



Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen

Wolfgang B. Ruge

Der Aufsatz diskutiert die implizite Politik, die Ansätzen der Medienpädagogik zugrunde liegt, und ordnet sie (partei-)politischen Strömungen zu. Die Klassifikation erfolgt dabei anhand der Fragen, welchen Stellenwert Medien haben, welches Bildungsziel propagiert wird, wie das Individuum adressiert und was als Medienkompetenz verstanden wird.

The paper discusses the implicit politics of media education and assigns them to political ideologies. The classification is based on the questions: How does the authors think about media? What education aim is propagated? How ist the individuum addressed? What is understood as media literacy?

1. Einleitung

Im medienerzieherischen Fachdiskurs ertönt derzeit vielfach die Forderung, Medienpädagogik müsse politisch werden. Zuletzt bei Horst Niesyto, der auf der Frühjahrstagung der Sektion Medienpädagogik der DGFE eine intensivere Beschäftigung mit dem digitalen Kapitalismus einforderte (Niesyto 2015) – eine klare Beschreibung der Ziele, welche eine kapitalismuskritische Medienpädagogik orientieren sollten, blieb er allerdings schuldig. Klarer ist da schon Christian Swertz' Aufforderung, Utopologien zu entwickeln, auf denen pädagogisches Handeln mit Medienbezug gründen könne (Swertz 2012) – er schlägt eine Orientierung an einem als Entscheidungsimpulse setzenden Akteur begriffenen Subjekt (Swertz 2015a) und dem Ideal einer libertären Demokratie vor, wobei er diese von einem verengten Freiheitsbegriff des Neoliberalismus unterscheidet (Swertz 2015b). Es scheint also so, als ob Medienpädagogik endlich politisch würde.

Aber es scheint nur so. Dabei streite ich nicht die politischen Implikationen aktueller Diskussionen ab – vielmehr sehe ich auch bei älteren Konzepten der Medienerziehung eine politische Grundhaltung, die freilich nicht immer expliziert worden ist. Ich möchte im Folgenden Beitrag[1] drei Konzepte medienerzieherischer Bemühungen nebeneinander stellen und die zugrundeliegende politische Einstellung rekonstruieren. Als politische Einstellung begreife ich hier die Zustimmung zu politischen Ideologien und adressiere somit die makrosoziale Ebene. Eine eher subjektphilosophische Ordnung der impliziten Politiken der Medienpädagogik hat Benjamin Jörissen in bemerkenswerter Genauigkeit und Belesenheit vorgelegt (Jörissen 2014). Meine Darstellung bleibt dagegen bewusst schematisch und idealtypisch. Darin besteht die implizite Politik dieses Textes: Koalitionen zwischen den Parteien sind selbstverständlich möglich – welche sinnvoll sind, mögen die LeserInnen selbst entscheiden.

In meiner Sortierung der zugrundeliegenden Ideologien beziehe ich mich auf eine Einteilung Kai Arzheimers, der Liberalismus, Konservatismus, Sozialismus, Nationalismus und Christdemokratie unterscheidet (Arzheimer 2009: 86–91), wobei mir in aktuellen Diskussionen zur Medienkompetenz keine Strömung aufgefallen ist, die nationalistisch ist. Die christdemokratische Position scheint sich in Medienfragen mit der konservativen zu decken.

Die Farben, die jeweils am Beginn eines Kapitels die politische Strömung kennzeichnen, sind dem Parteienspektrum Deutschlands und Österreichs entnommen, wobei die Position genannt ist, die eine Partei qua eigener Haltung vertreten müsste, und weniger auf die realpolitische (Nicht-)Umsetzung dieser Ziele geachtet wird. Schwarz kennzeichnet sowohl in Deutschland als auch Österreich die konservativen Parteien (CDU, ÖVP), Rot die Sozialdemokratie (SPD, SPÖ). Das österreichische Gegenstück zur gelben FDP ist mit den Neos (Rosa) noch recht jung.

Gegenstand dieses Textes sind die impliziten Politiken der Medienpädagogik. Es geht um eine Analyse jener Konzepte, die innerhalb der wissenschaftlichen Medienpädagogik diskutiert werden, und nicht um eine Diskussion von Parteiprogrammen und Positionspapieren politischer Akteure. Hierfür verweise ich auf die Arbeit von Katharina Kaiser-Müller (Kaiser-Müller 2012).

Bei der Vorstellung gehe ich chronologisch vor. Ich beginne mit einer kurzen Beschreibung des Schundkampfes im Kaiserreich, welcher von Kaspar Maase (Maase 2012) sehr detailreich aufgearbeitet wurde. Zwar wurde in dieser Zeit noch nicht mit dem Begriff "Medienerziehung" operiert und die Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin lag in weiter Ferne, dennoch lässt sich ein Begründungsmuster erkennen, welches die Medienerziehung auch heutzutage – in schockierend unveränderter Form – tagtäglich herausfordert. Als zweites widme ich mich dem Konzept der Medienkompetenz nach Dieter Baacke und stelle insbesondere dessen Aufarbeitung in der aktiven Medienarbeit in den Mittelpunkt. Als letztes widme ich mich einer Konzeption von Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation.

2. Schwarz/Schwarz: Der konservative Schundkampf

Eine konservative Form der Medienerziehung findet sich im Schundkampf zur Zeit des Kaiserreichs. Dieser wurde von Kaspar Maase tiefgehend analysiert, weshalb ich mich in den folgenden Ausführungen auf sein Werk über die "Kinder der Massenkultur" stütze.

Grundlegend ist festzuhalten, dass im beschriebenen Zeitraum (1888 bis 1918, Amtszeit Wilhelm II.) noch keine institutionalisierte Medienpädagogik existierte und dementsprechend auch kein wissenschaftlicher Diskurs über ein einheitliches Phänomen "Medienerziehung" geführt wurde. Bei den beschriebenen Praktiken handelt es sich um Reaktionen pädagogisch Tätiger auf neue mediale Formen (Heftromane) und Medien (Film). Im Mittelpunkt stand dabei die praktische Auseinandersetzung mit den neuen Herausforderungen und weniger eine Debatte um die ästhetische Qualität massenkultureller Produktionen (Maase 2012: 20). Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass die bekämpfte Literatur juristisch nicht zu beanstanden war und die Definition von Schund teilweise der Willkür der Schundkämpfer unterlag (Maase 2012: 51).

Es ist nun aber nicht Anliegen des vorliegenden Beitrags, die Qualität der so diskreditierten Werke zu diskutieren und so der Agitation gegen diese nachträgliche Legitimation zu erteilen bzw. diese anzuzweifeln. Mir geht es um die Argumentationen, mit welchen gegen Schund gekämpft wurde, da sich in diesen eine auf Medien gerichtete pädagogische Haltung erkennen lässt.

Als zentralen Ausgangspunkt macht Maase die Schunddefinition des Volksbibliothekars Ernst Schulze aus, welcher Schund als "Literarisch wertlos und gleichzeitig moralisch gefährlich" (Maase 2012: 51) attackiert. Als Beleg für seine These führt Schulze vier Kriterien an, denen im Folgenden nachgegangen werden soll.

Das erste Argument besteht darin, den Schundromanen die "Zerstörung des Sinns für Wirklichkeit" zu attestieren. Durch übermäßiges Lesen,

würde die Jugend in Fantasiewelten hineingezogen und verlöre so den Bezug zur Realität. Dieser Vorwurf war auch zu damaligen Zeiten weder neu, noch originell. Die Gefährdung des Realitätssinns durch neue Medien ist seit Platons Vorstellung, die Einführung der Schrift würde die Möglichkeit zu denken einschränken, in der abendländischen Philosophie eingeführt. Sie findet ihre Fortsetzung im in der Germanistik diskutierten "Fiktionsvorbehalt" und auch in der E-Literatur[2] finden sich Helden, die durch übermäßiges Lesen verkommen. Ein schönes Beispiel hierfür ist Cervantes Don Quijote – wobei die medienkritische Perspektive zumindest in meinem Deutsch-Unterricht unter den Tisch fiel. Auf den ersten Seiten wird beschrieben, was passiert, wenn man zu viel liest:

"Kurz, er verstrickte sich in seinem Lesen so, daß er die Nächte damit zubrachte, weiter und weiter, und die Tage, sich tiefer und tiefer hineinzulesen; und so kam es vom wenigen Schlafen und vielen Lesen, daß sein Gehirn ausgetrocknet wurde, wodurch er den Verstand verlor. Er erfüllte nun seine Phantasie mit solchen Dingen, wie er sie in seinen Büchern fand, als Bezauberungen und Wortwechsel, Schlachten, Ausforderungen, Wunden, Artigkeiten, Liebe, Qualen und unmögliche Tollheiten. Er bildete sich dabei fest ein, daß alle diese erträumten Hirngespinnste, die er las, wahr wären, so daß es für ihn auf der Welt keine zuverlässigere Geschichte gab." (Cervantes Saavedra 1605/1966: Kap. 1)

Ich habe diese Passage ausgewählt, weil sich an ihr sehr gut illustrieren lässt, wie sich das zugrundeliegende Argumentationsmuster bis in die heutige Zeit fortpflanzt. Dem Buch und der Tätigkeit des Lesens werden heutzutage eher positive Effekte zugesprochen. Dem Vorwurf der Realitätsentfremdung sehen sich neue Medien jedoch immer wieder ausgesetzt. Zurzeit trifft es Computerspiele und das Internet. Auch der Bezug zu "wissenschaftlichen" Begründungen bleibt erstaunlich gleich. Während bei Don Quijote die schädlichen Medien lange vor der neurowissenschaftlichen Herausforderung der Pädagogik (Becker 2006) "das Gehirn austrocknen", sorgen die digitalen Medien bei Manfred Spitzer für eine Digitale Demenz (Spitzer 2014). Die (angenommene) Schädigung anderer Organe erhält indes kaum Aufmerksamkeit. Dies

mag auch daran liegen, dass Kinder und Jugendliche dank der Erfindung des Touch-Screens dem SMS-Daumen wohl entgehen werden.

Als zweites Argument führen die Schundkämpfer die verrohende Wirkung der beanstandeten Lektüre an. Die literarische Schilderung der Verletzung sittlicher Normen führe zu mehr Verbrechen (Maase 2012: 51). Eine solch unterkomplexe Wirkungsthese ist in den Killerspieldebatten der letzten Zeit unlängst wiederholt worden, zuletzt von SPÖ- Sicherheitsprecher Otto Pendl, welcher das Spiel GTA in Zusammenhang mit dem Jihadismus bringt. Das Argument einer einfachen Übernahme sittenverletzender Handlungen aufgrund schlechter Vorbilder erklingt bei ihm in folgender Form:

"Ich meine, hier muss man gravierend mit den Fachleuten, mit den Psychologen, Soziologen, Pädagogen sofort ansetzen und natürlich auch über die Gesetzgebung. Es kann doch nicht sein, dass Kinder, die nicht wissen, was sie in Wirklichkeit hier machen, vor dem Computer Flieger abschießen, Panzer abschießen, Schiffe versenken. Die haben ja kein Unrechtsempfinden." (Pendl zit. in: Zsolt 2014)

Das dritte Argument hat in den letzten Jahren einen leichten Bedeutungswandel erfahren: "Schund entfessele die Sinnlichkeit und führe zu Selbstbefriedigung" (Maase 2012: 51). Die Zeiten in denen Masturbation als pädagogisch zu bekämpfende Handlung galt sind nun schon länger vorbei, dennoch zeigen die Debatten um die "Generation Porno" keine allzu große Begeisterung für die Darstellung sinnlicher Bilder.

