

Ben BACHMAIR

MEDIENFUNKTIONEN UND MEDIENVERWENDUNG:

SKIZZE EINES MEDIENPÄDAGOGISCHEN BEZUGSRAHMENS

Medienpädagogik kommt trotz kritischer Fragestellung in Legitimationsschwierigkeiten, wenn sie - reaktiv - im Rahmen des vorhandenen Netzes technischer Kommunikation die "pädagogische Verbesserung" der Medienproduktion als ihre Aufgabe übernimmt. Deutliches Beispiel ist hier H.HOLZER(1), der nach der kritischen Analyse der "technisch-ökonomischen Basis", der "Fernsehkommunikation" sich dann doch auf Vorschläge zur Produktion "besserer", d.h. kritischer Fernsehsendungen einläßt. In der Regel ist die Faszination des Filme-Machens und des Produktionsapparates offensichtlich zu stark, um die Funktion der Pädagogik im Bereich des Fernsehens und all der anderen audiovisuellen technischen Medien "eigenständig" zu bestimmen.

Der folgende Beitrag versucht aus dieser "Reaktivität" herauszukommen, indem die Funktion der Medienpädagogik bzw. ihre Aufgaben im Rahmen eines Vermittlungs- bzw. Kommunikationskonzeptes bestimmt werden.

Strukturelle und funktionale Veränderungen bei der Kommunikation

Ausgangspunkt zur Bestimmung der Aufgaben der Medienpädagogik ist die grundlegende These, daß mit den technischen Medien eine grundlegende Veränderung von Kommunikation und ihrer allgemeinen gesellschaftlichen Funktion verbunden ist. Diese Veränderung wird durch die Leistung audiovisueller Medien möglich, Informationen zu objektivieren und damit zeitlich wie räumlich verfügbar zu machen. Diese Objektivierungsleistung audiovisueller Medien wird - im Gegensatz zur vis-à-vis-Interaktion - dazu benutzt, Kommunikation strukturell auf den Informationstransport nach dem Sender-Empfänger-Modell zu reduzieren. Die Kybernetik wird hierbei zur theoretischen Interpretation

herangezogen, etwa nach LASSWELL's Formel "Wer sagt was über welchen Kanal zu wem mit welcher Wirkung"? (2)

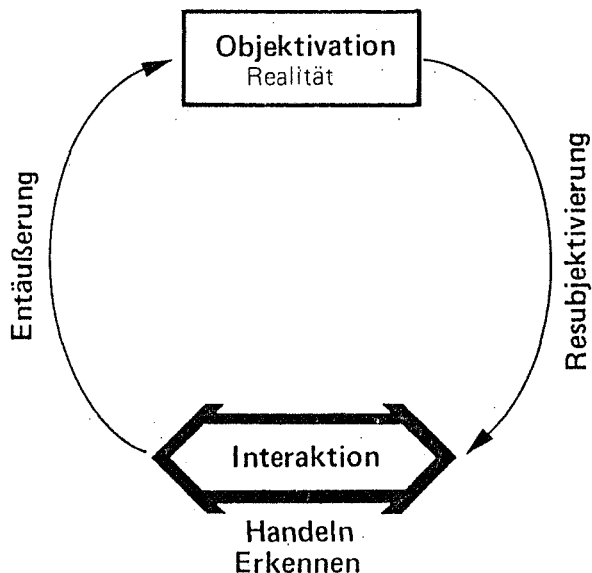
Eine durch Arbeitsteilung auseinanderfallende "Welt" ist Ursache für diese strukturelle Veränderung von Kommunikation; technisch organisierte Kommunikation bekommt jetzt die allgemeine Funktion, isolierte und unzugängliche Bereiche wie die der Produktion, der Freizeit, der Familie, der Wissenschaft, der Natur usw. zu erschließen und zu verknüpfen. Für Kinder heißt das, Fernsehen - als das zur Zeit bedeutendste technische Medium - "liefert" Kindern eine unzugängliche und auseinanderfallende "Welt" ins Wohnzimmer. Auf den Freizeitbereich der Eltern, auf den Spielplatz oder auf Kindergarten und Schule als einzige Lebensbereiche reduziert, eröffnet der Fernseher den Kindern verschlossene Realität und ordnet diese zu einer überschaubaren Welt. Fernsehen substituiert dabei die direkte Kommunikation mit Eltern und Erziehern, die bisher die Funktion wahrgenommen haben, Realität zu erschließen. Das heißt, in einem zentralen Sender werden Kommunikationsleistungen, die Eltern nicht mehr für die Erziehung bringen können, objektiviert, um - unabhängig von vis-à-vis-Interaktionen - standardisierte Informationen an Kinder heranzutragen. Verallgemeinert bedeutet das, technisch organisierte Kommunikation erschließt Realität, indem sie standardisierte Informationen mit dem Ziel transportiert, fehlende Kommunikationsleistungen von Eltern und Erziehern zu substituieren.

