Wirklichkeit zwischen Erwachsenen und Kind Interaktionsformen ausgehandelt werden, aus denen die Fähigkeit des Kindes zu solcher Ko-Konstruktion einer bedeutungsvollen Welt erst hervorgeht. Zu klären wäre dann, ob und unter welchen Bedingungen die Medien diesen subtilen Vorgang zu fördern vermögen und unter welchen Bedingungen sie ihn behindern oder verhindern.

Um übermäßige Befürchtungen zu besänftigen, könnte man darauf hinweisen, daß das Kind, wenn es sich mit neuen Medien, also etwa Hörkassetten, Fernsehspielfilmen, Computerspielen usw. zu beschäftigen und damit auf eine Auseinandersetzung mit einer auf neue Weise semiotisch vermittelten Darstellung von Wirklichkeit einzulassen beginnt, bereits „multimedial“ erfahren ist; denn es hat Erfahrung mit dem Medium körperlicher Aktion und Expression ebenso wie mit dem Medium von Sprache. Untersuchungen haben inzwischen bestätigt, daß die sprachlich-kognitiven, aber auch die sozialen und sozial-kognitiven Fähigkeiten im Umgang mit neuen Medien dadurch gefördert werden können, daß sich die Konzepte von Handelnden, von Intentionen, von Perspektiven und von spezifischen Präsuppositionen, über die Konstruktionsform einer Welt weiter differenzieren und somit die Instrumente der Konstruktion einer sachlichen und sozialen Welt fortentwickeln (vgl. dazu etwa CHARLTON/NEUMANN 1990; NEUMANN/CHARLTON 1990; CHARLTON/BACHMAIR 1990).

Gegenüber den Bedenken von Erwachsenen vor der Reizüberflutung, der Kinder durch die Medien ausgesetzt würden, könnte man zudem auf die Eigenschaft des menschlichen Sinnesnervensystems hinweisen, wie „eine einzige gigantische Informationsvernichtungsmaschine“ (MARKL 1998, S. 351) zu funktionieren. Während nämlich die Sinne ununterbrochen Abermillionen Bit an Daten pro Sekunde über die Außen- und Innenwelt aufnehmen und in das Gehirn melden, kommt es zu einer so enormen Verdichtung der Informationsmenge, daß nur noch ein Bruchteil von allenfalls einigen hundert Bit pro Sekunde tatsächlich ins Bewußtsein dringt, und auch davon wird noch das meiste ignoriert. Das Nervensystem funktioniert als hochkompetenter Selektionsapparat, und ungeklärt ist bis heute, wie mit einer so geringen Informationsmenge die wesentlichen Züge einer Situation überhaupt erfaßt werden können (vgl. BLOCK 1996). Schon im frühesten Alter sucht das Kind jedoch auch aktiv Kontrolle über die Reizeingaben zu gewinnen und damit sein Erregungsniveau zu regulieren, indem es seine Aufmerksamkeit steuert. Diese Selbstregulation zu mißachten und so dem Kind den Respekt als Handlungssubjekt zu versagen, schränkt die Möglichkeiten des Kindes bei der Konstruktion von Bedeutung drastisch ein; D. N. STERN (1979, S. 70ff.) konnte zeigen, daß diese Verletzung der Gegenseitigkeit die subtilen Abstimmungen zwischen Kind und Erwachsener entgleisen läßt und daß die Störung bis zu einem Abbruch der Kommunikation führen kann, also tief in die innere Struktur von Entwicklungsprozessen eingreift.

Pädagogisch bedeutsam ist deshalb, daß die Multimediaindustrie ein ökonomisches Interesse daran hat, WahrnehmungsfILTER und Reizbarrieren zu überwinden. Im Konkurrenzkampf um neue Marktanteile geht es um die Bannung von Aufmerksamkeitsleistungen und die Bannung von Bewußtsein durch neue Arten von Reizen und Identifikationsangeboten. Daß die Medien im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung mehr und mehr global agierende Unterneh-

men einer neu entstehenden Wirtschaftsbranche werden, in denen die Marktbedingungen den Rahmen für publizistisches Handeln setzen (vgl. ALTMEPPEN 1994), ist auch für das Medienangebot für Kinder nicht folgenlos. Die Tendenz der Medienanbieter, ihr Angebot immer stärker an der Ansprechbarkeit einzelner Benutzergruppen, eben auch der Kinder, und für und mit solchen Interessenten Teilöffentlichkeiten herzustellen, verhindert eher die Vermehrung von Erkenntnis, die Gelegenheiten zur Sozialisation sowie die Verständigung über gemeinsame Interessen. Sie beeinträchtigt im übrigen auch die Integrationsfähigkeit gesellschaftlicher Kommunikationsstrukturen (vgl. JARREN 1994; JARREN/SCHATZ/WESSLER 1996).

