

# Communicatio Socialis

ZEITSCHRIFT FÜR PUBLIZISTIK IN KIRCHE UND WELT

in Verbindung mit  
Michael Schmolke (Salzburg), Karl R. Höller (Aachen)  
und Kees Verhaak (Nimwegen)

herausgegeben von  
FRANZ-JOSEF EILERS SVD (AACHEN)

---

16. Jahrgang 1983

Januar—März

Nr. 1

---

## Grundzüge einer Fernseh(selbst)erziehung Erwachsener

von Rüdiger Funiok

### 1. Pädagogen und Massenmedien — ein gespanntes Verhältnis

Das Verhältnis von den Pädagogen zu den Massenmedien ist mehr von Ablehnung und Abwertung als von einer angstfreien Kenntnisnahme und Nutzungsbereitschaft gekennzeichnet. Aus dieser zweiten, seltener anzutreffenden Haltung stammt die Tradition der Medienpädagogik. Bei Tagungen zu Medienfragen trifft man auf erstaunlich viele „Medienpädagogen“. Was verbirgt sich hinter dieser Bezeichnung?

#### 1.1 Medienpädagogik — was ist das?

Die pädagogischen Bemühungen um Medien lassen sich in zwei große Richtungen aufteilen: in eine Erziehung *zu* den Medien, d. h. pädagogische Hilfen zum kritischen und aktiven Umgang mit ihnen, und in eine Erziehung *durch* Medien, d. h. ihren Einsatz im unterrichtlichen Zusammenhang. Die erste Form von Medienpädagogik wird meist Medienerziehung genannt, die zweite Mediendidaktik.

Wie stark Medien im Unterricht eingesetzt werden und wie sehr ihr Einsatz theoretisch reflektiert wird, hängt vom jeweiligen Lehrer, der von ihm bevorzugten didaktischen Theorie und der gerätemäßigen Ausstattung der Schule ab. Anders ist es bei der Medienerziehung: sie hat immer dann Hochkonjunktur, wenn ein neues Massenmedium eingeführt wird. Es gibt noch keine anerkannten Verhaltensregeln und man ruft deshalb nach einer pädagogischen Anleitung zu einem verantworteten Umgang mit ihnen. Da noch keine gesicherten wissenschaftlichen Ergebnisse über das noch neue Medium vorliegen, beherrscht die Kulturkritik die Diskussion — das heißt, die Gefahren des Mediums werden gegenüber seinen Chancen stark übertrieben. So war es im 18. Jahrhundert bei der Verbreitung der Monatsschriften — man sprach damals von schädlicher „Lesesucht“ —, so war es beim Aufkommen des Filmes zu Beginn unseres

---

Dr. phil. Rüdiger Funiok sj ist Lehrbeauftragter für Erwachsenenpädagogik und Kommunikationswissenschaft an der Hochschule für Philosophie in München.

Jahrhunderts, und dasselbe wiederholte sich in den fünfziger Jahren bei der Einführung des Fernsehens. Wenn dann das jeweilige Medium allgemein eingeführt und kulturell irgendwie „bewältigt“ war, verstummten die kritischen Stimmen, und mit ihnen die Rufe nach Medienerziehung.

## 1.2 Der heutige Ruf nach Medienerziehung

Mit dieser historischen Folgerichtigkeit trat denn auch die Medienerziehung, was das öffentliche Interesse anlangt, in ein Schattendasein als zu Beginn der 60er Jahre das Fernsehen allgemein eingeführt war. Seit die sog. Neuen Medien unmittelbar vor ihrer Einführung stehen, hat sich das geändert. Plötzlich ist Medienerziehung wieder im Gespräch. Die meisten Medienpädagogen reagieren auf dieses Umworbensein durch die Politiker ausgesprochen kritisch: sie argwöhnen, daß sie lediglich helfen sollen, die individuellen und sozialen Schäden, an denen andere verdienen, kleinzuhalten. Diejenigen unter ihnen, die sich auf ihre gesellschaftskritische Einstellung etwas zugutehalten, weisen deswegen das Angebot von Mitteln und Einflußnahme mit dem Argument zurück, sie wollten sich nicht zu Erfüllungshelfern einer unverantwortlichen Medienpolitik machen lassen.

Ob diese Verweigerung berechtigt ist, scheint mir zumindest hinterfragbar. Sicher gibt es politische Ziele, die eine Pädagogik, welche sich in der Tradition der Aufklärung der Selbstbestimmung des Individuums und der Solidarität aller verpflichtet weiß, nicht mittragen kann. Im Dritten Reich z. B. war dieser Ernstfall gegeben. Ob er es heute ist, wage ich zu bezweifeln. Wir stehen nicht vor einem politischen Erdbeben, sondern vor einer kulturellen und wirtschaftlichen Evolution, welche viele Kulturtechniken, Berufe und Freizeitbeschäftigungen von Grund auf verändern wird. Die Verweigerer sollten sich zumindestens fragen, ob ihr prophetisches Nein nicht auch durch die eigene Angst vor dem Umlernen und vor neuen attraktiven Konkurrenten im Bildungsbereich erklärbar ist und weniger aus einer Sorge um andere.

## 1.3 Versäumnisse der letzten zwanzig Jahre

Ob die Medienpädagogen ihre Dienste anbieten *wollen*, ist die eine Frage. Eine andere ist es, ob sie hilfreich sein *können*. Dazu hätten sie das relative Schattendasein der letzten 20 Jahre nutzen müssen. Worin ein qualifizierter Umgang mit Medien besteht und welche Unterrichtskonzepte dazu verhelfen, wäre heute nicht nur im Blick auf Kinder und Jugendliche interessant; auch Erwachsene fragen nach solchen Konzepten. Doch diese liegen nicht in dem Maße vor, wie es wünschenswert wäre. Zahlenmäßig fehlt es sicher nicht an Publikationen, aber das meiste sind entweder sehr abstrakte Abhandlungen oder wenig reflektierte Praxisberichte. Unter dem Strich bleibt eine große theoretische Uneinigkeit und Unsicherheit<sup>1</sup>, und damit fehlt es an der Basis für eine begründete Praxis.

## 1.4 Theoretische Richtungskämpfe

Einig waren sich die verschiedenen Richtungen deutscher Medienpädagogik in den letzten zwanzig Jahren nur in der Ablehnung der alten „Bewahrpädagogik“. Nicht alles, was in den fünfziger Jahren geschrieben wurde, verdient ein solch globales Verdikt — vor allem deshalb nicht, weil die angepropagierten eigenen Ansätze pädagogisch und/oder kommunikationswissenschaftlich sehr eng geführt waren. Das gilt von der *technologischen* Medienpädagogik, die im Schlepptau einer mediendidaktischen Euphorie stand, von der *ideologiekritischen* Medienpädagogik, welche hinter der Dif-

ferenziertheit ihrer Väter Horkheimer, Adorno, Benjamin und Marcuse oft zurückblieb und sich weitgehend nur in Kapitalismuskritik erging (z. B. durch kritische Unterrichtsmodelle zum „Werberahmenprogramm“); die Engführung wird besonders deutlich bei der *neomarxistischen* Medienpädagogik, welche die Kunsterziehung zur „visuellen Kommunikation“ umfunktionierte und die Ästhetik auf die politische Dimension reduzierte<sup>2</sup>. Von der jüngsten Richtung, einer *handlungstheoretischen* Medienpädagogik<sup>3</sup> ist zwar die wissenschaftstheoretische Grundlage bekannt; welche unterrichtliche Praxis sich jedoch von dieser Basis her nahelegt und welche sich verbietet, das heißt, was die Kriterien für einen personalverantworteten Umgang mit Medien sind, bleibt meines Erachtens noch zu präzisieren<sup>4</sup> — was freilich ohne anthropologische Grundlegung nicht gelingen kann.

### 1.5 Mangelnde Institutionalisierung in der Praxis

Wie weit sich die heftigen theoretischen Kontroversen auch in der Praxis niederschlugen, läßt sich schon deswegen schwer sagen, weil Medienpädagogik ungenügend im Lehrplan der Schulen verankert ist, die Ausbildung der Lehrer in Mediendidaktik und Medienerziehung auch heute noch sehr mangelhaft ausfällt und es deshalb dem persönlichen Interesse und der Weiterbildungsinitiative des einzelnen Lehrers überlassen ist, wie stark Medien im Unterricht eingesetzt und ihr alltäglicher Gebrauch im Unterricht reflektiert wird. Für den Bereich der Erwachsenenbildung wurden die mangelnde Berücksichtigung medienpädagogischer Themen und die inhaltlichen und methodischen Unzulänglichkeiten erst kürzlich in dieser Zeitschrift dokumentiert<sup>5</sup>. Es hat fast den Eindruck, als ob die Medienpädagogen den neuen Ruf nach ihrem Wissen und Können vor lauter Resignation überhörten. Zu tief sind sie selbst von der Folgen- und Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen in der Vergangenheit beeindruckt. So sind sie auch weit davon entfernt, ein konzises theoretisches und praktisches Konzept parat zu haben.