Kommunikation als Vermittlung von Realität und subjektiven Erfahrungen

Technologisch ausgerichtete Medienpädagogik hat ihre eigene Aufgabe darin gesehen, die Substitution der Funktionen von Lehrern und Erziehern effektiv zu organisieren. Mittlerweile gibt es in der Medienpädagogik und Mediendidaktik ein "kommunikatives" Verständnis audiovisueller, technischer Medien (3), wobei zumeist der Aspekt der Eigenaktivität und der Eigenproduktion audiovisueller Medien im Vordergrund steht (aktive Medienverwendung). Letztlich geht es diesen Konzepten um Kommunikation, die Formen der

Auseinandersetzung mit Realität in den Mittelpunkt theoretischer wie praktischer Bemühungen stellt. Kommunikation als Auseinandersetzung steht dabei im Gegensatz zur Kommunikation im Sinne des Informationstransportes.

In einen allgemeineren Zusammenhang gestellt, kann man Kommunikation als Vermittlung von Realität und erkennendem und handelndem Subjekt bezeichnen(4). Das folgende Schema versucht diese Beziehung von Handeln, Erkennen und Realität zu veranschaulichen. Dabei ist ein quasi objektiver Aspekt der Entstehung von Realität ("Entäußerung" von Handeln und Erkennen) und ein quasi subjektiver Aspekt der Sozialisation ("Resubjektivierung" der Realität durch Kinder) zu unterscheiden. Dabei wird angenommen, daß Handeln und Erkennen nicht ohne sprachlich vermittelte Interaktion (personale Vermittlung) möglich ist.



Realität wird zwar als etwas Konstantes, Fixes, eindeutig Erfassbares erlebt, ist jedoch Produkt menschlichen Handelns. Handeln und Erkennen werden entäußert und zu Gegenständen, Produkten vergegenständlicht. Realität ist so gesehen Objektivation von Handeln und Erkennen. Was wir erleben, ist dann nur der momentane, scheinbar fixe Ausschnitt eines ständigen Prozesses der Entstehung von Realität.

Dieser Aspekt von Vermittlung wird als Konstruktion von Realität bezeichnet.

Im Sozialisationsprozeß werden die in der Realität vergegenständlichten Handlungen und Erkenntnisse resubjektiviert. Anders formuliert, "fremde" Erfahrungen müssen zu "eigenen" Erfahrungen werden. Dazu ist eine Aufbereitung von Erfahrungen bzw. eine Aufbereitung und Transformation von Realität notwendig, die Eltern und Erzieher usw., also Sozialisationsinstanzen, leisten.

Transformation von Realität durch Sozialisationsinstanzen bedarf wie jedes Erkennen und Handeln immer der Interpretation der vorfindlichen Realität wie der eigenen Handlungsprodukte, um das jeweils wesentliche von Realität zu erfassen.

Zusammenfassend läßt sich Vermittlung als Entäußerung und Resubjektivierung von Handeln und Erfahrung bezeichnen. Dabei wird Realität konstruiert, transformiert und interpretiert.

Konstruktion, Transformation und Interpretation sind - im Sinne des Symbolischen Interaktionismus - auf die direkte und sprachliche Interaktion (personale Vermittlung) angewiesen. Im Medium dieser direkten und sprachlich vermittelten Interaktion erst ist Handeln und Erkennen möglich; diese direkte und sprachlich vermittelte Interaktion ist somit die kommunikative Basis der Konstruktion, Transformation und Interpretation von Realität.