Die Individualisierung der Medien beschränkt also gerade nicht ihre Macht (gegen GROEBEL 1996), und das spezifizierte Medienangebot für Kinder garantiert von sich aus nicht schon eine bessere Programmqualität. Es bedeutet zunächst, daß Kinder unmittelbarer in einen ökonomischen Verteilungskampf hineingezogen werden. Deshalb muß man zu bedenken geben, daß gerade Kleinkinder noch nicht über die Fähigkeit zur Metareflexion verfügen und somit den verstärkten Angeboten etwa zur Identifizierung wehrloser ausgeliefert sind als ältere Kinder oder Erwachsene.

Wie intensiv sich Kinder beeindruckt lassen, ist aber, wie Untersuchungen zur kindlichen Mediennutzung zeigen, auch eine Frage des sozialen, vor allem familialen Hintergrundes (vgl. HURRELMANN 1989; TIETZE 1990). Zwar dürfen auch kleine Kinder nicht nur als passive Rezipienten gesehen werden; aber die Möglichkeit, sich die Medien zur progressiven Bewältigung eigener Entwicklungsaufgaben zunutze zu machen, erschließt sich ihnen nur, wenn die Medien Erfahrungen durch vertrauensvolle, reiche Beziehungen zu ihren Bezugspersonen abgestützt und darin eingebettet sind (vgl. ROGGE 1989; 1990). Medien können dem Kind dann Chancen bieten, Neues zu lernen, eigene Aggressionen oder Größen- und Allmachtsphantasien stellvertretend zu erleben bzw. spielerisch auszuagieren (vgl. dazu BETTELHEIM 1988). Die „einbindende Kultur“ (KEGAN 1986) würde dafür Sorge tragen, daß sich das Kind dabei weder in eigenen Phantasien verliert noch von den medialen Angeboten emotional und kognitiv überwältigt wird, sich aber auch nicht der Mühe entzieht, den Strukturunterschied im Bezug zu Personen und Gegenständen wahrnehmen zu lernen, sich in soziale Beziehungen zu integrieren und mit anderen in Anerkennung ihrer Wünsche und Bedürfnisse eine Welt gemeinsam geteilter Bedeutungen aufzubauen. Um die Zusammenhänge sowie vor allem die Abhängigkeit des Erwerbs einer Medienkompetenz von Kommunikationsverhältnissen in sozialen Konstellationen zu erfassen, sind offensichtlich vor allem rekonstruktive sozialkognitiv-interaktionistische und hermeneutische Ansätze geeignet (vgl. dazu MERKERT 1992). Die Einführung des Begriffs „Medienerziehungskonzept der Eltern“ (AUFENANGER 1991) macht auf die Relevanz aufmerksam, die die spezifische Art und Weise, wie Eltern über die Bedeutung von Medien denken, für die Mediennutzung von Kindern hat. Den Stellenwert von Medien im Leben des Kindes bestimmen jedoch in nicht geringem Maße auch Bedingungen seines Wohnumfeldes, der „öffentlich geplanten Kinderumwelt“ (TIETZE 1990). Dazu zählen vor allem überschaubare Wohnanlagen, der Kindergarten und Spielplatz in der Nähe sowie Kultur- und Freizeitangebote. Es sind Voraussetzungen, die den Kindern ermöglichen, ihr räumliches und soziales Umfeld selbst-

ständig zu erkunden und Kontakte zu Erwachsenen und Gleichaltrigen außerhalb der Familie aufzunehmen, in denen sie ihre bereits erworbenen sozialen Fähigkeiten testen und erweitern können (vgl. KRAPPMANN/PEUKERT 1995).

