

Autor: Tulodziecki, Gerhard.

Titel: Medienpädagogik.

Quelle: Hans Dieter Erlinger u.a. (Hrsg.): Handbuch des Kinderfernsehens. Konstanz, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage., 1998. S. 535-545.

Verlag: UVK Medien.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Gerhard Tulodziecki

Medienpädagogik

Kinder und Jugendliche begegnen in ihrer Lebenswelt einer Vielfalt von Medien. Die Palette der Medien reicht von Presse, Rundfunk und Film über Ton- und Bildträger verschiedener Art bis zu Bildschirm- und Videotext, Kabel- und Satellitenfernsehen, Computer und Multimedia. Auf der Basis des Grundsatzes der Informations- und Meinungsfreiheit bieten die Medien ein weitgefächertes Programmangebot, das sowohl Nachrichten, politische Magazine, Dokumentarsendungen, Spielfilme, Kinder- und Bildungsprogramme als auch Gewalt- und Horrorszenarien umfaßt.

Die Medienlandschaft stellt eine wichtige Bedingung für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen dar (vgl. LUKESCH 1994). Den mit der Medienlandschaft gegebenen (und nicht gegebenen) Erfahrungsmöglichkeiten begegnen die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen nach Sinneserregung und Erkundung, nach Sicherheit und Orientierung, nach Zugehörigkeit und Liebe, nach Achtung und Geltung, nach Verstehen und Selbstverwirklichung. Aus der Wechselbeziehung von Erfahrungsmöglichkeiten einerseits und kindlichen bzw. jugendlichen Bedürfnissen andererseits ergeben sich Chancen, aber auch bestimmte Problemlagen.

Chancen und Probleme der Mediennutzung

Chancen der Mediennutzung liegen in einer sinnvollen Verwendung der medialen Möglichkeiten für Information und Lernen, für Spiel und Vergnügen, für Unterhaltung und Entspannung, für Problemlösung und Kommunikation sowie für einen erweiterten Zugang zur Literatur und Kunst. Darüber hinaus können die Medien zur Dokumentation interessanter Ereignisse, zur kreativen Gestaltung eigener Aussagen und zur Herstellung von Öffentlichkeit für individuelle und gesellschaftlich wichtige Themen verwendet werden.

Probleme lassen sich u.a. durch folgende Aspekte kennzeichnen (vgl. auch BAACKE 1992, S. 52ff.):

- a) Die eingangs beschriebene Verstärkung der Sinnesreizung im optischen und akustischen Bereich kann zu einer Überreizung des Seh- und Hörsinns führen. Dies hat u.U. zur Folge, daß die Aufmerksamkeitslenkung von Kindern und Jugendlichen zunehmend durch Sinneserregung und weniger durch inhaltliche Orientierungen bestimmt wird. Zusammen mit der "Höhepunkt-Orientierung" bei der Inszenierung von Medienangeboten und dem sogenannten "Channel-hopping" bei der Fernsehnutzung mit Fernbedienung besteht die Gefahr, daß es zu einem "Verschwinden der Inhalte bzw. Geschichten" kommt - nachdem schon früher ein "Verschwinden der Kindheit" und ein "Verschwinden der Wirklichkeit" beklagt wurde (vgl. POSTMAN 1993, von HENTIG 1984).
- b) Aufgrund der unterschiedlichen Gestaltungsformen und ihrer Vermischung wird es zunehmend schwierig, Unterscheidungen zu treffen, und zwar
 - zwischen Bereichen, in denen man den eigenen Sinnen trauen kann und in denen man ihnen mißtrauen muß,
 - zwischen Information und Unterhaltung, zwischen Ereignis und Inszenierung, zwischen Aufklärung und Manipulation,
 - zwischen gut recherchierten Informationen und nachlässiger Berichterstattung,
 - zwischen normgebundenen sozialen Handlungsfeldern und norm- sowie sanktionsfreien virtuellen Räumen.
- c) Medienangebot und Nutzungsformen können zu Überforderungen führen, und zwar beim Umgang
 - mit wechselnden Emotionen, z.B. Staunen, Entsetzen, Trauer, Freude, Mitleid, Wut und Schrecken,

- mit der zunehmenden Komplexität und der Vielfältigkeit von Perspektiven, - mit widersprüchlichen Wert- und Handlungsorientierungen.

Dabei entsteht die Gefahr, in resignative Verdrossenheit und egozentrische Handlungsweisen zu verfallen.

