

Diskussion

Ben Bachmair

Zur Kritik von kinder- und jugendpsychologisch orientierter Medienpädagogik

Anmerkungen zu Martin Keilhackers Aufsatz „Wie Kinder und Jugendliche Film und Fernsehen erleben“

Martin Keilhackers Aufsatz „Wie Kinder und Jugendliche Film und Fernsehen erleben“ (medien + erziehung 1979, Heft 2) stellt theoretische Grundlagen und Forschungsmethoden der Medienpädagogik dar, die, – vergleicht man sie mit ähnlichen Aufsätzen von Keilhacker in dieser Zeitschrift (1957, 1972, 1973) – ein Arbeits- und Entwicklungsprogramm umreißen. Da Keilhacker „schule-bildend“ gewirkt hat, scheint mir eine kritische Auseinandersetzung dringend geboten.

Vorzüge kinder- und jugendpsychologischer Medienpädagogik und ihre ideologischen Implikationen

Durchgängig für Keilhackers Forschungsstrategie wie für entsprechende theoretische Grundlagen ist die Absicht, von den Kindern und ihrem „Erleben“ auszugehen. Im Gegensatz zur Mediendidaktik des Schulbereichs stehen nicht Film und Fernsehen als Medien im Mittelpunkt, die es zu evaluieren, zu optimieren und zu implimentieren gilt, was im folgenden als technologische Mediendidaktik bezeichnet wird. Es geht kinder- und jugendpsychologischer Medienpädagogik nicht um die Ausbreitung von Film und Fernsehen, wie sie beispielsweise im Schulbereich unter den Bedingungen der Bildstellenarbeit im Vordergrund steht. Keilhacker beschreibt diesen medienpädagogischen Gegensatz und seine Stellung dazu folgendermaßen (1979, S. 75): „Der Glaube an einen ständig steigenden materiellen Wohlstand, an die Machbarkeit aller Dinge, an den Menschen, der mit Hilfe der Technik und der Naturwissenschaften alles kann und alles darf, was er kann, ist heute bei vielen Menschen und bis in die Tiefen ihres Menschseins hinein erschüttert“. Zu ergänzen ist, daß die Ausbreitung technischer Medien sowohl ein Anzeichen als auch ein Mittel der Ausbreitung von Technik und dem damit verbundenen technologisch, zweckrationalen Handeln (nach dem Muster der industriellen Produktion) war bzw. ist, was jetzt auf zunehmendes Unbehagen stößt.

Die Ausbreitung technischer Medien voranzutreiben, ist also nach Keilhacker nicht Aufgabe der Medienpädagogik. Er setzt dagegen die „Kinder- und Jugendpsychologie“, die „Kleinkind und Kind noch als untrennbar körperlich-seelische Einheit“ sieht und mit entsprechenden altersbedingten Methoden wie „Gesamtbeobachtung der Kinder während der ganzen Filmvorführung (oder Fernsehsendung)“ arbeitet.

Dieser Schwerpunkt ist wichtig: Medienpädagogik richtet sich auf Kinder aus und verwendet dabei kindgerechte Forschungsstrategien. In meiner Sprache formuliert bedeutet das: Kritik technologischen Denkens im Bereich der Medienpädagogik, indem man die Kommunikation von Kindern bei Film und Fernsehen empirisch erfaßt und dabei auf ihren Sinn für diese Kinder hin befragt.

Ist diese „kritische“ Einstellung kinder- und jugendpsychologischer Medienpädagogik nun die Technologie-Kritik eines Marcuse oder eines Habermas, die die Ver-

dinglichung des Menschen auch durch die Wissenschaft deutlich gemacht haben (vgl. Schmied-Kowarzik 1978)? Ist es tatsächlich auch eine hermeneutische Forschungsstrategie, die helfen will, unseren Alltag aufzuklären, eine Strategie wie sie z.B. im Kontext kommunikativer Sozialforschung auch von der Medienpädagogik und Mediendidaktik gerade diskutiert wird (z.B. Baacke, Heinze 1979, Bachmair 1979a)? Anders formuliert – reicht die „ganzheitliche“ Beschäftigung mit der Kommunikationssituation der Kinder zur Bestimmung von Medienpädagogik aus, um einer „Verdinglichung“ von Kommunikation entgegenzuarbeiten. Oder unterstützt die ganzheitliche kinder- und jugendpsychologische Medienpädagogik, wie sie Keilhacker umrissen hat, nicht auch und gerade herrschende „Verdinglichungsmechanismen“ (Schmied-Kowarzik 1978) im Bereich der Massenkommunikation? Dann wäre der Unterschied zu einer technologischen Medienpädagogik bzw. Mediendidaktik mit ihrer Fetischierung von technischer Entwicklung und technologischer Planung und Kontrolle (vgl. Bachmair 1979b, S. 84ff) nur äußerlich. Hierzu meine These: Keilhackers „ganzheitliche“ Medienpädagogik unterscheidet sich in ihrer Auswirkung – nämlich ihrer Verdinglichungstendenz – nicht von technologischer Mediendidaktik.

Zur Prüfung dieser These stelle ich zwei Fragen:

1. Unterstützt Medienpädagogik mit ihrer Forschungsmethode „Verdinglichungstendenzen“? Macht der medienpädagogische Forschungsprozeß Kinder zu Forschungsobjekten? Dazu wird im folgenden das Konstruktionsprinzip Keilhacker-scher Medienpädagogik untersucht.
2. Ist Medienpädagogik in der Lage, die „Verdinglichung“ von Kindern durch Kommunikation und technische Medien zu thematisieren und zu erklären, vielleicht auch bewußtzumachen? Kriterium zur Einordnung und Beurteilung medienpädagogischer Theorie ist das Problem der Verdinglichung menschlicher Kommunikation durch die Technisierung dieser Kommunikation. Wenn sich Menschen nicht mehr in überschaubaren Situationen gegenüberstehen und direkt miteinander reden und umgehen, entsteht die Gefahr, daß Kommunikation statt Mittel der beteiligten Menschen zu sein, die Menschen zu Objekten in einem Kommunikationssystem macht. Ist Fernsehen und das „hinter“ dem Fernsehapparat stehende Kommunikationssystem, Kommunikationsmittel der Kinder oder sind diese nur Objekte des „Fernsehens“? Sind sie nur „Rezipienten“ am Ende einer Sender-Empfänger-Kette, die Denken, Fühlen und Handeln der Kinder festlegt? Ist Keilhackers Medienpädagogik in der Lage, diesen Problemzusammenhang aufzuklären?

Kinder- und jugendpsychologische Grundbegriffe als theoretische Basis

Keilhacker „baut“ seine Medienpädagogik auf einer Entwicklungspsychologie des Kindes auf, die kindliche Entwicklungsphasen nach speziellen und dominierenden Erlebnis-, Denk- bzw. Verarbeitungsformen unterscheidet. So spricht Keilhacker von einer „illusionistischen“ Phase, die von der darauf folgenden „realistischen“ Phase im Kindesalter (S. 67) und von der idealistischen Phase im Jugendalter“ (S. 71) abgesetzt wird. Jede Phase – so die These, die dann empirisch durch teilnehmende Beobachtung belegt wird – hat ihre eigene, typische Form des „Film-erlebens“ (S. 68): „In der illusionistischen Phase kennt das Kind noch keine klare Trennung zwischen Lebewesen und toten Gegenständen, zwischen wirklich und nicht-wirklich bzw. dem, was wir als Erwachsene darunter verstehen. Ein Schemel ist eine Lokomotive, aber auch eine Brücke, eine Burg.“ (S. 67) . . . „Ganz innerhalb dieses Rahmens verläuft auch das Film-erleben der Kinder in der illusionistischen Phase. Nehmen z.B. Kinder dieser Altersstufe an einer Filmvorführung teil, in der eine Weihnachtsfeier mit einem großen Christbaum und brennenden Kerzen auf der Leinwand gezeigt wird, so ist es durchaus normal, wenn am Schluß einige Kinder

nach vorne laufen, um die Kerzen ausblasen zu helfen.“ (1979, S. 68)

Welche theoretische Struktur liegt diesem Argumentationsmuster zugrunde und welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Das Argumentationsmuster baut auf Schlüsselbegriffen, Grundbegriffen wie illusionistische, realistische, idealistische Phase auf, die die Funktion haben, hochkomplexe Phänomene zu ordnen und zu interpretieren. Es gibt eine eng begrenzte Zahl solcher erschließungsmächtiger Grundbegriffe, die alle aus einer Quelle entnommen werden, nämlich der „Kinder- und Jugendpsychologie“. Damit sind prominente Wissenschaftler der Disziplin „Kinder- und Jugendpsychologie“ gemeint, die Keilhacker (1979, S. 67) einleitend auch benennt. Auf dem Punkt gebracht heißt das, die erschließungsmächtigen Grundbegriffe der Medienpädagogik entstammen der Feder prominenter Psychologen.

Hierzu zwei Fragen:

1. Frage: Wie zuverlässig ist der Rückgriff auf eine etablierte wissenschaftliche Disziplin?

Warum verwendet man nicht die Grundbegriffe „Sinn“, „Objektivierung“, „Realität“ aus Bettelheims psychoanalytischer Kinder- bzw. Medientheorie? Warum taucht der zentrale Begriff der aktuellen Diskussion „Kommunikation“ nicht auf? Diese Fragen nach prominenten Autoren oder fehlenden Grundbegriffen ließen sich beliebig fortsetzen. Das wäre jedoch für eine Theorie nicht sinnvoll, denn mit dieser Frage soll nur gezeigt werden, daß das von Keilhacker verwendete Verfahren der Gewinnung von Grundbegriffen eher zufällig und willkürlich ist. Durch Rückführung auf eine wissenschaftliche Disziplin bzw. auf den Begriffsapparat prominenter Wissenschaftler dieser Disziplin läßt sich keine verlässliche theoretische Basis für Medienpädagogik gewinnen. Dieses Verfahren genügt nicht dem eigenen programmatischen Anspruch, „ganzheitlich“ von den Kindern auszugehen, denn dann müßte argumentiert werden, wie die ausgewählten theoretischen Ansätze diesen Anspruch einlösen helfen.

Der Rückgriff auf die Kinderpsychologie hat vielmehr die Funktion, die Medienpädagogik und ihren Begriffs- und Methodenapparat als wissenschaftlich und als eigenständig zu legitimieren. Schematismus und Dogmatismus ist dann eine Folge, „prominente“ Begriffe als unveränderliche theoretische Basis zu setzen und diese Setzung nur knapp heuristisch zu erläutern. Das macht die ständige theoretische Reflexion die über den eng begrenzten und abgeschlossenen Bereich einer wissenschaftlichen Schule hinausgeht, sehr schwer. Statt Argumentation gibt es dann eben nur noch verärgerte Schelte: . . . hätten sie „einigermaßen gründliche Kenntnisse in der Kinderpsychologie besessen, wären sie weniger erstaunt gewesen“ . . . (Keilhacker 1979, S.73, ebenso 1972).

Um nicht mißverstanden zu werden, es geht mir nicht um aktuellere oder um mehr Theorien. So entkäme man ebenfalls nicht dem Vorwurf des Dezisionismus. Die Alternative liegt in der Entwicklung eines theoretischen Bezugsrahmens, der von der historisch orientierten Frage ausgeht, warum Rundfunk, Fernsehen, Film usw. gesellschaftlich bedeutsame Funktionen übernehmen und wie dadurch Erfahrungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bzw. -formen qualitativ verändert werden. Solch ein Bezugsrahmen bekommt die Funktion, Problemsicht, Begriffe und Methoden einzelner wissenschaftlicher Theorien einzuordnen, um sie daraufhin begründet für Medienpädagogik auszuwerten.

2. Frage: Warum ist Kinder- und Jugendpsychologie die theoretische Basis?

Mit der Beschränkung auf bestimmte Autoren einer Wissenschaftsdisziplin bekommen die Grundbegriffe die Funktion – ein Bild sei gestattet – eines Betonfundaments, auf dem ein für allemal ein medienpädagogisches Gebäude errichtet

wird. Die Ablehnung der Soziologie ist dafür ein deutliches Indiz. Die Beschränkung auf traditionelle Kinder- und Jugendpsychologie hat die Konsequenz, nur das isolierte Kind zu betrachten. Das Kind in seinen komplexen Alltagsbezügen und seiner vielfältigen Kommunikation – vor dem Fernseher, in der Nachbarschaftskindergruppe, mit Geschwistern, im Auto, in der Freizeit, auf dem Spielplatz, in der Schule, vor dem Kiosk usw. – ist medienpädagogisch nicht mehr relevant. Auch hier wird der anfängliche Anspruch, Kinder als Ganzes zu sehen, aufgegeben, ganz im Sinne traditioneller Psychologie, die sich auf Kinder zwar als ganzheitliches, aber auch als isoliertes Einzelwesen beschränkt; und die natürlich auch historische Entwicklungsprozesse nicht thematisieren kann.

Das folgende Beispiel zeigt, welch riesiges Arbeitsfeld Medienpädagogik bekommt, wenn sie sich von der zu engen „kinderpsychologischen“ Basis löst. Kinder einer Nachbarschaftskindergruppe werden in die 1. Klasse Grundschule eingeschult. Ihr Hauptproblem, ihr leitendes Thema im ersten halben Jahr ist, in der neuen Klasse ihren „sozialen Ort“ zu finden, möglichst weit oben in der Hierarchie der neuen Klasse. Das heimliche Curriculum in der Schule, über Leistung und Schulerfolg zu einer linearen sozialen Ordnung mit oben und unten zu kommen, unterstützt die Rangordnungsaueinandersetzungen der Kinder. Cowboy- und Indianerspiele – als Rollenspiel oder als Spiel mit Playmobil-Figuren – mit ständigem Kämpfen und Schießen werden zum dominierenden Spiel.

Diese Situation bringt wichtige Aufgaben für die Medienpädagogik. Bieten Cowboy-Filme oder vergleichbare Serien wie Sindbad, Tarzan diesen Kindern „Muster“ an, ihren Rangordnungskonflikt in der Schule nur noch aggressiv und prügelnd auszutragen? Welche pädagogischen Methoden müssen Fernsehen ergänzen, damit das Fernsehen das leitende Thema dieser Kinder – sich durchzusetzen, in der Klasse nach oben zu kommen – nicht aggressiv verstärkt?

Man kann das Problem über die Beziehung Fernsehen, Nachbarschaftskindergruppe, Schule, soziale Rangordnung, Spielen, Handlungsmuster der Schüler hinaus nochmals komplexer angehen. In dieser Zeit, während der Rangordnungsprobleme der Kinder in Schule und Nachbarschaftskindergruppe, läuft im Fernsehen eine Vampir-Serie. Die Kinder übertrumpfen sich gegenseitig, wer spät nachts noch einen Dracula-Film gesehen hat. Eltern, Lehrer nehmen solche Aussagen für bare Münze und beurteilen danach den Erziehungsstil solcher Familien, die ihren Kindern solche Filme „erlauben“. Bei Nachfragen wird deutlich, daß die befragten Kinder Vampir-Filme nur vom Hörensagen kennen. Sie kennen die Figur des Dracula jedoch aus Illustrierten, aus Erzählungen und geben das als eigene Erlebnisse aus – um zu imponieren, um die anderen auszustechen. „Illusionistische Phase“, das ist mit Sicherheit ein Begriff, um sich diesen Problemkomplex zu erschließen. Die Frage ist nur, wer sich hier Illusionen macht, die Erwachsenen oder die Kinder? Die Kinder setzen Dracula ganz realistisch als Machtmittel ein. Der begrenzte Begriffsapparat einer abgeschlossenen Disziplin hilft hier nicht weiter!

Vergegenständlichungstendenzen kinder- und jugendpsychologischer Medienpädagogik

Der Rückgriff auf einzelne erschließungsmächtige Grundbegriffe einer wissenschaftlichen Disziplin wird letztlich mit der ganzheitlichen (im Gegensatz zu einer analytischen) Betrachtungsweise dieser Disziplin legitimiert. Da diese Setzung nicht in einem laufenden Prüfungs- und Legitimationsprozeß steht, hat Medienpädagogik ein für allemal – eine scheinbar evidente – theoretische Basis. Veränderungen im Bereich der Fernsehkommunikation lassen sich damit theoretisch nicht mehr reflektieren. Sie verschwinden sozusagen als Forschungsgegenstand, weil sie begrifflich nicht mehr faßbar sind. Hinzu kommt, daß die Aufgabenstellung der Medienpädagogik als Film- und Fernseherziehung nicht mehr der veränderten

Kommunikationssituation einer Gesellschaft anzupassen ist. Andere medienpädagogische Ansätze, die ihre theoretische Grundlage auf der Analyse einer veränderten gesellschaftlichen Kommunikation und mit Hilfe soziologischer Theorie aufbauen, lassen sich dann nur noch als unwissenschaftlich oder sogar gefährlich beschreiben, da die eigene Fortentwicklung der Theorie ausgeschlossen ist (vgl. Keilhacker 1979, S. 72).

Damit gerät Keilhacker in Widerspruch zu seiner eigenen Forschungsmethode, die im wesentlichen mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung arbeitet und eigentlich hermeneutisch angelegt wäre: Man fragt nach dem Sinn kindlicher Ausdrucksformen und Darstellungen, die als Filmerlebnis interpretiert werden. Nur auf die medienpädagogische Theorie selber hat die Interpretation des Sinns kindlicher Ausdrucksformen und Darstellungen keine Rückwirkungen! Dann sind die Kinder aber doch nur Forschungsobjekte. Umgangssprachlich formuliert: Der beobachtende Medienpädagoge ist nicht bereit, etwas von den Kindern für seine Theorie zu lernen. Theoretisch formuliert: Es besteht keine hermeneutische Beziehung von Theorie und Praxis, die mit dem ganzheitlichen Anspruch unter Ablehnung analytisch positivistischer Methoden dem Leser als Methode „angeboten“, suggeriert wird. Eine polemische Überspitzung des Problems: Unterscheidet sich diese auf Ganzheitlichkeit ausgerichtete Methode nur durch die fehlende Präzision von der abgelehnten positivistischen Meßmethode? Mit schlichteren Methoden macht man doch das gleiche, nämlich Kinder zu Beobachtungs- und Beschreibungsobjekten.

Um aus diesem Dilemma herauszukommen, ist ein weiter Schritt in der Geschichte der Pädagogik zurück zu Schleiermacher notwendig, der von der „Dignität der Praxis“ sprach, die „unabhängig von der Theorie“ sei. Die Praxis bekommt bei Schleiermacher nicht „ihren bestimmten Charakter erst mit der Theorie“; „die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“. Modern formuliert heißt das, Medienpädagogik ist nur dann in der Lage, sich von der Praxis her zu legitimieren, wenn sie eine Funktion für diese Praxis übernimmt. Mit Schleiermacher ist diese Funktion als Aufklärung und Anleitung zu bestimmen (vgl. Schmied-Kowarzik 1974, 1978). Das ist nur möglich, wenn Medienpädagogik ihre Grundbegriffe in einem ständigen hermeneutischen Verfahren aus der Praxis gewinnt und theoretisch reflektiert. Praxis ist der Alltag in Familie, Freizeitzentrum, am Spielplatz, in der Schule, der durch gewandelte gesellschaftliche Kommunikation (z.B. Fernsehen) in seiner Substanz verändert wird.

Folgerung für eine Forschungsstrategie

Unsere Kinder sollen nicht Forschungsobjekte einer einfachen, in sich abgeschlossenen, unveränderlichen Theorie mit umfassendem Gültigkeitsanspruch sein. Wie muß man dann eine Forschungsstrategie anlegen, die weder die Verdinglichungstendenzen ganzheitlich angelegter, kinderpsychologischer Medienpädagogik noch die Verdinglichungstendenzen einer zweckrational konstruierten Kommunikationstechnologie umfaßt?

Dazu ein Beispiel, an dem ich augenblicklich arbeite. Ich suche nach Kriterien, Fernsehfilme des Kinderprogramms zu beurteilen. Dabei steht das Ziel im Vordergrund, Eltern zu helfen, Fernsehfilme, die ihre Kinder sehen bzw. sehen wollen oder sollen, zu beurteilen. Wie bei der Kritik von Keilhackers Theoriebildung gesagt, sind die Kriterien nicht aus einer wissenschaftlichen Disziplin herzuleiten. Bei einem hermeneutischen Verfahren, bei dem die Anleitung für praktisches Handeln aus der Aufklärung einer Kommunikationssituation folgt, wird nach dem Sinn bzw. der Bedeutung eines Filmes für die Kinder selber gefragt. Dieses Verfahren läßt sich als „funktionale Analyse“ bezeichnen, um darauf abzuheben, daß es um die Funktion eines Films für Kinder geht. Wie kann man diese Funktion begriff-

lich befassen? Ich gehe davon aus, daß Kinder wichtige *Themen* haben, die ihr Handeln leiten und strukturieren. Kinder wollen z.B. groß, wollen geschützt und geliebt werden, wollen selbständig, die Bestimmer sein usw. „Groß werden“, „selbständig werden“, „geliebt und geschützt werden wollen“ usw. sind mögliche *handlungsleitende Themen* der Kinder. Um einen Film von seiner Bedeutung, von seiner Funktion für die Kinder her zu beurteilen, wird nach Figuren und Szenen gesucht, die diese Themen tangieren. Sindbad auf Wanderschaft, das alte Märchentema von der Wanderschaft, steht in Korrelation zum Thema „Groß und Erwachsen-werden“ „Sich selber durchschlagen“ usw. Ein Widpferd, das eingefangen und dressiert wird, steht möglicherweise für die Angst der Kinder, selber von Kindergarten und Schule „eingefangen“ und „dressiert“ zu werden.

Um aus dieser theoretischen Beschränkung herauszukommen, sehe ich zusammen mit Kindern eines Kindergartens kontinuierlich im Rahmen eines langfristigen Projektes Filme des Fernseh-Kinderprogramms. Dabei wird versucht, *handlungsleitende Themen* zu entdecken, bzw. die Kinder zu unterstützen, diese Themen symbolisch, mit Hilfe einfacher Ausdrucks- und Gestaltungsformen (z.B. Malen, Zeichnen, Tanzen usw.) zu „bearbeiten“. Mit den Eltern dieser Kinder werden Protokolle zu diesen Fernsehsituationen besprochen. Die Ergebnisse gehen in Fernseh-Rezensionen von Zeitungen ein. (Zu diesem Projekt ist ein Zwischenbericht geplant.)

Anderer Strategien mit vergleichbarer Intention liegen schon als abgeschlossene Projekte vor, z.B. das Projekt I, BTZ (1972 und 1973; Heinze 1976) oder das „Curriculum zum Thema Massenmedien“ (siehe medien + erziehung, 1976 Heft 4).

Die Verdinglichung von Kommunikation als medienpädagogisches Problem

Mit Verdinglichung von Kommunikation ist – in erster Näherung – die Nutzung kindlicher Kommunikation als Mittel fremder Ziele gemeint. Werbung ist hierfür ein deutliches Beispiel. Kinderfilme werden als Werbeträger produziert. So haben Figuren wie Biene Maja oder Heidi die Funktion, als Aufkleber für Haarwaschmittel, Eis, Comics, Puppen, Schulranzen, Hemden usw. zu werben.

Bei Keilhacker (1979, S.77) taucht dieser Problemzusammenhang als „Überfremdung“ auf: „Im Fernsehen als Weltsprache liegen wohl ihre größten Leistungsmöglichkeiten, aber auch große Gefahren. Die erste und größte Gefahr scheint mir die Gefahr der Einebnung und Überfremdung der vorhandenen gewachsenen Sprachen und der dahinter stehenden Kulturen“. Nimmt man – vorläufig – für Sprache und Kultur den Begriff der Kommunikation, so dürfte das von mir zum Kriterium gemachte Problem der Verdinglichung angesprochen sein.

Als zweites Phänomen aus dem Bereich der „Gefahren von Medien“ (1979, S.77) beschreibt Keilhacker die „Verdrängung der Primärerlebnisse durch Sekundärerlebnisse, d.h. durch Erlebnisse aus zweiter Hand (Bild, Film, Fernsehen, Medien jeglicher Art)“, die als Folge „forschreitender Technisierung, Industrialisierung, Verstädterung, die Zusammendrängung von Menschen in sog. Ballungsräumen“ interpretiert wird, und die dann dazu führt, „Primärerlebnisse auf vielen Gebieten zu erschweren, die Menschen auf Sekundärerlebnisse abzurängen“ (S.78).

Hier wird auf der Erscheinungsoberfläche ein Sachverhalt als solcher richtig beschrieben. Was fehlt, ist die Aufklärung der wesentlichen, diesem Sachverhalt zugrundeliegenden Struktur. Weil Keilhacker nur in bezug auf die Erscheinungsoberfläche (Film als Sekundärerlebnis) argumentiert, zieht er keine Schlußfolgerungen für die Medienpädagogik sowie ihre Forschungsmethoden und ihre praktische Zielsetzung. Eine institutionalisierte medienpädagogische Wissenschaft steht jedoch immer in Gefahr, ebenfalls kindliche Kommunikation zu funktionalisieren – wie oben ausgeführt – und eben nicht in ihrer natürlichen Struktur als

Auseinandersetzung mit Realität und als Mitteilung von Erfahrungen zu festigen. Durch die Problemoberfläche gelangt man mit Hilfe der Frage, warum sich denn Formen der Erfahrung verändern (vgl. Bachmair 1977). Die Unterscheidung zwischen Sekundär- und Primärerlebnissen ist zu unscharf; die Kategorie der „fortschreitenden Technisierung, Industrialisierung, Verstärkung“ usw. läßt nur so etwas wie eine historische Dimension ahnen, verhindert in ihrer Allgemeinheit jedoch eine theoretische Fassung, wie sich denn „Erlebnisse“ – d.h. Erfahrungen und Kommunikation – in Abhängigkeit zur historischen Entwicklung einer Gesellschaft verändern. Das Konstruktionsprinzip Keilhackerscher Medienpädagogik, ein für allemal auf die Kinder- und Jugendpsychologie als theoretischen Bezugsrahmen zurückzugreifen, macht es der Medienpädagogik unmöglich, eine historische Dimension für die Veränderung von Kommunikation und Erfahrung zu formulieren, um so beobachtbare Ereignisse (Primär- und Sekundärerlebnisse, Industrialisierung) auf ihre grundsätzliche Bedeutung hin zu untersuchen. Eine Folge dieses theoretischen Defizits ist die kulturpessimistische Grundstimmung Keilhackerscher Medienpädagogik, die letztlich darauf beruht, daß die Echtheit, die Aura des ursprünglichen Erlebens mit dem Massenmedium Fernsehen verloren geht. (vgl. hierzu Benjamins ideologiekritische Untersuchung, 1963, S. 15 ff).

Was folgt daraus für die medienpädagogische Praxis?

Die medienpädagogische Praxis richtet sich auf den guten und wertvollen Film als Träger der eigentlichen aber verlorenen „Aura“, indem der wertvolle Film propagiert und gefördert wird, bzw. indem Kinder und Jugendliche lernen sollen, zwischen guten und schlechten, wertvollen und wertlosen Filmen zu unterscheiden. Kategorien wie Verfrühung, Überforderung, Einseitigkeit u.ä.m. geben für die Entscheidung über die Qualität eines Films den Maßstab ab (u.a. Keilhacker 1972, S. 15 f; 1973, S. 11 ff).

Zur Anleitung einer differenzierteren medienpädagogischen Praxis, die ihre Aufgabe in der Unterstützung kritischer kreativer Kommunikationsformen sieht, ist ein theoretischer Bezugsrahmen notwendig, der den Widerspruch von „Primärerlebnissen“ und „fortschreitender Technisierung“ aufklärt. Dazu bedarf Medienpädagogik einer historischen Dimension, um qualitative Veränderung von Kommunikation – insbesondere die Verdinglichung von Kommunikation – aufzuklären. Dieser theoretische Bezugsrahmen läßt sich mit Hilfe zweier Leitfragen erschließen.

Erste Leitfrage: Welche anthropologische Konstante liegt allen Formen menschlicher Kommunikation zugrunde? Als *zweite Leitfrage* schließt sich daran an: Welche Merkmale von Kommunikation werden an die Bedingungen einer hochentwickelten Industriegesellschaft angepaßt.

Für jede Art menschlicher Kommunikation und Erfahrung ist das Phänomen der Objektivierung (symbolische Vergegenständlichung) von entscheidender Bedeutung. Individuelle wie gesellschaftliche Erfahrungen sind nur dann mitteilbar und lernbar, wenn sie symbolisch vergegenständlicht sind. So gesehen (vgl. Leontjew, Berger/Luckmann) ist Realität eine Vergegenständlichung gesellschaftlicher Erfahrungen, wobei Sprache eine typische und wesentliche Form der Vergegenständlichung ist. Ebenso entwickelt ein Subjekt nur seine Identität, indem es seine Erfahrungen symbolisch vergegenständlicht und dann entäußert, um über die Spannung von Erfahrung und ihrer entäußerten symbolischen Vergegenständlichung der Reflexion der eigenen Erfahrung zu kommen. (vgl. G.H. Mead's Unterscheidung von I und Me, 1973, S. 177 ff).

Um zur zweiten Leitfrage zu kommen: In einer industriellen Gesellschaft unterliegen Kommunikation und Erfahrung einer qualitativen Veränderung: Objektivierungen, symbolische Vergegenständlichungen sind nicht mehr einmalig, sind

keine einmaligen Leistungen, sondern werden mit Hilfe technischer Medien zeitlich wie räumlich beliebig vervielfältigbar und verfügbar (vgl. W. Benjamin). Diese beliebige Verfügbarkeit von Erfahrung und Mitteilung mittels technischer Medien bietet die Möglichkeit, die technisch vergegenständlichte, d.h. technisch reproduzierbare Erfahrung und Mitteilung als Information nach dem Muster industrieller Produktion zu planen, zu bearbeiten, zu transportieren und auf ihre Tauglichkeit zu erproben. Deutlich wird dieses Schema bei Rundfunk bzw. Fernsehen, wo Kommunikation arbeitsteilig in eine komplexe, zentrale Produktion von Information, in die Verteilung der Information und in die passive Rezeption „zerlegt“ wird. Dabei wird Kommunikation nach dem Modell des Senders und Empfängers organisiert. Das heißt, Kommunikation hat die Struktur industrieller Produktion von Information, wobei die produzierte Information über festgelegte Kanäle transportiert wird. Kommunikation nach dem industriellen Grundmuster zeigt eine grundlegende Veränderung: So stehen nicht mehr konkrete Kinder und Erwachsenen als kommunizierende Subjekte im Mittelpunkt ihrer Kommunikation; die technischen Medien und die industriell produzierte, technisch vervielfältigte Information stehen jetzt im Zentrum von Kommunikation. Kommunizieren heißt dann Informationen produzieren, transportieren, rezipieren. So treten sich – bildlich gesprochen – die ursprünglich direkt miteinander kommunizierenden Subjekte nicht mehr gegenüber. Der „eine“ wird zum Regisseur, Kameramann, Schauspieler, Planer, Techniker usw., der „andere“ wird zum Rezipienten. Die kommunikative Beziehung von Personen über symbolische Objektivationen (besonders Sprache) dreht sich um; die Medien sind jetzt das dominierende Zentrum von Kommunikation. So werden die Kinder vor dem Fernsehschirm zu passiven Rezipienten, die dem Medium Fernsehen „nachgeordnet“ sind und die nur dann eine Chance haben, über „ihre“ Medien zu verfügen, wenn Kinder und Erwachsene die verdinglichende Kommunikationsstruktur verändern. Hier zeigt sich das Problem der Verdinglichung, bei der Kinder Objekte des Fernsehens sind. Diese Verdinglichung ist jedoch nicht primär durch das Medium Fernsehen verursacht; das wäre zu einfach, dann wäre Medienpädagogik als Film- oder Fernsehpädagogik ausreichend. Die Probleme liegen in der Kommunikationsstruktur, nämlich dem Transport industriell produzierter, technisch beliebig reproduzierbarer Informationen nach dem von der Kybernetik theoretisch formulierten Sender-Empfänger-Modell der Kommunikation. Die Aufgabe besteht für die Medienpädagogik nun darin, Kinder zu unterstützen, die bestimmenden Subjekte der Fernsehkommunikation zu sein, indem die Transport-Struktur von den Kindern nicht akzeptiert wird. Stark vereinfacht heißt das, aus der Fremdleistung Fernsehen sollte eine Eigenleistung der Kinder werden.