Die Einsicht in die Logik der kindlichen Bildungsprozesse und die Untersuchungsergebnisse der Medienpädagogik weisen also insgesamt darauf hin, daß Medienkompetenz nur auf der Basis einer in unmittelbarer Interaktion erworbenen kommunikativen Kompetenz denkbar ist. Sie kann nur dann weiter differenziert werden, wenn sie in diese kommunikative Kompetenz eingebettet bleibt. „... wer außer den (elektronischen) ‚Medien‘ nichts beherrscht, versteht sich gerade auf die Neuen Medien nicht. ... Die Alphabetisierung eines kompetenten Mediengebrauchs setzt soziale und sprachliche Alphabetisierung voraus ...“ (SEEL 1998, S. 266, Anm.). Die frühkindlichen Bildungsprozesse sind nicht nur in zeitlicher, sondern auch in systematischer Hinsicht grundlegend. Sich eine Kultur anzueignen und dabei eine eigene Individualität zu entwickeln, führt zurück auf die Konstitution eines Welt- und Ich-Bezuges in der Konstruktion und Interpretation von Bedeutung. Von dieser Arbeit und ihrem Zwang zur Konkretion können auch digitalisierte Zeichensysteme nicht entbinden; sie steht an der Basis aller menschlicher Tätigkeiten und wird in den ersten Lebensjahren in ihren Grundzügen erlernt.

Aus verletzlicher Kommunikation hervorgehend und auf sie angewiesen, gilt es vorrangig, diese Bildungsprozesse und ihre Voraussetzungen zu sichern. Befürchtungen, aber auch Hoffnungen über die Wirkung der neuen Medien kann dann gelassen begegnet werden. In einer kommunikativen Welt, in der Kinder lernen, auf der Basis gegenseitiger Anerkennung Bedeutung auszuhandeln, und sich dabei der Hilfe der Erwachsenen gewiß sein können, haben dann auch die neuen Medien einen Ort. So in die Logik des Bildungsprozesses des Kindes eingeordnet, können sie in ihrer Leistungsfähigkeit als Mittel der Selbst- und Weltinterpretation nüchtern eingeschätzt werden, ohne besondere Ängste, aber auch ohne übertriebene Erwartungen.

## Literatur

- ALTMPEPPEN, K.-D.: Marktmacht und mächtige Märkte. In: O. JARREN (Hrsg.): Medienwandel – Gesellschaftswandel? Berlin 1994, S. 91–115.
- ASTINGTON, J.W./HARRIS, P./OLSON, D.R. (Hrsg.): Developing Theories of Mind. Cambridge (Cambridge University Press) 1988.
- AUFENANGER, S.: Lernen mit den neuen Medien – Perspektiven für Erziehung und Unterricht. In: I. GOGOLIN/D. LENZEN (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zum 16. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 61–76.
- AUFENANGER, S.: Fernsehen und Neue Medien in der Familie. In: S. AUFENANGER (Hrsg.): Neue Medien – neue Pädagogik. Bonn 1991, S. 83–94.
- BAACKE, D.: Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. VON REIN (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn 1996, S. 112–124.
- BARTHELMES, J.: Erziehung mit und zu den Medien. In: D. HÖLTERSINKEN u.a. (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindergarten-Kindern. Grundlagenwissen für medienpädagogische Ansätze. Düsseldorf 1988, S. 144–159.
- BARTHELMES, J./HERZBERG, I./NISSEN, U.: Kind und Fernsehen. München 1983.
- BENJAMIN, J.: Phantasie und Geschlecht. Studien über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Basel 1993.
- BENJAMIN, W.: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt a.M. 1963.

- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Die Informationsgesellschaft von morgen – Herausforderung an die Schule von heute. Gütersloh 1996.
- BETTELHEIM, B.: Brauchen Kinder Fernsehen? In: *Television* (1988) 1, S. 4–7.
- BLOCK, N.: Consciousness. In: S. GUTTENPLAN (Hrsg.): *A Companion to the Philosophy of Mind*. Oxford/Cambridge (Blackwell) 1996, S. 210–219.
- BOLZ, N.: Neue Medien. In: CH. WULF (Hrsg.): *Vom Menschen*. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel 1997, S. 661–685.
- BRUNER, J.S.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge/London (Harvard University Press) 1986.
- BRUNER, J.S.: *Acts of Meaning*. Cambridge/London (Harvard University Press) 1990.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Zehnter Kinder und Jugendbericht*. Bonn 1998.
- CHARLTON, M./BACHMAIR, B. (Hrsg.): *Medienkommunikation im Alltag*. Interpretative Studien zum Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen. München 1990.
- CHARLTON, M./NEUMANN, K.: *Medienrezeption und Identitätsbildung*. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter. Tübingen 1990.
- Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: *Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter*. In: *Empfehlungen und Gutachten*. 2. Folge. Stuttgart 1957, S. 47–55.
- Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Handbuch der Medienerziehung im Kindergarten*, 2 Bde. Opladen 1994.
- FOERSTER, H. v.: *Wissen und Gewissen*. Frankfurt a.M. 1993.
- GLOTZ, P.: *Medienpolitik als Wissenschafts- und Bildungspolitik*. In: H. KUBICEK u.a. (Hrsg.): *Lernort Multimedia*. Heidelberg 1998, S. 11–21.
- GOODMAN, N.: *Sprachen der Kunst*. Frankfurt a.M. 1973.
- GROEBEL, J.: Orientierung gefragt. *Kinder, Medien und Erziehung*. In: *Psychologie heute* 23 (1996) 3, S. 54–55.
- HOFFMANN, E.: *Frühkindliche Bildung und Schulanfang*. In: G. BITTNER./E. SCHMIDT-CORDS (Hrsg.): *Erziehung in früher Kindheit*. München 1968, S. 344–363.
- HÖLTERSINKEN, D.: *Unterschiedliche Methoden der Medienerziehung im Kindergarten*. In: D. HÖLTERSINKEN u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Elementarerziehung*. Seelze 1994, 2.38; 2.39.
- HONNETH, A.: *Kampf um Anerkennung*. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1992.
- HORKHEIMER, M./ADORNO, Th.W.: *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt a.M. 1969.
- HUMBOLDT, W.v.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. FLITNER, Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt 1960.
- HURRELMANN, B.: *Fernsehen in der Familie*. Auswirkungen der Programmweiterung auf den Mediengebrauch. Weinheim/München 1989.
- JAMESON, F.: *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham (Duke University Press) 1991.
- JAMESON, F.: *Fünf Thesen zum real existierenden Marxismus*. In: *Das Argument* 38 (1996) 214, S. 175–179.
- JARREN, O. (Hrsg.): *Medienwandel – Gesellschaftswandel?* Berlin 1994.
- JARREN, O./SCHATZ, H./WESSLER, H. (Hrsg.): *Medien und politischer Prozeß*. Politische Öffentlichkeit und massenmediale Politikvermittlung im Wandel. Opladen 1996.
- KAYE, K.: *The Mental and Social Life of Babies*. How Parents Create Persons. London (Methuen) 1982.
- KEGAN, R.: *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1986.
- KONDRATIEFF, N.D.: *Die langen Wellen der Konjunktur*. In: *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* 56 (1926), S. 573–609.
- Konferenz der Jugendminister und -senatoren der Länder (Hrsg.): *Die Bedeutung des Kindergartens in einer durch elektronische Medien mitbestimmten Kindheit*. Beschluß und Bericht vom 08.05.1987.
- Konferenz der Jugendminister und -senatoren der Länder (Hrsg.): *Jugendhilfe und „Neue Medien“*. Beschluß vom 01.06.1984.
- Konferenz der Jugendminister und -senatoren der Länder (Hrsg.): *Neue Medien und Telekommunikation im Bildungswesen*. Beschluß vom 28.02.1997.
- KRAPPMANN, L./PEUKERT, U. (Hrsg.): *Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten*. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg 1995.
- KUBICEK, H. u.a. (Hrsg.): *Lernort Multimedia*. Heidelberg 1998.
- LENZEN, D.: *Editorial*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998) S. 3–5.
- MARKL, H.: *Wissenschaft gegen Zukunftsangst*. München/Wien 1998.

- MERKERT, R.: Die Reaktion der Erziehungswissenschaft auf die Entwicklung der Medien seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In: M. LIEDEKE (Hrsg.): *Kind und Medien. Zur kulturgeschichtlichen und ontogenetischen Entwicklung einer Beziehung*. Bad Heilbrunn 1997, S. 217–228.
- MERKERT, R.: *Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters*. Darmstadt 1992.
- MERTEN, K./SCHMIDT, S.J./WEISCHENBERG, S. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft*. Opladen 1994.
- NEUMANN, K./CHARLTON, M. (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen 1990.
- NEWSON, J./NEWSON, E.: Intersubjectivity and the Transmission of Culture: On the Social Origins of Symbolic Functioning. In: *Bulletin of the British Psychological Society* 28 (1975), S. 437–446.
- PAUS-HAASE, I./HÖLTERSINKEN, D./TIETZE, W. (Hrsg.): *Alte und neue Medien im Alltag von jungen Kindern*. Freiburg 1990.
- PEUKERT, H.: *Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung*. Frankfurt a.M. 21988.
- PEUKERT, H.: Zur Neubestimmung des Bildungsbegriffs. In: M. A. MEYER/A. REINARTZ (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen 1998, S. 17–29.
- PEUKERT, U.: Early Childhood Education as a Scientific Discipline: a state-of-the-art perspective. In: *International Journal of Early Years Education* 7 (1999), S. 213–221.
- PEUKERT, U.: Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: *Neue Sammlung* 37 (1997), S. 277–293.
- PEUKERT, U.: *Interaktive Kompetenz und Identität*. Düsseldorf 1979.
- REIN, A. (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn 1996.
- ROGGE, J.-U.: Brauchen Kinder Fernsehen? In: H.D. ERLINGER (Hrsg.): *Kinderfernsehen II*. Essen 1989.
- ROGGE, J.-U.: *Kinder können fernsehen. Vom sinnvollen Umgang mit Medien*. Reinbek 1990.
- ROLLE, J./KESBERG, E.: *Kleine Kinder und neue Medien. Werkstattbericht Nr. 92, hrsg. v. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes NRW*. Düsseldorf 1991.
- RORTY, R. (Hrsg.): *The Linguistic Turn. Recent Essays in Philosophical Method*. Chicago/London (University of Chicago Press) 1967.
- SCHAFFER, H. R.: Sozialisation und Lernen in den ersten Lebensjahren. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), S. 193–202.
- SCHORB, B.: Stichwort: Medienpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (1998), S. 7–22.
- SEEL, M.: *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M. 1996.
- SEEL, M.: Medien der Realität und Realität der Medien. In: S. KRÄMER (Hrsg.): *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien*. Frankfurt a.M. 1998, S. 244 – 268.
- STERN, D.N.: *Mutter und Kind. Die erste Beziehung*. Stuttgart 1979.
- STERN, D.N.: *The Interpersonal World of the Infant*. New York (Basic Books) 1985.
- THEUNERT, H.: Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt. In: A. VON REIN (Hrsg.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn 1996, S. 60–69.
- THUROW, L.: *Die Zukunft des Kapitalismus*. Düsseldorf/München 1996.
- TIETZE, W.: Mediennutzung bei Vorschulkindern. In: *Empirische Pädagogik* 4 (1990), S. 263–288.
- VOLKMER, I.: Von der Medienpädagogik zur Media Literacy – Kommunikative Kompetenz in einer internationalen Medienwelt. In: J. LAUFFER/I. VOLKMER (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen 1995, S. 179–185.
- WINKLER, H.: *Docuverse. Zur Medientheorie der Computer*. Regensburg 1997.

*Abstract*

The question whether, in the emerging “information society”, young children, too should be taught “media competence” is as present discussed controversially. Neither do we have a clear idea of what is to be understood by media competence, nor do we know whether the hopes and anxieties linked with this concept are justified. Against this background, the author inquires into the question which rank is actually held by the new media in the educational process of children. In a first step, she looks into the economic and social significance of the new media, she then examines the importance of the new media within the framework of the modern discourse on the orientation of education and gives reasons for its limited capacity. Finally, the new media are considered from the perspective of the inner logic of developmental processes of early childhood.

*Anschrift der Autorin*

Dr. Ursula Peukert, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft,  
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg