
Themenheft Nr. 20: Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe. Zweitveröffentlichung des Beitrags aus: *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
Herausgegeben von Heinz Moser, Petra Grell und Horst Niesyto.

Matthias Rath

„Medienerziehung“ – Statement zu einem Begriff

Ich werde die Frage nach der Relevanz des Ausdrucks „Medienerziehung“ in zwei Abschnitten bearbeiten:

- In einem ersten Abschnitt („Disziplinäre Differenz“) werde ich die Verwendung dieses Ausdrucks im Hinblick auf eine wissenschaftsstrategische Etikettierung verfolgen. In diesem Zusammenhang werde ich auch auf die m.E. in gleicher Weise zu verstehende Verwendungen eines anderen Ausdrucks, nämlich „Mediendidaktik“, hinweisen.
- In einem zweiten Schritt („Terminologische Differenz“) werde ich den begrifflichen Konnotationen dieses Ausdrucks „Medienerziehung“ nachgehen, d.h., hier wird es nötig sein, die deutschsprachige Abgrenzung der „Erziehung“ von der „Bildung“ in Erinnerung zu rufen und „Erziehung“ in Bezug zum anderen Teil des Kompositums Medienerziehung zu spezifizieren und gegen mehrere andere Begriffe kurz abzugrenzen.

Disziplinäre Differenz

Medienerziehung wurde - neben terminologischen Intentionen, die eine bestimmte Praxis zum Ausdruck bringen wollen - u.a. aus einem *wissenschaftsstrategischen Grund* in die Diskussion eingeführt. Dabei ging es in erster Linie um die Gewinnung eines institutionellen und disziplinären Eigenstandes für im weitesten Sinne auf pädagogische Kontexte abhebende Wissenschaften, die sich selbst als medienaffin definieren, Medien in ihrem Objektbezug explizit thematisieren, sich aber nicht auf Erziehungswissenschaft, allgemeine Pädagogik oder Medienpädagogik auf der einen Seite und nicht auf Kommunikations- und Medienwissenschaft auf der anderen Seite zurück führen lassen wollen: Vor allem die *Fachdidaktiken* haben in den 1970er Jahren die Medien für sich entdeckt. Die Kontexte dieser „Entdeckung“ waren vielfältig und können hier nicht detailliert nachgezeichnet werden. Für manche waren die Medien Teil des eigenen Objektbereichs, z.B. In der Informatikdidaktik, oder aber die Medien wurden als neu zu thematisierendes Problemfeld in den Blick genommen, eher in formaler

Hinsicht, so z.B. in der ökonomischen Bildung, oder in ihren inhaltlichen Dimensionen, so z.B. in der Religionsdidaktik, Ethikdidaktik oder der Deutschdidaktik.

Vor allem die letztere kam mit großem Aplomb auf die Medien, allerdings über den Umweg der Erweiterung des Textbegriffs in der Germanistik, die, in Abgrenzung zur bisherigen Tradition reiner Schriftwissenschaft, unter „Text“ seit den frühen 1970er Jahren ein Sinnangebot meint, das nicht mehr notwendigerweise durch ein schriftgebundenes Symbolsystem realisiert wird. Damit fallen auch andere mediale Produkte wie z.B. Filme unter den Textbegriff oder auch der lange systematisch nicht unproblematische Bereich der theatralen Realisierung von Dramen (Dramatik). Zugleich mit diesem erweiterten Textbegriff ändern sich aber auch die Exklusionsregeln der klassischen Germanistik im Hinblick auf Texte im Allgemeinen und Medien im Besonderen:

- Medien, auch das Medium Buch, sind in sehr viel größerer Geschwindigkeit auf dem Markt präsent, so dass man nicht mehr den „wertvollen“ Charakter des medialen Angebots in Abhängigkeit zur Verweildauer auf dem Markt bestimmen kann. Mit anderen Worten, wurde ein Autor bei langjähriger anhaltender Beliebtheit nolens volens zum Klassiker und damit, unabhängig von früheren Urteilen der Disziplin, zum Objekt der germanistischen Sakralisierung durch Wahrnehmung, so sind die (häufig technikgetriebenen) Marktverhältnisse der letzten Jahrzehnte so dynamisch, dass mediale Angebote, Literatur ebenso wie andere Formen, prinzipiell als mögliches Objekt der Germanistik zumindest berücksichtigt werden können.
- Besondere Beschleunigung und Ausweitung hat dieser Medienmarkt durch die ebenfalls technikgetriebene digitale Globalisierung erfahren, so dass auf der Produktseite jeder „Plot“ transmedial in jedes Medium überführt werden kann und auf der Rezeptionsseite nicht nur jedes Medienformat, sondern auch noch jedes Medienprodukt jederzeit überall in den Fokus der Rezipienten geraten kann (vgl. Rath 2003).
- Und dies hat natürlich Folgen für den Deutschunterricht. Denn unter diesen Markt- und Rezeptionsbedingungen werden Texte in bisher aus dem möglichen Objektfeld der Germanistik exkludierten Medienformaten realisiert (z.B. schon in der 1970er Jahren die Comics, dann analog und vermehrt auch digital Film, Fernsehen, Computerangebote offline und online und das häufig immer noch unterschätzte Hybridmedium „Handy“) und vor allem und in besonderer Weise von der jungen Generation präferiert - mehr präferiert als die bislang im Kanon der Hochkultur sakralisierten literarischen „Klassiker“.

In doppelter Weise wurde daher der pädagogische und/oder didaktische Reflex auf Medien fachdidaktisch relevant: Entweder in konservativ-bewahrpädagogischer Attitude als methodische Überlegungen, wie als letztes Gefecht einer „auratischen Buchkultur“ (vgl. Kerlen 2005) den Heranwachsenden gegen die „Medienflut“ das „gute Buch“ wieder näher gebracht werden könnte, oder in einem aktiven, den Medien zumindest offen gegenüber stehenden Anspruch, auf dem Wege des schulischen Unterrichts im Fach Deutsch *Medienkompetenz* zu vermitteln.

Allerdings setzt die Deutschdidaktik hier anders als die Medienpädagogik nicht so sehr auf den *Umgang* mit Medien, sondern auf die *Inhalte* des medialen Sinnangebots. Es war im deutschsprachigen Raum wohl vor allem Jutta Wermke (1997), die anfangs in ihren hördidaktischen Arbeiten explizit den Ausdruck „Medienerziehung“ in Abgrenzung von der erziehungswissenschaftlichen Medienpädagogik verwendet hat. *Medienerziehung* meint in diesem Zusammenhang eine an den medial vermittelten und vermittelbaren Sinn ansetzende, formanalytische und interpretative Auseinandersetzung mit Medieninhalten. Zwar ist auch dieser Ansatz mit der klassischen Bestimmung von Medienkompetenz nach Dieter Baacke (1996) kompatibel, hebt aber letztlich auf im weitesten Sinne sprach- und literaturwissenschaftliche Theorien auf. Es sei nur am Rande darauf hingewiesen, dass damit nicht ein rein textorientiertes Verständnis im Fokus steht, da die Rezeptionsästhetik der 1970er Jahre ja gerade die aktive Konstruktionsleistung der Rezipienten in den Blick nahm (vgl. Iser 1972, 1976). Deutschdidaktische Ansätze, die dagegen einen nicht disziplinären, sondern semantischen Begriff von „Medienpädagogik“ in Anschlag bringen, sind selten (vgl. z.B. Gast/Marci-Boehncke 1996) und wohl aus eben den genannten wissenschaftsstrategischen Gründen auch heute nicht mehr vertretbar.

Mit anderen Worten, Medienerziehung ist hier also eigentlich eine Verlegenheitslösung, um einer befürchteten oder vielleicht auch realen sich abzeichnenden Vereinnahmung durch die Erziehungswissenschaft zu wehren. Allerdings sind mit dieser disziplinären Differenz auch einige Probleme erkaufte, die anscheinend nicht sofort erkannt wurden. Terminologisch ernst genommen, nämlich als *Medienerziehung*, müsste die Bestimmung der Medienerziehung als Aufgabe einer Deutschdidaktik deutlich machen, wo sie sich von der Gestaltung von Bildungsprozessen unterscheidet. Eine solche Differenz, Erziehung als *das Andere* der Bildung, scheint aber nicht der Intention der Deutschdidaktiker zu entsprechen. Für diese Einschätzung spricht auch die Tatsache, dass bei einer aktuellen systematischen Bestimmung der Deutschdidaktik *Medienerziehung* ersetzt wird durch den Ausdruck *Mediendidaktik* als einer „dritten Säule“ der Deutschdidak-

tik neben *Literaturdidaktik* und *Sprachdidaktik* (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2008). Diese begriffliche Entscheidung erspart den Didaktikern zwar den Rekurs auf einen Erziehungsbegriff jenseits oder neben dem Bildungsbegriff, ist aber selbst nicht unproblematisch. Es ist doch irritierend, unter der Bezeichnung „Mediendidaktik“ sowohl die Frage abgehandelt zu finden, mit welchen technischen Medien in Lehr-/ Lernprozessen Wissen vermittelt werden kann (Tulodziecki 1997, 45), als auch die Frage, wie mit Medien als Texten Vermittlungsprozesse gestaltet werden. In der „Mediendidaktik Deutsch“ sind Medien *keine* Lernmittel, sondern Texte und damit *Inhaltsträger*. Diese terminologische Konstruktion der „Mediendidaktik“ innerhalb der Deutschdidaktik ist Folge einer quasi vor-konvergenten Fachlogik. Werden Medien (über das selbstverständliche Medium Buch hinaus) Thema deutschdidaktischer Forschung, dann treten sie neben die sprachliche und literarische Thematisierung. Allerdings zeigt sich hier inzwischen eine Annäherung zur Fachwissenschaft Deutsch auch von Seiten der Pädagogik. So formuliert Brüggem aktuell als Forderung für die mediendidaktische Perspektive neben der Klärung der Erwartungen an Funktionalität und Gestaltung vor allem auch eine Auseinandersetzung mit den präsentierten Inhalten (Brüggem 2009, 192).

Terminologische Differenz

Um Medienerziehung als *Begriff* zu fassen, ist es zunächst nötig, sich den Kernbestandteil dieses Kompositums, nämlich *Erziehung*, näher anzusehen. Ich will im Folgenden nicht die historische und systematische Diskussion von *Erziehung* als pädagogischen Begriff sowie dessen Abgrenzungen referieren. Es geht mir zunächst nur um die Eingrenzung der Bedeutung dieses Begriffs von anderen Ausdrücken und Begriffen.

Unter *Erziehung* verstehe ich einen Wirkungsbegriff, der bestimmte Lernvorgänge bei jungen Menschen zurück führt auf vorhergehende Handlungen, die von anderen Menschen ausgegangen sind. Um diese sehr allgemeine Bestimmung nicht überzustrapazieren, sollten einige Kriterien berücksichtigt werden:

Erziehung verläuft *polar*, zwischen mindestens einem Erzieher (*Educans*) und einem zu Erziehenden (*Educandus*), ist also mindestens *dyadisch*. Darüber hinaus ist Erziehung *intentional*, hebt also auf ein „Um willen“ oder Erziehungsziel ab. Daher ist nicht jede Form des Lernens auch als Erziehung zu bezeichnen. Diese setzt vielmehr eine grundsätzliche *Asymmetrie* der Erziehung voraus, d.h.

Erzieher und *Zögling* stehen in einem ungleichen Verhältnis des bereits Erzogen-seins und noch Erzogenwerdens. Und schließlich ist Erziehung auf *Endlichkeit* angelegt, nicht nur im Kleinen (z.B. Reinlichkeit), sondern grundsätzlich. Solche Zielvorgaben wurden im Laufe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Erziehung immer wieder genannt, Kant z.B. stellt uns mit Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung solche Zielvorgaben vor Augen, ich schlage jedoch vor, die Formulierung Martin Bubers und vieler anderer zu wählen, Ziel der Erziehung sei *Mündigkeit*. Damit ist dieser Begriff enger als z.B. ein eher analytischer und inhaltlich-normativ noch unspezifischer Begriff wie der von Wolfgang Brezinka (1971), der unter Erziehung „soziale Handlungen (...), durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen mit psychischen und (oder) sozial-kulturellen Mitteln in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten“ (613), versteht. Damit wäre sowohl der Aspekt der Asymmetrie wie auch der Mündigkeit nicht berücksichtigt.

Medienerziehung meint dann intentionale Interventionen eines Educans gegenüber einem Educanden mit dem Ziel, beim Educanden Lernvorgänge auszulösen und zu steuern, an deren Ende die Mündigkeit des Educanden im Umgang mit Medien steht. Diese Mündigkeit lässt sich spezifisch fassen als *Medienkompetenz*.

Damit verbieten sich m. E. Interpretationen von Medienerziehung in zwei Richtungen:

- Zunächst in Richtung auf eine quasi naturwüchsige, allein auf den eigenen Medienumgang des Educanden gestütztes Lernen. Zweifelsohne können durch die eigene Mediennutzung Lernvorgänge ausgelöst werden, z.B. durch Lernen am Modell (Geschwister, *Peer Group*). Diese sind aber nicht intendiert, zielgerichtet auf Mündigkeit und auch nicht notwendig asymmetrisch.
- Dann in Richtung auf monologische, aus eigener Intention und eigenem Interesse motivierte Lernvorgänge. Auch diese Lernvorgänge können stattfinden, sie erfüllen m. E. aber alle Kriterien von Bildungsprozessen und müssen daher als *Medienbildung* bezeichnet werden.

Das hat Folgen für andere, gängige Begriffe, von denen ich hier beispielhaft nur kurz folgende Ausdrücke erwähnen will:

- *Media Literacy* bezeichnet eine bestimmte Kompetenz – ursprünglich natürlich die Lesekompetenz (vgl. OECD 2003, 108), die sich aber medial umfassender erweiterte.

- *Mediendidaktik* - wie schon erwähnt - ist eine wissenschaftliche Reflexionsform auf bestimmte Lehr-/Lernzusammenhänge, die anscheinend in, mit, durch oder über Medien laufen.
- *Medienpädagogik* selbst: Sie verstehe ich als eine wissenschaftliche Reflexionsform (wie Mediendidaktik), allerdings von abstrakterer Bedeutung. In ihr wird die Medienerziehung als polarer Prozess der intentionalen, asymmetrischen und auf Medienkompetenz zielendes Handeln reflektiert. Inwieweit Bildungsprozesse auch *originäre* Objekte der Medienpädagogik sind, wird man diskutieren müssen.
- *Medienkompetenz* habe ich schon genannt, ihr entspricht eine systematisch beschreibbare Medienmündigkeit.
- *Medienbildung* verstehe ich im Sinne der klassischen Bildungstheorie (z.B. Basedow, Kant, Humboldt, Fröbel, Litt, aber natürlich auch Klafki, vgl. Rath [im Druck]), die diesen Prozess als autonome Selbstbildung fassen.
- *Medienaneignung*: Bernd Schorb (2009) hat diesen Ausdruck empfohlen und ich würde ihn gern aufgreifen als einen sehr weiten, allgemeineren Begriff von Prozessen des Lernens mit, in, durch und von Medien.
- Und schließlich *Medienlernen*, ein m.E. aufgrund der unklaren Relation zwischen Lernen und Medien wenig geeigneter Ausdruck: wer ist hier Subjekt, Objekt, passiv, aktiv?