- d) Die technischen Entwicklungen führen zu der Möglichkeit, sich sozialrelevanten Entscheidungen zu entziehen. Beispielsweise erübrigt sich bei der Anschaffung eines zweiten Fernsehgerätes für das Kinderzimmer die Notwendigkeit, sich mit der Fernsehnutzung auseinanderzusetzen. Das Beispiel wirkt auf den ersten Blick zwar harmlos, verweist auf den zweiten Blick jedoch auf das ernste Problem, daß technische Entwicklung und Wohlstand es ermöglichen, soziale Konflikte, die als Voraussetzung für die soziale Weiterentwicklung gelten müssen, auf "technische Art14 zu lösen. Damit werden langfristig durch den technischen Fortschritt u.U. Voraussetzungen für die soziale Entwicklung infrage gestellt. Die soziale Entwicklung ist jedoch dringend erforderlich, wenn Medien und Kommunikationstechnik in humaner Weise gestaltet und beherrscht werden sollen.

Chancen und Probleme der Mediennutzung stellen eine Herausforderung für Erziehung und Bildung dar. Insbesondere ergibt sich ein persönlichkeits- und gesellschaftsfördernder Umgang mit den neuen Medien nicht von selbst, sondern bedarf der Unterstützung durch Eltern, Erziehungs- und Lehrpersonen.

Damit stellt sich die Frage nach Zielvorstellungen und Vorgehensweisen für das medienpädagogische Handeln.

Diese Frage wird in der medienpädagogischen Diskussion in der Regel unter zwei unterschiedlichen Perspektiven diskutiert: unter einer eher mediendidaktischen und einer eher medienerzieherischen Perspektive. In der Mediendidaktik geht es vor allem um Überlegungen zu einer sinnvollen Medienverwendung zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen. In der Medienerziehung werden die Medien zum Instrument eigener medialer Gestaltung sowie zum Gegenstand des Lernens und der erzieherischen Reflexion (vgl. TULODZIECK1 1992, S. 15ff.).

Wenn auch zunehmend betont wird, daß Mediendidaktik und Medienerziehung zusammen zu sehen sind, hat sich die Diskussion zu beiden Bereichen in der Bundesrepublik Deutschland doch lange Zeit getrennt vollzogen. Deshalb werden die Entwicklungen im folgenden zunächst getrennt dargestellt, ehe sie zusammengeführt werden.

Bei der Darstellung müssen vielfältige Entwicklungslinien in komprimierter Form beschrieben werden, was notwendigerweise zu einer vereinfachten Darstellung der

komplexen Mediendiskussion führt. Außerdem ist die Entwicklung nicht als linear anzusehen. Alte Konzepte werden nicht einfach durch neue ersetzt; sie existieren vielmehr neben neuen Konzepten weiter und behalten in bestimmten Bereichen ihre Bedeutung. Insofern liefert die kurze rückblickende Betrachtung zugleich eine Übersicht über die heute noch relevanten Ansätze zur Medienpädagogik.

Mediendidaktische Konzepte

In der Pädagogik haben Gedanken zu der Frage, in welcher Form die zu lernenden Inhalte an Kinder und Jugendliche herangetragen werden sollen und welche Hilfsmittel für das Lernen geeignet erscheinen, eine lange Tradition. Ein früher Ausdruck dieser Überlegungen ist z.B. das von Johann Amos Comenius 1659 herausgegebene bebilderte Lehrbuch "Orbis sensualium pictus" ("Die sichtbare Welt", vgl. Abbildung 1).

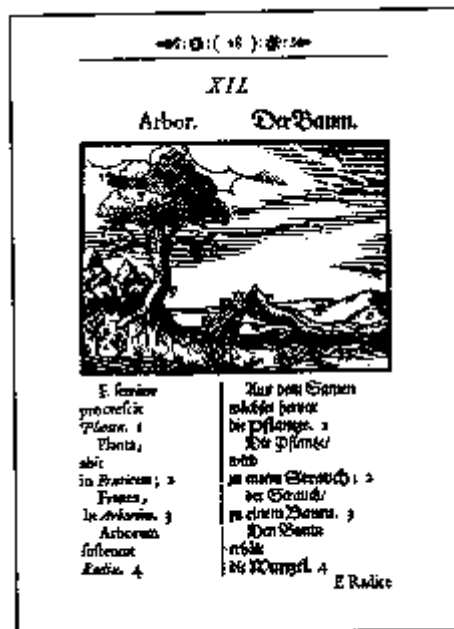


Abb. 1 Beispieldruck aus „Orbis sensualium pictus“ von Johann Amos Comenius (1659)

Auch in der Folgezeit haben Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder über geeignete Anschauungsmittel für das Lehren und Arbeitsmittel für das Lernen nachgedacht (vgl. DÖRING 1969). Allerdings blieben diese Überlegungen letztlich der Methodik des Lehrens zugeordnet. Erst als Paul Heimann 1962 die Medienwahl unter dem Eindruck der zunehmenden Bedeutung elektronischer Massenmedien neben Intention, der Thematik und der Methodik als eigenes Strukturmoment des Unterrichts auswies, entwickelte sich in der Bundesrepublik Deutschland eine eigenständige Mediendidaktik (vgl. dazu auch DOHMEN 1973).