Medienfunktionen

Wenn Konstruktion, Transformation und Interpretation in der Folge von Arbeitsteilung "auseinanderfallen", wenn

also isolierte Erziehungs- und Unterrichtsinstitutionen entstehen, übernehmen technische Medien wesentliche Funktionen der Vermittlung. Die entscheidende These dazu ist die, daß technische, audiovisuelle Medien nicht die sprachlich vermittelte Interaktion, also die personale Vermittlung als Medium von Handeln und Erkennen substituieren können - technische Medien bauen ebenfalls auf dieser sprachlich vermittelten Interaktion bei der Produktion wie der Rezeption auf. Um dem technologischen Mißverständnis zu entgehen, technisch organisierte Vermittlung und personale Vermittlung sind für den Sozialisationsprozeß niemals funktional gleichwertig; technische Medien können personale Vermittlung nicht gleichwertig substituieren, auch wenn es durch die institutionelle Trennung von Planung, Produktion und Verwendung technischer Medien bedingt den Anschein hat. Natürlich übernehmen technische, audiovisuelle Medien unterscheidbare Funktionen bei der Vermittlung von Realität und Erfahrung. Die Leistung audiovisueller Medien, unzugängliche Realitätsbereiche oder sprachlich schwer faßbare Zusammenhänge "abzubilden", ist die "klassische" Grundlage, Medienfunktionen zu bestimmen. Dieser Aspekt der Medienfunktionen wird mit dem Terminus der Repräsentation bezeichnet. Die Repräsentationsfunktion technischer, audiovisueller Medien wird dann notwendig, wenn direkte Erfahrungen unmöglich sind (z.B. für Kinder im Produktionsbereich) und Realitätsausschnitte für isolierte Lern- und Erziehungssituationen aufbereitet werden müssen. Vermittlung heißt hier Transformation von Realität für diese speziellen Lern- und Erziehungssituationen, in denen technische, audiovisuelle Medien die Repräsentationsfunktion übernehmen können.

Da Realität als etwas Entstandenes bestimmt wurde, ist die Repräsentation von Realität nicht ohne den Nachvollzug der Entstehung dieser Realität denkbar. Dieser Nachvollzug bedeutet einmal, daß audiovisuelle, technische Medien die Konstruktion der Realität repräsentieren. Zum anderen müssen die Medien selber als Teil dieser Realität, d.h. als entstandene Objektivationen, verstanden und beurteilt werden.

Audiovisuelle, technische Medien können eine dritte wichtige Funktion im Vermittlungsprozeß bekommen, indem sie helfen, den Zusammenhang von Handeln, Erkennen und Realität als Interpretation bewußt zu machen. Audiovisuelle Medien objektivieren Informationen und machen diese zeitlich wie räumlich beliebig verfügbar. Diese grundlegende Leistung unterstützt es, "Aussagen" der Medien selbst zu untersuchen - im Gegensatz zur direkten Interaktion, in der Aussagen immer schwer faßbar sind. Audiovisuelle Medien bieten sich also an, nach der Interpretation von Realität, die dargestellt wird, zu fragen. Fällt Verwendung und Produktion der Medien nicht arbeitsteilig auseinander, dann bieten audiovisuelle Medien die Chance, die eigene Interpretation der Realität oder die Interpretation anderer festzuhalten und der Kritik verfügbar zu machen. Anders ausgedrückt, audiovisuelle Medien können bei der Vermittlung die Funktion übernehmen, eigene und fremde Interpretation von Realität zu erfassen und sich bewußt zu machen.

Formen der Medienverwendung

Sollen audiovisuelle Medien diese drei nicht von einander abtrennbaren Funktionen im Vermittlungsprozeß übernehmen, dann bedarf es anderer Verwendungsformen als der gängigen passiv-rezeptiven Medienbesichtigung. Passive Rezeption ist die typische Form der Medienverwendung bei einer Vermittlung bzw. Kommunikation, die am Paradigma vom Informationstransport ausgerichtet ist. Gegen dieses Paradigma wenden sich alternative Formen der Medienverwendung, die Vermittlung als Konstruktion, Interpretation und Transformation von Realität bestimmen. Um dieses Verständnis von Vermittlung und Kommunikation zu realisieren, ist aktives, eigenständiges Handeln und Erkennen der Kinder notwendig: Fernsehen und die vielen anderen Medien können dabei behilflich sein, Aktivität und Eigenständigkeit zu unterstützen und zu fördern. Das ist natürlich solange Illusion, als Medienverwendung vom Paradigma des Informationstransports bestimmt ist, nach dem standardisierte Informationen als "Bilder" unzugänglicher Realität von passiven Adressaten rezipiert werden.