Abschließend und zusammenfassend möchte ich vorschlagen, unter den diskutierten potentiellen „Leitbegriffen“ der *Medienerziehung* keinen dominanten, aber einen prominenten Platz einzuräumen. Nicht, weil andere Begriffe nichts zur Selbstvergewisserung und Profilierung von Medienpädagogik beitragen, sondern weil ich die Medienerziehung als den einzigen Begriff ansehe, den die Medienpädagogik für sich *exklusiv* beanspruchen kann.

Alle anderen optionalen „Leitbegriffe“ können auch ohne weiteres durch andere Wissenschaften beansprucht werden, ob nun aus dem im weitesten Sinne erziehungswissenschaftlichen Feld (z.B. der Pädagogische Psychologie), aus den weiteren Sozialwissenschaften (z.B. der Medien- und Kommunikationswissenschaft), aus den technischen Disziplinen (z.B. der Informatik) oder den Fachdidaktiken (z.B. der Deutschdidaktik). Diese disziplinübergreifende Begrifflichkeit scheint mir allerdings kein Manko, sondern ein sinnvoller Ansatz für eine zukünftige, wissenschaftskonvergente Kooperation der medienaffinen Disziplinen (vgl. Marci-Boehncke/Rath 2009).

Literatur

- Baacke, Dieter. „Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel.“ *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Hrsg. von Antje Rein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996. 4-10.
- Brezinka, Wolfgang. „Über Erziehungsbegriffe. Eine kritische Analyse und ein Explikationsvorschlag.“ *Zeitschrift für Pädagogik* 17 (1971): 567-615.
- Brüggen, Niels: „Mediendidaktik“. *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*. Hrsg. von Bernd Schorb; Günther Anfang; Kathrin Demmler. München: kopaed, 2009. 190-192.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (Hrsg.). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2008.
- Gast, Wolfgang; Marci-Boehncke, Gudrun. „Medienpädagogik in die Schule. Plädoyer für ein fachspezifisches Curriculum – jetzt!“ *Medien Praktisch* 19 (1996), Hft. 3: 47-51.
- Iser, Wolfgang. *Der implizite Leser*. München: Fink, 1972.
- Iser, Wolfgang. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink, 1976.
- Kerlen, Dietrich. *Jugend und Medien in Deutschland*. Hrsg. von Gudrun Marci-Boehncke; Matthias Rath. Weinheim: Beltz, 2005.
- Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias. „Wissenschaftskonvergenz Medienpädagogik. Medienkompetenz als Schnittfeld von Medienpädagogik, KMW und anderer Wissenschaften.“ *Medienjournal* 33 (2009), Hft. 3: Medienpädagogik. Hrsg. von Brigitte Hipfl; Matthias Wieser: 11-23.
- OECD. *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. 2003: <http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf> (15.02.2011).
- Rath, Matthias. „Das Internet – die Mutter aller Medien.“ *Medientheorie und Medientheologie*. Hrsg. von Klaas Huizing; Horst F. Rupp. Münster: Lit, 2003: 59-69.
- Rath, Matthias. „Bildung zwischen Freiheit und Output. Zu den bildungstheoretischen Grenzen des standardisierenden Verstandes.“ In: *Freiheit und Bildung. Schellings Freiheitsschrift 1809-2009*. Tagung der Internationalen Schelling-Gesellschaft und der Deutschen Gesellschaft für Philosophie. Hrsg. von Siegbert Peetz; Ralf Elm. München: Fink [im Druck].
- Schorb, Bernd. „Medienaneignung“. *Grundbegriffe Medienpädagogik – Praxis*. Hrsg. von Bernd Schorb; Günther Anfang; Kathrin Demmler. München: kopaed, 2009: 182-186.
- Tulodziecki, Gerhard. *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1997.
- Wermke, Jutta. *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt Deutsch*. München: KoPäd, 1997.