### 1.6 Elemente eines umfassenden Konzeptes

Ein einigermaßen vollständiges medienpädagogisches Konzept müßte

1. die *Lernziele* der Medienpädagogik formulieren, d. h. jenes Verhalten umschreiben, welches der Lernende — mit Hilfe des Lehrenden — erreichen soll;
2. die *Inhalte* und Probleme angeben, an denen sich solches Wissens- und Verhaltenslernen vollziehen kann;
3. Vorschläge zur Umsetzung in die verschiedenen Bildungsbereiche machen, *Strategien* zur Verbreitung von Medienpädagogik auch außerhalb des Schulsystems entwickeln, *Unterrichtsmodelle* ausarbeiten — und schließlich die Frage nach der (begrenzten) Wirksamkeit von Medienerziehung stellen.

Ein solches Konzept wäre dringend nötig. Daß es nicht vorliegt, liegt — wie schon gesagt — weniger am Mangel an praktischen Vorschlägen (also auf der dritten Ebene), sondern am fehlenden Konsens in den beiden ersten Grundsatzfragen: Zu welchen Zielen soll Medienpädagogik erziehen? Wie kann man von dem komplexen Gegenstand Massenkommunikation und Neue Medien zu klaren Inhalten und Problemstellungen kommen?

In der Kürze eines Artikels kann ein solches Konzept auch nicht annähernd ausgeführt werden. Es können hier lediglich Vorüberlegungen und Perspektiven zu den obengenannten Ebenen angestellt werden. Die konkrete Ausformulierung der Ziele, Inhalte und vor allem die Erstellung von Unterrichtsmodellen kann hier nicht geleistet wer-

den. Aber die hier angestellten Vorüberlegungen können vielleicht verhindern, daß dabei von vornherein Engführungen und Einseitigkeiten entstehen. Die anvisierte Zielgruppe von Medienerziehung sind hier die Erwachsenen; gerade für sie gibt es noch wenig medienpädagogische Überlegungen. Obschon man stets von der gleichzeitigen Nutzung mehrerer Medien ausgehen muß, also immer auch Zeitung, Buch und Hörfunk im Blick sein müssen, wird im folgenden meist das Fernsehen angesprochen; es ist einfach das noch am wenigsten bewältigte Medium<sup>6</sup>.

## 2. Vorüberlegungen zu den Lernzielen

Unter einem Lern- oder Erziehungsziel versteht man eine menschliche Disposition, die der zu Bildende erreichen soll und die deshalb den Erziehungs- oder Lernprozeß steuert<sup>7</sup>. Erziehungsziele können unterschiedlich konkret formuliert sein. Noch sehr abstrakt und allgemein sind die Leitideen oder Richtziele, ein mittleres Abstraktionsniveau besitzen die Grobziele, die Feinziele schließlich beschreiben genau das psychische Verhalten kognitiver, emotionaler oder handlungsmäßiger Art, das erreicht werden soll. Dieser formalen Ausformulierung von Lernzielen, welche durch die Curriculumtheorie in den letzten zwei Jahrzehnten bis zur Übertreibung verfeinert wurde, liegt freilich eine gesellschaftliche Diskussion voraus. Erziehungsmaßnahmen werden immer dann gefordert, wenn man auf gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche oder technische Veränderungen aufmerksam wird, auf die man sich noch ungenügend vorbereitet fühlt. Deshalb ist bei jeder Formulierung von Erziehungszielen implizit auch eine Deutung und Bewertung der gegebenen geschichtlichen Situation enthalten, sowie ein Entwurf wünschenswerter (zukünftiger oder vergangener) gesellschaftlicher Zustände, die man durch Erziehungs- oder Lernprozesse — neben den ausgesprochen politischen Maßnahmen — erreichen will<sup>8</sup>.

### 2.1 Bedeutsamkeit der (neuen) technischen Kommunikationsmittel

Es braucht wohl nur einige kurze Hinweise darauf, wie stark die sogenannten Neuen Medien den Arbeitsplatz vieler Berufe, die öffentliche und private Kommunikation, schulisches und außerschulisches Lernen sowie den gesamten Freizeitbereich verändern werden — Veränderungen, auf die das Bildungssystem, auch die Erwachsenenbildung, uns rechtzeitig vorbereiten muß. Das gilt um so mehr, wenn es nicht nur zu einer Anpassung an technische Entwicklungen, sondern zu deren humanen Bewältigung, das heißt zu einer Neubestimmung von individueller Selbständigkeit und Solidarität aller unter veränderten Bedingungen kommen soll.

#### 2.1.1 Leben in einer „vermittelten“ Welt

Wir leben in einer immer stärker „vermittelten“ Welt, das heißt: immer mehr Bereiche, die früher der direkten Erfahrung zugänglich waren, sind uns nur noch durch sprachliche und bildliche Repräsentationen, also durch Sekundärerfahrung zugänglich. Damit ändern sich auch die Bedingungen, unter denen man den Wahrheitsgehalt von Mitteilungen überprüfen oder für das Ganze Verantwortung übernehmen kann, von Grund auf. Obwohl — oder gerade weil — die Flut von Informationen ständig zunimmt, haben wir immer weniger die Chance und Zeit, sie zu subjektiven Einstellungen zu verarbeiten, sie in eine persönliche Verantwortlichkeit zu integrieren: Wir fühlen uns vielen gesellschaftlichen Bereichen gegenüber inkompetent, uninformiert, von Entscheidungen ausgeschlossen, entfremdet. Muß das so sein oder ist es nicht gerade

die Aufgabe einer kreativen Phantasie, neue Formen von Massenkommunikation, von Mitbestimmung und Mitverantwortung zu entwickeln? Die Technik kann so oder so genutzt werden: zur Einschläferung und Manipulation oder zur Beteiligung an den Entscheidungen über die Gestaltung ihrer Umwelt<sup>9</sup>. Es ist mit eine Aufgabe der Medienpädagogik, diese Ambivalenz technischer Neuerungen bewußt zu machen und auf ihre humane Ausrichtung hinzuwirken.

### 2.1.2 Vergrößerung der Wissensluft

Ohne entschiedene Bildungsanstrengungen werden die Neuen Medien jedoch die sozialen Unterschiede eher vermehren als verringern. Dem Fernsehen konnte man noch eine allgemeinbildende Funktion zuschreiben, vor allem für Kinder und Jugendliche bis zum 12. Lebensjahr und für die politische Bildung vieler Erwachsener. In den letzten Jahren vergrößert sich jedoch die sogenannte Wissensluft, das heißt, immer mehr untere soziale Schichten nehmen sich immer weniger Zeit, sich durch das Lesen anspruchsvoller Bücher, Zeitungen, durch den Besuch von Informationsveranstaltungen u. ä. für eine mögliche politische Mitentscheidung kompetent zu machen. So ist zu erwarten, daß sie bei den Neuen Medien eher die vorgefertigten Unterhaltungsangebote nutzen. Anders verhalten sich die höheren sozialen Schichten: sie gebrauchen hinzukommende Informationsquellen jeweils zielstrebig zur Erhöhung ihrer beruflichen Kompetenz und politischen Informiertheit und Einflußnahme.

### 2.1.3 Veränderungen im Denken und Wahrnehmen

Damit verbunden ist vielleicht eine Entdeckung der jüngsten Hirnforschung: Die rechte Hirnhälfte, der Sitz der intuitiven, eher emotionalen und ganzheitlichen Vorstellungskraft ist gegenüber der linken Seite, wo Sprache und kritisch-analytisches Denken plaziert sind, im Wachsen. Das ist unter anderem auf die Zunahme des Fernsehens zurückzuführen, aber wohl auch auf eine generelle kulturelle Umorientierung zugunsten ganzheitlicher, auch emotionaler Erkenntnis und Lebensbewältigung. Auf jeden Fall besteht die Gefahr, daß die differenzierte sprachliche Artikulationsfähigkeit, die Bereitschaft zur mühevollen rationalen Analyse und politischen Veränderungen in kleinen Schritten statistisch eher ab- als zunimmt.

Weniger dramatisch sind meines Erachtens die Gefahren einer zunehmenden Isolierung von Individuen durch Bestellmöglichkeiten, Buchungen und ähnliches vom häuslichen Fernsehschirm aus einzuschätzen. Diejenigen Menschen, die mit dem Bankangestellten persönliche Probleme besprechen, sind relativ selten; bedeutend größer ist die Zahl derer, die sich über die zu kurzen Öffnungszeiten der Bank ärgern und die Möglichkeit, Buchungen am Abend oder am Wochenende vorzunehmen, dankbar begrüßen werden. Selbst wenn durch die Neuen Medien manche Kontaktmöglichkeiten entfallen sollten, die man auch und gerade wegen ihrer unverbindlich bleibenden Art schätzte, so wird sich das natürliche Bedürfnis nach Kontakt und direkter Kommunikation neue Wege suchen. Die Medienpädagogik kann hier vielleicht neue Lebens- und Kommunikationsmodelle mitentwickeln helfen und mit dafür sorgen, daß der Kabelrundfunk nicht nur zu einem vermehrten Unterhaltungs- und Werbeangebot, sondern auch zur Nahraumkommunikation der Bürger genutzt wird. Grundsätzlich sind es wohl weniger die Neuen Medien, welche primäre Kommunikation und Nachbarschaftserfahrung verhindern, als die Städteplanung der letzten 30 Jahre.

### 2.1.4 Möglichkeiten der Pädagogik

Wenn das Bildungssystem diese Probleme nicht aufgreift, werden die Chancen, die auch in den Neuen Medien für Weiterbildung und Nahraumkommunikation liegen

vertan und soziale Unterschiede vergrößert. Natürlich hat die Pädagogik nur das gewaltlose Mittel der Erziehung, d. h. bei Jugendlichen und Erwachsenen nur den Appell an die Vernunft, Selbstbestimmung und Entfaltung der Persönlichkeit — und nicht die Zwangsmittel der Gesetze. Wenn Pädagogen so häufig nach Zensur und Verbot der Einführung der Neuen Medien rufen, kommt darin m. E. ein wenig reflektierter, unpädagogischer Hang zum Vorschein, statt Mündigkeit zu fördern, sie durch Zwangsvorkehrungen überflüssig zu machen<sup>10</sup>.

Diese kurzen Bemerkungen genügen, um die Bedeutsamkeit der Neuen Medien für Bildung, für Selbstbestimmung und Solidarität zu unterstreichen. Ein zweiter Bereich von Vorüberlegungen zu einer Formulierung medienpädagogischer Erziehungsziele ist anthropologischer Art: Welche menschlichen Fähigkeiten halten wir für so wichtig, um sie durch (selbst)erzieherische Prozesse sichern oder neu wiederherstellen zu helfen? Hierbei sind vor allem kommunikative Fähigkeiten und ihre Erweiterung bzw. Modifizierung durch den Gebrauch technischer Kommunikationsmittel zu bedenken. Dabei kann deutlich werden, daß Medienpädagogik nicht nur eine (verzichtbare) pädagogische Teildisziplin ist, sondern eine Grunddimension von heutiger Erziehung überhaupt, daß Pädagogik ihre Aufgabe, Menschen für die Gegenwarts- und Zukunftsbevältigung vorzubereiten, verfehlt, wenn sie die Bedeutsamkeit der Medien außer acht läßt.

## 2.2 Das Menschenbild der Pädagogik

Die heutige Erziehungswissenschaft kann nicht mehr hinter die Aufklärung und ihre Betonung von Kritikfähigkeit, Selbstbestimmung und Emanzipation zurück. Alles, was Menschen gegen Manipulation (über Medien) immunisiert, was sie die (oft verborgene) Aussageabsicht öffentlicher Mitteilungen durchschauen läßt, sollte als Lernprozeß gesehen und genutzt werden. Freilich geht es nicht nur darum, daß *ich* um meine Selbstbestimmungsmöglichkeit besorgt bin; es muß mir auch um die Selbstbestimmungsmöglichkeit anderer zu tun sein, das heißt, ich bin zu Solidarität verpflichtet — nicht zuletzt deshalb, weil die Freiheit aller eine Bedingung meiner eigenen ist. Individuelle Kritikfähigkeit schließt „kritische Solidarität“<sup>11</sup> mit ein.

### 2.2.1 Integration des Emotionalen

Zu einer reifen Persönlichkeit gehört nicht nur die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten, sondern auch die Fähigkeit zum Erleben, zur Kenntnisnahme und zum Umgang mit Gefühlen. Ohnmachtsgefühle, Aggression und Größenphantasien, Begeisterungsfähigkeit und Mitleid, Schadenfreude und narzißtische Gefühle — alles das ist in uns. Das Fernsehen hat — mehr als wir uns zugeben — mit Gefühlen zu tun und hilft uns, tägliche Frustrationen zu kompensieren und unterschiedlichste Gefühlsweisen anzusprechen. Gleichzeitig erspart es uns freilich, uns diese Vorgänge wenigstens ansatzweise bewußt zu machen, sie als die unsrigen zu erkennen, in ihnen stärker selbst beteiligt zu sein als in der Rolle des Zuschauers. Eine solche Selbsterfahrung ist voll nur in speziellen Kleingruppen (unter Führung eines psychologisch geschulten Leiters) möglich.

Immerhin ist die „therapeutische“ Funktion des Fernsehens endlich einmal vorurteilsfrei zuzugeben und nicht nur — mit dem Blick auf die jeweils anderen — süffisant zu karikieren, was die ideologiekritische Medienpädagogik fortgesetzt tat. Es bedarf einer umfassenden Funktionsbestimmung von (trivialer) Fernsehunterhaltung, von populären Mythen und Helden unserer Popkultur. Nicht als ob hier alles unbedenk-

lich wäre und es keine Kriterien dafür gäbe, wie man auch für unbewusste Persönlichkeitsanteile Verantwortung übernehmen kann<sup>12</sup> — aber es geht um die Hereinnahme des Emotionalen in das pädagogische Menschenbild. Daß das Fernsehen mit seinen unterschiedlichen Unterhaltungsangeboten für das alltägliche Erleben und Verarbeiten von Gefühlen eine eminente Bedeutung hat, ist endlich zu akzeptieren und pädagogisch zu reflektieren<sup>13</sup>.

### 2.2.2 Bewußte Lebensführung und partielle Askese

In Verbindung mit der eben genannten Aufgabe, Rationales und Emotionales in ein ausgewogenes Persönlichkeitskonzept zu integrieren, steht das Bemühen um bewußte Lebensgestaltung. In einem Augenblick, wo uns die Begrenztheit der Ressourcen zu einer Revision unserer materialistischen Lebensorientierung und unserer Wirtschaftsordnung mit ständigen Produktionssteigerungen zwingt, gewinnt die Bereitschaft und Fähigkeit zu einer „partiellen Askese“<sup>14</sup> an Bedeutung. Askese muß durchaus nicht lebens- und genußfeindlich motiviert sein, sondern ermöglicht erst die Sensibilisierung von Genußfähigkeit. Hier könnte die spätantike Philosophie wertvolle Denk- und Lebensmodelle anbieten. Verzicht auf wahllos konsumierte Fernsehunterhaltung kann den Weg frei machen zu aktiver Freizeitgestaltung, zu einer Lebensführung in der Kreativität, kann aber auch Meditation ihren regelmäßigen Platz geben.

### 2.2.3 Dimensionen kommunikativer Kompetenz

Häufig wird als wichtigste Leitidee medienpädagogischer Zielsetzungen die Herausbildung kommunikativer Kompetenz genannt: der sprachlichen Artikulationsfähigkeit in Primärgruppen, der Fähigkeit zu öffentlicher Rede und dem Verständnis für ihre Vermittlung durch die Massenmedien<sup>15</sup>. Einigkeit besteht auch darin, daß die Kritikfähigkeit im rezeptiven Mediengebrauch („der kritische Fernsehzuschauer“) ein Mindestmaß an Erfahrungen im aktiven Mediengebrauch voraussetzt. Nur wenn eigene Erfahrungen mit der Journalistenrolle vorliegen — seien sie auch noch so exemplarischer Art —, vermag man die Vermittlungsleistung der Berufskommunikatoren kritisch zu beurteilen.

### 2.2.4 Ästhetische Bildung

Schließlich gilt es, die ästhetische Dimension des Lebens für das pädagogische Menschenbild zurückzugewinnen: „Ästhetik“ nicht im Sinne einer Wertschätzung bestimmter Objekte, Kunst genannt, sondern einer bewußten Erneuerung unserer Wahrnehmungsfähigkeit für das Schöne in allen Lebensbereichen. Die Einengung der ästhetischen Bildung auf das Verständnis der bildenden Kunst und der Literatur ist zu erweitern auf Fotografie und Film. In unseren Schulen und auch in der Erwachsenenbildung weiß man kaum etwas von kritischer Foto- und Filmtheorie. Ebenso haben die Bildungsinstitutionen kaum Konsequenzen aus der Tatsache gezogen, daß viele Stoffe der Geschichte oder der schönen Literatur heute in unterschiedlichen Medien aufbereitet werden: als Hörspiel, als Comic, als Film oder Fernsehsendung. Als ästhetisch gebildeter und sein Leben bewußt gestaltender Mensch ist derjenige anzusehen, der für einen vergleichbaren Inhalt diejenige mediale Bearbeitung wählt, die ihm mehr Distanz, mehr Kreativität und eigene Gestaltungsmöglichkeit erlaubt. Das muß nicht immer zur Wahl des Buchoriginals führen, sondern kann ebenso im Besuch des entsprechenden Theaterstücks oder dem Anschauen einer anspruchsvollen Filmbearbeitung bestehen. Um diese Wahl zu ermöglichen, müßte die Medienpädagogik die typischen Veränderungen herausarbeiten, welche ein Stoff durch die verschiedenen medialen Bearbeitungen erfährt. Ferner müßte sie Lernerfahrungen im eigenen Gestal-

ten anbieten, damit wir, angeregt durch die Erzählungen anderer, unsere eigenen Erfahrungen und Gedanken mit eigenen Gestaltungsmitteln auszudrücken lernen.