Die Aufgabe der Medienpädagogik besteht jetzt darin, dieses kybernetisch technische Kommunikationsmodell in seiner uneingeschränkten Gültigkeit in Frage zu stellen. Dazu scheint mir eine Strategie notwendig, die bei der Medienverwendung ansetzt(5). Meines Erachtens besteht keine Chance, technisch organisierte Kommunikation über eine "Pädagogisierung" der Medienproduktion anzugehen, da hier das kybernetische Paradigma des Informationstransportes institutionalisiert ist. Bei den alltäglichen Kommunikationsformen in der Familie, im Kindergarten, in der Schule usw. anzusetzen, ist dagegen eher erfolgversprechend, da hier personale Vermittlung noch nicht verdrängt ist, im Gegenteil durch pädagogische Maßnahmen unterstützt werden kann(6).

Für den Elementar- und Primarbereich, also für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter sind Formen der Medienverwendung notwendig, bei denen die Kinder - auch vor dem Fernsehschirm - handelnde Subjekte sind, die ihre eigenen interessenbezogenen Erfahrungen machen. Es geht also um Formen der Medienverwendung, die aktives Handeln im "Medium" personaler Kommunikation und Vermittlung unterstützen und fördern. Ein Mißverständnis wäre es, in der Selbstproduktion (aktive Medienverwendung) dabei die entscheidende Form der Medienverwendung zu sehen. Nur durch das Aufheben der arbeitsteiligen Trennung von Medienproduktion und Medienverwendung lassen sich die Medienfunktionen des Bewußtmachens der Interpretation von Realität und des Nachvollzugs der Konstruktion von Realität nicht realisieren. Ganz im Gegenteil, von der Dominanz des Fernsehens bzw. von der Dominanz anderer fertiger Medien wie Schallplatten usw. ist auszugehen. Kinder "sitzen" passiv vor dominanten Medien und auf diese Situation müssen Vorschläge zur Medienverwendung eingehen.

Ein erster und wichtiger Beitrag dazu sind Formen der Medienverwendung, die Kindern zur Distanz von den dominanten Medien, besonders der technischen Glitzerwelt des Fernsehens, verhelfen.

Daneben geht es um Medienverwendung, die die "fremden", von "Medienprofis" produzierten Medien in den Bereich der

alltäglichen Erfahrungen und alltäglichen Handlungen der Kinder rücken. Wichtig ist es, dem Trend zur verfremdeten Darstellung entgegenzuwirken und den Kindern gerade das Alltägliche und Vertraute herauszustellen.

Die dritte Aufgabe liegt in der Entwicklung von Formen und Wegen, wie sich Medien bearbeiten und verarbeiten lassen. Dabei geht es darum, wie so dominante Figuren wie Maxifant und Minifant, Rübe, die Maus usw. aus dem Kontext herausgelöst werden können, um als Puppen, Hampel-männer, Fotogeschichten, Rollenspiele usw. für Kinder-aktivitäten - also für Handlungen und Spiele, die die Kinder selber entwickeln - zur Verfügung zu stehen.

Das nachfolgende Schema versucht den Zusammenhang von Ver-mittlung, Medienfunktionen und Formen der Medienverwen-dung herauszustellen.

Vermittlungs- aspekt	Konstruktion von Realität	Interpretation von Realität	Transformation von Realität
Medien- funktionen	Konstruktion nachvoll- ziehen	Interpretation bewußt machen	Transformation repräsentieren
Formen der Medienverwen- dung für Vor- schulkinder	Distanz zu Medien schaffen	Medienverar- beitung, Medienbear- beitung, Planung der Medienver- wendung	Informationen vertraut machen