Literaturnachweis

- Dieter Baacke: Lebensweltanalyse von Fernstudenten. Zum Problem „Lebensweltverstehen“. Zu Theorie und Praxis qualitativ-narrativer Interviews, Werkstattbericht. Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fernuniversität Hagen 1978.
- Ben Bachmair: Funktion und Verwendung von Medien – Aufgaben vorschulischer Medienpädagogik. In *medien + erziehung* 1977, 2, S. 127-135.
- Ben Bachmair: Ethnomethodologie als handlungstheoretische Grundlage einer Didaktik der Kommunikation. Ein Diskussionsbeitrag in: *Bildung und Erziehung*, 1979a, 3, S.229-240.
- Ben Bachmair: Medienverwendung in der Schule, Berlin 1979 b
- Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Drei Studien zur Kunstsoziologie, Frankfurt 1963
- Peter Berger, Thomas Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1969

- Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart 1975, Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.): Entwicklung eines Curriculum zum Thema Massenmedien. Erscheint 1980 in 5 Bänden, Leverkusen, Leske Verlag + Budrich GmbH.
- Jürgen Habermas: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, Frankfurt 1968.
- Jürgen Habermas: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In: Habermas/Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, was leistet die Systemforschung? Frankfurt 1971, S. 142-290.
- Thomas Heinze: Probleme und Paradoxien handlungsorientierter Curriculuminnovation, Erfahrungen mit einem schulnahen Curriculumprojekt. In: Popp, W. (Hrsg.): Kommunikative Didaktik, Weinheim 1976, S.121-168.
- Thomas Heinze: (Hrsg.): Lebensweltanalysen von Fernstudenten. Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung, Werkstattbericht. Zentrales Institut für Fernstudienforschung, Fernuniversität Hagen, 1979.
- Martin Keilhacker: Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens bei Kindern und Jugendlichen. In: Jugend und Film, 1, 1957, S. 9-22.
- Martin Keilhacker: Film- und Fernseharbeit mit Kindern unter Berücksichtigung der kindpsychologischen Voraussetzungen. In: Jugend Film Fernsehen, 1972, 1, S. 11-20.
- Martin Keilhacker: Das Fernsehen für Kinder und die Kinderpsychologie In: Jugend Film Fernsehen, 1973, 1, S. 3-15.
- Martin Keilhacker: Wie Kinder und Jugendliche Film und Fernsehen erleben. In: medien + erziehung, 1979, Heft 1, S. 67-78.
- Aleksej N. Leontjew: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt 1973.
- Herbert Marcuse: Der eindimensionale Mensch, Studien zur Ideologie der vorgeschrittenen Industriegesellschaft. Neuwied 1970.
- George H. Mead: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973.
- Projekt I: Untersuchung und Entwicklung einer lehrerbezogenen Strategie für Curriculuminnovation und emanzipatorischen Medieneinsatz. Projektheft 1972 und 1973, Wiesbaden, Bildungstechnologisches Zentrum.
- Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. 2 Bände. Düsseldorf 1966.
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik: Dialektische Pädagogik. München 1974.
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik: Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen. Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim 1978, S. 33-50.

Dr. Ben Bachmair ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel.