

Autoren: Hüther, Jürgen/ Podehl, Bernd.

Titel: Geschichte der Medienpädagogik.

Quelle: Jürgen Hüther/ Bernd Schorb (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage. München 2005. S. 116-127.

Verlag: kopaed verlagsgmbh.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Jürgen Hüther/ Bernd Podehl

Geschichte der Medienpädagogik

Seitdem technische Kommunikationsmittel die massenhafte Verbreitung von Information und Unterhaltung erlauben und erst recht seitdem sie über diese beiden Funktionen hinaus immer mehr Bedeutung für Beruf und Alltagsorganisation gewinnen, gibt es pädagogisch motivierte und orientierte Bemühungen um die „Bewältigung“ dieser Medien und ihrer individuellen und gesellschaftlichen Folgen. Recht besehen ist die Geschichte der Medienpädagogik eine Geschichte der Reaktion auf die jeweils „neuen Medien“ und die durch sie hervorgerufenen Irritationen, wobei Medien zunächst hauptsächlich als Gegenstand pädagogisch-normierender Regulierung und Zensur, dann aber auch als Mittel pädagogischen und politischen Handelns begriffen wurden.

Eigentlich werden neu aufkommende Medien schon immer zunächst mit kulturpessimistischer Skepsis betrachtet; vor allem Pädagogen fordern sehr rasch wirksame Schutzmaßnahmen gegen neue Medienentwicklungen. Die Erkenntnis, dass sich Kommunikationstechnologien als Unterrichtsmedien, als Instrumente der Selbstartikulation oder als Mittel zur alltäglichen Lebensbewältigung auch positiv nutzen lassen, folgt jeweils mit einiger Verzögerung. So wurde etwa das Medium **>Film** schon bald nach den ersten öffentlichen Aufführungen zu Beginn unseres Jahrhunderts von besorgten Eltern und Lehrern als eine „bedauernswerte Erscheinung des Großstadtlebens“ gebrandmarkt, der die Schule unbedingt „erziehlich entgegenzuwirken hat“ (Dannmeyer 1907). Einige Jahre später wurde dann aber auch der mögliche Nutzen dieses neuen Mediums für die Volksbildung diskutiert, erkannte die Arbeiterbewegung im Film ein anschauliches Mittel der Aufklärung und Massenbildung. Ein halbes Jahrhundert

später vollzog sich mit dem schnell an Attraktivität gewinnenden Fernsehen etwas ganz Ähnliches, und das gleiche Grundschema im Entwicklungs- und Diskussionsverlauf lässt sich auch jetzt wieder bei den heutigen Neuen Medien ausmachen. Nach einer Phase teilweise vehementen Ablehnung und eindringlicher Warnung folgt die medienpädagogische Annäherung und Akzeptanz.

Die Auseinandersetzung mit solchen Entwicklungslinien, überhaupt mit der Geschichte der Medienpädagogik ist bis heute weitgehend eklektisch geblieben; eine systematische Aufarbeitung medienpädagogischer Positionen und ihre Darstellung in epochenübergreifender Form existiert allenfalls in Ansätzen (Meyer 1978; Kommer 1979; Podehl 1984; Schorb 1995; Hüther 2001-2004). Dieses Defizit erscheint jedoch verständlich, denn wer heute versucht, die Anfänge und früheren Entwicklungsphasen der Medienpädagogik aufzuspüren und darzustellen, sieht sich vor die Schwierigkeit gestellt, die Genese eines bis in die 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts als Theorie überhaupt nicht und auch als Praxisfeld nur undeutlich umrissenen Gegenstandsbereichs beschreiben zu wollen. Mit anderen Worten: Die Medienpädagogik der Vergangenheit wird immer aus ihrem heutigen Selbstverständnis erst im Nachhinein als solche definiert; punktuellen medienbezogenes Handeln oder pädagogische Reflexion über Medien werden nachträglich zu einer Geschichte der Medienpädagogik verdichtet. Solche isolierten, vorwiegend praxisorientierten pädagogischen Beschäftigungen mit Medien finden sich in zunehmendem Maße seit Aufkommen des Films um die Jahrhundertwende, und so beschränkte sich „Medienpädagogik“ zumindest bis zur Einführung des **>Fernsehens** in der Hauptsache auf Filmerziehung.

Medienpädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit einem erweiterten Medienspektrum und dem ihr heute genuinen Ziel der Erziehung zum reflexiven Umgang mit Medien und ihrer kritischen Nutzung hat erst in den letzten 40 Jahren festere Konturen entwickelt. Sie findet sich als universitäres Forschungs- und Lehrgebiet keineswegs nur in erziehungswissenschaftlichen Verankerungen wieder, vielfach ist sie publizistik- und kommunikationswissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen oder kunst- und kulturwissenschaftlichen Abteilungen angegliedert (vgl. Breunig 1987; Swoboda 1988, Issing/Wichmann 1989; Schorb 2002). Medienpädagogik - darauf weisen nicht nur die unterschiedlichen Anbindungen hin - ist allein schon wegen der Komplexität medialer

Kommunikation (Moser 1995, S. 211ff.) interdisziplinär angelegt und besitzt eine Reihe möglicher Zugangsweisen, die in einer umfassenden Geschichte der Medienpädagogik zusammengeführt werden müssten.

Medienpädagogik hat im Verlauf ihrer relativ kurzen Geschichte in Abhängigkeit von den jeweiligen politischen Gegebenheiten, erziehungswissenschaftlichen Strömungen und medientechnischen Entwicklungen unterschiedliche Zielkategorien und Ansätze herausgebildet. (>**Medienpädagogik**) Eine einzig gültige Medienpädagogik gab es zu keiner Zeit, wohl aber wechselnde dominierende Richtungen mit unterschiedlich gewichteten Zielkategorien: Nach der Phase *bewahrend-schützender* Maßnahmen in der Weimarer Zeit, nach der Usurpation der Medien und deren *propagandistisch-indoktrinärer* Ausnutzung durch die Nationalsozialisten sowie nach Anknüpfung an die Weimarer Tradition in der Nachkriegszeit führten seit etwa Mitte der 1960er Jahre Medienentwicklung und Neuorientierung im gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Bereich zu einer Umorientierung der bis dahin vorwiegend auf Prävention ausgerichteten Medienpädagogik. Das neue Ziel lautete: Hinführung zum *kritischen und mündigen* Rezipienten. Der Medienpädagogik wurde die Aufgabe zugewiesen, die Gemachtheit der Medien zu verdeutlichen und die Interessen aufzudecken, die hinter den Medien stehen. Medien wurden als politische und ökonomische Herrschaftsinstrumente herausund infragegestellt. Bildungsökonomische Argumente, Lehrermangel, Übernahme von Erkenntnissen der behavioristischen Lerntheorie in die Erziehungswissenschaft und erste Formen der programmierten Unterweisung gaben den Ausschlag, dass parallel dazu eine *bildungstechnologische* (Teil)-Richtung der Medienpädagogik aufblühte, die Medien zum Lehrerersatz funktionalisieren wollte. Die Weiterentwicklung des kritisch-rezeptiven Ansatzes führte ab Mitte der 1970er Jahre zur Ausbildung einer *reflexiv-praktischen* Medienpädagogik, die sich als „Raum und Stütze für selbstbestimmtes Mediennutzungslernen“ versteht (Schorb 2002, S. 192 ff.). Sie stellt den Menschen als Subjekt der Medienkommunikation, und zwar als Rezipient *und* Kommunikator in den Vordergrund und folgt einem *politisch-emanzipatorischen* Auftrag, dessen Hauptziel die Demokratisierung von Kommunikationsstrukturen ist. Medien sollen nicht länger ausschließlich als Sprachrohr der Etablierten aus Politik, Wirtschaft und Kultur fungieren, sondern auch Artikulationsmittel der bisher sprachlosen Mehrheit werden. Dieses Verständnis von

Medienpädagogik, das sich vom Nutzer her bestimmt, *der seinen Alltag mit Medien aktiv handeln arrangiert*, hat sich seit den beginnenden 1980er Jahren weitgehend durchgesetzt und durch eine Neuakzentuierung medienpädagogischer Fragestellung zur heutigen Medienpädagogik geführt, die *praxisrelevante Kompetenzen für alltägliches Medienhandeln im Rahmen einer ganzheitlichen Medienbildung* aufzubauen versucht.

Dieser skizzenhafte Abriss medienpädagogischer Entwicklung soll jetzt in der weiteren Darstellung aufgegriffen und in folgender Phaseneinteilung vertieft werden:

1. Die präventiv-normative Medienpädagogik:
Bewahrpädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts
2. Die propagandistisch-indoktrinäre „Medienpädagogik“ im Dritten Reich
3. Die präventiv-normative Medienpädagogik:
von der Fremdbewahrung zur Selbstbewahrung
4. Die kritisch-rezeptive u. emanzipatorisch-politische Medienpädagogik
5. Die bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik
6. Die reflexiv-praktische Medienpädagogik
7. Mit Medienkompetenz zur Medienbildung

1. Die präventiv-normative Medienpädagogik: Bewahrpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts

Bereits als sich im 18. und 19. Jahrhundert **>Buch** und Zeitung (**>Presse**) als Massen und Aufklärungsmedien im eigentlichen Sinn zu etablieren begannen, wurden vom Klerus und der staatlichen Obrigkeit bewahrende Präventiv- und Reglementierungsmaßnahmen zum „Schutz“ des Bürgers vor den Medien gefordert und mit wechselndem Erfolg auch durchgesetzt. Mit Aufkommen des Films verstärkten sich im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts diese normativen Tendenzen. In Schule und Erwachsenenbildung wurde eine eindeutig als Bewahrpädagogik zu charakterisierende Erziehungspraxis betrieben, die darauf abzielte, insbesondere Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, vor moralischen und sittlichen Gefährdungen zu schützen, die angeblich von einer als „Schund und Schmutz“ deklarierten Massensliteratur und vor allem von den sich zunächst auf Jahrmärkten und in Varietes präsentierenden Wanderkinos ausgingen. Schulen, Kirchen und Volksbildungseinrichtungen führten im Verein mit den auf die geistige und

künstlerische Erneuerung des deutschen Volkes abzielenden, kulturkritischen und pädagogischen Reformbewegungen einen Kampf zur Abwehr des als „schlecht“ und „schädlich“ eingestuften Film- und Literaturangebots. Diese frühen bewahrpädagogischen Ansätze artikulieren Vorwürfe, die auch in späteren medienpädagogischen Konzepten als zentrale Angriffspunkte wiederkehren:

- die Erzeugung einer zur Realität in Widerspruch stehenden medienvermittelten Scheinwelt
- der Verfall geistiger und kultureller Werte durch die seichte Massenunterhaltung der Medien
- eine die kindliche Phantasie überreizende und aggressionsauslösende Medienwirkung.

Neben der rein auf Abwehr eines als verderbend eingestuften Medienangebots weist die in den Reformbewegungen angelegte positive Perspektive der Vermittlung von neuen Wertmaßstäben auf eine zweite Komponente der Bewahrpädagogik: die am Kunst- und Bildungsideal der Reformpädagogik, insbesondere an der Kunsterziehungsbewegung orientierte Hinführung zum „guten“ und „wertvollen“ Medium, verbunden mit der Erziehung zu künstlerischer Genuss- und Urteilsfähigkeit. Intensiv wurde auch der Nutzen des neuen Mediums Film für die Schul- und Volksbildung diskutiert. Es entstand eine von Pädagogen und Volkserziehern getragene *Kinoreformbewegung*, die neben der Bekämpfung des „schundhaften“ Kinofilms gleichzeitig mit Hilfe dieses Mediums auch die Popularisierung von Wissen betreiben wollte. Vor allem Hermann Lemke, Adolf Seilmann und Ernst Schultze propagierten in ihren Schriften den Kinetographen als Bildungsmittel und Volkserzieher. Schorb fasst die medienpädagogischen Bemühungen der Kinoreformbewegung in drei Schwerpunkten zusammen:

- „Sie lehnt das vorhandene Angebot kommerzieller Filme ab und fordert jugendschützerische Maßnahmen von schulischer Prävention bis zu staatlicher Zensur.
- Sie entwickelt erste Annahmen über die Funktionsleistung von Filmen sowie über deren psychologische Wirkung beim Rezipienten.
- Sie fördert und fordert die Herstellung von pädagogisch geeigneten, in erster Linie dem Bildungsanspruch von Schulen dienenden Filmen.“ (Schorb 1995, S. 23)

Besonders der letzte Aspekt wurde von engagierten und der Medientechnik gegenüber aufgeschlossenen Pädagogen wie z.B. Berthold Otto, Hans Belstler und F.X. Schönhuber aufgenommen und in die *Schulfilmbewegung* der 20er Jahre eingebracht, die von

staatlicher Seite gefördert aber auch kontrolliert wurde. Es entstanden erste Konzepte einer Unterrichtsfilmdidaktik und auch die ersten Strukturen einer flächendeckenden Schulfilmdistribution, die als Vorläufer des heutigen Bildstellenwesens gelten können. (Vgl. Hüther 2002, S. 248ff. u. 320ff.)

Ähnlich wie der Staat seine Interessen bei der Schulfilmbewegung wahrte, gelang ihm dies auch beim Hörfunk, der im Oktober 1923 in Berlin mit der Ausstrahlung regelmäßiger Sendungen begann. Aufgrund der Fernmeldehoheit des Reiches konnte das Rundfunkwesen (>**Hörmedien**) nämlich sofort unter staatliche Kontrolle gebracht werden, und es entwickelte sich schnell zu einem Sprachrohr der politischen Macht. Die breite Arbeiterschaft sah ihre Interessen im deutschen Rundfunk kaum vertreten, und es entstand 1924 in Berlin der Arbeiter-Radio-Club, der unter dem Motto „Der Sender sei die Kanzel des Volkes“ die Selbstorganisation werktätiger Hörer mit dem Ziel anstrebte, den Rundfunk zu einem eigenverwalteten und selbstgestalteten Mittel der Arbeiterbildung zu machen. Auch wenn diese Forderung letztlich nicht realisiert wurde, kann die Arbeiter-Radio-Bewegung als wichtiger Versuch >alternativer Medienarbeit in einer ansonsten bewahrpädagogisch bestimmten Zeit angesehen werden.

2. Die propagandistisch-indoktrinäre „Medienpädagogik“ im Dritten Reich

Von einer Medienpädagogik aus erziehungswissenschaftlicher Sicht kann während des Nationalsozialismus nicht die Rede sein, denn Medien wurden in dieser Zeit vorwiegend als Propaganda- und Indoktrinationsinstrumente genutzt. Staatliche Medien- und Bildungspolitik verhinderte und ersetzte jegliche Medienpädagogik, sowohl in ihrer bewahrenden als auch erst recht in ihrer kritikfördernden Funktion, wenn man einmal von dem isoliert dastehenden Versuch einer kritischen Seherziehung des oppositionellen Pädagogen A. Reichwein absieht. (Vgl. Reichwein 1938; Hüther 2001) Es gab eher eine Hinführung zu den Medien, eine Forcierung des Medienkonsums, gerade weil die Inhalte unter Regimekontrolle standen. „Medienpädagogik“ im Dritten Reich bedeutete die totale ideologische Indienststellung und Funktionalisierung von Massen- und Unterrichtsmedien unter dem Deckmantel einer als Unterhaltung und Volkserziehung getarnten medialen Propaganda.

Die Instrumente, mit denen es dem NS-Regime gelang, das gesamte Medienwesen in seinen Dienst zu stellen, lagen im Zusammenspiel von gesetzlichen Regelungen (z.B. Schriftleitergesetz), Kontrollinstanzen (z. B. Reichskulturkammer, Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda), staatlich gelenkter Medienproduktion (z. B. Ufa-Film GmbH, Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, Deutsche Wochenschau) und wirtschaftlicher Steuerung (Filmkredit-Bank). Als die wirksamsten Mittel der Beeinflussung erkannten und nutzten die Nationalsozialisten sehr schnell und immer perfekter die Medien und das Erziehungswesen gleichermaßen: „Das gesamte Erziehungswesen, Theater, Film, Literatur, Presse, Rundfunk, sie haben alle den im Wesen unseres Volkstums Lebenden Ewigkeitswerten zu dienen" (Leuthoff 1937, S. 46). Das bedeutet Gleichschaltung und einheitliche ideologische Ausrichtung aller der Erziehung, Information und Unterhaltung dienenden Einrichtungen. Für den Nationalsozialismus waren die publizistischen Medien als Instrumente öffentlicher und die Bildungsmedien als Instrumente schulischer Information in ihren Grundfunktionen weitgehend identisch; Massenmedien und Unterrichtsmedien wurden zu ihrer gegenseitigen Verstärkung genutzt.

Zur zentralen Organisation und staatlichen Kontrolle der in der Weimarer Zeit aufgeblühten Schulfilmbewegung wurde 1934 die „Reichsstelle für den Unterrichtsfilm" gegründet, die 1940 unter Ausweitung ihres Aufgabenkreises in „Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" (RWU) umbenannt wurde. Die Gründung der RWU kann als einer der ersten Schritte des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zur Gleichschaltung und nationalsozialistischen Ausrichtung des Unterrichtswesens angesehen werden, mit dem zugleich der Versuch unternommen wurde, die Medien, vor allem den Film, verstärkt in den Dienst der Erziehung zu stellen. Die RWU besaß ein weit gestecktes Aufgabenspektrum, das sowohl die inhaltliche und didaktische Gestaltung von Unterrichtsfilmen und schriftlichen Begleitmaterialien, die Förderung der notwendigen Projektionstechnik als auch die flächendeckende Versorgung der Bildungseinrichtungen mit visuellen Lehrmitteln umfaßte. Kühn weist in seiner Untersuchung nach, dass die RWU - als zentrale Institution zur weltanschaulichen Beeinflussung des Unterrichts durch das Medium Film von den Nationalsozialisten eingerichtet - weit weniger propagandistischen und ideologischen Vorgaben unterworfen war als vergleichbare Einrichtungen im Bereich der Massenmedien und sich deshalb in

ihren Filmproduktionen zumindest bis zum Kriegsbeginn politisch halbwegs zurückhalten konnte. Diese Tatsache ist größtenteils auf das geschickte Wirken des RWU-Vorsitzenden Kurt Zierold zurückzuführen, dem es gelang, die Reichsanstalt vor den Zugriffen der NSDAP und des Propagandaministeriums und auch vor der Eingliederung in die Reichsfilmkammer zu schützen. (Kühn 1998; 2001)

3. Die präventiv-normative Medienpädagogik: Von der Fremdbewahrung zur Selbstbewahrung

In bewusster Absetzung von der Manipulationspotenz der Medien im Dritten Reich, geboren teilweise aus dem Erleben eigener Beeinflussbarkeit und aus Angst vor einer möglichen Wiederholbarkeit medienbewirkten Massenwahns, stellt sich bei vielen Pädagogen nach 1945 eine verständliche Medienskepsis ein. Auch bei der pädagogischen Beschäftigung mit Medien wurde versucht, die Irrungen des Nationalsozialismus zu verdrängen und - einen möglichen medienpädagogischen Neubeginn verpassend - an die Tradition der Weimarer Zeit anzuknüpfen. Die medienpädagogischen Bemühungen um Bewahrung vor „schädlichen“ Einflüssen der Medien, vor allem des Films, und damit auch der normativ reglementierende Schutzgedanke wurden wieder aufgegriffen.

Es entstand eine präventiv orientierte Filmerziehung, die sich im wesentlichen auf die Ergebnisse der psychologischen Filmwirkungsforschung stützte (Keilhacker, Stückrath, Wasem u.a.). Die empirisch gewonnenen Erkenntnisse über Filmwirkungen führten zur Annahme, dass Kinder und Heranwachsende der Bilderflut und der Illusions- und Manipulationskraft des Films und ab 1953 auch des Fernsehens ohne Einleitung entgegenwirkender medienerzieherischer und gesetzlicher Schritte weitgehend hilflos ausgeliefert seien. Die Folge war eine Reihe von Maßnahmen zum Jugendmedienschutz durch den Staat aber auch durch die Filmwirtschaft selbst, wie z.B.

- Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft: FSK (1949)
- Gesetz zum Schutz der Jugend in der Öffentlichkeit: JÖSchG (1951)
- Gesetz über Verbreitung jugendgefährdender Schriften: GjS (1953)
- Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Schriften: BPjS (1954)

Von den gesetzlichen Regelungen erwartete man allerdings nur die Beseitigung der 'größten Mißstände. Als wichtigstes medienpädagogisches Mittel galt das erzieherische Filmgespräch, das zur Desillusionierung und Immunisierung der jugendlichen Konsumenten durch medienkundliche Aufklärung und Entlarvung der filmischen Wirkungsmechanismen führen sollte. Insbesondere der von M. Keilhacker bereits 1949 gegründete „Arbeitskreis Jugend und Film" und zahlreiche Jugendfilmclubs machten sich zur Aufgabe, Kinder und Jugendliche durch analysierende Filmgespräche und durch Vorführung altersgemäßer, pädagogisch „wertvoller" Filme vor den Gefahren dieses Mediums zu schützen und ihnen Hilfestellungen für die selbständige Bewältigung des Mediums Film zu geben. Keilhackers normative Filmerziehungspraxis fand ihre pädagogische Begründung in den Vorstellungen der Kinoreformbewegung, ihre wissenschaftliche Basis in einer positivistisch ausgerichteten Ausdruckspsychologie und ihre ethischen Bewertungskategorien in christlich-konservativem Gedankengut. Seine geisteswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik, die mit Feldforschungen im Kino den Filmwirkungen vor Ort nachging, bedeutete vor allem von ihrer Zielsetzung her den teilweisen Rückfall in die Bewahrpädagogik der Weimarer Zeit. (Vgl. Hüther 2002, S. 118 ff.) Während diese aber überwiegend durch ordnungsrechtliche Maßnahmen und staatliche Zensureingriffe in einem Akt der Fremdbewahrung ihre Ziel zu erreichen versuchte, war man jetzt immer mehr bemüht, den Mediennutzer sozusagen zur Eigenbewahrung vor schädigenden Medieneinflüssen zu befähigen, indem er sein Medienhandeln in selbstbeschränkender Auswahl reglementieren lernen sollte.

4. Die kritisch-rezeptive und emanzipatorisch-politische Medienpädagogik

Diese auf Selbst-Immunisierung ausgerichtete Medienerziehung und ein übereifriger Jugendmedienschutz wurden von den Jugendlichen immer stärker als einengende Bevormundungen empfunden. In bewusster Absetzung zur Erwachsenengeneration schuf sich die Jugend eigene Lebensformen und ein eigenes (Medien-) Konsumverhalten, bei denen Blue Jeans und Elvis (Presley)-Tolle, die Nachahmung der Leinwandrebell James Dean und Marlon Brando sowie die provokative Begeisterung für Rock'n Roll und für Identifikationsfilme wie „Saat der Gewalt", „...denn sie wissen nicht, was sie tun" oder „Der Wilde" zu äußeren Zeichen des inneren Protests wurden. In dem Maße, in dem die

Jugend ihre eigene Subkultur festigte, in dem Maße verlor auch die präventive Medienerziehung allmählich an Bedeutung. Zudem forderte die rapide Ausbreitung des Fernsehens eine Neubestimmung medienpädagogischer Positionen, die nicht mehr primär auf Abwehr abgestellt sein konnten.

Mit der Zielkategorie der „kritischen Rezeption“ etabliert sich etwa ab Mitte der 60er Jahre eine **>Medienpädagogik**, die Erziehung zum aufgeklärten Rezipienten und die Anleitung zum „sinnvollen“ *Gebrauch* der Medien anstrebt. Sie will durch hinterfragende Auseinandersetzung und desillusionierende Problematisierung zu einer distanzierten Nutzung der Medien führen. (Kerstiens; Kösel; Brunner u.a.) Diese Medienpädagogik will zwar den kritischen Rezipienten, belässt ihn aber noch in Passivität, indem sie von einem Kommunikationsmodell ausgeht, das einen „direkten, linearen und einseitig verlaufenden Informationsfluss vom Kommunikator bis zur Wirkung beim Rezipienten im Sinne eines platten Reiz-Reaktionsschemas annimmt.“ (Bauer 1979, S. 103) Damit werden Medien und Rezipienten, wie in bewahrpädagogischer Sichtweise auch, unter weitgehender Vernachlässigung ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Bezüge einer einseitigen Betrachtung unterzogen.

Dies ändert sich in den ausgehenden 60er Jahren als die gesellschaftliche Bedingtheit der Massenkommunikation immer mehr in das Blickfeld der Medienpädagogen rückte. Ausgelöst durch Pressekonzentration und zunehmende Versuche des Zugriffs politischer Kräfte auf den öffentlich-rechtlichen Rundfunk sowie durch Einflüsse der Kritischen Theorie und einer davon abgeleiteten Erziehungswissenschaft wendet sich die kritischrezeptive Medienpädagogik verstärkt den politischen und ökonomischen Funktionen der Medien zu und weitet sich damit zur emanzipatorisch-politischen Medienpädagogik aus. Der Rezipient soll für die Mechanismen medialer Beeinflussung sensibilisiert und zum Durchschauen kommunikativer Abläufe und Hintergründe befähigt werden. Die These, derzufolge „das Bewusstsein der 'Massen' durch die Institutionen der Herrschaft und der Massenmedien grundlegend manipuliert sei,“ (Dröge u.a. 1979, S. 29) stand verbunden mit der Forderung nach Abbau monopolartiger Medienmacht und nach Demokratisierung von Medienstrukturen im Mittelpunkt medienpädagogischer Theorie und Praxis. Diese Medienpädagogik versteht sich als Beitrag zur politischen >Sozialisation, die durch mündiges, konfliktbereites Handeln zu medienbezogener Emanzipation führen soll.

5. Die bildungstechnologisch-funktionale Medienpädagogik

Parallel zur gerade skizzierten Entwicklung etablierte sich eine medienpädagogische Richtung, die nachdrücklich vor Augen führt, dass Medienpädagogik sich nicht nur mit den publizistischen Medien als Mittel öffentlicher Kommunikation beschäftigt, sondern ebenso mit den didaktischen Medien als Mittel unterrichtlicher Kommunikation. Verständlich wird die damals starke Position dieser technologisch-funktionalistischen Medienpädagogik vor dem bildungspolitischen Zeithintergrund. Ausgelöst nämlich durch Georg Pichts düstere Prognose einer deutschen Bildungskatastrophe (Picht 1964) setzte eine hektische Suche nach neuen Unterweisungsmöglichkeiten ein. Der schnell gefundene und euphorisch begrüßte Ausweg aus der prophezeiten Misere wurde im verstärkten Einsatz von Medien im Unterricht und als tragende Säule neuer Medienverbundsysteme gesehen. So ist bis in die späten 70er Jahre ein Medienboom festzustellen, der Schulen (**>Schule und Medien**), Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung (**>Erwachsenenbildung und Medienpädagogik**) eine unüberschaubare Vielfalt apparativer Medienausstattung beschert, weil es der Medienindustrie bis dahin ohne nennenswerte Korrektur der Medienpädagogik gelingt, eine Omnipotenz der Medien als Bildungsfaktor zu suggerieren.

Im Vordergrund des bildungstechnologischen Ansatzes steht der funktionsgerechte Einsatz von Medien, mit dem eine zweckrationale Unterrichtsstrategie verwirklicht werden soll, die vorgegebene Lernziele durch optimalen Mitteleinsatz möglichst gradlinig und verlustfrei zu erreichen versucht. (v. Cube 1974; Frank 2003) Diese durch die Arbeiten Skinners initiierte Richtung geht von der Prämisse aus, Lernen als einen reinen ReizReaktions-Vorgang zu betrachten und Medien innerhalb des Lernvorgangs als Reizauslöser und Reaktionskontrollleur einzusetzen. Mit diesem Vorhaben, Medien zur Rationalisierung von Lehr- und Lernvorgängen zu nutzen, ist der Versuch verbunden, Unterricht in kontrollier- und beliebig reproduzierbare Schritte zu zerlegen. Das bedeutet letztendlich eine stringente Steuerung und Standardisierung des Unterrichts.

Die Kritik der emanzipatorisch ausgerichteten Medienpädagogik an den technologischfunktionalistischen Unterrichtskonzepten richtet sich einmal gegen deren Monopolisierung einer zweckrationalen Denkweise, durch die der Zweck des Unterrichts auf das Erreichen festgesetzter Lernziele durch technische Vermittlungssysteme reduziert wird, und für kommunikatives, mit- und selbstbestimmtes Lernen wenig Raum bleibt. Zum

anderen wendet sie sich gegen die Dichotomisierung der Medienpädagogik in **>Medienerziehung** und **>Mediendidaktik**, die zwischen Massen- und Unterrichtsmedien prinzipiell trennt. Eine Medienpädagogik, die wie die emanzipatorisch-politische auf der Grundannahme der Interdependenz von Medien und Gesellschaft basiert, sieht keine wesensmäßigen Unterschiede zwischen Massen- und Unterrichtsmedien; beide sind für sie in ihrer Beeinflussungs- und Informationsfunktion gleichermaßen Instrumente gesellschaftlich bedingter Kommunikation in nur verschiedenen Wirkungsbereichen. So kommt es auch zu Versuchen (z.B. Scheffer 1974; Wittern 1975; Krauth 1976; Protzner 1977), den Einsatz von Unterrichtsmedien aus der Perspektive des emanzipatorisch-politischen Ansatzes zu begründen und Mediendidaktik gleichzeitig unter besonderer Betonung ihrer schülereinbindenden, handlungsorientierten Elemente in einen medienpädagogischen Gesamtrahmen einzufügen. In diesen Konzepten findet sich Übereinstimmung in:

- dem Verständnis von Unterricht als offenem Lernprozess von Schülern und Lehrern
- der Einordnung der Medien in diesen Lernprozess als Mittel in den Händen der beiden ihn gestaltenden Partner
- der Absicht, dass Lehrer und Schüler vor allem auch eigene Medien für ihren Unterricht erstellen
- der Zielsetzung, Medien zur Aktivierung von Denkvorgängen und zur Initiierung von Handeln einzusetzen dem Bestreben, Medien reflektiert zu verwenden und sie in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen zu analysieren und zu nutzen.

Hier werden im wesentlichen schon die Postulate artikuliert, wie sie dann von der reflexiv-praktischen Medienpädagogik vertreten werden, die sich in der zweiten Hälfte der 70er entwickelt.

6. Die reflexiv-praktische Medienpädagogik

Der um den Emanzipationsaspekt erweiterte medienkritische Ansatz ging in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre fließend in die von Schorb (2002) so bezeichnete reflexivpraktische Medienpädagogik über, die vor allem durch ihre handlungs- und teilnehmerorientierte Ausrichtung charakterisiert ist (Breuer u.a. 1979). Die medienpädagogische Kernfrage heißt jetzt nicht mehr: Was machen die Medien mit den Nutzern, sondern: was können die Nutzer mit den Medien machen? Diese

Medienpädagogik verfolgt das Ziel, Medien auch zur Veränderung von Handeln und Verhalten einzusetzen, indem sie die Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung und Bedürfnisartikulation durch aktive, sprich: praktisch-reflexive Medienarbeit fördert. Allerdings haben die Erfahrungen mit **>aktiver Medienarbeit** insbesondere mit alternativen Videogruppen gezeigt, dass eine Aktivierung oft nur spontan und kurzfristig erfolgt. (Vgl. Köhler 1987) Das wirft die Frage auf, ob nicht mit den Modellen aktiver Medienarbeit bisweilen Handlungskonzepte als Therapie ohne Diagnose entworfen wurden, indem sie Bedürfnisartikulation als Zielkategorie formulierten, ohne die eigentlichen Bedürfnisse ihrer Zielgruppen zum Ausgangspunkt zu nehmen, und das sind Bedürfnisse, die sich im täglichen Umgang mit den Medien in der eigenen Lebensumwelt artikulieren. Das entscheidende Postulat von Versuchen in den 1980er Jahren, Medienpädagogik konzeptionell weiterzuentwickeln, besteht deshalb auch in der Forderung nach einer stärkeren Lebensweltorientierung, nach Rückbesinnung auf das im beruflichen und privaten Alltag immer mehr mit Medien agierende Individuum (Bachmair 1988; Rogge 1988). Mit dieser Entwicklung korrespondiert eine Neuakzentuierung im forschungstheoretischen und -methodologischen Bereich, gekennzeichnet durch strukturanalytische Rezeptionsforschung (Charlton/Neumann 1986; Aufenanger 1994), durch ethnomethodologische Medienalltagsforschung (z.B. Luger 1985) durch den Ansatz des kontextuellen Verstehens (Schorb/Theunert 1996) bzw. der kontextuellen Mediatisation (Kutschera 2001).

Diese Ansätze lösen sich vom „Produkt-Fetischismus“ (Bohn u.a. 1988, S. 15), indem sie nicht mehr die Medien und Produzenten in den Vordergrund ihrer Analysen stellen, sondern die subjektive Bedeutung, die Medienprodukte in den unterschiedlichen Lebenswelten der Nutzer durch aktive, der eigenen Situation entspringenden Einordnung in den alltäglichen Kontext erlangen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Nutzer eben nicht nur in der passiv erlittenen Einflußsphäre der Medien steht, sondern sich die Medien ja alltäglich aktiv aneignet und zu seinem eigenen individuellen Medienalltag arrangiert. Dafür, dass diese praktische Aneignung nicht nur in passiver Konsumhaltung erfolgt, sondern im Rahmen eines reflektierten Prozesses geschieht, versucht die reflexiv-praktische Medienpädagogik beim Nutzer die notwendigen Kompetenzen aufzubauen. Sie will Handlungskompetenz gegenüber und im Umgang mit Medien vermitteln, wobei Handeln hier als praktische Auseinandersetzung zu verstehen ist, als tätiges Eingreifen,

als korrigierende Einflussnahme auf Zustände und Prozesse. Diese auf Handlungsorientierung und Teilnehmeraktivierung bauende Medienpädagogik will den passiven Medienkonsumenten durch Vermittlung von **>Medienkompetenz** zu einem aktiven Mitgestalter des öffentlichen Mediengeschehens machen, um so die verkrusteten Strukturen medialer Einwegkommunikation dauerhaft aufzubrechen. Zu dieser Entwicklung der jüngeren deutschen Medienpädagogik auf ihrem Weg von der Erziehung kritischer Konsumenten hin zu medienkompetenten Nutzern hat wohl kaum jemand so viel beigetragen wie Dieter Baacke, der als einer der ersten den Nutzer als zielorientiert handelndes Subjekt im medialen Kommunikationsprozess verstanden hat. (Baacke 1973)

7. Mit Medienkompetenz zur Medienbildung

Die heutige Medienpädagogik stellt sich anders als in den 70er Jahren mit interdisziplinären Konzepten der medientechnischen und -kulturellen Entwicklung. Sie versucht die Zusammenhänge zwischen den technischen, pädagogischen, politischen und ökonomischen Implikationen der Medien stärker zu berücksichtigen und das Verhältnis Mensch-Medien mit einer ganzheitlichen Fragestellung anzugehen, denn berufliche Vollzüge, der tägliche Geschäftsverkehr, das private Kommunikations- und Freizeitverhalten werden immer medienabhängiger. Medien verändern die Strukturen von Unterhaltung und Vergnügen, sie spielen eine immer stärkere Rolle bei der Ausführung von Dienstleistungen, bei der Organisation des Alltags insgesamt, und sie verändern allmählich auch die Strukturen von Wirklichkeit, indem sie uns in immaterielle, virtuelle Bilderwelten mit eigenen Realitätsqualitäten (ent)föhren. Nicht zuletzt nehmen Medien wachsenden Einfluss auf die Organisation und Realisation von Bildung. Sie gestatten schneller und bequemer als je zuvor den Abruf von Daten und Informationen für Unterricht und Ausbildung, sie erleichtern die Verwaltung, Verarbeitung und Visualisierung von Wissen und ermöglichen ganz neue Formen dialoghaften multimedialen Lernens.

Die Medien, ursprünglich nichts anderes als technische Hilfsmittel, die Kommunikation zwischen zwei und mehr Partnern ermöglichen oder unterstützen, sind heute dabei, diese originären Funktionen entscheidend auszuweiten, indem sie immer mehr auch der Substitution des personalen Gegenübers dienen und sich zunehmend als technische Surrogate mit mikro-elektronisch erzeugten Interaktionsqualitäten an die Stelle menschlicher Aussageträger setzen. Medien erweitern den Erlebnis- und

Erfahrungshorizont des Menschen, führen aber gleichzeitig zur Einschränkung von Primärerfahrungen und zur Verstärkung von Medienabhängigkeit.

Deshalb ist es mehr denn je fundamentale Aufgabe der gegenwärtigen Medienpädagogik, Kompetenzen zu vermitteln, die weit mehr sind als reine Medienanwendungsqualifikationen. In dem Maß, in dem Medienpädagogik für das durchaus notwendige instrumentelle Handlungswissen zur Nutzung der modernen Multimediatechnologien sorgt, muss sie gleichzeitig sinnstiftende Orientierung für das Zurechtfinden in der vernetzten Medienwelt schaffen. Anwendungswissen muss eingebettet werden in Orientierungswissen, das den einzelnen in die Lage versetzt, auch die Probleme zu analysieren, die durch die Multimedia-Technologien entstehen, und das dazu befähigt, die Bedingungen aufzudecken, unter denen sie arbeiten. Neben der Vermittlung der notwendigen Basiskenntnisse stehen der Aufbau von Kompetenzen zur kritischen Medienrezeption und -reflexion, zur Medienanalyse und -erstellung gleichrangig nebeneinander. Die Aufgabe der Medienpädagogik erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Medienkompetenz als formale Fähig- und Fertigkeit zur instrumentellen und kognitiven Bewältigung der neuen Medien, sondern sie ist umfassender auf Lebensbewältigung überhaupt in einer immer stärker durch Medien bestimmten Welt gerichtet, in der wiederum die Medien selbst zunehmend als Instrumente dieser Bewältigung dienen. Die Ausbildung von Kompetenzen für das selbständige Zurechtfinden in diesem Geflecht, in dem Medien gleichzeitig Gegenstand und Mittel der Bildung sind, macht das wesentliche Ziel heutiger Medienpädagogik aus. Sie ist als Hilfe zur Aneignung von Medienbildung, d. h. als „Integration von Medienkompetenz in den Prozess der individuellen Bildung“ (Hettinger 1999, S. 32) zu verstehen. (Vgl. dazu Aufenanger 2000; Spanhel 2002).

Literaturempfehlungen:

Hickethier, K.: Zur Tradition schulischer Beschäftigung mit Massenmedien. Ein Abriß der Geschichte deutscher Medienpädagogik. In: Schwarz, R. (Hg.): Didaktik der Massenkommunikation 1. Stuttgart 1974, S. 21-51.

Hüther, J.: Wegbereiter der Medienpädagogik. 12-teilige Folge in: medien + erziehung 4/2001-1/2004.

Kommer, H.: Früher Film und späte Folgen. Zur Geschichte der Film- und Fernseherziehung, Berlin 1979.

Meyer, P.: Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Königstein 1978.

Schorb, B.: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Rechteinhabers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme weiterverarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.