Im Rahmen einer solchen Mediendidaktik lassen sich vor allem fünf Konzepte der Medienverwendung ausmachen: das Lehrmittelkonzept, das Arbeitsmittelkonzept, das Bausteinkonzept, das Systemkonzept und das Interaktionskonzept (vgl. FLECHSIG 1976; HAGEMANN/ TULODZIECKI 1980).

Das Lehrmittel- oder Werkzeugkonzept umfaßt vor allem die Verwendung einzelner visueller Medien, z.B. von Karten, Bildtafeln, Fotografien, Diapositiven und Arbeitstransparenten. Die Verwendung dieser Medien ist dadurch charakterisiert, daß die Lehrperson sie -je nach den Erfordernissen - flexibel einsetzen kann. Die Flexibilität bezieht sich sowohl auf die Funktion im Lehrprozeß als auch auf die Aufgabenstellungen und Kommentierungen, die sich damit verknüpfen lassen. Man kann solche Medien mit "Werkzeugen" vergleichen, die der Lehrperson für das Lehren zur Verfügung stehen.

Schon zum Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte sich im Zusammenhang mit der Reformpädagogik ein Konzept, bei dem Medien nicht nur als Lehrmittel, sondern vor allem als Lernmittel begriffen wurden. Unter der allgemeinen reformpädagogischen Intention, vom Kinde auszugehen und seine Spontaneität und Aktivität zu entfalten, wurden Materialien für das Lernen - insbesondere in der Arbeitsschulbewegung - als Arbeitsmittel verstanden. Damit war der Gedanke grundgelegt, daß alle Medien, vom Buch bis zum Computer nicht nur Hilfsmittel in der Hand der Lehrpersonen, sondern auch Arbeitsmittel in der Hand der Lernenden sein können und sollen. Ein solches Konzept kann man als Arbeitsmittel-Konzept bezeichnen.

Mit dem Aufkommen der komplexeren Medien Film, Hörfunk, Tonbildreihe und Fernsehen sowie dem Versuch, diese für Lehr-Lernzwecke zu verwenden, veränderte sich der Stellenwert von technischen Medien in Lehr- und Lernprozessen. Lehrfilme,

Tonbildreihen, Schulfunk- und Schulfernsehsendungen weisen neben inhaltlichen Aussagen eine zeitliche und didaktische Struktur auf, die dem Lehr-Lernablauf nicht beliebig angepaßt werden kann. Insofern haben diese Medien weniger den Charakter von "Werkzeugen", sondern eher den von "Bausteinen". Diese Überlegungen führten in der mediendidaktischen Diskussion dazu, eine entsprechende Medienverwendung unter dem Begriff des Bausteinkonzepts zusammenzufassen.

Das Bausteinkonzept, das mit dem Anspruch verknüpft ist, bestimmte Lehrfunktionen auf Medien zu übertragen und die Lehrpersonen dadurch für einzelne Phasen des Unterrichts zu entlasten, war vor allem in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland relevant. Diese Zeit war u.a. durch eine zunehmende Produktion von Unterrichtsfilmen, Diareihen und Tonmedien durch das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) gekennzeichnet sowie durch die Weiterentwicklung des Schulfunkangebots und die Neuentwicklung eines Schulfernsehangebots durch mehrere Rundfunkanstalten der Arbeitsgemeinschaft der öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD). Darüber hinaus wurden Kindersendungen für den außerschulischen Bereich mit dem Ziel der Lern- und Entwicklungsförderung ausgestrahlt (z.B. Sesamstraße).

Die Orientierung am Bausteinkonzept wurde im Laufe der sechziger Jahre überlagert durch die Rezeption angloamerikanischer Ansätze zur Programmierten Unterweisung sowie zur Entwicklung von Lehrmaschinen und Medienverbundsystemen (vgl. z.B. CORELL 1965). Die Ansätze wurden zum Teil übertragen, zum Teil kritisiert und weiterentwickelt, und zwar im Rahmen eines Konzepts, das man als Systemkonzept bezeichnen kann.

Kennzeichen dieses Konzepts ist der Versuch, möglichst sämtliche Komponenten zu erfassen, die für Lehr-Lernprozesse wichtig sind, und auf dieser Basis Lehrsysteme bereitzustellen, die das Lehren mehr oder weniger vollständig übernehmen sollen. Die entsprechenden Überlegungen trafen u.a. aufgrund des Lehrermangels sowie einiger als notwendig erachteter curricularer Innovationen zum Ende der sechziger und zum Beginn der siebziger Jahre in der Bundesrepublik Deutschland auf fruchtbaren Boden. Allerdings konnten sich Programmierte Unterweisung und Lehrmaschinen letztlich nicht durchsetzen.

Neben den genannten Konzepten hat sich ein weiteres Konzept entwickelt, das man in Abhebung von den bisherigen Konzepten als Interaktionskonzept bezeichnen kann. Grundlegend für dieses Konzept ist die Forderung, daß Lernen nicht einfach als Prozeß der Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten von einer Lehrperson oder einem Lehrsystem an Lernende zu betrachten ist. Lernen soll vielmehr als aktive Auseinandersetzung von Lernenden mit ihrer Lernumgebung gestaltet werden. Elemente einer solchen Lernumgebung können unter anderem technische Medien sein. So lassen sich beispielsweise bestimmte Informationen, die Lernende zur Lösung eines Problems benötigen, durch Zugriff auf bestimmte Sequenzen eines interaktiven Bildplattensystems oder durch die Nutzung eines computergestützten Informationssystems erarbeiten. Im Rahmen des Interaktionskonzepts kommen auch frühere Überlegungen im Sinne des Arbeitsmittelkonzepts wieder stärker zur Geltung.

Medienerzieherische Konzepte

Medienerzieherische Überlegungen standen zunächst in der bewahrpädagogischen Tradition, die sich vor und nach der Jahrhundertwende in der Sorge um negative Einflüsse von "Schundliteratur" und "Filmspektakel" herausbildete. Aus dieser Sorge hatten sich zwei Zielrichtungen entwickelt: Erstens sollte vermeintlich Gefährdendes von den Kindern und Jugendlichen ferngehalten und zweitens der Sinn für gute Presseerzeugnisse und den wertvollen Film geweckt werden. Die Entwicklung einer entsprechenden Filmerziehung war vor allem ein Verdienst von Martin Keilhacker (1953/1955). Das damit verbundene Konzept kann als behütend-pflegende Medienerziehung bezeichnet werden.

Behütend-pflegende Medienerziehung hat u.a. jedoch zwei Schwächen. Zum einen ließ sie sich mit der zunehmenden Verbreitung elektronischer Medien - insbesondere des Fernsehens in den fünfziger und sechziger Jahren - aus praktischen Gründen nicht durchhalten, weil nun immer mehr Kinder und Jugendliche freien Zugang zu den Medienangeboten bekamen. Zum anderen ging sie letztlich von einem schutzbedürftigen und unmündigen Mediennutzer bzw. Rezipienten aus.

Angesichts der Medienentwicklung schien es angemessener, den mündigen und kritischen Rezipienten anzustreben, der Manipulationstechniken der Medien durchschauen, verführerischen Medieninhalten auf der Basis eigenständiger Beurteilungen widerstehen und sowohl kulturell als auch politisch bedeutsame Medienangebote einfordern sollte. In dieser Abhebung von der behütend-pflegenden Medienerziehung sind zwei, zum Teil miteinander verbundene Konzepte entstanden, die man als ästhetisch-kulturorientiert und als funktional-systemorientiert bezeichnen kann.

Das ästhetisch-kulturorientierte Konzept ist u.a. dadurch gekennzeichnet, daß es Aspekte der herkömmlichen Kunst- und Literaturerziehung auf den Film überträgt. Filme sollen hinsichtlich ihrer Inhalte und Gestaltungsformen, ihrer Struktur und Bedeutung analysiert und bewertet werden (vgl. ALBRECHT 1964). Um die filmischen Gestaltungs- und Manipulationsmöglichkeiten selbständig erfahren zu können, wird darüber hinaus die aktive Filmarbeit bzw. die eigene Filmproduktion empfohlen (vgl. CHRESTA 1963). Die Kenntnis der Filmsprache soll zunächst zur "optischen Alphabetisierung" und in der weiteren künstlerischen Auseinandersetzung zur "visuellen Bildung" führen (vgl. NOWAK 1967).

Beim funktional-systemorientierten Konzept wird die Massenkommunikation im Aspekt ihrer Komponenten (Sender, Sendekanal, Botschaft, Empfänger) und ihres Zusammenwirkens im gesellschaftlichen System betrachtet. Dabei wird letztlich ein demokratieförderndes Zusammenwirken aller Beteiligten erwartet (vgl. KERSTIENS 1971).

Eine bedeutende Schwäche des ästhetisch-kulturorientierten und des funktional-systemorientierten Konzepts liegt u.a. darin, daß die Verantwortung für ein kritisch und kulturell wünschenswertes Medienangebot letztlich dem Rezipienten zugeschrieben wird. Die realen gesellschaftlichen (Herrschafts-)Bedingungen von Medienproduktion, Medienverbreitung und Medienrezeption kommen so nicht in den Blick. Auf diesen Punkt haben vor allem die Vertreter einer kritisch-emanzipatorischen Medienerziehung am Ende der sechziger und am Anfang der siebziger Jahre hingewiesen (vgl. z.B. DRÖGE 1974; HOLZER 1974). Aus der gesellschaftskritischen Analyse ergab sich die Forderung, den Einzelnen zu befähigen, sowohl die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Bedingungen der Mediensituation zu durchschauen als auch Veränderungen und eigene

Produktionen zu realisieren. Durch eigene Produktionen sollte vor allem ein Gegengewicht zu der als kapitalistisch angesehenen öffentlichen Medienproduktion geschaffen werden (Vgl. NEG/T KLUGE 1974).

Aber auch dieses Konzept hat, obwohl es wichtige Einsichten in die gesellschaftliche Bedingtheit der Mediensituation vermittelt, einige Schwächen. Die vorwiegend ideologiekritische Orientierung - verbunden mit einem teilweise elitären Vokabular - traf häufig nicht die Bedürfnisse ihrer Zielgruppen sowie deren Vorstellungswelt. Weiterführen dürfte erst das - ab Mitte der siebziger Jahre entwickelte - Konzept einer interaktions- und handlungsorientierten Medienerziehung.

Bei diesem Konzept werden technische Medien als Mittel der Interaktion in einem sozialen bzw. gesellschaftlichen Zusammenhang begriffen. Es geht um die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, technische Medien im jeweils gegebenen Lebens- und Handlungszusammenhang gemäß den eigenen Bedürfnissen und Interessen sowie in sozialer Verantwortung zu nutzen. Die Nutzung soll in Form einer reflektierten Verwendung vorhandener Medienangebote und in Form eigener Medienproduktionen unter Beachtung des gesellschaftlichen Kontextes geschehen. Erfahrungs-, Bedürfnis-, Handlungs-, Kommunikations- und Entwicklungsorientierung sind zentrale Begriffe einer solchen Medienerziehung (vgl. BAACKE 1992; BACHMAIR 1984; FRÖHLICH, 1982; Schorb u.a. 1986; TULODZIECKI 1992).

Aufgabenbereiche der Medienpädagogik

Wertet man zusammenfassend das bisherige medienpädagogische Denken unter Berücksichtigung gegenwärtiger und zukünftiger Problemlagen aus, so lässt sich für die Medienpädagogik folgendes allgemeines Ziel formulieren: Kinder und Jugendliche sollen zu einem sachgerechten und selbstbestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handeln in einer von Medien durchdrungenen Welt befähigt werden (vgl. TULODZIECKI 1992, S. 46; 1994, S. 44). Im Rahmen dieser allgemeinen Zielvorstellung kann man für die Medienpädagogik folgende Aufgabenbereiche nennen (vgl. auch DOELKER 1992, S. 112ff.; TULODZIECKI 1992, S. 6807.):

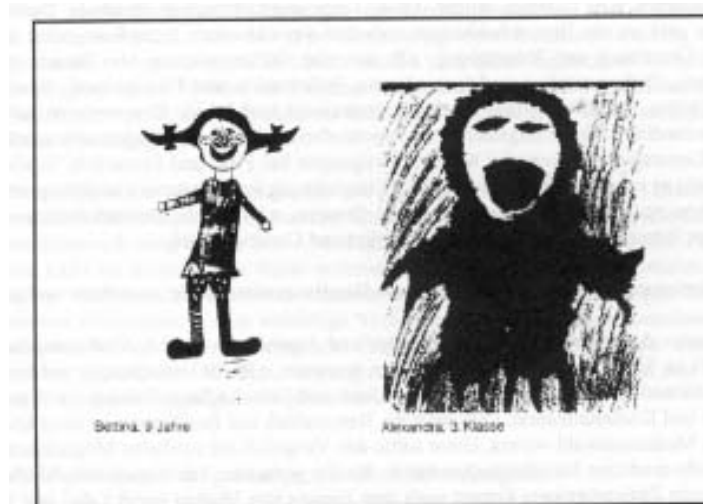


Abb. 2: Kinderzeichnungen zum Fernsehen. (Quelle: Ihr Kind und das Fernsehen, Tips für Eltern von Vor- und Grundschul-Kindern, Faltblatt des Nds. Landesverwaltungsamtes – Landesmediensstelle – in Zusammenarbeit mit dem Nds. Kultusministerium, 1989)

1) Medieneinflüsse erkennen und aufarbeiten:

Dieser Aufgabenbereich basiert auf der Annahme, daß Medien Einflüsse im Bereich von Gefühlen, Vorstellungen, Verhaltensorientierungen und Alltagsgeschehen haben (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986). Die erzeugten Gefühle können von Spaß und Freude bis zu Angst und Schrecken reichen (vgl. auch Abbildung 2); die vermittelten Vorstellungen sind - aus der Perspektive des Wirklichkeitsbezuges - eher realitätsangemessen oder eher irreführend; die übernommenen Verhaltensorientierungen umfassen - je nach gegebenen Bedingungen - das Spektrum von prosozialen bis zu problematischen aggressiven Verhaltensmustern, das Alltagsgeschehen kann eher selbstbestimmt oder eher medienabhängig sein. Medienerziehung sollte Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen, störende Gefühle, irreführende Vorstellungen, problematische Verhaltensorientierungen und medienabhängiges Alltagsgeschehen zu erkennen und so aufzuarbeiten, daß emotionale Störungen abgebaut, irreführende Vorstellungen in realitätsangemessene überführt, problematische Verhaltensorientierungen in sozial gerechtfertigte transformiert und ein selbstbestimmtes Alltagsgeschehen entwickelt werden.

(2) Medienbotschaften verstehen und bewerten:

Bei diesem Aufgabenbereich geht es u.a. um das Problem, daß es angesichts der Medienentwicklung immer schwieriger wird, Medienaussagen richtig einzuordnen. Als Basis für ein angemessenes Verstehen und Unterscheiden von Medienaussagen und Programmen sollen die Kinder und Jugendlichen verschiedene Darstellungsformen von Inhalten im Hinblick auf die mit ihnen verbundenen Reduktionen von Realität kennenlernen, z.B. Modelle, Bilder, Töne, Texte und nichtverbale Symbole. Darüber hinaus geht es um Unterscheidungen zwischen verschiedenen Grundkategorien medialer Gestaltung und Vermittlung, z.B. um eine Differenzierung von Bericht und Meinung, Dokumentation und Inszenierung, Information und Unterhaltung, Realität und Fiktion, Aufklärung und Werbung, Instrument und Inhalt. Des weiteren sollen unterschiedliche Gestaltungstechniken verschiedener Medien bewußtgemacht werden, z.B. Kameraperspektiven und Kamerabewegungen bei Film und Fernsehen. Schließlich geht es um die Unterscheidung und Einschätzung verschiedener Gestaltungsarten und ihrer

spezifischen Möglichkeiten und Grenzen, z.B. um die Besonderheiten von Roman, Hörspiel, Fernsehmagazin, Videofilm und Computerspiel.

(3) Medienangebote unter Abwägung von Handlungsalternativen auswählen und nutzen:

In diesem Aufgabenbereich sollen Kinder und Jugendliche lernen, Medienangebote bewußt im Sinne verschiedener Funktionen zu nutzen, z.B. für Unterhaltung und Spiel, für Information und Lernen, für Problemlösen und Entscheidungsfindung, für Kunstgenuß und Kommunikation. Dies setzt die Bereitschaft und Befähigung zu einer überlegten Medienauswahl voraus. Diese sollte den Vergleich der medialen Möglichkeiten mit nicht-medialen Handlungsalternativen für die genannten Funktionen einschließen. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Einsatz von Medien durch Lehr- und Erziehungspersonen im Rahmen schulischer und außerschulischer Lehr- und Lernprozesse eine wichtige Bedeutung zu (vgl. die oben beschriebenen mediendidaktischen Konzepte).

(4) Medien selbst gestalten und verbreiten:

Kinder und Jugendliche sollen die Möglichkeit erhalten, selbst technische Medien zur Gestaltung eigener Aussagen zu verwenden, z.B. durch die eigene Herstellung von Foto- oder Videodarstellungen, von Zeitungen, von Hör- oder Videomagazinen, von Hörspielen oder Videofilmen sowie von Computeranwendungen. Sie sollen Medien zur Dokumentation von Sachverhalten, zur Artikulation eigener Interessen und Bedürfnisse sowie zur künstlerischen Gestaltung nutzen. Auf diesem Wege können sie die bloße Rezipientenrolle verlassen und selbst Öffentlichkeit herstellen. Gleichzeitig erfahren sie technische Möglichkeiten von Medien in handelnder Weise, was sie befähigen soll, mediale Angebote kritisch einzuordnen und zu bewerten. Darüber hinaus können eigene Produktionen soziale Verhaltensweisen stärken und zu einer ästhetischen Sensibilisierung sowie zu einem angemessenen Anspruchsniveau gegenüber Medienangeboten führen.

(5) Medien hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung analysieren und beeinflussen:

Mit diesem Aufgabenbereich wird die Notwendigkeit unterstrichen, daß Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, Medienangebote hinsichtlich ihrer Inhalte und ihrer Form sowie hinsichtlich der dahinterliegenden Interessen zu prüfen, zu analysieren und zu bewerten. Weiterhin sollen sie erkennen, wie ihre eigenen Bedürfnisse durch Medien aufgenommen und - gegebenenfalls - kanalisiert werden, wobei der jeweilige soziale Kontext bzw. die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden muß. Schließlich geht es um die Analyse und Kritik von institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Medienproduktion, Medienverbreitung und Medienrezeption, z.B. bei den Printmedien, dem Rundfunk und der Computerindustrie. Medienanalyse und Medienkritik sind dabei zugleich als Möglichkeit zu sehen, die eigene Position im Rahmen der Massenkommunikation und in der Gesellschaft zu durchschauen, kritisch zu reflektieren und sich für Verbesserungsmöglichkeiten zu engagieren.

Die beschriebenen Aufgabenbereiche und die dabei angesprochenen Teilaufgaben bieten eine Grundlage, um in Familie, Kindergarten, Schule und Jugendarbeit medienerzieherisch tätig zu werden. Allerdings sind die Aufgabenbereiche und Teilaufgaben nicht als isolierte oder linear aufeinander aufbauende Felder der Medienerziehung zu verstehen. Sie markieren vielmehr ein Netz von Akzentsetzungen für verschiedene Aktivitäten, in dem vielfältige Verbindungen und Übergänge bestehen. Das bedeutet z.B., daß medienerzieherische Projekte in der Regel zwar von einer bestimmten Teilaufgabe oder Akzentsetzung ausgehen werden, daß sich dann aber Übergänge zu anderen Teilaufgaben ergeben können und sollen.

Medienpädagogik als gesamtgesellschaftliche Aufgabe

Medienpädagogik im Sinne der obigen Aufgabenbereiche kann letztlich nur gelingen, wenn sie als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen wird. Sie muß von Elternhaus, Kindergarten, Schule, Jugend- und Kulturarbeit sowie von den Produzenten und den Medieninstitutionen geleistet werden und erfordert die gemeinsame Verantwortung aller am Erziehungsgeschehen Beteiligten. Dabei gelten bestimmte Akzentsetzungen:

Der Familie bzw. den unmittelbaren Bezugspersonen obliegen - neben grundlegenden Funktionen bei der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung - die Verantwortung für den Medienzugang und ein genereller Vorbildcharakter für das Kommunikations- und Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen.

Im Kindergarten sollten Möglichkeiten des Ausdrucks und der spielerischen Verarbeitung medienbeeinflusster Gefühle, Vorstellungen und Verhaltensmuster gegeben und einfache Formen der Mediengestaltung erprobt werden.

- Die Schule hat zentrale Aufgaben bei der Erweiterung des Kenntnis- bzw. Erfahrungsstandes zu den Medien sowie bei der Förderung der Urteilsfähigkeit im Hinblick auf Medienangebot und Medienverwendung. Zugleich sollte eine Weiterentwicklung des intellektuellen und sozialen Niveaus angestrebt werden - unter Beachtung von kommunikativen Bedingungen und Lebenssituationen sowie von Bedürfnis- und Gefühlslage. Schule sollte sich dabei nicht nur als Lernraum, sondern gleichzeitig als Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsraum verstehen.
- Der Jugend- und Kulturarbeit entsprechen wichtige Aufgaben bei der Erweiterung kultureller Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten. Der offene Rahmen sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme eröffnen besondere Chancen der kreativen Entfaltung einerseits und der Einflußnahme auf jugendliches Verhalten andererseits.
- Die Produzenten und die Medieninstitutionen tragen die Verantwortung für das Programmangebot. Diese betrifft zum einen die Bereitstellung eines entwicklungsfördernden Kinder-, Jugend- und Bildungsprogramms und zum anderen die Forderung, das allgemeine, Programm so zu gestalten, daß von ihm keine Gefährdungen für Kinder und Jugendliche ausgehen.

Bei allen Anstrengungen der verschiedenen Institutionen ist für die Medienpädagogik ein gesellschaftliches Umfeld erforderlich, in dem der soziale Kontext und die Medienlandschaft so beschaffen sind, daß sie die kindliche und jugendliche Entwicklung fördern und nicht behindern. Dies setzt voraus, daß Familien-, Jugend- und Medienpolitik, Medienangebot und Medienverbreitung in Verantwortung für Kinder und Jugendliche gestaltet und nicht durch andere Interessen dominiert werden. Nur dann hat die Medienpädagogik eine Chance, ihre Ziele zu erreichen.

Literatur

ALBRECHT, GERD (1964): Die Filmanalyse - Ziele und Methoden. In: EVERSCHOR, FRANZ (Hrsg.): Filmanalyse 2. Düsseldorf

- BAACKE, DIETER (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: SCHILL, WOLFGANG; GERHARD TULODZIECKI u. WOLF-R. WAGNER (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, S. 33-58
- BACHMAIR, BEN (1984): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen. 1. Teil. Kassel
- CHRESTA, HANS (1963): Filmerzziehung in Schule und Jugendgruppe - Grundlagen, Methode, Arbeitsunterlagen. Solothum
- COMENIUS, JOHANN A. (1657): Orbis sensualium pictus. Nachdruck der Erstausgabe von 1658. 2. Aufl. 1979. Dortmund (Die bibliophilen Taschenbücher, 30)
- CORRELL, WERNER (1965): Programmieretes Lernen und Lehrmaschinen. Braunschweig
- DOELKER, CHRISTIAN (1992): Medienpädagogik in der Sekundarstufe - der integrative Ansatz. In: SCHILL, WOLFGANG; GERHARD TULODZIECKI u. WOLF-R. WAGNER (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, S. 107-131
- DOHMEN, GONTHER (1973): Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang. In: Unterrichtswissenschaft, 1 (1973) 2/3, S. 2-26
- DÖRING, KLAUS W. (1969): Lehr- und Lernmittel. Weinheim
- DRÖGE, FRANZ (1974): Medien und gesellschaftliches Bewußtsein. In: BAACKE, DIETER (Hrsg.): Kritische Medientheorien. München, S. 71-106
- FLECHSIG, KARL-HEINZ (1976): Die technologische Wende in der Didaktik. In: ISSING, LUDWIG.J. u. HELGA. KNIGGE-ILLNER (Hrsg.): Unterrichtstechnologie und Mediendidaktik. Weinheim, S. 15-38
- FRÖHLICH, ARNOLD (1982): Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen
- IIAGEMANN, WILHELM u. GERHARD TULODZIECKI (1980): Einführung in die Mediendidaktik. 3. Auflage, Köln
- HEIMANN, PAUL (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. Die Deutsche Schule, 54 (1962) 9, S. 407-427
- HENTIG VON, HARTMUT (1984): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die neuen Medien. München
- HOLZER, HORST (1974): Kinder und Fernsehen. München
- KEILHACKER, MARTIN (1953): Jugend und Spielfilm. Stuttgart

- KEILHACKER, MARTIN (1955): Kind und Film. Stuttgart
- KERSTIENS, LUDWIG (1971): Medienkunde in der Schule. 2. Auflage, Bad Heilbrunn
- LUKESCH, HELMUT (1994): Sozialisation durch Massenmedien. In: SCHNEEWIND, K.H. (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Göttingen, S. 553-582
- NEGT, OSKAR u. ALEXANDER KLUGE (1974): Wertabstraktion und Gebrauchswert in den Zerfallsnormen bürgerlicher Öffentlichkeit. In: BAACKE, DIETER (Hrsg.): Kritische Medientheorien. München, S. 22-73
- NOWAK, WERNER (1967): Visuelle Bildung. Ein Beitrag zur Didaktik der Film- und Fernseherziehung. Villingen
- POSTMAN, NEIL (1993): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.
- SCHORB, BERND u.a. (1986): Massenmedium Fernsehen. Mit Medien über Medien lernen. Block Produktion - Lehrermaterial. Opladen
- TULODZIECKI, GERHARD (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Aufl., Bad Heilbrunn
- TULODZIECKI, GERHARD (1994): Unterricht mit Jugendlichen. Eine handlungsorientierte Didaktik mit Unterrichtsbeispielen. 2. Aufl., Bad Heilbrunn
- WINTERHOFF-SPURK, PETER (1986): Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung. Bern

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.