Das vierte Argument ist wieder erstaunlich konstant. Es diskreditiert Schund als "kommerzielle Spekulation auf menschliche Schwächen" (Maase 2012: 51). Festgemacht wurde diese Spekulation vor allem an der primären Verbreitungsform der Schundromane, der Kolportage. Interessant ist hierbei, dass ein zuvor angesehenes Mittel der Distribution erst durch seinen breiten Erfolg und den Zugang zu bildungsfernen Schichten einen negativen Beigeschmack erhielt:

"Die Gewerbefreiheit setzte außerordentliche Kräfte frei, um Literatur aus dem Ghetto der Gebildeten zu holen und breite Schichten für das ästhetische Vergnügen des Lesens, die eingangs von Rektor Wolgast so bestaunte ‚Freude an der Kunst‘ zu gewinnen. Das viele Kolportagehändler keinen Bildungshintergrund hatten, war eine wesentliche Ursache für ihre Stigmatisierung durch die tonangebenden Kreise. Doch genau aus der Nähe zum ‚ungebildeten Volk‘ und aus der Vertrautheit mit dessen Lebensverhältnissen speisten sich die Erfolgsrezepte" (Maase 2012: 64–65)

Das hier zugrundeliegende Schema der Medienkritik lässt sich auch für die folgenden Medien nachzeichnen. So kann Gerhard Maletzke (Maletzke 1963) zeigen, dass das Fernsehen seine Stellung als "Bildungsmedium" erst verlor, als es zum Massenmedium wurde. Und auch das Internet sieht sich erst als Gefahr stigmatisiert, seit es den engen Kreis wissenschaftlicher Verwertung verlassen hat. Die angenommene Schädlichkeit dieses kommerziellen Erfolges lebt auch heute fort – wunderbar ironisiert in der letzten Staffel der Serie South-Park, in der die süchtig-machenden Mechanismen des Freemium-Modells auf die Schippe genommen werden (South Park 2014).

Die Maßnahmen gegen die so als Schund ausgemachte Literatur ordnet Maase nach beteiligten Akteuren und erreichter Öffentlichkeit in drei Ringe. Die volkserzieherischen Berufe kämpfen mit geringer Breitenwirkung gegen Schund im Einzelfall. Der mittlere Ring aus Adligen und Unternehmern betreibt Fundraising für "preiswerte Geistesnahrung". Die größte Breitenwirkung erreichen Presse, Geistliche und (selbsternannte) Experten mit gezielter Meinungsmache (Maase 2012: 87f)

Auf die einzelnen Tätigkeiten soll hier nicht genauer eingegangen werden, da vor allem das zugrundeliegende Reflexionsmuster medienerzieherisch interessant ist. Neue Medien werden vor allem als schädlicher Einfluss gesehen, der Educand als Opfer eben dieses Einflusses. Als Bildungsziel steht ein Bewahren von Kultur im Mittelpunkt. Diese zu bewahrende

Kultur ist hierbei im Sinne eines normativen Kulturbegriffes gemeint, den Andreas Reckwitz folgendermaßen charakterisieren kann:

"',Kultur' im Sinne einer menschlichen Lebensweise zu umschreiben, ist zunächst noch untrennbar verbunden mit einer *Bewertung* dieser Lebensweise. 'Kultur' bezeichnet dann eine ausgezeichnete, letztlich für 'jedermann' erstrebenswerte Lebensform. Diejenige Lebensform, der dieser Kulturwert zukommen soll, ist faktisch jene des aufstrebenden Bürgertums, welches sich sowohl gegen den Adel als auch gegen die agrarischen, später proletarischen Unterklassen kulturell-moralisch abgrenzt, aber seinen eigenen Lebensstil mit einem Universalanspruch vertritt." (Reckwitz 2004: 4, Hervorh. i.O.)

Diese Kultur ist in konservativen Denkströmungen jedoch nicht nur Distinktionsinstrument – mit ihrer Fortführung scheint das Schicksals der Zivilisation verknüpft: "Die Auseinandersetzung mit dem vermuteten Risiko, dass der Transfer der Kultur scheitern und damit (aus dieser Sicht) die Menschheit in einen vormenschlichen Zustand zurückfallen könnte, strukturiert jede humane Lebensform" (Maase 2012: 15). Ein Eingriff in die bestehende Ordnung wird als Gefahr für diese erkannt:

"Konservative haben im Allgemeinen ein weitaus pessimistischeres Welt- und Menschenbild als Liberale oder Sozialisten. Geplanten Eingriffen in die bestehende soziale und politische Ordnung stehen sie höchst misstrauisch gegenüber, weil sie davon ausgehen, dass diese aufgrund der beschränkten moralischen und intellektuellen Kapazitäten des Individuums a) entweder das Gegenteil des Beabsichtigten erreichen, b) völlig erfolglos bleiben oder c) die Kosten und Risiken der Maßnahmen deren potentiellen Nutzen übersteigen (Eccleshall 2003a: 50). Sehr deutlich zeigt sich dieses Misstrauen bei Edmund Burke (1729–1797), einem der Begründer des Konservatismus, der den beschränkten Möglichkeiten des Einzelnen (',the individual is foolish') die Weisheit des (generationenübergreifenden) Kollektivs gegenüberstellt: ',the species is wise, and when time is given to it, as a species, it always acts right' (zitiert nach Eccleshall 2003a: 51)." (Arzheimer 2009: 88)

Medienerziehung konstituiert sich in einer solchen Sichtweise vor allem als eine Abwehr des schädlichen Medieneinflusses. Sofern dieser nicht gänzlich abgeschaltet werden kann, geht es um eine Immunisierung – Medienkompetenz wird zu Jugendschutz umgedeutet.

3. Rot/Rot: Medienerziehung als Mittel zur Emanzipation

Die heutige wissenschaftliche Disziplin der Medienpädagogiken (zur Medienpädagogik im Plural vgl. Ruge 2014a, 2015) hat sich vor allem in Abgrenzung zu einer solch simplifizierenden Darstellung entwickelt. Im großen Narrativ disziplinärer Identität wird diese Abgrenzung gerne auf Dieter Baacke zurückgeführt. So bezeichnet Kai-Uwe Hugger Dieter Baacke als Impulsgeber für die Einführung des Kompetenzbegriffes in die medienpädagogische Debatte:

"Der Impuls für die medienpädagogische Debatte stammt von Baacke (1973/1996), der *Medienkompetenz* als eine systemische Ausdifferenzierung von kommunikativer Kompetenz versteht, weil erstere die permanenten Veränderungen der Kommunikationsstrukturen durch ‚technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen‘ betont, in denen wir uns kommunikativ-handelnd auch mit Medien ausdrücken (müssen)." (Hugger 2008: 93–94)

Diese Darstellung erscheint mir als simplifiziert, auch weil in Baackes Schrift konservative, auf Homöostase zielende Systemtheorie mit kritischer Theorie verbunden wird, die theoretische Spannung aber nicht zufriedenstellend aufgelöst wird. Gerade die starke Betonung eines "Sich-Ausdrückens", also einer Kategorie der Performanz, lässt sich mit der eher strukturalistisch argumentierenden Systemtheorie nicht angemessen erfassen (ausführlich dazu: Barberi 2015).

Die Rezeption der Baackeschen Theorie in der aktiven Medienarbeit bot jedoch eine klare Entscheidung für die linksorientierte Stoßrichtung der Argumentation. Bernd Schorb als ein Vertreter dieser Position sieht das Ziel medienerzieherische Bemühungen darin, dass die Educanden, "die Medien ‚in Dienst nehmen‘, d. h. sie als Mittel zur aktiven,

mitgestaltenden Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt gebrauchen" (Schorb 2008: 77). Termini der Produktion und des Gebrauchs lassen sich auf die Marxsche Theorie zurückführen, wodurch mir die Idee, aktuelle Konzepte der Medienpädagogik als Links-Baackianismus zu lesen, plausibel erscheint.

Die erste grundlegende Differenz zum oben vorgestellten Muster besteht in einer anderen Subjektkonzeption. Dieses wird als ein die Welt aktiv aneignendes Wesen begriffen, wie die Medienkompetenzdefinition Baackes zeigt:

"Medienkompetenz meint grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen." (Baacke 1996: 119)

Der Mensch ist also nicht mehr Opfer der Medien – er nimmt sie in Gebrauch, er produziert etwas mit ihnen. Dieser Gebrauch soll allerdings nicht der persönlichen Vorteilnahme im Wettbewerb mit anderen dienen, wie in der später noch vorgestellten neoliberalen Position, sondern die Emanzipation des Individuums und der Gesellschaft befördern. Medien sind dabei nicht nur ein Repressionsapparat, der das falsche Bewusstsein herstellt, sondern ein Mittel der Emanzipation – zumindest solange die medial durchgeführte Kommunikation emanzipativ ist:

"Kommunikation als Prozeß, der Emanzipation befördern kann, setzt voraus, daß er selbst bereits emanzipativ ist. Das soll heißen: Nur dann können das Versprechen von Emanzipation, Erfahrungen und die Ziele von Emanzipation aufgrund dieser Erfahrung angemessen erörtert werden, wenn Kommunikation selbst nicht Abhängigkeitsverhältnisse perpetuiert, die aufzugeben sie eingesetzt wird." (Baacke 1973: 325)

Der Weg vom emanzipativen Potenzial der Medien zu der Erziehungsaufgabe, die heute Medienkompetenz heißt, nimmt bei Baacke einen disziplintheoretischen Umweg: Erziehungswissenschaft und Kommunikationswissenschaft werden durch ihre Eigenschaft als "Vermittlungswissenschaften" (Baacke 1973: 362) bestimmt, der

Erziehungswissenschaft sodann das Potenzial zugeschrieben, die sich bisher um Wertfragen drückende Kommunikationswissenschaft zu orientieren:

"Die Voraussetzung, daß der Mensch erziehbar (und erziehungsbedürftig) ist, und ihre Subsumption unter die ‚pädagogische Fragestellung‘: - wie die Autonomie des Individuums in der Gesellschaft, mit den Mitteln der Gesellschaft, aber gegebenenfalls *gegen* ihren die persönliche Entfaltung aller verhindernden Zustand zu erreichen und zu bewahren sei - kann von der Kommunikationswissenschaft übernommen werden. Sie gäbe ihr eine pädagogisch-politische Zielsetzung, von der aus Forschungsstrategien entwickelt werden können - im Interesse einer nicht durch Systemzwänge unnötig in ihrer Richtung beschränkten kommunikativen Kompetenz." (Baacke 1973: 363, Hervorh. i.O.)

Die verbindende Theoriefolie der beiden Wissenschaften, die im Folgenden kommunikative Kompetenz als Erziehungsziel fundiert, sieht Baacke in einer pädagogischen Anthropologie, die den Menschen als *homo educandus* und *homo communicator* bestimmt. Diese doppelte Verfasstheit des Menschen impliziert für Baacke eine Strategie:[3]

"Ist Öffentlichkeit in allen ihren Erscheinungsformen ein System, mehr und mehr produziert und beherrscht von Public-relation-Managern und Meinungsmachern, so ist die Organisation von Erziehungsprozessen so anzulegen, daß wir unseren unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und behaupten lernen. Dafür Möglichkeiten und Mittel bereitzustellen erfordert nicht nur Korrekturen in den Erziehungsstrategien des ‚Bildungssystems‘ und des ‚Systems der Massenkommunikation‘, sondern die Eröffnung von neuen Räumen kommunikativer Teilhabe. Erziehungswissenschaft ist in diesem Sinn eine intentional gerichtete Gesellschaftswissenschaft: Zum einen als Analyse gestörter Kommunikation auf den Ebenen der Intra-, Inter- und der Kommunikation der Gesellschaft, die als Beeinträchtigung kommunikativer Kompetenz zu korrigieren ist. Zum andern ist das Bewußtsein von dieser Notwendigkeit der Korrektur wie ‚Bedürfnis und

Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen' nicht nur ein ideelles, vielmehr als ‚gesellschaftliches Produkt‘ (Marx) Resultat und Movens materieller Bedingungen – der *homo educandus* und *communicator* kommt zu sich selbst als *homo politicus*." (Baacke 1973: 363–364)

Mit diesem Zitat schließt die Habilitation Baackes. Auch wenn viele theoretische Fragen offen bleiben, erzählt das Narrativ der disziplinären Einheit der Medienpädagogik im Folgenden die Geschichte der Etablierung der Medienpädagogik, die in der Erkenntnis des positiven Potenzials der Medien fuße. Bei Einigen fällt die politische Komponente weg, in der aktiven Medienarbeit bleibt sie erhalten.

Viel interessanter erscheint mir jedoch der Wegfall des Feuerwehrmotivs, dem sich die Medienpädagogik auch schon bei Dieter Baacke ausgesetzt sieht: Die Kommunikation ist durch Abhängigkeitsverhältnisse pervertiert – die Erziehungswissenschaft muss das Feuer löschen. Die destruktive Kraft des Feuers scheint man vergessen zu haben, die wärmende nicht. So bleibt folgende implizite Politik der Medienerziehung zurück:

Der Mensch wird als die Medien aktiv aneignendes Wesen gesehen. Er soll zum Bürger einer demokratischen und egalitären Gesellschaft erzogen werden oder zumindest die Emanzipation dorthin vorantreiben. Die Medien bzw. die Kommunikation über diese sind ein Mittel um diese Emanzipation zu erreichen.

4. Gelb/Rosa: Neoliberale Medienerziehung

Der hohen Relevanz von Medienpädagogik stimmt die letzte Position durchaus zu – immerhin ist sie "Schlüsselqualifikation". Als solche ist sie ein Baustein der zentralen Kategorie neoliberal-kybernetischer Durchsteuerung des Bildungssystems. Der *Employability*. So verwundert es auch nicht, dass seitens der Politik, z. B. beim BMFJ, gerade diese als Grund für Medienkompetenzförderung genannt wird:

"Employability (Beschäftigungsfähigkeit): Durch Vermittlung einer fundierten Medienkompetenz an Kinder und Jugendliche können deren

Employability und deren Chancen am Arbeitsmarkt gesteigert werden." (Bundesministerium für Familien und Jugend/BMFJ o.J.)

Es sind die Anforderungen des Marktes, die pädagogische Tätigkeit orientieren und, wie etwa von Andreas Gruschka (Gruschka 2011) beklagt, zu einer Umdefinition von Bildung zu Kompetenz führen. Im wissenschaftlichen Kontext findet sich eine solche Konzeption in der Dissertation Melanie Sohns, die den Anspruch erhebt, nach einer Relektüre klassischer Medienkompetenzkonzepte durch Befragung von Unternehmen ein zeitgemäßes Modell zu entwickeln. Die Autorin kommt nach getaner Arbeit zu folgender Conclusio:

"Im Verlauf dieser Arbeit ist es gelungen, den Begriff der Medienkompetenz aus diesen begriffsdefinitorischen Differenzen herauszulösen und gewissermaßen auf den Boden der, vor allem aus den Ansichten der Unternehmenspraxis abgeleiteten, Tatsachen zu führen." (Sohn 2005: 171)

Die Praxis der Unternehmen gibt also den Qualitätsmaßstab pädagogischer Tätigkeit vor. Hölscher und Suchanek schieben immerhin noch die wissenschaftlich diskutierte Diagnose der Wissensgesellschaft vor:

"Es kann zusammengefasst werden: In der gegenwärtig diagnostizierten Wissensgesellschaft ist Medienkompetenz ein wesentliches Fundament für die organisationale wie auch die individuelle berufliche Selbstinszenierung und für die kompetente Darstellung der eigenen wirtschaftlichen und/oder wissenschaftlichen beruflichen Kompetenz." (Hölscher/Suchanek 2011: 199)

Das Subjekt erscheint nur noch in seiner Form als Arbeitskraft. Das Bildungsziel ist dementsprechend seine Verwertung auf dem Arbeitsmarkt – freundlicher ausgedrückt: *Employability*. Medienkompetenz verbleibt oftmals eine leere Phrase, eben wandelbar, den Bedürfnissen der Wirtschaft entsprechend. Über Medien wird nicht mehr groß diskutiert, sie sind eben Bestandteil der Arbeitswelt, an die man sich anpassen muss. Auch der Einsatz von Medien zu Lehr/Lern-Zwecken

(Mediendidaktik) lässt sich so wunderbar begründen, was durchaus geschieht, wie Katharina Kaiser-Müller (Kaiser-Müller 2012) aufzeigt. Pädagogische Argumente für bzw. gegen das Lernen mit und über Medien werden an den Rand gedrängt, obwohl es eine sehr interessante Diskussion gibt, in die u. a. die letzte Ausgabe der Medienimpulse einen Einblick gibt.

Nun geht es mir nicht darum, Employability als Bildungsziel vollkommen abzulehnen. Jedoch sollten wir gerade als PädagogInnen bedenken, dass Bildung nicht nur Qualifikation ist. Die klassische Theorie der Schule kennt diese Differenzierung noch.

5. Fazit: Medienbildung Wozu?

Die Vorstellungen gelungener Medienerziehung erweisen sich als von politischen Implikationen durchdrungen (vgl. Tab. 1). Dies verwundert nicht sonderlich – ist doch das Verhältnis von Pädagogik und Politik seit den Klassikern der Disziplin ein fortdauernder Diskussionspunkt der Bildungswissenschaft. Umso erstaunlicher ist es, dass die politische Implikation pädagogischer Tätigkeit in den Debatten, die in den letzten Jahren geführt wurden, kaum eine Rolle spielte und "politisch sein" vor allem als "Politik machen" i. S. von Lobbyarbeit verstanden wurde.

Haltung	Konservatismus	Sozialismus
Medien	Schädlicher Einfluss / Bedrohung der Kultur	Mittel zur Emanzipation
Bildungsziel	Bewahren der (Hoch-) Kultur	Bürger eine demokratische, egalitären Gesellschaft
Individuum	Opfer von Medien	Bürger
Beispiele	Schundkampf im Kaiserreich, Digitale Demenz	Medienkompetenz i. S. der aktiven Medienarbeit
Medienkompetenz	Jugendschutz	Voraussetzung zur Emanzipation

Tabelle 1: Gegenüberstellung der impliziten Politiken der Medienkompetenz

Gegenüber den Entscheidungsträgern der Exekutive und Legislative mag eine Koalition unter dem Banner "Medienkompetenz ist wichtig" angebracht erscheinen. In der Wissenschaft sollten wir das Ziel unserer Arbeit aber wieder im Angesicht politischer Implikationen diskutieren.

Die Frage "Medienbildung Wozu?" lässt sich m. E. nicht ohne eine Debatte um die Ziele (medien)pädagogischer Tätigkeit beantworten. Aktuelle Medienentwicklungen zu kennen und kritisch zu hinterfragen ist – in Zusammenarbeit mit der Kommunikationswissenschaft und der Medienwissenschaft – eine wichtige Aufgabe der Medienpädagogik. Einen Zielwert für unsere Arbeiten geben sie aber nur dann, wenn man in

einem naturalistischen Fehlschluss aus der Diagnose eines Ist-Zustandes einen Soll-Zustand abzuleiten versucht.

Eine Beantwortung der Frage kann folglich nur unter Rückgriff auf die Debatten um die Ziele pädagogischer Tätigkeit und somit auf *bildungswissenschaftliche* Theorie erfolgen. Diese wird keine eindeutige Antwort liefern, da metatheoretische Diskussionen um die eigenen Konzepte ein Kennzeichen der deutschsprachigen Bildungswissenschaft sind, wie Blankertz schon 1973 zu zeigen weiß (Blankertz 1979). Als Begründung für dieses hohe Maß der Selbstreflexion führt er den ungesicherten Wissenschaftsstatus der Bildungswissenschaft an:

"Es gibt nur wenige Disziplinen, in denen einer beschränkten Zahl von theoretischen Sätzen so viele meta-theoretische Aussagen gegenüberstehen wie in der Erziehungswissenschaft. Das beruht aber nicht etwa auf einer besonders stark ausgeprägten Vorliebe für Wissenschaftstheorie, sondern auf dem labilen Status der Disziplin im institutionellen Gefüge der Wissenschaften. Dasjenige, was ich einleitend über die Notwendigkeit metawissenschaftlicher Rechtfertigung andeutete, gilt im Prinzip natürlich für alle Disziplinen, in erhöhtem Maße aber für solche, deren Wissenschaftscharakter ungesichert erscheint. Die Erziehungswissenschaft befindet sich in dieser Situation; sie teilt die Selbst- und Fremdproblematisierung mit anderen jüngeren Disziplinen. Aber im Unterschied zu diesen muß sie ihre kurze Geschichte als Wissenschaft zugleich auf eine sehr lange und hoch bedeutsame Geschichte der Pädagogik beziehen, die eben nicht nur eine Geschichte der erzieherischen Praxis ist, sondern auch eine des pädagogischen Denkens." (Blankertz 1979: 28)

Im folgenden Aufsatz beschreibt Blankertz die daraus resultierenden Problematiken und weist darauf hin, dass sich die Reflexion der Erziehungswissenschaft nicht durch einfachen Bezug auf aktuelle Siegertheorien berufen könne. In den Zeiten Blankertz' handelt es sich bei der Siegertheorie, der die Erziehungswissenschaft seines Erachtens nicht unhinterfragt nachlaufen dürfe, um den kritischen Rationalismus Karl Poppers. Dieser beanspruche eine universelle Gültigkeit und führe so zu

einer "methodischen Gängelung" der einzelnen Wissenschaften (Blankertz 1979: 31–36).

Die Medienpädagogik sieht sich heute ähnlichen Problematiken ausgesetzt. Erziehung mit/über/in den Medien gibt es schon länger als die Disziplin – der Schundkampf im Kaiserreich ist hierfür ein Beispiel. Und so sieht sich die wissenschaftliche Disziplin der Medienpädagogiken durchgehend Anforderungen von außen ausgesetzt. Diesen zu begegnen ist m. E. nur möglich, wenn Klarheit über die impliziten Politiken besteht – sowohl über die der eigenen Theorien als über die der von außen herangetragenen Ansätze.

Ein solcher kritischer Zugang ist nicht nur gegenüber realpolitischen Vereinnahmungen nötig, sondern auch gegenüber Nachbarwissenschaften, etwa der Medienwissenschaft, die durch ein Positionspapier zur (AG Medienkultur & Bildung der GFM 2013) Medienbildung eine Forderung an der Medienpädagogik gestellt hat. Das in einer solchen Positionierung noch keine intensive Beschäftigung mit bildungswissenschaftlicher Theorie erfolgen kann, ist nachvollziehbar. Bleibt es jedoch bei einer solchen Positionierung ohne Kenntnisnahme von Theorien, die über die tradierende Funktion von Pädagogik im Sinne Hönigswalds hinausgehen, maßt sich die Medienwissenschaft eine "Gängelung" der Medienpädagogik an, die an die von Blankertz beschriebene erinnert.

Verbindende Ansätze existieren durchaus, etwa in der Theorie Strukturaler Medienbildung (Jörissen/Marotzki 2009), die von Andreas Weich und Julius Othmer (Weich/Othmer 2014) überaus konstruktiv kommentiert wurde – wobei auch hier die medienwissenschaftliche Relevanz der Medienbildungstheorie im Mittelpunkt steht und nicht etwa die medienbildungstheoretische Relevanz der Medienwissenschaft. Der eingeschlagene Weg ist m. E. jedoch der einzig gangbare, wenn das Verhältnis von Medienpädagogik und Medienwissenschaft nicht ähnlich gestört enden soll, wie das von empirischer Bildungsforschung und Bildungswissenschaft.

Anmerkungen

[1] Dieser Artikel basiert auf meinem Beitrag zum Panel der Wiener Medienpädagogik auf der Tagung "Medienbildung wozu". Er führt Gedanken weiter, die ich zuvor in Halle, bei einem Fachtag der GMK-Landesgruppe Sachsen-Anhalt (Ruge 2014b) vorgetragen habe.

[2] Bei Verwendung des Buchstaben "E" zur Bezeichnung eines Phänomens hat sich ein interessanter Bedeutungswandel ergeben, dem nachzuspüren ich die Linguisten hiermit auffordere. Während im Deutschunterricht noch die Unterscheidung von E-Literatur (ernsthafte Literatur) und U-Literatur (niederer Kram zur Unterhaltung) aufrechterhalten wird, begegnet uns abseits der Schule die Vorsilbe zur Bezeichnung von Tätigkeiten, die auf der Verwendung von elektronischen Internetcomputern basieren. Dass wegen der Ähnlichkeit der Bezeichnung von den Akteuren auch eine Ähnlichkeit der Wertung vorgenommen wird, darf aber bezweifelt werden. Solange Stimmen vor der "Zwangsdigitalisierung" des Unterrichts warnen, dürfte E-Learning kaum mit "ernsthaftem" Lernen verbunden werden.

[3] Auch wenn Baacke sie nicht direkt referenziert schimmert in dieser Konzeption das Erkenntnisinteresse kritischer Theorie durch, das Jürgen Habermas (Habermas 2001) als "kritisches" beschrieben hat. Wobei Baacke den logischen Fehler begeht, zunächst dieses Erkenntnisinteresse einzuführen, dann aber mit der ahistorischen Bestimmung des Menschen als *homo educandus/communicator* in die hermeneutische Tradition der pädagogischen Anthropologie und somit in das "praktische" Erkenntnisinteresse zurückfällt.

Literatur

AG Medienkultur & Bildung der GfM (2013): Positionspapier der GfM "Medienkultur und Bildung", online unter: http://www.gfmedienwissenschaft.de/gfm/gesellschaft_fuer_medienwissenschaft/index.php?TID=1366 (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Arzheimer, Kai (2009): Ideologien, in: Kaina, Viktoria/Römmele, Andrea (Hg.): Politische Soziologie, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 83–108.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München: Juventa.

Baacke, Dieter (1996): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer (Grundlagen der Medienkommunikation, 1), online unter: http://www.degruyter.com/search?f_0=isbnissn&q_0=9783110938043&searchTitles=true (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Barberi, Alessandro (2015): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digitalen/kybernetischen Kapitalismus? Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes "Kommunikation und Kompetenz". Vortrag im Rahmen der Frühjahrstagung 2015 der DGfE an der RWTH Aachen, DGFE Sektion 12: Medienpädagogik, Aachen, 20.03.2015.

Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Humboldt-Universität, Dissertation: Berlin 2004, Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Klinkhardt Forschung).

Blankertz, Herwig (1979): Kritische Erziehungswissenschaft, in: Schaller, Klaus (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik, Bochum: Kamp, 28–45.

Bundesministerium für Familien und Jugend / BMFJ (o.J.): Informationsgesellschaft, online unter: <http://www.bmfj.gv.at/jugend/jugendinformation/informationsgesellschaft.html> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Cervantes Saavedra, Miguel de (1605/1966): Leben und Taten des scharfsinnigen Edlen Don Quixote von la Mancha, Berlin: Rütten & Loenning, online unter: <http://www.zeno.org/nid/20004644719> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Ditzingen: Reclam, Philipp (Reclams Universal-Bibliothek, 18840).

Habermas, Jürgen (2001): Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort, 13. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1).

Hugger, Kai-Uwe (2008): Medienkompetenz, in: Sander, Uwe/von Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 93–99.

Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (2011): Medienkompetenz – Fundament für Employability und berufliche Kompetenzdarstellung?, in: Hölscher, Barbara/Suchanek, Justine (Hg.): Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187–203.

Jörissen, Benjamin (2014): Flexibel, kreativ und kompetent. Implizite Politiken des Subjekts im medienpädagogischen Diskurs. "doing politics – Politisch agieren in der digitalen Gesellschaft". GMK-Forum Kommunikationskultur. GMK. Berlin, 21.11.2014, online unter: <http://joerissen.name/wp-content/uploads/2008/06/GMK-2014-Web.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB (UTB, 3189: Erziehungswissenschaft, Medienbildung).

Kaiser-Müller, Katharina (2012): eLearning – ein Vehikel des Neoliberalismus? eine ideologiekritische Analyse der Interessen und Einflüsse, die zur Einführung von eLearning an Österreichs Schulen geführt haben, Diplomarbeit. Universität Wien, Wien. Institut für Bildungswissenschaft, online unter: <http://othes.univie.ac.at/22182/> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Maase, Kaspar (2012): Die Kinder der Massenkultur. Kontroversen um Schmutz und Schund seit dem Kaiserreich. 1 Aufl., Frankfurt/M.: Campus.

Maletzke, Gerhard (1963): Psychologie der Massenkommunikation. Theorie und Systematik, Hamburg: Hans Bredow-Institut.

Niesyto, Horst (2015): Medienpädagogik im digitalen Kapitalismus. Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung. RWTH Aachen. DGFE Sektion 12: Medienpädagogik. Aachen, 20.03.2015, online unter: https://blog.rwth-aachen.de/fruehjahrstagung-der-sektion-medienpaedagogik/files/2014/09/Digitaler-Kapitalismus_Niesyto.pdf (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Ruge, Wolfgang B. (2014a): Pädagogik * Medien – Eine Suchanfrage, in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): Perspektiven der Medienbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Medienbildung und Gesellschaft, 27), 187–207.

Ruge, Wolfgang B. (2014b): Das Subjekt als Bürger. Die implizite Politik der Medienkompetenz. Oder: Medienpädagogik – zwischen "Politisch sein" und "Politik machen. Doing politics – politisch agieren in der digitalen Gesellschaft. Fachtag der GMK-Landesgruppe Sachsen-Anhalt,. GMK - Landesgruppe Sachsen-Anhalt, Schulkulturarbeit e.V. Halle, 27.10.2014, online unter: <http://wolfgang-ruge.name/wp-content/uploads/2011/10/ruge-wb-das-subjekt-als-buerger.pdf> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Jaeger, Friedrich/Rüsen, Jörn/Liebsch, Burkhard/Straub, Jürgen (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften, 1–20.

Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 75–86.

Sohn, Melanie (2005): Erfolgsfaktor Medienkompetenz. Ein modularisiertes Rahmenmodell von Medienkompetenz für

Unternehmenspraxis und Theorie, Dissertation. Universität Bielefeld, Bielefeld.

South Park (2014): Freemium gibt's nicht umsonst (South Park, S18 E06). Comedy Central US / Southpark.de, 05.11.2014, online unter <http://www.southpark.de/alle-episoden/s18e06-freemium-gibts-nicht-umsonst> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Spitzer, Manfred (2014): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. Vollst. Taschenbuchausg. München: Droemer.

Swertz, Christian (2012): Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft, in: Blaschitz, Edith/Brandhofer, Gerhard/Nosko, Christian/Schwed, Gerhard (Hg.): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Glückstadt: VWH (E-learning), 39–55.

Swertz, Christian (2015a): Solidarisch-libertäre Medienpädagogik. Medienbildung Wozu? Universität Innsbruck. Gesellschaft für Medienwissenschaft, AG Medienkultur und -bildung/Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen, Sektion Medienpädagogik, Innsbruck, 28.02.2015.

Swertz, Christian (2015b): Der Freiheitsgedanke bei Hayek und Herbart. Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, RWTH Aachen. DGFE Sektion 12: Medienpädagogik. Aachen, 12.05.2015.

Weich, Andreas/Othmer, Julius (2014): Medienbildung und Medientheorie – Versuch eines medienwissenschaftlichen Beitrags, in: Dichtung Digital, 25, 43, online unter: <http://www.dichtung-digital.de/journal/archiv/?postID=2226> (letzter Zugriff: 20.06.2015).

Zsolt, Wilhelm (2014): SPÖ-Sicherheitssprecher gibt Ego-Shootern Mitschuld an Jihadismus, in: Der Standard, 26.11.2014, online unter: <http://derstandard.at/2000006071159/SPOe-Sicherheitssprecher-gibt-Ego-Shootern-Mitschuld-an-Jihadismus> (letzter Zugriff: 20.06.2015).