### 2.2.5 Wertorientierung

Als letzte pädagogische Leitidee sei noch darauf verwiesen, daß es zu einer gebildeten Persönlichkeit gehört, sich seiner Werte bewußt zu sein, für sie öffentlich einzustehen, sie argumentativ vertreten zu können und sie als ein Element der persönlichen Identität zu schätzen. Im Fernsehen werden wir ständig mit den Wertvorstellungen anderer konfrontiert. Es wäre wichtig, daß man die eigene Wertposition im pluralen Meinungsspektrum erkennen und in Beziehung zu ähnlichen oder gegenteiligen Auffassungen setzen lernt. Diese bewußte Aufmerksamkeit für Werte hat unsere Demokratie nötig, schon um den Minimalkonsens eines demokratischen Ethos zu gewährleisten.

## 3. Vorüberlegungen zur Auswahl der Inhalte

Wie wenig fundiert die wissenschaftliche Gegenstandsstrukturierung der Medienpädagogik bisher war, ist mehrfach von Kommunikationswissenschaftlern festgestellt worden: In scharfer Weise von Alphons Silbermann<sup>16</sup>, gemäßigter von Ulrich Saxer<sup>17</sup> und in einer jüngsten Auswertung von Schulbüchern und ihrer Darstellung von Massenmedien durch Barbara Eschenauer<sup>18</sup>. Sicher kann man den Kommunikationswissenschaftlern entgegenhalten, die Massenkommunikationsforschung sei mehr ein interdisziplinäres Forschungsfeld und keine gesicherte Disziplin, über deren Methoden und Kriterien es unter den verschiedenen beteiligten Wissenschaftlern Einigkeit besteht. Und sicher muß der Medienpädagoge, der nach gesicherten Ergebnissen dieser Kommunikationswissenschaft fragt, deshalb damit rechnen, daß er in die wissenschaftstheoretische Diskussion dieser Massenkommunikationsforschung hineingerät und sich widersprechende Antworten erhält. Aber es bleibt ihm für die Sachstrukturierung keine Alternative — außer er will die fragwürdige Tradition der Anleihe bei der pessimistischen Kulturkritik fortsetzen.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sollen hier vier Problemkreise skizziert werden, welche sich als Ausgangspunkt für Informationsveranstaltungen, für Analyse- und Produktionsübungen, für Reflexionsprozesse des einzelnen oder Gruppen in der Erwachsenenbildung eignen. Am Beispiel des Fernsehens kommen verschiedene Betrachtungsweisen zu Wort: neben der technischen und wirtschaftlichen Seite des Mediums auch seine politische, die Berufsethik der Journalisten, philosophische und linguistische Überlegungen zur Sprache des Mediums, psychologische und soziologische Aspekte zur Beschreibung des rezipienten Verhaltens.

### 3.1 Politische Medienkunde

Es ist unbestreitbar, daß man durch Medien lernen kann. Schulisches, durch einen Lehrplan festgelegtes Lernen unterstützt das Fernsehen lediglich für Kinder bis zu 12 Jahren oder für Erwachsene durch spezielle Sendungen wie Telekolleg. Für unser Tageswissen jedoch, für Meinungen zu bestimmten aktuellen politischen Themen, für unser Bild von der Gesellschaft, sind die Medien meist die ersten Informationsquellen. Kurzmeldungen, z. B. im Radio und Fernsehen, stehen vielleicht am Anfang; der Kommentar einer Tages- oder Wochenzeitung kann Hintergrundwissen hinzufügen. Und über manche Themen werden wir uns mit anderen unterhalten, die wir für kom-



petent halten; wir werden uns vielleicht ein Buch kaufen oder entsprechende Diskussionsveranstaltungen besuchen: die Medien als erster Punkt einer Kette von Informations- und Verarbeitungsprozessen. Es ist ein reizvolles Thema, sich zu fragen, bei welchen Themen wir uns die Mühe einer fundierten Meinungsbildung machen, welche Medien uns dabei hilfreich sind und bei welchen wir es nicht tun.

Für Medienerziehung ist jedoch weniger das Lernen *durch* Medien wichtig, sondern das Lernen *über* Medien. Die Medien, ihre rechtliche Organisation, der gesetzliche Rahmen für ihre Arbeit, wirtschaftliche Gegebenheiten, Produktionsbedingungen und ähnliches sind Gegenstand des Lernens. Das meiste, was in den Schulbüchern oder in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zu Massenkommunikation und Massenmedien referiert wird, gehört in diesen Bereich der „Medienkunde“ — wobei freilich der medienpolitische Aspekt oft zu kurz kommt oder harmonisiert wird. Was die Neuen Medien technisch bieten können, ist relativ eindeutig beschreibbar. Was von diesen technischen Möglichkeiten jedoch realisiert wird, auf wessen Kosten das geschieht und mit welchen Inhalten, ist eine politische Frage. Deswegen sind Informationen, die diesen Aspekt aus Rücksicht auf die Schulbuchkommission des Kultusministeriums (zur Erteilung der Lehrmittelfreiheit) oder auf den Träger der Erwachsenenbildung vernachlässigen, schlichtweg unvollständig.

Eine politische Medienkunde hat gegenwärtig sicher mit der Schwierigkeit zu kämpfen, daß es noch kaum eindeutige politische Entscheidungen gibt; die Zahl der verabschiedeten Mediengesetze ist noch recht klein. Andererseits darf man nicht mit Verdächtigungen und Unterstellungen arbeiten, wie das gegenwärtig häufig geschieht. Die Tatsache, daß man an etwas verdienen kann, gilt ja nicht nur von der Kommunikationstechnik und macht diese nicht dadurch schon von vornherein schlecht. Erwachsenenbildung hätte gerade bei dem Thema Neue Medien die Chance bekommen, diffuse Ängste vor Manipulation in gezielte politische Aufmerksamkeit zu überführen und die pharisäische Entrüstung über andere zum Anlaß eigener bewußter Programmauswahl oder Unterhaltungskonsumaskese zu machen.

### 3.2. Vermittlung als Problem

Der oben beschriebene Weg unserer tagesaktuellen Meinungsbildung hat das enorme Gewicht der Massenmedien verdeutlicht: Die Deutungsmuster, welche mit der Erstinformation (durch Massenmedien) aufgenommen werden, bleiben in den meisten Fällen auch für weitere Informations- und Verarbeitungsprozesse prägend. So bestimmen die Massenmedien weitgehend, welchen Ausschnitt von Wirklichkeit wir uns vor unser Auge und Ohr nehmen, mit welchem Interpretationsschema wir das tun, welche soziale Stereotypen und Wertvorstellungen unsere Wahrnehmung dabei leiten. Die Massenmedien spielen eine eminente Rolle bei dem, was die verstehende Soziologie „Wirklichkeitsdefinition“ nennt<sup>19</sup>.

#### 3.2.1 Vermittlung von Wirklichkeit

Genau genommen wird in sprachlichen und bildlichen Aussagen nicht Wirklichkeit (als das unserer Erkenntnis Vorgegebene) mitgeteilt, sondern bestimmte Deutungen dieser Wirklichkeit, individuelle *Weltansichten*<sup>20</sup>. Wir nennen „Nahwelt“ jene Wirklichkeit, die unseren eigenen Sinnen zugänglich ist, die wir also durch „Primärerfahrung“ kennen. Ihr steht die „Fernwelt“ gegenüber, von der wir nur durch die Mitteilung anderer wissen; unsere Erkenntnisse von dieser geographisch-kulturell oder sozial entfernten Welt sind also vermittelt, sie beruhen auf „Sekundärerfahrung“.

Beide Wahrnehmungszonen haben ihre Vor- und Nachteile. Während die der Primärerfahrung zugängliche Umwelt mir „leibhaftig“ oft in einer gewissen „Intimität“ gegeben ist, ich also eher geneigt bzw. genötigt bin, zu antworten und Verantwortung zu übernehmen — ist diese meine Umwelt dennoch sehr begrenzt und klein. Durch Mitteilungen anderer, also durch Sekundärerfahrung, wird dieser kleine Horizont geweitet, es werden mir Menschen und Dinge nahegebracht, die meiner direkten Erfahrung nicht zugänglich sind, die mich aber dennoch etwas angehen; daß sie mich wirklich angehen, daß ich auf sie reagiere, daß ich für sie Mitverantwortung übernehme — das ist bei der Sekundärerfahrung schwieriger, es wird von mir nicht gefordert und kann es wohl auch nicht in jedem Falle.

Neben diesen beiden Hauptzonen unserer alltäglichen Lebenswelt gibt es noch — in zeitlicher Perspektive — unsere Vorwelt und unsere Nachwelt; das Leben unserer Vorfahren ist uns auch nur durch Dokumente (Sekundärerfahrung) zugänglich. Bei der Annäherung an zukünftige Generationen spielt die Welt unserer Phantasien und Träume eine Rolle: eine von der alltäglichen Lebenswelt abgehobene Wirklichkeitsdeutung. Eine andersgertete Alltagsentzogenheit besitzt die Welt des Spiels und der Geselligkeit. Und hinter allen diesen Welten, sie umgreifend und sinngebend, steht jene transzendente Sinnwelt, auf welche die religiösen Symbole, mystische oder übersinnliche Erfahrungen, aber auch die Sinndeutungen von Kunst und Philosophie verweisen.

Mit all diesen Welten haben die Massenmedien, speziell das Fernsehen, zu tun; deshalb sollte eine Medienerziehung Erwachsener die Tatsache reflektieren, daß und wie hier Wirklichkeiten definiert werden. Es ist unbestreitbar: Wir leben in einer Zeit, in der wir immer mehr Lebensbereiche, für die man früher selbst zuständig war und die man überschauen konnte, an fremde Verwaltungs- und Entscheidungsapparate abgeben müssen; über die aus diesen und anderen Gründen gewachsene Fernwelt erreicht uns zwar eine Fülle von Informationen, aber wir sind wenig in der Lage oder bereit, sie zu konsistenten subjektiven Einstellungen zu verarbeiten. Auch wenn es schwierig ist, die Pädagogik muß sich dieser Herausforderung stellen, und die Medienpädagogik hat hier eine eminente Rolle. Mottos wie „Schafft das Fernsehen ab“<sup>21</sup> mögen dem Wunsch nach überschaubaren Lebensbereichen entgegenkommen, sie führen jedoch unweigerlich in einen geistigen Provinzialismus. „Fernseher sind nicht so dumm, abzudrehen, sie sind so klug, schlecht zu finden“<sup>22</sup>.

### 3.2.2 Konstruktion von Wirklichkeit durch die Massenmedien

Wenn Medienpädagogik die Vermittlungsleistung der Massenmedien reflektiert, ist zunächst die Tatsache der Selektion zu bedenken. Welche Themen und Aspekte werden häufig, welche selten oder nie dargestellt? Kleine, auch von Nichtwissenschaftlern durchführbare Auswertungen (Inhaltsanalysen) können hier recht griffige Ergebnisse bringen. Nicht nur von Sender zu Sender, sondern auch von einer Programmsparte zur anderen werden sich unterschiedliche Sichtweisen ergeben: Die Welt, wie sie uns in den Nachrichten erscheint, ist eine andere wie die der Fernsehspiele, wieder andere Probleme sind in Dokumentationen oder Features vorherrschend.

Je weiter ein Mensch oder ein Ereignis von mir entfernt ist, um so stärker spielen idealtypische Deutungsschemata eine Rolle<sup>23</sup>. Durch fortwährende Wiederholung erlangen diese sprachlichen und bildlichen Formeln zunehmend an Festigkeit und Selbstverständlichkeit, die nur schwer zu erschüttern ist. Gemeint sind jene Stereotypen, die Walter Lippmann als Elemente gekennzeichnet hat, welche die alltägliche Arbeit der Journalisten prägen<sup>24</sup>. Stereotype sind einerseits „anthropologisch not-

wendig“; denn durch sie wird die Komplexität der Wirklichkeit reduziert, die Fülle der Wahrnehmungsinhalte vereinfacht. Andererseits hängt es vom Maß der Vereinfachung ab, ob das entsprechende Stereotyp überhaupt noch die relevanten Bedeutungsgehalte transportiert oder sie verstellt. Adorno hat bestimmte fernseh-dramaturgische Stereotypen (Vorliebe für Gewaltlösungen, verkitschende Anwendung psychoanalytischen Gedankenguts, Anti-Intellektualismus, Rechtfertigung der Autorität der Oberschicht) als „Ideologie“ bezeichnet und dazu aufgefordert, sie zu erkennen und im Wahrnehmungsprozess zu entschärfen<sup>25</sup>.

Freilich sind es nicht nur die „bösen“ Journalisten, welche uns die Stereotypen beschreiben; es ist unsere eigene Neigung zur Vereinfachung, Vereindeutigung und Distanzierung. Journalisten und Rezipienten stimmen darin überein — und dieser „Konsonanzeffekt“<sup>26</sup> verstärkt das Wirkungspotential der Stereotype, verringert die Breite möglicher Erkenntnis.

Eine fernsehspezifische Standardisierung der Sichtweise ergibt sich aus dem Zwang zur Bebilderung — oft gleichbedeutend mit dem Zwang zur Personalisierung eines Sachverhaltes —, aus der Versuchung, durch Bewegung im Bildablauf Spannung zu erzeugen<sup>27</sup>, aus dem Ehrgeiz, eine „High-Fidelity-Bildqualität“ zu liefern — und in all dem die Wirklichkeit zwar (unterhaltsam) rezipierbar zu machen, sie aber gleichzeitig zu verkürzen. Schließlich wird Wirklichkeit durch das Fernsehen erst geschaffen: das heißt, durch die Aussicht und die Anwesenheit von Kamera und Aufnahmeteam bekommt eine alltägliche Situation eine neue soziale Größe, ja, Wirklichkeit wird eigens für das Fernsehen gestellt. Das Fernsehen ist dasjenige Medium, das am wenigsten zu einer unauffälligen teilnehmenden Beobachtung fähig ist und daher am stärksten die zu beschreibende Situation selber mitbestimmt. All diese Tatsachen, die zu reflektieren und nicht vorschnell zu werten sind, müßte eine Medienerziehung Erwachsener bewußt machen und so die erkenntnistheoretisch naive Voreinstellung relativieren, mit der wir dem Bildschirm eine fast dokumentarische Beweiskraft und Authentizität zubilligen. Das kann sowohl in programmkritischen Kleinuntersuchungen wie in eigenen Übungsproduktionen gelernt werden.

### 3.2.3 Die Berufsethik der Vermittler

Gerade eigene Erfahrungen im Herstellen von Öffentlichkeit (durch Flugblätter, eine Kurszeitung, Beiträge für Stadtteilzeitungen, Tonband- und Videoproduktionen) können die Grundaufgaben des Journalismus bewußt machen: nicht nur die Darstellung der eigenen Betroffenheit oder Sichtweise (Eigenvermittlung), sondern eine allseitige, um getreue Wiedergabe bemühte Vermittlung aller beteiligten gesellschaftlichen Gruppierungen (Fremdvermittlung). Dieser Dienstleistungscharakter bildet eine wichtige Säule der journalistischen Berufsethik; ohne die Bereitschaft, Vermittler für die Meinung anderer zu sein, gäbe es keinen sozialen Überblick, funktioniert Demokratie nicht, wird die Integration unserer Gesellschaft schwierig.

Eigene Erfahrungen mit der Journalistenrolle können vor einem ethischen Rigorismus bewahren, welcher an die Ausgewogenheit oder einen anwaltschaftlichen oder investigativen Journalismus zu hohe Anforderungen stellt. Indem man bei Übungsproduktionen einen exemplarischen Einblick in die täglichen Arbeitsbedingungen eines Journalisten bekommt, werden einem die berufstypischen Wertkonflikte, z. B. Aktualität der Berichterstattung versus Gründlichkeit der Recherche, Persönlichkeitsschutz versus Recht der Öffentlichkeit auf Information<sup>28</sup>, deutlich.

Neben diesen exemplarischen Erfahrungen in der journalistischen Berufspraxis könnte die Erwachsenenbildung mit Informations- und Diskussionsveranstaltungen zu berufs-

ethischen Fragen des Journalismus, zur Datenschutzproblematik und anderen rechtlichen und ethischen Fragen der Neuen Medien zu einer verstärkten gesamtgesellschaftlichen Aufmerksamkeit für die humane Ausgestaltung dieses Bereichs beitragen. Auch müsste dem Ethos der Journalisten ein *Ethos des Rezipienten* gegenüber stehen, damit die Feststellung Werner Schneyders langfristig an Gültigkeit verliert: „Die Wirklichkeit in der Wirklichkeit und die Wirklichkeit im Fernsehen kann der Bürger miteinander vergleichen. Daß er es nicht tut, ist Wirklichkeit“<sup>29</sup>.

### 3.3 Die Überlagerung von Wort und Bild als semiotisches und psychologisches Problem

Vieles, was im vorausgegangenen Abschnitt unter den Stichworten „Vermittlung“, „Definition“ oder „Konstruktion“ von Wirklichkeit thematisiert wurde, läßt sich auch unter der Überschrift „Sprache der Massenmedien“ angehen. Deshalb soll im folgenden nur kurz auf einige lohnende Inhalte hingewiesen werden, welche die Semiotik und die kognitive Psychologie zum Verstehen von Zeichen und Sprache beigetragen haben. Wiederum bildet das Fernsehen mit seiner „Totalsprache“, welche Wortsprache und bildliche Mitteilung verbindet, eine Besonderheit.

Als erster hat der Pädagoge Paul Heimann in seinen kulturphilosophischen Ausführungen zu Film und Fernsehen die Bildungsbedeutsamkeit dieser, wie er sagte, „Koiné des 20. Jahrhunderts“ hervorgehoben<sup>30</sup>. Angeregt durch die französischen und russischen Filmtheoretiker (z. B. eines André Bazin oder Sergej Eisenstein), versucht er, die Leistung der Wortsprache und die Leistung des Bildmaterials zu bestimmen; durch die Überlagerung oder wie er sagt „Vergitterung“ der optischen Symbole durch die Sprache, ergeben sich neue Ausdrucksmöglichkeiten, aber auch neue Möglichkeiten der Verwahrlosung der „Bildsprache“ und von wortsprachlichen Bedenkenlosigkeiten. Er empfiehlt — ähnlich wie schon Adorno<sup>31</sup> — bestimmte Rezeptionsübungen: durch Wegdrehen des Tons oder des Bildes lassen sich Vermutungen über den Bild- bzw. Tonteil sammeln und auf die tatsächliche Ausführung beziehen; so werden Manipulationen durchschaubar, welche durch unsachgemäße Bild-Wort-Überlagerungen zustandekommen<sup>32</sup>.

In den beiden letzten Jahrzehnten hat sich die Semiotik und der französische Strukturalismus der Sprache der Massenmedien zugewandt. Was sie zu den möglichen „Codes“ und ihrer Hintereinanderreihung in der filmischen Syntax herausgearbeitet hat, ergibt ein so differenziertes und anspruchsvolles Analyseinstrumentarium, daß es wohl nur zur Untersuchung kleinerer, besonders perfekt gestalteter Programmformen (z. B. Werbespots) in Frage kommt. Zur Bestimmung der semantischen Ebene können Unterscheidungen, wie sie die Sprachphilosophie herausarbeitet, nützlich sein: Es gibt nicht nur die behauptende Sprache, sondern ebenso die poetische oder fiktionale<sup>33</sup>. Gerade zur Bestimmung der Aussageabsicht von Unterhaltungssendungen muß man auf diese letzte Sprachfunktion, welche den Pädagogen sonst nicht so geläufig ist, zurückgreifen.

Zur Sprache der Medien, besonders des Fernsehens, wurde in den letzten Jahren eine Reihe empirischer Studien vorgelegt, welche das Sprachniveau (elaborierter Code), die Verstehensschwierigkeit und die Voraussetzungen für ein sachgerechtes Verständnis (Kenntnis von Fachwörtern, der Gründe und Konsequenzen eines Ereignisses) betreffen<sup>34</sup>. Aus diesen Ergebnissen könnte die Medienpädagogik eine Fülle von Anregungen erhalten.

### 3.4 Die individuelle Mediennutzung als Ausgangspunkt

Sieht man die Schulbücher oder die Themen medienpädagogischer Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung durch, herrscht noch immer die Wirkungsfrage vor — und zwar in ihrer alten Form: Was machen die Medien mit dem Rezipienten, wie manipulieren sie ihn? Dabei hat sich in der wissenschaftlichen Diskussion die Frage schon zu Beginn der sechziger Jahre umgedreht; es wird zunehmend mehr gefragt: Was machen die Rezipienten mit den Medien, welche Bedeutung bekommen ihre Mitteilungen durch andere Faktoren der Rezeptionssituation? In dieser funktionalen Betrachtungsweise wird der Zuschauer keineswegs nur passiv gesehen; durch Bedürfnisse und Gewohnheiten gestaltet er seine Zuwendung, das Maß seiner Aufmerksamkeit und die Interpretation der Inhalte durchaus aktiv mit. So gibt es verschiedene Fernsehnutzungsstile; familiäre Nutzungsstile entsprechen weitgehend den Stilen primärer Kommunikation<sup>35</sup>, das Fernsehverhalten von Kindern bestimmt sich weitgehend durch den Wunsch nach Kontakt zum anwesenden Elternteil<sup>36</sup> und Erwachsene wünschen von den Kindern eine Lernhaltung gegenüber dem Fernsehen, während sie sich das Bedürfnis nach Entspannung und Unterhaltung zugestehen<sup>37</sup>.

Im Rahmen dieser rezipientenorientierten Forschung werden verstärkt qualitative Untersuchungsmethoden (z. B. Tiefeninterviews), wie sie in der verstehenden Soziologie Tradition sind, verwendet. Das Ergebnis sind weniger Durchschnittswerte von repräsentativen Bevölkerungsquerschnitten als vielmehr detailreiche Studien zu bestimmten Rezipiententypen. Dabei können Faktoren, die in der üblichen Zuschauerforschung (Teleskopie) fehlen, in ihrer Wirkung abgeschätzt werden: dörfliche, mittel- oder großstädtische Umgebung, Freizeitaktivitäten, berufliche Kompetenz und ähnliches. Das individuelle Mediennutzungsmuster bestimmt sich schließlich durch die jeweilige Biographie, in deren Verlauf Medien (vom Fotografiertwerden als Kind über den Kassettenrekorder als Märchenerzähler, die Stereoanlage des Jugendlichen bis zu bedeutsamen Büchern und Filmen) eine nicht unwichtige Rolle spielen.

In dieser Zuwendung zum Individuellen, Persönlichen oder Biographischen kommt die Forschung einem alten Anliegen der Pädagogik entgegen, nämlich die „Individuallage“ zu bedenken, ohne die — bei aller Kenntnis von pädagogischen Gesetzmäßigkeiten — keine sinnvollen pädagogischen Maßnahmen möglich sind. Einer Erwachsenenbildung, welche ihre Teilnehmer zum Kennenlernen ihrer je persönlichen Geschichte ermuntert, können derartige Forschungsmethoden Anregungen für individuelle Reflektionsaufgaben (u. a. mit kreativen Methoden) oder Gruppenarbeiten geben.

## 4. Anregungen zur Umsetzung in die Bildungspraxis

Zum Schluß sollen noch einige Hinweise gegeben werden, mit welchen unterrichtlichen Methoden, aber auch gesamtgesellschaftlichen Strategien die vorher aufgeführten Problembereiche angegangen werden können. Da vorher schon manche methodischen Hinweise miteinfließen, kann dieser letzte Teil verhältnismäßig kurz sein. Den Abschluß soll die (ernüchternde) Frage nach der Wirksamkeit und Reichweite von Medienpädagogik bilden.

### 4.1 Unterrichtsmethoden

Während Inhaltsanalysen, wie sie in der Bildungsarbeit möglich sind, (z. B. die verschiedenen Formen der Filmverarbeitung<sup>38</sup>), am Rezeptionsvorgang ansetzen, sind

für die aktive Medienpädagogik eigene Übungsproduktionen der Ausgangspunkt. Eine Kombination von Erfahrungsmomenten und theoretischen Einsichtsmöglichkeiten bietet das *Simulationsspiel* (Spielgruppen spielen einen gesellschaftlichen Konflikt, Mediengruppen berichten über ihn), dem eine Phase der Reflexion auf Strategien und Modelle gesellschaftlicher Kommunikation folgt<sup>39</sup>. Eine gute Möglichkeit, die Frage nach Fernsehnutzung mit sonstigen erzieherischen Fragen zu verbinden, stellen Fernsehbeobachtungskreise von Kindergarteneltern dar. Eine allgemeinere Fernsehkritik ist in *Fernsehgesprächskreisen* möglich, welche von Erwachsenenbildungsträgern oder in freier Initiative durchgeführt werden. Werden in solche Kreise die Redakteure eingeladen, die für die Sendung verantwortlich waren, gewinnt die Kritik oft an Qualität und an Effizienz.

Eine interessante Methode, die eigene oder familiäre Mediennutzung zu thematisieren, stellt die *Methode der Wertklärung* dar<sup>40</sup>. Da bestimmte Programmvorlieben Ausdruck persönlicher Wertentscheidungen darstellen, können sie zum Gegenstand von klärenden Gesprächen, Fragebögen oder Gruppenarbeiten werden. Voraussetzung für die Thematisierung der Wertdimension in Schule oder Elternhaus ist eine nichtmoralisierende, den Gesprächspartner bejahende Erziehereinstellung. Es liegt wohl am Fehlen dieser Haltung, daß die Methode der Wertklärung unter den Lehrern der Bundesrepublik Deutschland relativ unbekannt ist. Sie könnte für die Medienpädagogik einen interessanten Ansatz darstellen.

#### 4.2 Gesamtgesellschaftliche Strategien

Die Medien(selbst)erziehung von Erwachsenen geht von der Voraussetzung aus, daß nicht nur Kinder vor einer unqualifizierten Mediennutzung zu schützen sind — natürlich ohne moralischen Zeigefinger. Eine wichtige Orientierungshilfe für Erwachsene könnten Identifikationsfiguren für eine beispielhafte Mediennutzung sein: Prominente oder Stars, die über ihre Programmvorlieben, ihre Lieblingsbücher oder Schallplatten berichten. In den Übungsproduktionen könnten entsprechende Interviews gemacht werden. Eine andere Möglichkeit wären (fernsehgerechte) Ratespiele zu Fragen aus der Kommunikationsgeschichte, Medienpolitik oder Medientechnik.

Außerhalb von Erziehungsinstitutionen wird Medienkunde und Medienkritik in den Tageszeitungen, in Programmzeitschriften und in medienpädagogischen Fernsehsendungen betrieben. Die Fernsehkritik in den Printmedien besteht hauptsächlich in der Nachkritik — meist von kulturell bedeutsamen Sendungen, die nach 22 Uhr ausgestrahlt werden. Ein größeres Ausmaß an Vorkritiken, an Hintergrundinformationen, an Langzeitanalysen und Sammelrezensionen<sup>41</sup> würde die Qualität der Fernsehseiten erhöhen und wertvolle Orientierungsdaten für die persönliche Programmauswahl bieten. Leider versagen in dieser Beziehung die auf das Fernsehen spezialisierten Programmillustrierten fast völlig. In ihnen ist wenig eigene redaktionelle Anstrengung in medienkundlicher oder -kritischer Richtung zu entdecken; sie machen lediglich die Vorinformationen der Fernsehanstalten mit Bildern und einigen Starporträts farbig auf<sup>42</sup>. Dabei wäre es ihre Aufgabe, Anhaltspunkte für die Programmauswahl von Erwachsenen und Kindern zu geben; immerhin könnte eine kritische Auswertung der Programmillustrierten eher in die Lage versetzen, die glaubhaften und nützlichen Informationen zu erkennen, die sie trotz allem enthalten.

Jene Fernsehsendungen schließlich, die sich selbstkritisch mit dem eigenen Medium auseinandersetzen, haben es schwer beim Zuschauer, der unterhalten sein will, anzukommen; schwer auch, weil sie in der eigenen Institution beargwöhnt werden und auf

wenig Bereitschaft treffen, das Fernsehen entzaubern oder problematisieren zu helfen. Um so wichtiger wäre es, wenn die Erwachsenenbildung solche Versuche beachten und zum Thema von Fernsehgesprächskreisen machen würde.

Eine Möglichkeit, die Produktion auf die Dauer mitzubestimmen, ergibt sich durch die Verleihung eines *Fernsehpreises* für bestimmte Sendegattungen, z. B. medienkritische Sendungen. Die Jury könnte durchaus aus „Fernsehlaien“ bestehen, welche sich in entsprechenden Bildungsveranstaltungen die Beurteilungskriterien erarbeitet haben<sup>48</sup>. Eine Preisverleihung stellt zudem ein öffentliches Ereignis dar, mit welchem man Aufmerksamkeit auf medienpädagogische Fragen lenken kann. Für die — ebenfalls öffentlichkeitswirksamen — Großveranstaltungen eignen sich am ehesten medienpolitische Themen und Fragen der journalistischen Berufsethik; gerade die Weiterentwicklung der Kommunikationsethik, des Ethos des Journalisten wie des Ethos des Rezipienten, wäre in der von den Neuen Medien geprägten Zukunft sehr dringlich. Sicher ließen sich noch weitere Überlegungen zur Strategie einer gesamtgesellschaftlichen Verankerung von Medienpädagogik anstellen; gerade weil die individuelle Mediennutzung keinen gewohnten Lerngegenstand, sondern eher ein heißes Eisen darstellt, ist die Medienerziehung auf Lernanlässe angewiesen, die außerhalb des formalen Erziehungssystems liegen. Die hier skizzierten Möglichkeiten sollten lediglich Anregungen sein, in dieser Richtung weiterzusuchen.

### 4.3 Die Frage nach der Wirksamkeit von Medienerziehung

Schließlich muß sich Medienpädagogik schonungslos eingestehen, daß ihre Reichweite immer eingeschränkt sein wird, weil sie nur einen kleinen Teil der Rezipienten erreicht. Meist sind es die, die ohnehin schon eine relativ kritische Einstellung besitzen. Dieser Zustand wird sich bei den Neuen Medien, von denen ein großer Teil private Speichermedien sind, noch verschärfen. Es wäre jedoch verfehlt, wenn die Medienpädagogik deswegen resignieren würde oder sich in Entrüstung über die nicht Anwesenden oder nicht Erreichbaren erginge. Dieser Aufsatz sollte ein wenig zeigen, daß sie genügend interessante Inhalte und Methoden besitzt, um sinnvolle und für Teilnehmer wie Referenten lustbetonte Lernprozesse in Gang zu setzen.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> S. die Umfrage „Medienpädagogik‘ was ist das?“ unter verschiedenen Autoren, abgedruckt in „medien + erziehung“ 1976, S. 79—100 u. 157—175.

<sup>2</sup> Vgl. die exzellente Kritik von Jörg Ruhloff, „Visuelle Kommunikation“ — Nachfolgefach des Kunstunterrichts? In: Pädagogische Rundschau 29 (1975), S. 711—734.

<sup>3</sup> Z. B. das soeben erschienene Buch von Arnold Fröhlich, Handlungsorientierte Medien-erziehung in der Schule. Tübingen: Niemeyer 1982.

<sup>4</sup> Ein Beispiel für die relative Unverbundenheit der theoretischen Grundlegung und der Unterrichtsmodelle ist das dreibändige Werk von Thomas A. Bauer, Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. Wien: Böhlau 1979 f.: dem sehr theoretischen (und kritisierbaren) ersten Band folgen zwei materialreiche und anregende Bände mit „Didaktischen Modellen“, in denen kaum mehr auf den ersten Band Bezug genommen wird.

<sup>5</sup> Georg Betz, Medienpädagogik in der katholischen Erwachsenenbildung, u. d. ers., Medienerziehung in der Erwachsenenbildung, In: Communicatio Socialis 14 (1981), S. 50—60 und 120—130. Eine ältere Studie zum medienpädagogischen Lehrangebot von Volkshochschulen verfaßten K.-D. Breuer / J. Hüther, Medienerziehung in der Weiterbildung, In: Bildung und Erziehung 1976, S. 81—90.

- <sup>6</sup> Zur näheren Erläuterung vgl. Rüdiger Funiok, *Fernsehen lernen — eine Herausforderung an die Pädagogik. Theorie und Praxis der Fernseherziehung*. München: Minerva 1981, hier S. 347—435.
- <sup>7</sup> Vgl. die Definition von Wolfgang Brezinka, *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München/Basel: E. Reinhardt 1974, S. 155.
- <sup>8</sup> Vgl. Wolfgang Klafki, *Normen und Ziele in der Erziehung*, In: W. Klafki u. a.: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2*, Frankfurt: Fischer 1970, S. 31.
- <sup>9</sup> Eine interessante Utopie in dieser Richtung entwickelt der christliche Marxist Roger Garaudy in seinem Buch „Das Projekt Hoffnung“ (dt. Wien: Europa-Verlag 1977): Mit Hilfe von Videokamera und Breitbandkabel sind örtlich getrennte Basisgruppen miteinander zu einer „elektronischen Agora“ verbunden und erörtern ihre Zukunftsfragen (a. a. O., S. 102 ff.).
- <sup>10</sup> Eine Reflexion auf dieses verschleierte Machtdenken von Pädagogen findet sich selten; eine Ausnahme bildet Janpeter Kob, *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer 1976 (hier: S. 46 u. 99).
- <sup>11</sup> Vgl. Walter Tröger, *Erziehungsziele*. München: Ehrenwirth 1974, S. 189 ff.
- <sup>12</sup> Vgl. den bemerkenswerten Aufsatz von Tobias Brocher: *Die Unterhaltungssendung als Instrument gesellschaftlicher Bewußtseinsbildung*, In: Christian Longolius (Hrsg.): *Fernsehen in Deutschland. Gesellschaftspolitische Aufgaben und Wirkungen eines Mediums*. Mainz: v. Hase & Koehler 1967, S. 283—295.
- <sup>13</sup> Die umfassendste Funktionsbestimmung der Fernsehunterhaltung stammt von Louis Bosshardt: *Dynamik der Fernseh-Unterhaltung. Eine kommunikationswissenschaftliche Analyse und Synthese*. Fribourg: Universitätsverlag 1979.
- <sup>14</sup> Vgl. Erich Weber: *Das Freizeitproblem. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung*. München: Reinhardt 1963, S. 299 f.
- <sup>15</sup> Einen umfassenden, wenn auch reichlich abstrakten Entwurf dazu bietet Dieter Baacke, *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa 1973.
- <sup>16</sup> Alphons Silbermann: *Schwächen und Marotten der Massenmedienforschung*. In: H. J. Koschwitz / G. Pötter (Hrsg.): *Publizistik als Gesellschaftswissenschaft. Festschrift für Wilmont Haacke*. Konstanz: Universitätsverlag 1973, S. 3—18.
- <sup>17</sup> Ulrich Saxer: *Konzept für eine Medienpädagogik*. In: *Audiovisuelle Zentralstelle am Pestalozzianum Zürich* (Hrsg.): *Medienpädagogik in der Schweiz. (= Bildungspolitik. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Jg. 59/60, 1973/74)*. Frauenfeld: Huber 1975, S. 169—214.
- <sup>18</sup> Barbara Eschenauer: *Zwischen Technikspielerei und lernzielorientierten Curricula. Zum Stand der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Publizistik 24* (1979), S. 484—503.
- <sup>19</sup> Peter L. Berger / Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M.: S. Fischer 1970.
- <sup>20</sup> Zu dieser Unterscheidung und zum Folgenden vgl. Rainerd Merkert, *Fernsehen und Wirklichkeit*, in: *Stimmen der Zeit 107* (1982), S. 483—495.
- <sup>21</sup> Vgl. Jerry Mander, *Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand*. Reinbek: Rowohlt 1979.
- <sup>22</sup> Werner Schneyder, *Gelächter vor dem Aus. Die bunten Aphorismen und Epigramme*. München: Kindler 1980, S. 162.
- <sup>23</sup> Vgl. Alfred Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer 1960.
- <sup>24</sup> Walter Lippmann, *Public opinion*. New York 1922. (deutsch: *Die öffentliche Meinung*. München: Rütten & Loening 1964).
- <sup>25</sup> Theodor W. Adorno, *Fernsehen als Ideologie*. In: ders., *Eingriffe. Neun kritische Modelle*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1963.
- <sup>26</sup> Vgl. Elisabeth Noelle-Neumann: *Kumulation, Konsonanz und Öffentlichkeit. Ein neuer Ansatz zur Analyse der Wirkung der Massenmedien*. In: *Publizistik 18* (1973), S. 26—55.



- <sup>27</sup> Wie stark dieser Versuchung auch in Nachrichten nachgegeben wird, belegte Bernward Wember in seiner Inhaltsanalyse „Wie informiert das Fernsehen?“ München: List 1976.
- <sup>28</sup> Vgl. H. M. Kepplinger / J. Vohl, Professionalisierung des Journalismus? Theoretische Probleme und empirische Befunde. In: Rundfunk und Fernsehen 24 (1976), S. 309—343, hier: S. 336.
- <sup>29</sup> A. a. O., S. 159.
- <sup>30</sup> Z. B. in dem Aufsatz „Der Film als Ausdruck der Gegenwartskultur“ in: Universitas 12 (1957), S. 345—354 und ders., Zur Funktion des Fernsehens in der modernen Gesellschaft. In: P. Heimann / O. Foerster / E. Jorswiek / H.-M. Ledig: Jugend und Fernsehen. München: Juventa 1958, S. 9—21.
- <sup>31</sup> Th. W. Adorno, Prolog zum Fernsehen. In: ders., Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1963, S. 69—80, hier: S. 75 f.
- <sup>32</sup> Paul Heimann, Zur Dynamik der Bild-Wort-Beziehungen in den optisch-akustischen Massenmedien. In: R. Heiß / C. Caselmann / A. O. Schorb / P. Heimann: Bild und Begriff. München: Juventa 1963, S. 71—105, hier: S. 100.
- <sup>33</sup> Vgl. Albert Keller, Sprachphilosophie. Freiburg/München: Alber 1979, S. 137. — Zu einer ähnlichen Unterscheidung kommt Christian Doelker bei der Gegenüberstellung von dokumentarischen und fiktionalen Sendungen: „Wirklichkeit“ in den Medien. Zug: Klett & Balmer 1979, S. 72 ff.
- <sup>34</sup> Einen Überblick bieten die Referate eines interdisziplinären Fachgesprächs in Berlin (1980), veröffentlicht von Günter Bentele (Hg.), Semiotik und Massenmedien. München: Ölschläger 1981.
- <sup>35</sup> Vgl. Hella Kellner: I. Fernsehen als Sozialisationsfaktor; II. Visuelle Aufmerksamkeit und verbale Kommunikation unter dem Einfluß des Fernsehens. Ergebnisse zweier Grundlagenprojekte. In: ZDF-Schriftenreihe 21 (Medienforschung Familie und Fernsehen).
- <sup>36</sup> Vgl. Hans-Dieter Kübler, Zur Kritik der Kinder-Fernsehforschung. Oder ein Paradigma für die fällige Revision der Medienforschung. In: Bertelsmann-Briefe H. 101 (1980), S. 3—14.
- <sup>37</sup> Siehe: Elmar Lorey, Die Entfesselung des Zuschauers? Reflexion eines Fernsehredakteurs zum Programm. In: Medium 1982, H. 5, S. 7—15, hier: S. 9 f.
- <sup>38</sup> Vgl. Bernd Schorb / Helga Theunert: Der Film in der Gruppenarbeit. Analyse, Diskussion und Rollenspiel. In: medien + erziehung 1979, H. 4 und 5.
- <sup>39</sup> Das Konzept eines solchen Seminars wird noch in diesem Jahr in „Communicatio Socialis“ dargelegt.
- <sup>40</sup> Die theoretischen Grundlagen dieser Methode legen dar: L. E. Raths / M. Harmin / S. B. Simon, Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. München: Pfeiffer 1976. — Mehr praktische Beispiele finden sich in: S. B. Simon / S. W. Olds, Familientraining. Werte klären — entscheiden lernen. 80 Interaktionsspiele. München: Pfeiffer 1978.
- <sup>41</sup> Vgl. die Empfehlungen von Winfried Schulz: Fernsehkritik — Urteil in wessen Sache? Kommentierter Bericht über eine Untersuchung von Fernsehkritik und Fernsehkritikern. In: Publizistik 18 (1973), 399 ff. und von Karl Prümm: Fernsehkritik. Hinweise auf eine Misere. In: J. Drews (Hg.), Literaturwissenschaft — Medienkritik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1977, 99 ff.
- <sup>42</sup> Vgl. H. Honsowitz, Fernsehen und Programmzeitschriften. Eine Aussagenanalyse der Programmzeitschriften. Berlin: Spiess 1975; P.-M. Gaede, Aufgaben und Nutzen der Programmzeitschriften. In: J. Aufermann / W. Scharf / O. Schlie (Hg.); Fernsehen und Hörfunk für die Demokratie. Ein Handbuch über den Rundfunk in der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Westdt. Verlag 1979, S. 467—484; Themaheft „Programmzeitschriften, Fernsehseiten, Vorkritik — Orientierungspfade oder Holzwege?“ der Zeitschrift „Medien“ H. 1. 1981; Walter Thissen, Die medienpädagogische Funktion der Programmzeitschriften. Eine informationspädagogische Analyse deutschsprachiger Programmzeitschriften im Hinblick auf ihre Wirkungsmöglichkeiten in Elternhaus und Schule. Diss. Hildesheim 1980.
- <sup>43</sup> Hier könnte der Marler Fernsehpreis und die dort übliche Urteilsfindung in einem großen Kreis von Volkshochschullehrern beispielhaft sein.

## SUMMARY

Education leading to a qualified knowledge of the use of mass media experiences an upward trend with the appearance of a new medium. Media educators are badly equipped to deal with the actual need in media education which are given rise to by the new media. There is, above all, a lack of consensus concerning goals and content. The translation into practice will only succeed convincingly if these goals and content are consistently based. In order to establish a foundation for such educational goals, cultural-philosophical reflections (on the pedagogical significance of the mass-media) and anthropological viewpoints (on the concept of man in Pedagogy) are presented.

The choice of content is oriented by the following problem-areas: media politics, the picture of reality presented by the media, the language of the media and the individual use of the media. The conclusion consists of hints for teaching methods and extra-curricular strategies that can help to integrate the foregoing content in adult education.

## RÉSUMÉ

La formation à l'usage compétent des moyens de communication sociale jouit d'un regain conjoncturel chaque fois qu'un nouveau médium se présente. Les pédagogues des moyens de communication sociale sont mal équipés par rapport à la nécessité actuelle d'une éducation aux média, créée par l'avènement de nouveaux média.

Ce qui manque surtout, c'est un consensus sur les buts et les contenus. L'application ne pourra réussir de façon convaincante dans la pratique que si elle est fondée de manière cohérente. Pour faciliter un tel fondement des buts de l'éducation, nous proposons un certain nombre de considérations issues, d'une part, de la philosophie de la culture (traitant de l'importance pédagogique des moyens de communication sociale) et, d'autre part, de la réflexion anthropologique (concernant l'image de l'homme véhiculée par la pédagogie).

En ce qui concerne les contenus nous proposons des pistes pour les problématiques suivantes: la politique des communications sociales, la présentation de la réalité par les média la langue des moyens de communication sociale, et l'emploi individuel des média. L'article se termine par quelques propos sur les méthodes d'éducation et sur les stratégies extra-pédagogiques, qui permettent de tenir compte des thèmes précités dans l'éducation des adultes.

## RESUMEN

La formación para saber usar competentemente los medios de comunicación se hace importante, sobre todo cuando aparece un nuevo medio de comunicación.

Para las necesidades actuales de formación dentro de los medios de comunicación, cuando aparecen nuevos medios, estan los pedagogos poco preparados. Falta ante todo un consenso sobre las metas y los contenidos. La puesta en práctica sólo puede conseguirse eficientemente cuando estas metas y contenidos estan fundamentados con suficiencia. Para tal fin hay que considerar los resultados de la filosofía de la cultura referentes al significado pedagógico de los medios de la pedagogia.

Para una elección de los contenidos se propone una orientación hacia los problemas referentes a la politica de los medios de comunicación, su presentación de la realidad, su language y su uso individual. Al final se dan algunas indicaciones referentes a los métodos de enseñanza así como a estrategias extrapedagógicas que también pueden ser consideradas para la formación de adultos.