

**Oldenburger Universitätsreden**

**Nr. 83**

**Irmhild Wragge-Lange**

**Kritische Medienerziehung als  
Teilaspekt der  
Schulpädagogik**



## VORWORT

Familie und Schule werden zwar immer noch am häufigsten als die wesentlichen Instanzen von Erziehung und Sozialisation genannt, gleichwohl verbringen heute Schülerinnen und Schüler etwa die gleiche Zeit mit Medien, die sie für den Schulbesuch aufwenden. Damit haben sich die Medien zu einer dritten Sozialisationsinstanz entwickelt, die nicht nur eine ähnliche Aufmerksamkeit verdient wie die klassischen Kernbereiche der Sozialisation, sondern auch die Pädagogik herausfordert.

In den vergangenen 15 Jahren ist ein intensiver medienpädagogischer Diskurs entstanden, der sich zunehmend von der Medienwirkungsforschung zur Mediennutzungsforschung entwickelt hat. Im Spannungsfeld dieses Diskurses unternimmt Irmhild Wragge-Lange in ihrem Habilitationsvortrag den Versuch der Begründung einer kritischen Medienerziehung für die Schule. Aktive Nutzung und kritische Beurteilung sind das Ziel dieser Erziehung, die nach Meinung der Autorin an dem jeweiligen faktischen Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen anzusetzen hat.

Handlungs- und projektorientiert (durch Selbermachen) sollte die Schule die Fähigkeit zur Dekodierung - insbesondere auch neuer Medien, wie Video- und Multimedia-CD-ROM - entwickeln und die scheinbar evidenten visuellen und auditiven Eindrücke zu entschlüsseln lehren, um damit Interessen durchschaubar zu machen und kritische Distanz zu ermöglichen. Dies gilt insbesondere im alltäglichen Medienkonsum pädagogisch nicht immer akzeptierter Medien.

Den theoretischen Hintergrund findet die Autorin in der Wirkungsanalyse der Medien, die nicht nur als Wirklichkeit aus zweiter Hand verstanden werden dürfen, die Einfluß auf die Wertesysteme nehmen wollen, ihre Wirkung aber immer erst

aus der subjektiven Interpretation erzeugen. Diese Interpretationsfähigkeit gilt es zu einer kritischen Interpretationsmöglichkeit zu entwickeln.

Angesichts der ungeheuren Dynamik der Medienentwicklung dürfte die Medienerziehung schon bald eine immer größere Bedeutung erhalten.

Der Vortrag wurde im Rahmen des Habilitationsverfahrens am 13.12.1995 in der Universität gehalten.

Oldenburg, im September 1996

Hermann Havekost

## IRMHILD WRAGGE-LANGE

### *Kritische Medienerziehung als Teilaspekt der Schulpädagogik*

#### **1 Begriffe: Medien und Text**

Das Wort „Medien“ gehört heute zum alltagssprachlichen Repertoire. Da umgangssprachlicher Gebrauch eines Begriffes in der Regel zu Ungenauigkeiten neigt, ist für die wissenschaftliche Auseinandersetzung eine Klärung notwendig. Dabei will ich zunächst von einer sehr weiten Begriffsfassung ausgehen, die ich dann schrittweise einengen werde.

Ich verstehe unter „Medien“ alle Repräsentationen von Sinn, die zur Erzeugung, Interpretation und Tradierung von Alltagswissen<sup>1</sup> eingesetzt werden. Medien können symbolisch und ikonisch sein; sie machen Sinn immer kommunizierbar bzw. konservierbar. Jedermann verständliche Sprache ist damit genauso ein Medium wie eine Fotografie oder ein Film.

Für die Medienerziehung ist dieser Begriff so nicht brauchbar, weil er zu weit ist; ich schränke ihn deshalb zunächst auf alle diejenigen Medien ein, durch die eine Botschaft bzw. durch die Sinn technisch fixiert weitervermittelt werden kann. Danach ist sowohl ein handgeschriebener Brief als auch eine CD-ROM oder eine Zeitschrift ein Medium. Da auch diese Begriffsfassung noch zu weit ist, schränke ich sie noch einmal ein und begreife als Medien alle symbolischen und/oder ikonisch ge-

---

1 Zu den Begriffen „Alltagswissen“ und „Alltagshandeln“ vgl.: Alfred Schütz, *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt (Main) 1974

faßten Repräsentationen von Sinn, die in einer technischen Fixierung veröffentlicht wurden und damit diskutierbar sind.

Medien im Sinne dieser eingeeengten Begriffsfassung sind also Printprodukte<sup>2</sup> wie Bücher, Comics, Zeitschriften und Zeitungen, auditive Medien wie Schallplatten, Hörkassetten und CDs, audiovisuelle Medien wie Filme und Videos sowie interaktive Medien wie Bildschirm- und Computerspiele sowie die CD-ROM.

Diese Begriffsfassung von „Medien“ - also Repräsentationen von Sinn in einer veröffentlichten, technischen Fixierung - impliziert eine Erweiterung des Textbegriffs. Etymologisch ist „Text“ von lat. „texere“ - weben, flechten, fügen abgeleitet und mit dem griechischen Wörtern „tekton“ - Zimmermann, Baumeister, und „techne“ - Handwerk, Kunst, Kunstfertigkeit verwandt. Unsere alltagssprachliche Verwendung bezeichnet als „Texte“ nur Fixierungen in geschriebener Sprache, also Bücher, Zeitungen etc. Das ist eine begriffliche Einengung. Wenn Informationen heute in sehr unterschiedlicher Form codiert und übermittelt werden können, so gibt es keinen Grund, nicht alle Möglichkeiten zur Weitergabe von Botschaften als Texte zu bezeichnen. Texte sind also gesprochene Äußerungen im Rahmen einer direkten Interaktion oder mit Informationen bedrucktes Papier. Aber auch eine Filmszene, bei der durch Mimik und Hintergrundmusik sowie Fokussierung der Kamera auf eine handelnde Person oder einen Gegenstand Bedeutungen übermittelt werden, ist in dieser erweiterten

---

2 Im umgangssprachlichen Gebrauch werden die Printmedien, besonders die Bücher, häufig aus dem Medienbegriff ausgegrenzt. Wie unsinnig das ist, zeigt ein Blick auf die Entwicklung der Massenkommunikationsmöglichkeiten, die mit der Erfindung des Buchdruckes und der wachsenden Lesefähigkeit der Menschen einsetzten. - Vgl.: Siegfried Weischenberg/ Ulrich Hiensch, Von der Tontafel zum Chip. Technische Grundlagen der Medienkommunikation. In: Klaus Mertens u.a. (Hrsg.), Funkkolleg Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit. Studienbegleitbrief 8. Weinheim und Basel 1991, S. 87 ff.

Begriffsfassung ein Text. - Ich schließe mich hier partiell der Auffassung von Christian Doelker an, lehne jedoch seine radikale Umdefinition als unhistorisch ab.<sup>3</sup>

## 2 Mediennutzung

In der neuesten Studie von Berg und Kiefer wurde gezeigt, daß sich der durchschnittliche erwachsene Deutsche täglich etwa 6 Stunden mit Medien beschäftigt, und zwar am längsten mit Radiohören. An zweiter Stelle der quantitativen Nutzungsskala steht der Konsum audio-visueller Produkte, vor allem des Fernsehens, und nur knapp eine Stunde beschäftigt man sich mit Printmedien, wobei nicht zwischen Büchern, Zeitschriften, Zeitungen etc. unterschieden wird. Kinder zwischen 6 und 13 Jahren sehen im Durchschnitt etwa 90 Minuten täglich fern. Diese Zahl ist seit vielen Jahren konstant<sup>4</sup>. - Hörmedien verschiedener Art, also Sprache und Musik - Radio und Tonkonserven, werden von den meisten Kindern extensiv genutzt. - Computerspiele spielen eine eher untergeordnete Rolle im Rahmen des Medienkonsums von Kindern in der Freizeit<sup>5</sup>.

Für das Lesen können generelle, quantitative Aussagen nicht gemacht werden, da hier mehr nach Alter, Geschlecht und

---

3 Christian Doelker versteht unter „Text“ nur diejenigen Botschaften, die audio-visuell kodiert sind. Er weicht damit erheblich von der alltags-sprachlichen und auch von der textlinguistischen Begrifflichkeit ab. Ich halte diese Interpretation des Begriffes „Text“ für zu radikal umdefiniert. Die historische Entwicklung würde ausgeklammert, wenn man als „Text“ z.B. nicht mehr Informationen in Zeitschriften oder fiktionale Texte in Romanen verstehen würde. - Vgl.: Christian Doelker, Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart 1989

4 Vgl. Daten zur Mediensituation in Deutschland 1994. In: Media Perspektiven - Basisdaten. Frankfurt (Main) 1994, S. 75 ff.

5 Vgl.: Jürgen Fritz/Karla Misek-Schneider, Computerspiele aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. In: Jürgen Fritz (Hrsg.), Warum Computerspiele faszinieren. Empirische Annäherungen an Nutzung und Wirkung von Bildschirmspielen. Weinheim und München 1995, S. 86 ff.

sozialer Herkunft differenziert werden muß als beim Fernsehen<sup>6</sup>. Erich Schön<sup>7</sup> spricht von einer „Leselebenskurve“, die bei Mädchen ihren Höhepunkt mit 12 bis 14, bei Jungen zwischen 13 und 15 Jahren erreicht und dann wieder - z.T. rapide - abfällt. Bettina Hurrelmann hat darauf hingewiesen, daß die Entwicklung von Leselust und Lesefähigkeit entscheidend von der Umgebung abhängt, in der ein Kind aufwächst<sup>8</sup>. - Insgesamt wird zwar wesentlich weniger gelesen als z.B. ferngesehen, jedoch zeigen historische Vergleiche, daß es sich hier weniger um einen Verdrängungsprozeß der elektronischen Medien gegenüber den Printmedien handelt als um die Besetzung der neu gewonnenen Freizeit durch elektronische Medien und andere Freizeitaktivitäten.

Insgesamt kann man sagen, daß es eine vielfältige Medienausstattung und intensive Mediennutzung durch alle Bildungs- und Altersgruppen gibt. Das scheint mir Grund genug zu sein, um einige Überlegungen über die Rolle anzustellen, die die Medien bei der Konstitution von Wirklichkeit spielen können.

---

6 Hans-Dietrich Raapke weist darauf hin, daß nur etwa 1 % der Kinder keine Bücher besitzen, hingegen verfügen ca. 60 % über 21 - 100, 14 % sogar über mehr als 100 Bücher. 25 % aller Kinder haben 1 - 20 Bücher. Vgl.: Hans-Dietrich Raapke, KIBUM - Medienkinder und Kindermedien. In: Hans-Joachim Waetjen, Festschrift für Hermann Havekost. Oldenburg 1995, S. 379 ff.

7 Vgl.: Erich Schön, „Lesekultur“ - Einige historische Klärungen. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.), Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München 1995, S. 137 ff.

8 Vgl.: Bettina Hurrelmann, Lesesozialisation in der Medienwelt. In: Ulrike Bischof (Hrsg.), Konfliktfeld Fernsehen - Lesen. Kindermedien zwischen Kunstanspruch und Kommerz.. Wien 1995, S. 17 ff.

### 3 Medien und die Konstitution von Wirklichkeit

Glaut man Medienwissenschaftlern bzw. Kulturkritikern wie Neil Postman<sup>9</sup>, Joshua Meyrowitz<sup>10</sup>, Hilmar Hoffmann<sup>11</sup> oder Winfried Schulz<sup>12</sup>, so geht von allen Medien ein nicht zu unterschätzender Einfluß auf die Wirklichkeitswahrnehmung und Sinninterpretation heutiger Menschen aus. Ich möchte dieser Behauptung in zwei Schritten nachgehen, indem ich zunächst - natürlich nur bruchstückhaft - die Konstitution von Wirklichkeit betrachte und anschließend versuche, den Stellenwert der Medien in diesem Prozeß zu umreißen.

- 
- 9 Neil Postmans Polemik zum Verschwinden der Kindheit durch die „neuen“ Medien hat einerseits eine intensive Diskussion über die Veränderungen der Wahrnehmung von Kindheit und Erwachsenendasein in unserer Gesellschaft bewirkt, andererseits aber auch dazu beigetragen, daß den Medien die Schuld an vermeintlichen oder tatsächlichen Fehlentwicklungen bei der Sozialisation der nachwachsenden Generation zugeschoben wird. Er hat damit ein Entlastungsargument gegenüber den gesellschaftlichen Bedingungen des Aufwachsens heutiger Kinder geschaffen. - Vgl. Neil Postman, Die Verweigerung der Hörigkeit. Lauter Einsprüche. Frankfurt (Main) 1988
  - 10 Joshua Meyrowitz' Analyse des Einflusses, den die elektronischen Medien auf die Entwicklung der Gesellschaft sowie auf die soziale Wahrnehmung der Individuen ausüben, ist außerordentlich differenziert und informativ. Vgl.: Joshua Meyrowitz, Die Fernseh-Gesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim und Basel 1987
  - 11 Aus historischer und kognitionspsychologischer Sicht plädiert Hilmar Hoffmann für eine Intensivierung der pädagogischen Anstrengungen zur Leseförderung. Lesen ist für Hoffmann die wichtigste Kulturtechnik in einer von Fernsehen und Wissenschaft geprägten Gesellschaft. Vgl.: Hilmar Hoffmann, Auf Gutenbergs Schultern. Plädoyer für das Lesen als Basiskulturtechnik im Fernsehzeitalter. In: ders. (Hrsg.), Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt. Darmstadt 1994, S. 260 ff.
  - 12 Winfried Schulz weist auf die positiven und negativen Beeinflussungsmöglichkeiten hin, die von den Medien in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Intentionen wahrgenommen werden. - Vgl.: Winfried Schulz, Medienwirklichkeit und Medienwirkung. Aktuelle Entwicklungen der Massenkommunikation und ihre Folgen. In: Hilmar Hoffmann (Hrsg.), Gestern begann die Zukunft. a. a. O., S. 122 ff.

Nach Berger/Luckmann<sup>13</sup> erfährt das Individuum seinen Alltag als „gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit“, also als eine Ordnung, die von vorangegangenen Generationen in einem rekursiven Definitionsprozeß vorarrangiert wurde. Das in diesem Prozeß angesammelte Wissen wird in Mustern weitergegeben, die Objektivationen genannt werden und Erfahrungen aus dem Hier und Jetzt herausheben. Individuen sehen sich also mit Objektivationen konfrontiert, die die Alltagswelt vorstrukturieren und somit gesellschaftlichen Sinn tradieren. Die Sprache ist das wichtigste Medium, durch das diese Objektivationen einerseits von der Gesellschaft tradiert, andererseits aber auch dem Individuum verfügbar gemacht werden<sup>14</sup>. Hauptsächlich die Sprache versorgt das Individuum mit Typisierungen, mit deren Hilfe Orientierung und Handeln einschließlich der zwischenmenschlichen Interaktion möglich werden.

Objektivationen - z.B. Begriffe - werden dem Individuum in seiner als Interaktion verstandenen Sozialisation<sup>15</sup> vermittelt. Da sie immer gesellschaftlicher Natur sind, muß es einen Kern

---

13 Ich beziehe mich im folgenden auf Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 3. Auflage, Stuttgart 1972.

14 „Ich erfahre die Wirklichkeit der Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vor-arrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien. Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivationen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.“ - Peter L. Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. A. a. O., S. 245

15 Zum Sozialisationsbegriff unter besonderer Berücksichtigung der Mediensozialisation vgl.: Bernd Schorb, Erich Mohn und Helga Theunert, Sozialisation durch (Massen-)Medien. In: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich, Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1991, S. 493 ff.

an Bedeutungen geben, der von allen Mitgliedern einer gesellschaftlichen Gruppe geteilt wird. Wäre das nicht der Fall, wäre Verständigung nicht möglich. Weil aber Objektivationen vor allem notwendig sind, um z.B. alltägliche Interaktionen zu ermöglichen, Alltagssituationen aber immer einmalig und unwiederholbar sind, müssen Objektivationen - auch - flexibel handhabbar sein. Somit haben Objektivationen eine denotative Bedeutung, die von allen Nutzern gewußt und akzeptiert werden müssen, damit Verständigung möglich wird, und sie haben darüber hinaus eine konnotative Bedeutung, die von individuellen Erfahrungen geprägt ist.

Objektivationen sind damit gleichzeitig gesellschaftlicher und individueller Natur. Sie spiegeln die Erfahrungen wider, die im Verlauf der Geschichte von einer Gesellschaft gemacht werden; aber diese kollektiven Erfahrungen werden erst dann relevant, wenn die Individuen sie zu ihren eigenen machen. Da individuelle Erfahrungen der Mitglieder einer Gesellschaft aber immer einmalig sind, repräsentieren Objektivationen gleichzeitig gesellschaftliche und individuelle Erfahrungen. Konkret: Der Begriff „Schule“ beinhaltet eine gesellschaftliche Institution, die historisch gewachsen ist; benutzt man das Wort „Schule“ als Angehöriger der deutschen Sprachgemeinschaft, so gehen nicht nur die gesellschaftlichen Bedeutungen in diesen Begriff ein, sondern auch die jeweils individuellen Erfahrungen, die beispielsweise für einen Lehrer der Kaiserzeit anders sind als für eine Schülerin an einer heutigen Reformschule.

Das Umgehen mit Objektivationen und damit Verständigung ist also nur dann möglich, wenn Interaktionspartner nicht nur die gesellschaftlich definierten Kernbedeutungen benutzter Begriffe, sondern auch die konnotativen, d.h. subjektiven Elemente der jeweiligen Interaktionspartner kennen. Das wird

erreicht, indem interpretative Fähigkeiten<sup>16</sup> eingesetzt werden, die die jeweiligen Situationsdefinitionen der Interaktionspartner vorwegnehmen und in Einklang zu bringen versuchen mit der eigenen Situationsdefinition<sup>17</sup>. Interagieren können heißt also immer, interpretierend an einer Situation teilnehmen. Die Interpretationsfähigkeit des Individuums verleiht einer Situation subjektiven Sinn und veröffentlicht diesen Sinn gleichzeitig in Form symbolischer Handlungen. Interaktion gelingt nur, wenn in einer Handlungssituation Verständigung über die Regeln entweder vorausgesetzt werden kann oder im Verlauf der interaktiven Handlung gelingt.

Ich breche diese Überlegungen hier ab, weil genug Information vorhanden ist, um weitere Reflexionen zur Problematik der Medienrezeption anzustellen, und halte fest: Es sind im wesentlichen zwei Momente, die die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit ausmachen, nämlich erstens das Wissen um die gesellschaftlichen Objektivationen, die die Realität vorstrukturieren, und zweitens die Interpretationsfähigkeit der Individuen, die die jeweiligen Objektivationen flexibel anwendbar machen.

Objektivationen sind immer Symbole - zunehmend auch nicht-sprachliche - und man kann in einer Weiterführung des Ansatzes von Berger/Luckmann sagen, daß Medien durch den systemimmanenten Zwang zur Symbolisierung eine Möglichkeit sind, Alltagsdeutungen und Lebensbewältigungsstrategien, also gesellschaftliche Objektivationen und damit gesellschaftliches Wissen, zu tradieren. Medienbotschaften - gleichgültig,

---

16 Zu den Interpretationsverfahren vgl.: Aaron V. Cicourel, Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975

17 Zur Theorie des sozialen Handelns als symbolische Interaktion vgl.: Sheldon Stryker, Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus. In: Manfred Auwärter, Edit Kirsch und Manfred Schröter (Hrsg.), Seminar: Kommunikation - Interaktion - Identität. Frankfurt (Main) 1976, S. 257 ff.

um welches Medium und damit um welche Codierung es sich dabei handelt - müssen sich der Objektivationen bedienen, wenn sie Verständigung herbeiführen wollen. Objektivationen können aber nur in der jeweiligen individuellen Interpretation benutzt werden, und zwar sowohl von den Medienproduzenten als auch von den Medienrezipienten. Eine Medienbotschaft ist also niemals eine objektive Information, sondern immer die subjektive Interpretation eines Ereignisses, das von den Empfängern der Botschaft subjektiv interpretiert werden muß. Medien sind dann aber nicht mehr als eine „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ zu verstehen, sondern sie sind ein Angebot an die kognitive Struktur der Individuen, sich ihrer zu bedienen.

Für den Sozialisationsprozeß bedeutet das, daß ein aktives, sich mit allen angebotenen Inhalten - also auch mit den Medien - auseinandersetzendes Individuum angenommen wird, das potentiell die Strukturen der Alltagswelt verändern kann. Man kann also argumentieren, daß Medien allein die Alltagswirklichkeit nicht verändern können, denn es sind die Individuen, die für sich selbst sinnhafte Alltagsstrukturen durch Assimilations- bzw. Akkomodationsprozesse erzeugen. Erst durch den Filter der individuellen Interpretation wird aus einer Medienbotschaft ein Bestandteil des Alltagswissens der Mediennutzer.

Man darf andererseits aber nicht übersehen, daß durch die Vielfalt und durch die Quantität der Medienprodukte die Chance wächst, daß Individuen sich dieser Angebote in großem Maße bedienen, d.h. daß Orientierungen zur Alltagswelt über die Auseinandersetzung mit Medienprodukten erfolgen. Medienprodukte übernehmen dann die Funktion, die Mitglieder einer Gesellschaft mehr und mehr mit Bedeutungen zu versorgen, die die jeweiligen Individuen in ihr Repertoire an Lebensbewältigungsstrategien aufnehmen. Das gelingt aber immer nur in der Auseinandersetzung mit dem durch die Medien angebotenen Sinn. Diese Auseinandersetzung darf man sich aber niemals unidirektional vorstellen, sondern man muß immer berücksichtigen, daß Bedeutungen erst aufgrund von

Interaktionsprozessen zustande kommen und nicht als Signale verstanden werden, auf die die Rezipienten lediglich reagieren können.

Wir können also festhalten, daß es keine Medienwirkungen an sich gibt, sondern erst durch die Zuweisung von Bedeutungen durch den Rezipienten können medienspezifische Deutungsmuster für die Bewältigung von Alltag durch die Mediennutzer wirksam werden. Mit anderen Worten: Erst durch den Filter der subjektiven Theorien<sup>18</sup> der Individuen werden Medienbotschaften wirksam.

Ich fasse zusammen: Die Fähigkeit des Individuums, sich aufgrund seiner Kenntnis der tradierten Bedeutungen sowie seiner Interpretationsfähigkeit aktiv mit allen angebotenen Medieninhalten auseinanderzusetzen und damit in das bereits vorhandene Weltbild zu integrieren sowie die Quantität des Medienkonsums lassen es notwendig erscheinen, Medien zum Gegenstand schulischer Auseinandersetzung zu machen. Damit ist eine kritische Medienerziehung begründbar.

#### **4 Medienerziehung**

Hermann Giesecke plädiert in seinem 1993 in der 6. Auflage erschienenen Buch für „Das Ende der Erziehung“ und damit für eine Schule, die sich weitgehend aus dem Erziehungsprozeß heraushält und eher als Instanz der Wissensvermittlung fungiert. Da der Prozeß der Übermittlung von Werten und Normen - so Giesecke - weitgehend in anderen Sozialisationsfeldern stattfindet - er nennt dabei die Familie und die Gleichaltrigengruppe und weist den Medien eine wichtige Rolle zu - muß die Schule, will sie sich nicht selbst obsolet machen oder zur Kinderbewahranstalt degradiert werden, ihre Funktion neu

---

18 Den Begriff „subjektive Theorie“ benutze ich im Sinn von Groeben und Scheele. Vgl.: Norbert Groeben/Brigitte Scheele, Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt 1977

durchdenken. Nach Giesecke sollte sie sich auf diejenigen Felder zurückziehen, auf denen sie etwas leistet, was nur die Schule leisten kann, und das ist die Entwicklung von „systematischen, sinnvollen Vorstellungen über die wesentlichen Dimensionen der gesellschaftlichen und kulturellen Existenz - über Politik, Wirtschaft, Kultur, Natur -... Die Aufgabe der Schule wäre also, durch wechselseitige Erschließung Kind und Welt in einen produktiven Austausch zu verwickeln, gerade in der massenmedialen Über- und deshalb auch Desinformiertheit kategoriale Schneisen anzubieten, um die herum sich angemessene Weltvorstellungen aufbauen lassen.“<sup>19</sup>

Diesen Anforderungen kann die Schule durch systematischen und planmäßigen Unterricht entsprechen. Wissensvermittlung, also Instruktion, wäre Mittelpunkt dieser von Giesecke konzipierten Schule. Erziehung sollte dort nur soweit stattfinden, wie es die Institution Schule erfordert. Verhaltensweisen wie Selbstdisziplin, Kooperationsbereitschaft, Aufmerksamkeit und Artikulationsfähigkeit sind also durchaus akzeptierte schulische Erziehungsziele, weil sie auch zum Funktionieren der Institution notwendig sind, aber Konfliktlösungsstrategien im handelnden Umgang zu erproben, würde den Rahmen schulischen Lernens sprengen. Soziales Lernen als Befähigung zum Umgang miteinander auch - und gerade - außerhalb der Schule ist nach Giesecke nicht Aufgabe der Schule, sondern anderer gesellschaftlicher Institutionen wie Familie, Gleichaltrigen-Gruppe und auch der Massenmedien.

Für unseren Diskussionszusammenhang ist eine solche Position nicht akzeptabel. Wir konnten zeigen, daß Medien immer Botschaften transportieren, die das Produkt der gesellschaftlich vorgegebenen Objektivationen und der subjektiven Interpretationen dieser Objektivationen durch die Medienproduzenten

---

19 Hermann Giesecke, *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule*. Stuttgart 1985, S. 113; (6. Auflage 1993)

sind. Zwar können diese Botschaften auch Sachinformationen sein, bei deren Übermittlung der subjektive Anteil der übermittelten Botschaften relativ gering ist; ein großer Teil der von Kindern und Jugendlichen konsumierten Medieninhalte besteht jedoch nicht aus sachlichen Informationen, sondern gehören dem Genre der fiktionalen Texte im weitesten Sinn an. Actionserien, Gewaltpornos, Zeichentrickserien, Heimatfilme, Familienserien, Abenteuerbücher, Unterhaltungsshow, science-fiction-Filme, Spielfilme zum Holocaust u.v.a. - alles das sind fiktionale Texte, für die Kinder und Jugendliche zum Teil viel Zeit aufwenden.

Wenn auch gezeigt werden konnte, daß eine direkte Einflußnahme der Medienbotschaften auf das Normen- und Wertesystem von Mediennutzern nicht stattfindet, sondern daß es immer zu einer Auseinandersetzung zwischen dem Medienangebot und der subjektiven Interpretation durch das rezipierende Individuum kommen muß, so kann man doch annehmen, daß Medien - abhängig von der jeweiligen Lebenswelt und damit den Vorerfahrungen der betreffenden Kinder und Jugendlichen - über das kognitive System und abhängig von den individuellen Lebenserfahrungen und der jeweilig spezifischen Rezeptionssituation indirekten Einfluß auf das Werte- und Normensystem nehmen können. Somit können Medien sozialisatorischen Charakter haben. Das darf jedoch nicht bedeuten, daß den Medienbotschaften große Anteile aus dem Bereich des sozialen Lernens überlassen werden. Soziales Lernen geschieht in der Regel in zwischenmenschlicher Interaktion. Medien können aber niemals den personalen Bezug ersetzen.

Da die Quantität des Medienkonsums zumindest bei Teilen der Kinder und Jugendlichen sehr hoch ist, der Anteil von Texten mit z.B. gewaltverharmlosenden oder zumindest -darstellenden Inhalten und anderen meinungsmanipulierenden Elementen relativ groß ist und vermutlich noch zunehmen wird und andere Sozialisationsinstanzen oder Bildungseinrichtungen sich dieser Problematik kaum oder nicht annehmen können

oder wollen<sup>20</sup>, könnten Kinder und Jugendliche nur wenige Mechanismen entwickeln, um sich mit der Flut von Medienprodukten auseinanderzusetzen, wenn die Schule sich nicht dieses Bereiches annähme. Wenn sich die Schule jedoch mit Medien beschäftigt, dann ist das ohne Bezug auf die über die Medien transportierten Normen und Werte zwar vorstellbar - z.B. analog zur nur formalen Analyse literarischer Texte eines antiquierten Literaturunterrichts kann eine auch nur formale Filmanalyse gemacht werden, - das wäre jedoch kaum sinnvoll angesichts der massiv durch einige Medien übermittelten Normen und Werte<sup>21</sup>. Ich verzichte deshalb bewußt auf den Begriff „Medienpädagogik“ und benutze den Begriff „Medienerziehung“. Diese Begrifflichkeit entspricht im übrigen dem 1995 veröffentlichten Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission zur Medienerziehung in der Schule<sup>22</sup>.

Angesichts der quantitativen Rolle, die Medien bei der Sozialisation heutiger Kinder und Jugendlicher spielen, und aufgrund der Notwendigkeit der qualitativen Auseinandersetzung der rezipierenden Individuen mit der Medienbotschaft ist das Ziel der schulischen Medienerziehung die aktive Nutzung und kritische Beurteilung aller Botschaften, die über Medien - gleich welcher Art - verbreitet werden<sup>23</sup>. Ich gehe also von einem

---

20 Vgl.: Ulf Preuss-Lausitz, Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel 1993, besonders Kap. 2 und 3

21 Ich denke hier z.B. an das Wochenendprogramm für Kinder einiger privater Fernsehanbieter.

22 Vgl.: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Medienpädagogik in der Schule. - Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12. 5. 1995

23 Zu anderen Positionen der Medienerziehung bzw. Mediendidaktik vgl.: Gerhard Tulodziecki, Medienerziehung in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1992; Wolfgang H. Swoboda, Medienpädagogik. Konzeptionen, Problemhorizonte und Aufgabenfelder. In: Susanne Hiegemann/Wolfgang Swoboda (Hrsg.) Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994, S. 11 ff. Zur informationstechnischen Grundbildung vgl.: Claus J.

integrativen medienpädagogischen Konzept aus. Das bedeutet, daß entsprechend dem zuvor erläuterten erweiterten Textbegriff Gegenstand der Medienerziehung alle über Medien vermittelten Texte sind, gleichgültig, ob sie über Print-, audiovisuelle, auditive oder sonstige Medien veröffentlicht worden sind. Die Medienerziehung bezieht sich also potentiell auf alle Medien, mit denen Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag konfrontiert sind. Das impliziert eine - zumindest analytische - Trennung zwischen der Medienerziehung einerseits und der informationstechnischen Grundbildung sowie der Medien Didaktik andererseits.

Aktive Nutzung und kritische Beurteilung bedeuten auch, sich Gefühle, die Medienkonsum erzeugen kann, bewußt zu machen, Verhaltensorientierungen, die angeboten werden, abzuwägen und Bewertungen hinsichtlich der moralischen Angemessenheit von angebotenen Lösungen vorzunehmen. Dazu gehört auch, daß Medienangebote hinsichtlich der Interessen, die sie vertreten, durchschaut und möglicherweise inhaltliche Leerstellen herausgefunden werden. Das kann bedeuten, daß im Rahmen von Medienerziehung inhaltliche und formale Analysen gelernt werden müssen, um zu einem Medienprodukt durch die Erhellung seiner Struktur kritische Distanz gewinnen zu können. Eigenproduktionen mit dem Ziel, durch Medien eigene Interessen und Bedürfnisse zu artikulieren sowie Manipulationsmechanismen kommerzieller Produkte zu durchschauen, gehören ebenfalls zum Aufgabenbereich einer kritischen Medienerziehung. Wichtigstes Ziel wird es immer sein, daß die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich das Medienangebot nutzbar zu machen, und zwar jeweils gemäß den situativen Anforderungen der Individuen. So können

Medien als Quelle von Information, Unterhaltung, Kulturgebrauch u.v.a. erfahren werden<sup>24</sup>.

Medienerziehung muß sich immer an dem aktuellen Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen orientieren und darf dabei nicht zwischen pädagogisch akzeptierten und nicht-akzeptierten Medien unterscheiden. Sie muß aber über die gegenwärtige Lebenswirklichkeit der Kinder hinausweisen, indem sie die Dekodierfähigkeit für alle Medien zum Unterrichtsgegenstand macht und Kriterien bereitstellt, die zu einem sozial verträglichen, das Individuum stärkenden und verantwortungsbereiten Umgang mit allen Medien befähigen.

Medienpädagogik und Medienerziehung setzen immer am täglichen Medienkonsum und damit am Rezeptionsprozeß der Schülerinnen und Schüler an. Es ist deshalb notwendig, sich die Rezeptionsmechanismen für unterschiedliche Medien anzuschauen.

## 5 Rezeptionsprozeß

Unter Rezeption verstehe ich die Dekodierung und damit Sinnentnahme einer durch Medien vermittelten Botschaft durch ein Individuum oder eine Gruppe. Voraussetzung dazu ist eine hinreichende Kenntnis des vom Medienproduzenten benutzten Codes. Abgeschlossen wird der Rezeptionsprozeß durch die Integration der Botschaft in den subjektiven, aber gesellschaftlich eingebundenen Wissensvorrat der Rezipienten.

Detlev Schnoor<sup>25</sup> hat darauf hingewiesen, daß die Fähigkeit zur semantischen Dekodierung, d.h. die Fähigkeit, aus Zeichen

---

24 Vgl.: Heinz Moser, Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen 1995

25 Vgl.: Detlev Schnoor, Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. Das pädagogische Prinzip Anschaulichkeit im Zeitalter technischer Bilder. Opladen 1992

oder Symbolen Information zu entnehmen, vorrangig durch Lesen erworben wird. Lesen ermöglicht den Aufbau, die Erweiterung und Modifikation von Hintergrundwissen, das dann bei der Entzifferung *anderer* Zeichen- bzw. Symbolsysteme eingesetzt werden kann.

Damit gelesene Texte verstanden werden, ist eine innere Übersetzung der decodierten Zeichen notwendig. Wieviel von einem gelesenen Text verstanden wird, hängt damit von der aktiven kognitiven Arbeit ab, die das Individuum zu leisten vermag. Dabei ist für das Verstehen entscheidend, daß der zunächst konstruierte Wort- bzw. Satzsinne nicht allein im Rückgriff auf bereits bekannte semantische Einheiten gewonnen werden kann, sondern es muß eine Vielzahl von Begriffen und Verknüpfungen aktiviert werden, um den Sinn einer Äußerung zu rekonstruieren. Das gelingt nur dann, wenn bereits vorhandenes Wissen mit der Bedeutung der gelesenen Einheit in Beziehung gesetzt wird; dazu ist notwendig, daß Wissenssegmente aktiviert werden.

Treten Diskrepanzen zwischen der gelesenen Bedeutung des Textes und der Wissensstruktur des Individuums auf, kann es zu Modifikationen der Wissensstruktur kommen. Da Bedeutungen von sprachlichen Einheiten niemals eindeutig festgelegt werden können, sondern im alltagssprachlichen Gebrauch stets subjektiven Modifikationen unterworfen sind, ist das Verstehen eines geschriebenen oder gedruckten Textes eine Gratwanderung zwischen angestrebter dokumentarischer Treue und mehr oder weniger individuell gefärbter Interpretation.

Lesenkönnen heißt zum einen natürlich die Beherrschung eines Codes, der durch die vollkommene Trennung und Willkürlichkeit der Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem gekennzeichnet ist. Darüber hinaus heißt Lesenkönnen aber auch, Wissenssysteme zu rekonstruieren und gegebenenfalls zu verwerfen oder zu modifizieren. Wissenssysteme sind zwar indi-

vidueller Besitz des einzelnen, aber niemals ohne gesellschaftliche Rückbindung zu verstehen<sup>26</sup>.

Wenn Lesen ein kognitiver Prozeß ist, dann müssen immer - neben der Betrachtung dieses Prozesses - die Zusammenhänge zwischen individuell erworbenem, aber gesellschaftlich verankertem Wissen und der konkreten Rezeptionssituation geklärt werden. In dieser Sichtweise wird der Rezeptionsprozeß zu einem komplexen Vorgang, der von mindestens drei Komponenten bestimmt wird, nämlich der individuellen Biographie, dem situativen Kontext, in dem gelesen wird, und dem kulturellen Sinnsystem einer Gesellschaft, das Kategorien zum Selbst- und Weltverständnis zur Verfügung stellt. Diese Aussage gilt nicht nur für das Lesen, sondern für Medienrezeption überhaupt<sup>27</sup>.

Die Rezeption filmischer Texte unterscheidet sich vom Lesen folgendermaßen<sup>28</sup>: Die Trennung zwischen dem Code, d.h. den sprachlichen Zeichen, und dem Inhalt, also der übermittelten Botschaft, ist für den Leser selbstverständlich, denn die Zuordnung von Zeichen und Bezeichnetem in der Schriftsprache ist willkürlich und mußte erlernt werden. Jeder von uns mußte schließlich einmal Lesen lernen. Bei der Übermittlung von Information durch Bilder ist das anders. Die Zuordnung des Bildes zum abgebildeten Objekt muß nicht gelernt werden, sie ist scheinbar evident. Die Trennung von Code und Inhalt wird vom Betrachter um so weniger vorgenommen, je realitätsnäher

---

26 Ähnlich argumentiert auch Bettina Hurrelmann. Vgl.: dies., Lesesozialisation in der Medienwelt. A. a. O., S. 17 ff.

27 Über Modelle und Methoden zur Medienrezeption vgl.: Uwe Sander/Ralf Vollbrecht, Wirkungen der Medien im Spiegel der Forschung - Ein Überblick über Theorien, Konzepte und Entwicklungen der Medienforschung. In: Susanne Hiegemann/Wolfgang H. Swoboda (Hrsg.), Handbuch der Medienpädagogik. A. a. O., S. 361 ff.

28 Ich beziehe mich im wesentlichen auf Detlev Schnoor, Sehen lernen in der Fernsehgesellschaft. A. a. O., S. 92 ff.

das Bild erscheint. Botschaften können also eher über eine Schemazeichnung als über eine Fotografie übermittelt werden, weil Schemazeichnungen redundante Informationen eliminieren können. Das können Fotos oder Filme nur im geringen Maße und vor allem nur mit für den Rezipienten weniger auffälligen Mitteln. Häufig ist es auch das Ziel von Fotografen und Filmemachern, eine möglichst „realitätsnahe“ Abbildung herzustellen; dabei geht oft der Blick auf die Aspekthaftigkeit und auf die vorarrangierte Interpretation durch die Medienproduzenten verloren.

Damit wird das Dilemma der filmischen Vermittlung von Botschaften im Vergleich zum Lesen deutlich: In der Regel benutzen Filmemacher möglichst realitätsnahe Bilder, die Informationsüberschuß enthalten. Um die intendierte Botschaft zu verschlüsseln, benutzen sie einen filmischen Code - z.B. Kameraführung, Musikuntermalung, Geräusche und Sprache -, der aber im Gegensatz zur gedruckten Sprache vom Rezipienten wenig oder kaum als solcher erkannt und damit beachtet wird. Die Komplexität des filmischen Codes, die Schnelligkeit der Darbietung und die *scheinbare* Eindeutigkeit der audio-visuell übermittelten Botschaft erschweren eine Aktivierung von Wissenssystemen und damit eine Überprüfung der Botschaft und mögliche Modifikationen von Wissensstrukturen. So kommt es in der Regel nur zu einer oberflächlichen Rezeption.

In den letzten Jahren drängt eine neue Textart auf den Markt, nämlich die gleichzeitige Verwendung unterschiedlicher Textsorten in einem Medium, und zwar von gesprochener und geschriebener Sprache, stehenden und bewegten Bildern sowie Musik und anderen Geräuschen - die CD-ROM. Die Geschwindigkeit der Rezeption kann hier weitgehend vom Nutzer bestimmt werden. In deutlich abgegrenzten Episoden bleibt es ihm überlassen, wieviel der angebotenen Information er nutzen will sowie - und das ist erstmalig möglich - über welchen Kanal er rezipieren will, da die Botschaft gleichzeitig in geschriebenem, gesprochenem und graphisch/filmischem Code

gesendet wird. Man kann u.U. auch entscheiden, welchen inhaltlichen Pfad man weiter verfolgen will bzw. welche Information man im Rahmen eines Hypertext-Angebots vertiefen will. Hypertexte<sup>29</sup> sind Texte auf dem Bildschirm, bei denen z.B. Begriffe markiert sind, die man sich durch Anklicken erklären lassen kann.

Dieses neue Medium verlangt m.E. wie kein früheres den *aktiven* Nutzer, denn um eine CD-ROM optimal nutzen zu können, müssen Strategien eingesetzt werden, um z.B. Information zu strukturieren und Erwartungen zur Weiterführung der Informationsentnahme zu aktivieren. Man kann dieses Medium nur dann optimal nutzen, wenn man kognitiv aktiv wird, d.h. man muß über die klassischen Strategien der Informationsentnahme und über eine möglichst komplexe, abrufbare Wissensstruktur verfügen, die - bezogen auf den Medienkonsum - momentan eher beim Lesen als bei der Nutzung audiovisueller Medien erworben wird.

Das Angebot an fiktionalen Texten auf CD-ROM für Kinder ist zur Zeit noch gering und kann das Lesen bezogen auf den Aufbau einer Wissensstruktur nicht ersetzen, weil der Anteil der geschriebenen Sprache bisher dabei sehr gering und nur wenig komplex ist und außerdem meistens von einem Sprecher vorgelesen wird. Die Rezeption einer CD-ROM gleicht deshalb eher der eines audiovisuellen Mediums als der eines Buches. Lesen kann also durch dieses Medium im fiktionalen Bereich - noch - nicht ersetzt werden. - Bei Sach-Informationen sind die Angebote bereits größer. Z.B. bieten Hyper-Texte die Möglichkeit, sich durch Anklicken markierter Begriffe oder Wissenskomplexe gezielt Informationen zu besorgen. Das setzt aber die Motivation zum aktiven Umgang mit der angebotenen

---

29 Zu Struktur und Rezeption von Hypertexten vgl.: Norbert Groeben/Ursula Christmann, Lesen und Schreiben von Informationstexten. Textverständlichkeit als kulturelle Kompetenz. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.), Lesen im Medienzeitalter. A. a. O., S. 165 ff.

Information voraus. - Hier bleiben noch viele Fragen offen. Besonders die Rolle der emotionalen Komponente, die gerade beim Lesen fiktionaler Bücher wichtig ist, muß noch reflektiert werden.

Zusammenfassend kann man folgendes sagen: Die individuelle Lebenssituation und die soziale Einbettung sind wichtige Momente bei der Betrachtung des Rezeptionsprozesses für alle Medien. Wenn ich zu Beginn meines Vortrages darauf hingewiesen habe, daß Wirklichkeit gesellschaftlich vorstrukturiert ist und sich über die Interpretationsfähigkeit der Individuen erschließt, so hat diese Vorstrukturiertheit und Interpretationsfähigkeit Einfluß auf die Medienrezeption. Die uns bekannten Strukturen und unsere eigenen Interpretationen begegnen uns als Strukturen der Medienbotschaften, aber unsere Fähigkeit, sie zu erkennen, sie mit unseren Vorstellungen und Schemata zu vergleichen, unsere kognitiven Strukturen an das angebotene Schema anzulegen, zu akzeptieren, zu akkomodieren oder zu assimilieren, sind je nach Medium unterschiedlich.

Hertha Sturm<sup>30</sup> hat bereits 1984 auf die „fehlende Halbsekunde“ hingewiesen, die bei audio-visuellen Medien nur eine oberflächliche Rezeption zuläßt. Die Schnelligkeit der Bildfolge erlaubt es bei diesen Medien nicht, die bei der Alltagsinteraktion notwendigen interpretativen Fähigkeiten einzusetzen, so daß das eigene Weltverstehen nur ungenügend eingebracht werden kann. Das bedeutet einen erheblichen Nachteil hinsichtlich der Intensität der Rezeption, der allerdings durch technische Mittel wie Schnittfolge, Kameradistanzen, Ausschnittvergrößerungen, Drauf- und Druntersicht u.v.a. und

---

30 Vgl.: Herta Sturm, Wahrnehmung und Fernsehen - die fehlende Halbsekunde. Plädoyer für eine zuschauerfreundliche Mediendramaturgie. In: Media Perspektiven, 1/1984, S. 58 ff. Wie wenig Herta Sturms Forderung nach einer „zuschauerfreundlichen Mediendramaturgie“ beachtet wurde, zeigt ein Blick auf action-Serien für Kinder.

durch den gleichzeitigen Einsatz von Bild, Sprache und Musik kompensiert wird. - Mit der CD-ROM ist ein Medium entstanden, das erstmals eine Rezeption auf allen Kanälen und z.T. auch mit individuell abgestimmter Geschwindigkeit und subjektiv gesteuerter Inhaltlichkeit ermöglicht. Ob die optimale Nutzung dieser neuen Textsorte bereits komplexe Rezeptionsstrategien bzw. ein strukturiertes Hintergrundwissen voraussetzt oder ob durch die Nutzung dieser neuen Technologie beide Rezeptionskomponenten vom Nutzer entwickelt werden können, ist noch offen.

Einen Text - gleichgültig, um welche Sorte es sich dabei handelt - zu interpretieren, heißt, den Code und den Inhalt in ein Verhältnis zu bringen und daraus die Botschaft zu entnehmen. Einen Text kritisch zu interpretieren, heißt, aufgrund eines Hintergrundwissens Kriterien zu aktivieren, um die Botschaft zu beurteilen und sie somit für sich selber nutzbar zu machen. Den Schüler/die Schülerin zu befähigen, mit Botschaften aus Medien aller Art aktiv und kritisch umzugehen, heißt also, die Fähigkeit zur Dekodierung dieser Botschaften zu entwickeln und Kriterien argumentativ anzubieten, nach denen die übermittelten Inhalte beurteilt und damit für das Individuum durchschaubar werden können. Das setzt zum einen die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit sich selbst, seiner Umwelt und der Gesellschaft, in der das Individuum lebt, voraus. Das impliziert aber auch die Kenntnis der verwendeten Codes - z.B. der filmischen Mittel oder der Struktur eines Hypertextes -, denn über die formalen Mittel werden die Botschaften den Rezipienten zugänglich gemacht.

## **6 Thesen**

Ehe ich zu Bausteinen einer kritischen Medienerziehung komme, möchte ich in vier Thesen meine Position zusammenfassen:

1. Medienerziehung setzt an der Medienbiographie der Schülerinnen und Schüler an, d.h. berücksichtigt vorhandene Erfahrungen und Gewohnheiten. Damit werden alle Medien zum Gegenstand medienerzieherischer Bemühungen mit dem Ziel, Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Produkte so aufzuzeigen, daß die Schülerinnen und Schüler Medien für sich nutzbar machen, Manipulationsmechanismen durchschauen und widersprüchliche Wert- und Handlungsorientierungen aus den Medien kritisch prüfen können.
2. Kritische Mediennutzung bedeutet immer, sich aktiv mit der Botschaft auseinanderzusetzen. Da eine Voraussetzung für eine kritische Rezeption die Aktivierung von Hintergrundwissen ist, dieses Hintergrundwissen erworben wird als kognitive und emotionale Auseinandersetzung des Individuums mit allen medialen und nicht-medialen Botschaften, diese Auseinandersetzung und damit die Entwicklung kritischer Rezeptionsstrategien bisher besser durch Lesen angeregt wird als durch andere Medien, ist Leseerziehung ein wichtiger Baustein der Medienerziehung.
3. Da Medien in der Regel als Fertigprodukte angeboten werden, ist die Fähigkeit zur Analyse ein wichtiger Bestandteil der kritischen Medienerziehung. Diese Fähigkeit kann dann handlungsorientiert erworben werden, wenn durch das Herstellen von Medien die unterschiedlichen Präsentationen der Botschaften - und damit die Sinnkonstitution durch die Medien - erkannt werden, z.B. beim Herstellen eines Videos. Gleichzeitig erfahren Schülerinnen und Schüler bei der Medienproduktion, daß Medien auch eine Möglichkeit sind, individuelle und gruppenorientierte Bedürfnisse zu artikulieren und Interessen gegenüber anderen Gruppen argumentativ durchzusetzen.
4. Medienerziehung ist aufgrund der Struktur des Gegenstandes nur begrenzt für einen systematischen Lehrgang geeignet. Projektorientierte Formen bieten in der Regel Möglich-

keiten, produktive Aneignungsprozesse mit dem Erwerb analytischer Fähigkeiten zu verbinden.

## **7 Bausteine einer kritischen Medienerziehung**

Diese Bausteine sind - neben der genannten Zielperspektive - an der heutigen Medienpraxis der Kinder und Jugendlichen orientiert und an den Möglichkeiten, die momentan in der Schule vorhanden sind. Sie sind ein Versuch, exemplarisch darzustellen, wie die Praxis von Medienerziehung aussehen kann, wenn sowohl alle von den Kindern und Jugendlichen in der Freizeit benutzten Medien berücksichtigt werden als auch der Versuch unternommen wird, eine kritische Distanz zum eigenen Medienverhalten zu erzeugen und von den Medien übermittelte Werte und Normen zu thematisieren. Dabei werden produktiv-kreative und analytisch orientierte Bausteine vorgestellt.

### **7.1 Herstellung eines Dokumentarvideos**

Für Kinder gehört der Umgang mit einer Videokamera in der Regel zum Alltag bzw. ist relativ leicht erlernbar. Deshalb bietet sich dieses Medium an, um Ereignisse, die für die Kinder bedeutsam sind, zu dokumentieren. Wichtig ist, daß außer der Dokumentation auch eine Veröffentlichung stattfindet, z.B. wenn Kinder aus der Grundschule ein Schulfest per Video dokumentieren und das dann den potentiellen Schulanfängern in einer gemeinsamen Kennlernveranstaltung zeigen. So wird den Kindern nicht nur das eigene Produkt wichtig, sondern sie lernen die Hauptfunktion von Medien kennen, nämlich jemanden zu informieren.

Ziele eines solchen Vorhabens sind,

- die Kinder erleben zu lassen, daß man mit Videos andere informieren kann;

- den Kindern die Selektionsfunktion von Medienmachern zu verdeutlichen, indem sie entscheiden müssen, welche Teile eines sie interessierenden Ereignisses dokumentiert bzw. weggelassen werden. Sie erleben so, daß Botschaften durch Medien entstehen;
- zu zeigen, daß durch die Kamera Interpretationen vorgenommen werden, indem z.B. von einem Ereignis eine Totale einen verwirrenden Überblick gibt oder durch einen gezielten Ausschnitt einer bestimmten Konstellation Priorität eingeräumt wird, andere Ereignisse hingegen weggelassen werden müssen;
- durch den Umgang mit der Videokamera Distanz zu denjenigen dokumentarischen Medienprodukten zu gewinnen, bei denen die Kinder selber Rezipienten sind;
- die Kinder erfahren zu lassen, daß Filmdokumentationen keine zufälligen Produkte sind, sondern aufgrund von Absprachen im Team erstellt werden.

Als Variante bietet sich an, statt eines Videos von einem Ereignis unterschiedliche Medienprodukte herzustellen, z.B. werden ein Zeitungsbericht (mit Bildern), ein Hörfeature und ein Dokumentarvideo hergestellt. Das Ziel ist dann, die Kinder herausfinden zu lassen, wie unterschiedlich die Botschaften sind, die von einem Ereignis hergestellt werden können, und mit welchen Mitteln das erreicht wird. Marshall McLuhans Postulat „Das Medium ist die Botschaft“<sup>31</sup> könnte so von den Kindern anhand ihrer eigenen Praxis erfahren werden. Hierbei können auch Fragen der Wirksamkeit aufgeworfen werden, wenn das mediatisierte Thema einer Adressatengruppe vorgestellt werden soll.

---

31 Vgl.: Marshall McLuhan/Fiore Quentin, *Das Medium ist Massage*, Frankfurt (Main) 1969

## 7.2 Werte und Normen im Medienverbund - z.B. „Der König der Löwen“

„Der König der Löwen“ ist eine erfolgreiche, neuere Walt-Disney-Produktion, die nicht nur als Film/Video/Buch/klingendes Walt-Disney-Buch<sup>32</sup>, CD und CD-ROM, sondern auch in nicht-medialen Formen präsentiert wird. Damit erfüllt sie nach Heinz Hengst die typischen Merkmale des Medienverbunds und kann als ein Angebot an Kinder angesehen werden, sich mit den Figuren der Geschichte durch die Medienbotschaften zu identifizieren und das nach außen durch T-Shirts u.ä. zu demonstrieren<sup>33</sup>.

„Der König der Löwen“ ist die abenteuerliche Geschichte vom Aufwachsen des jungen Löwen-Prinzen Simba in einem fiktionalen Königreich mit anthropomorphisierten Tieren. Video und Buch sind inhaltlich fast identisch. - Das Video beginnt mit einer durch Hintergrundmusik sehr emotional aufgeladenen Einführung. Die erste Schlüsselszene ist die Präsentation des jungen Prinzen Simba als Baby durch einen Weisen. Im Hintergrund sitzen die Eltern. Ehe Simba König wird, muß er eine Reihe von Abenteuern bestehen, durch die ihm klar gemacht wird, daß er die Traditionen seiner Vorfahren ohne Einschränkungen einhalten muß. Böse Mächte, die als konkurrierende Anti-Helden auftreten, setzen gegen Simba Gewalt ein und werden mit vergleichbaren, Gewalt akzeptierenden und anwendenden Strategien besiegt. Alternative Lebensauffassungen gelten als harmlose Nebenschauplätze. Am Ende des Buches und des Videos wird wieder ein junger Prinz präsentiert - der Sohn von Simba und seiner Frau -, und zwar als identisches Bild wie am Beginn. Dieses Bild symbolisiert die Botschaft: Es

---

32 Walt Disney, Der König der Löwen. München 1994

33 Vgl. Heinz Hengst, Der Medienverbund in der Kinderkultur - Ensembles, Erfahrungen und Resistenzen im Mediengebrauch. In: Susanne Hiegemann/Wolfgang H. Soboda (Hrsg.), Handbuch Medienpädagogik, a. a. O., S. 239 ff.

hat sich nichts geändert, und darum ist die Welt wieder in Ordnung.

Um dieses Medienprodukt in die Erziehung einzubinden, ist zunächst die Analyse der Werte und Normen erforderlich, die an die Kinder vermittelt werden. Dabei sollten alle Medien berücksichtigt werden. Als Ergebnis einer solchen Analyse können u.a. folgende Aussagen gemacht werden:

- Die unhinterfragte Fortführung von Traditionen wird als erfolgversprechende Norm postuliert. Das bezieht sich sowohl auf Familienformen als auch auf die Fortführung der Königsherrschaft und damit auf die Staatsform.
- Die Familie ist patriarchalisch strukturiert. Die Rolle der weiblichen Mitglieder kann als fürsorglich und untergeordnet beschrieben werden; die männliche Rolle ist entsprechend traditionalistisch konzipiert.
- Alternative Lebensformen werden als wenig effektiv und beinahe dümmlich dargestellt.
- Zur Sicherung gerechtfertigter Ansprüche darf unumschränkt Gewalt angewandt werden.
- Mensch und Tier sind in einen „Lebenskreis“ eingebunden, den man weder verlassen darf noch verändern kann. Ökologische und soziale Tatsachen werden dabei vermischt und gleichgestellt.

Die Liste läßt sich fortsetzen.

Anhand eines nur kleinen Ausschnittes aus dem Video kann man exemplarisch zeigen, wie die Schlüsselaussage des gesamten Medienproduktes heißt und mit welchen filmischen Mitteln gearbeitet wird. Es geht um eine nur 30 sec. lange Szene, in der Vater und Sohn die Höhle der Familie verlassen. Die Mutter bleibt zurück. Vater und Sohn sitzen auf einem hohen Felsen; die Kamera holt die beiden Personen aus der Totalen heran.

Die Übereinstimmung zwischen Dialogen, filmischen Bildern einschließlich Kameraführung, Farbe und Musikanterlegung ist

perfekt. Das Bild des alten Königs auf dem hohen Felsen demonstriert seine Macht als Herrscher und als Vater. Neben ihm erscheint der Sohn klein, aber durch die hervorgehobene Position der beiden auf dem Berg wird auch die soziale Stellung des kleinen Löwen deutlich. Der alte König verkündet seinem Sohn seine Lebensphilosophie: „Simba, alles, was du siehst, befindet sich in einem empfindlichen Gleichgewicht. Als König mußt du dieses Gleichgewicht verstehen und alle Lebewesen achten, denn wir alle sind in dem großen Kreislauf des Lebens verbunden“. Die monumentale Musik unterstreicht die Bedeutung des Dialoges; die Kamera schwenkt auf eine Totale, um die unumstößliche Geltung der tradierten Werte zu unterstreichen. Hier wird die bereits erwähnte inhaltliche Vermischung der Aussagen deutlich. Der ökologische Kreislauf, dem Menschen sich beugen müssen, wird gleichgesetzt mit sozialen Tatsachen, die von Menschen erst geschaffen wurden. Beides wird für den Rezipienten als unveränderlich dargestellt.

Besonders das Video erreicht durch eine perfekte Übereinstimmung aller filmischen Mittel mit der transportierten Botschaft eine hohe emotionale Identifizierung der Kinder mit dem Protagonisten. Damit erscheint eine Orientierung an den aufgezeigten Werten und Normen durch die Kinder vorstellbar. Im Unterricht darf diese Faszination keinesfalls gedankenlos zerstört werden, sondern es sollten Alternativen erarbeitet werden, durch die eine kognitive Auseinandersetzung erfolgen kann.

Um Schülerinnen und Schülern eine kritische Auseinandersetzung mit der vermittelten Weltsicht zu ermöglichen, kann ich mir folgendes Vorgehen im Unterricht vorstellen: Am Ende der Walt-Disney-Geschichte wird dem neuen Königspaar wieder ein Sohn geboren. Der junge Prinz wird durch den Weisen Rafiki in derselben Weise hochgehalten und dem „Volk“ gezeigt wie Simba zu Beginn des Films bzw. des Buches. Symbolisch wird so angedeutet, daß nun dieselbe Beziehungsstruktur wieder aufgebaut wird. Die Regentschaft des neuen Königs

bedeutet die Wiederherstellung der alten sozialen Gegebenheiten.

Statt der vorprogrammierten Wiederherstellung der alten Verhältnisse am Ende der Handlung, wird als Alternative die Geschichte von den Kindern fortgesetzt, so daß sie eigene Vorstellungen über das Eltern-Kind-Verhältnis, die Rolle der Mutter und Königin und andere normative Vorstellungen artikulieren können. Sie können dabei alle Medien benutzen, die ihnen zur Verfügung stehen. So können z.B. ein Hörspiel, ein Geschichtenbuch, das von mehreren Kindern geschrieben und illustriert wird, ein Comic an der Wand, ein Theaterstück etc. entstehen. Die Kinder bekommen so nicht das Gefühl, daß ihnen die Schule die Freude an ihren Medienhelden nimmt, aber sie wachsen durch den kreativen Umgang mit der Vorlage über die Begrenztheit der Aussage hinaus.

### **7.3 Jugendliteratur als subjektive Erfahrung deutscher Geschichte des 20. Jhdts.**

Ich nehme noch einmal Bezug zu den wissenssoziologischen Überlegungen von Berger/Luckmann. Hier konnte gezeigt werden, daß Realität zwar immer gesellschaftlich vorgeformt ist, daß aber erst durch den Nachvollzug bzw. die subjektive Interpretation durch die Individuen Wissensbestände handlungsrelevant werden können. Medien können den Aufbau von Wissensstrukturen im Zusammenhang mit den sonstigen Lebensumständen und der konkreten Rezeptionssituation des Individuums beeinflussen. An diese Möglichkeit knüpft dieser Baustein der Medienerziehung an.

Die heutige politische Struktur Europas und Deutschlands sowie die individuelle Lebenssituation der Menschen sind mitgeprägt durch die historische Entwicklung in diesem Jahrhundert. Geschichtliche Ereignisse haben aber auch die Befindlichkeit derjenigen Menschen geprägt, die in den unterschiedlichen Zeitabschnitten gelebt haben. Aus der Darstellung individueller

Schicksale in fiktionalen, gedruckten Texten können Erfahrungen aus vergangenen Zeiten nachvollzogen werden. So können geschichtliche Fakten, die im Geschichtsunterricht gelernt werden und häufig für junge Menschen keine Bedeutung haben, durch subjektives Sich-Hinein-Versetzen in eine Erzählung für die lesenden Schülerinnen und Schüler konkreten Sinn gewinnen.

Als Beispiel für Jugendliteratur, die zu diesem Zweck eingesetzt werden kann, steht die Wende-Trilogie von Klaus Kordon<sup>34</sup>. Die drei Bände - „Die roten Matrosen oder ein vergessener Winter“, „Mit dem Rücken zur Wand“ und „Der erste Frühling“ - beschreiben wichtige Stationen deutscher Geschichte des 20. Jahrhunderts, nämlich das Ende des ersten Weltkriegs, den Beginn der nationalsozialistischen Zeit und das Ende des zweiten Weltkriegs. Kordon berichtet, wie die Mitglieder einer deutschen Familie durch die jeweilige politische Situation in ihren Lebensbedingungen beeinflusst werden. Durch vielfältige Personenkonstellationen und eine Reihe von Haupt-, Neben- und Parallelhandlungen wird ein differenziertes Bild der jeweiligen geschichtlichen Zeit gezeichnet.

Einsetzbar ist diese Trilogie im 7. oder 8. Schuljahr. Die Schülerinnen und Schüler können durch das Lesen dieser drei Bücher - oder von Teilen davon - subjektive Eindrücke aus der jeweiligen Zeit bekommen; sie können erfahren, wie sehr politische Konstellationen das Leben einzelner Menschen beeinträchtigen, aber auch positiv beeinflussen können. Damit wird die Notwendigkeit der Teilnahme am politischen Diskurs für den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin einsichtig.

---

34 Vgl.: Klaus Kordon, Die roten Matrosen oder Ein vergessener Winter. 6. Auflage, Weinheim und Basel 1991; ders., Mit dem Rücken zur Wand. 3. Auflage, Weinheim und Basel 1991; ders., Der erste Frühling. Weinheim und Basel 1993

#### **7.4 Vergleich einer literarischen Vorlage mit einem Film und einer Hörkassette**

Als Vergleichsgegenstand dienen Buch, Verfilmung und Hörkassette von Michael Endes Roman „Momo“. Herangezogen wurden die Verfilmung von Johannes Schaaf sowie die Hörkassette von Heinz-Günther Stamm. Als inhaltliche Episode wurde die Einführung der Protagonistin gewählt.

Zunächst erfahren die Schülerinnen und Schüler, daß die Rezeptionszeit abhängig ist vom Medium. Zum Vorlesen des gedruckten Textes, den Michael Ende zur Einführung der Hauptfigur geschrieben hat, benötigt man etwa zehn Minuten; beim stillen Lesen muß man mit ungefähr der halben Zeit rechnen. Johannes Schaaf führt seine Momo in eineinhalb Minuten ein; das ist gemessen an der Rezeptionszeit des gedruckten Textes sehr wenig, jedoch für das Medium Film eine ausführliche Einführung. Bei der Hörkassette werden ca. drei Minuten benötigt.

Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur die zeitlichen Unterschiede feststellen, sondern sie sollen vor allem erfahren, daß durch den Einsatz unterschiedlicher Medien unterschiedliche Rezeptionsvorgänge erfolgen, die zu unterschiedlichen Botschaften führen. Sie sollen erleben, daß sich beim Lesen aufgrund der Aktivierung von Hintergrundwissen beim lesenden Subjekt und durch die sprachlichen Mittel - wie die Verwendung von sprachlichen Bildern und Vergleichen, inhaltlichen Exkursen, epischer Breite u.a. - subjektive Vorstellungen bei den Leserinnen und Lesern aufbauen, die erheblich voneinander abweichen können. Diese subjektiven Vorstellungen verursachen subjektive Erwartungen an den weiteren Text und damit die Möglichkeit zur je individuellen Auseinandersetzung.

Die Schülerinnen und Schüler sollen gleichzeitig erfahren, daß beim Film durch die Geschwindigkeit der Rezeption und die unhinterfragbare Selbstverständlichkeit der Bilder, die Reduk-

tion der Sprache auf einen kurzen Dialog, das Zusammenspiel von bewegten Bildern, Kameraführung, Musik und Geräuschen ein - vor allem emotional geprägter - Gesamteindruck erzeugt wird, der den Roman vorinterpretiert und nur relativ geringe individuelle Spielräume bei der Interpretation zuläßt. Sie sollen einige filmische Mittel kennenlernen, mit denen die Interpretation erfolgt.

Der Vergleich derselben Episode mit der Hörspielfassung ergibt, daß hier die hohe Emotionalität fehlt, mit der der Film arbeitet. Die Schüler sollen erkennen, daß die Hörspielautoren aufgrund der Begrenztheit der Spieldauer ihres Mediums mit Reduktionen bezüglich des Originals arbeiten müssen, die in Streichungen ganzer Textpassagen, Zusammenfassungen und Umstellungen wirksam werden. Die hörspieleigenen Möglichkeiten - Musikunterlegung, Dialogisierung bzw. Einführung eines Erzählers mit jeweils charakteristischen Stimmen, Sequenzierung durch Musikunterbrechung - ermöglichen eine Rezeption, die zwar individuelle Spielräume zuläßt, die Kreativität des Lesens jedoch nicht erreicht.

Durch diesen Baustein sollen Schülerinnen und Schüler nicht nur die Mittel und Wirkungen der unterschiedlichen Medien kennenlernen, sondern sie sollen vor allem befähigt werden, die für sie richtigen Entscheidungen hinsichtlich der Medienwahl zu treffen.

## 8 Resümee

Kinder und Jugendliche nutzen Medien aller Art zunehmend intensiver. Bei der Diskussion über den Einfluß von Medien auf den Sozialisationsprozeß heutiger junger Menschen wird jedoch häufig übersehen, daß Medien allein nur geringeren Einfluß auf das Werte- und Normensystem ausüben können, als häufig angenommen wird; Medien sind nur *ein* Faktor bei der gesellschaftlichen Konstitution von Wirklichkeit, wenngleich ein wichtiger. Ihr Einfluß wird erst in der subjektiven

Verarbeitung durch das Individuum wirksam. Damit werden die Lebensumstände, unter denen heutige Sozialisation stattfindet, für jede Art pädagogischer Einflußnahme, also auch für die Medienerziehung, relevant.

Berücksichtigt man die Bedingungen heutiger Sozialisation sowie das vielfältige Angebot an unterschiedlichen Medien für Kinder und Jugendliche, dann ist eine Medienerziehung, die die vermittelten Werte und Normen hinterfragt, die auf die Emotionen eingeht, die durch Medienbotschaften erzeugt werden, die die Rezeptionsmechanismen unterschiedlicher Medien thematisiert und die die Produktionsabläufe und die Vermarktungsmechanismen durchschaubar macht, ein wichtiger Teil pädagogischer Tätigkeit.

*Die Autorin*

**IRMHILD WRAGGE-LANGE**

Grund- und Hauptschullehrerin, Dr. phil., Hochschuldozentin  
im Fachbereich 1 der Carl von Ossietzky Universität Olden-  
burg, Schwerpunkt: Schulpädagogik