Formen der Medienverwendung, die Distanz zu Fernsehsendungen schaffen, die die Möglichkeit der Veränderung, der Bearbeitung und die eigenen Planungsspielräume zeigen und die die Sendungen auf die eigene vertraute Sichtweise beziehen, - diese Verwendungsformen sind die Basis entwickelter und komplexerer Medienverwendung. Medien-'Anfänger' sind dabei sicher nicht nur die kleinen Kinder, sondern eigentlich wir alle, die wir passiv vor unserem 'Glücks-

bringer', dem Fernsehschirm, sitzen. Distanz, Bearbeitung, Verarbeitung, Planung, das aus der eigenen Umwelt Vertraute entdecken, ist Voraussetzung und Grundlage eigener, selbstverantworteter Kommunikation, deren Formen im wesentlichen mit Medienanalyse, Medienkritik, aktiver Medienverwendung und mehrperspektivischer Untersuchung(7) zu umreißen ist. Mit Medienanalyse und Medienkritik kann der Konstruktionsaspekt von Realität über die Entschlüsselung der Medien faßbar gemacht werden. Die aktive Medienverwendung trägt dazu bei, die eigenen, subjektiven Bedeutungen, Interpretationen, Erwartungen und Vorstellungen zu objektivieren, um sie als mediale Produkte bewußt zu machen. Ein weiterer Typ der Medienverwendung ist die mehrperspektivische Untersuchung, bei der mit verschiedenen Medien und deren spezifischen Kodifizierungsformen unterschiedliche Aspekte eines Sachverhalts repräsentiert und erschlossen werden.

In einer weiteren Entwicklungsstufe wären, auf dem bisherigen aufbauend, folgende Verwendungsformen zu nennen: der Medienvergleich, die Integration von Informationen ins eigene Bewußtsein und Handeln und die Konzeptualisierung, bei der erschließungsmächtige Leitbegriffe vorgestellt und entwickelt werden.

Wesentlich für diese Typen der Medienverwendung ist, daß Lehrer so etwas wie einen genetischen Aspekt beachten. Das heißt, erst sind einfache Verwendungsformen zu erlernen und zu erarbeiten, und das sind in erster Linie Möglichkeiten der Distanzierung von dominanten AV-Medien, um darauf aufbauend z.B. zur Eigenproduktion von Filmen zu kommen, um so die Gefahr modischen Bastelns zu vermeiden.

Anmerkungen und Literatur

- 1) H. HOLZER: Fernsehkinder, in: GEISLER, W./ KALB, P.E.: Fernseherschule, Weinheim 1975, S. 11-36
- 2) H.D. LASSWELL: The Structure and Function of Communication in Society, in: L. BRYSON (Hrsg.): The Communication of Ideas, New York 1964, S. 37

- 3) Deutliche Beispiele für solch ein "kommunikatives" Verständnis sind u.a.:
- D. BAACKE: Kommunikation und Handeln, in: W. POPP (Hrsg.): Kommunikative Didaktik, Weinheim 1976, S. 23-54
- ENGELMANN, B./ ZAMETZER, H.: Kommunikation und Handeln, Versuch zur Aktualisierung der soziologisch-anthropologischen Dimension einer handlungs- und kommunikationsorientierten Mediendidaktik, Jugend Film Fernsehen 1974, Heft 2 und Heft 3
- Projekt I des BTZ: Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz, Projektheft 1972 und 1973, Wiesbaden (BTZ)
- 4) Die Argumentation orientiert sich hier an P.L. BERGER/ T. LUCKMANN: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt 1969. Vgl. dazu die Darstellung bei ENGELMANN/ ZAMETZER 1974
- 5) Diese Überlegung habe ich in folgenden Arbeiten weiter ausgeführt:
- Medienverwendung in der Schule, Berlin 1977
- Funktionen und Verwendung von Medien-Aufgaben vorschulischer Medienpädagogik, Medien + Erziehung 1977, 2, S. 127-135
- Analyse- und Planungsmodell zur Medienverwendung, Die Deutsche Schule 1976, 3, S. 198-212
- Fallstudie zur Medienverwendung, Forschungsbericht des AV-Zentrums des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 1976
- 6) Die entsprechende Strategie soll in einem Projekt erprobt werden, vgl. dazu B. BACHMAIR: "Alternativmodelle alltäglicher Medienverwendung", Projektpapier München 1977 (vervielfältigt)
- 7) Vgl. dazu K. GIEL/ G.G. HILLER/ H. KRÄMER: Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Aufsätze zur Konzeption Bd. 1 und Bd. 2, Stuttgart 1974 und 1975