

o. Univ.-Prof. Dr. Thomas A. Bauer, Universität Wien

Land der Berge. Eine Skizze zur Medienpädagogik in Österreich

Abstract

Austria has a rich tradition in theory and practice of media education, but was for long time linked to functionalistic concepts of media communication. This article tries to give a brief overview on development and status of the general concepts.

Um mit einer Metapher zu beginnen: Das Land der Berge hat – genau dieser wegen – viele Täler. Eine solche Topografie – von innen betrachtet – trennt, isoliert, schafft autogene Klima- und begünstigt autochthone Kulturzonen, von außen betrachtet versteht man eine solches Topomorphem, der Kleinheit und der Einfachheit wegen, (gerne) als ein zusammenhängendes und in sich geschlossenes, allerdings durch Grenzen an andere Gebiete wohl angeschlossenes Gebilde. Das Bild ist mehrfach übertragbar – auch auf Geschichte und Status der Medienpädagogik in Österreich: viele Einzelaktivitäten, wenig vernetzt, eigenwillige Ansätze und in Einzelfällen tief verwurzelte religiös-moralische Phobien, keine Flächen greifenden Entwicklungen im Hinblick auf Professionalisierung oder Didaktisierung, immer noch konzentriert auf Medien und deren vermutliche Wirkung statt auf Gebrauchskulturen und deren Ambitionen, immer noch fokussiert auf Rezipienten und immer noch fest entschlossen, den Prozess der Sozialisation rollen- statt kulturtheoretisch auszulegen, weil es sich da auch wirksamer intervenieren lässt, mitunter auch im (moralisierenden) Clinch mit Programmunternehmungen, immer noch und immer wieder in Verteidigung von als österreichischem Kulturbesitz verehrten Traditionen – und doch dies alles auch wieder konterkariert von ungewohnten Projekten (1) mit Ambitionen einer offenen und gerade deshalb kommunikativ einander zugewandten Gesellschaft.

Anfänge, Versuche, Aufstiege, Abstiege

In Österreich hat sich relativ früh (1960er Jahre) eine medienpädagogische Arbeitsszene etabliert, die zunächst (vor allem seitens konfessionell orientierter Pädagogik (2) auf den Film, später dann auf das Leitmedium Fernsehen, im Zuge der theoretischen Entwicklung und der didaktischen Turns der Medienpädagogik aber auf alle Medien und Medienformate ausgerichtet wurde. Es gibt mehrere Levels, auf denen sich ein solcher Thematisierungs- und Handlungszusammenhang schrittweise entwickelt hat: zunächst auf der Ebene der pädagogischen Praxis, konfessionell orientiert, auch außerschulisch engagiert (Filmerziehung, Medienerziehung), später dann auf der Ebene der schulischen Praxis, Fächer übergreifend, an Unterrichtsprinzipien (3) orientiert (Mediendidaktik, Medienanalyse)) und in diversen Versuchen der Professionalisierung stecken geblieben (Medienkunde, Medienlehre) (4), zuletzt auch auf der akademischen Ebene, in Ausbildung (vereinzelt als Medienpädagogik) und Forschung (rudimentär) relativ stark an den Mainstream des deutschsprachigen Diskurses gebunden - und doch etwas provinziell differenziert, z.B. in den Bemühungen um ein partizipatives Fernsehen (5). Der medienpädagogische Mainstream hat sich seinerseits von sich lange haltenden bewahrpädagogischen (6) zu kritisch-analytischen (7) Ansätzen, von dort zu (etwas euphorisch kommentierten) handlungsorientierten Konzepten (8), über kompetenztheoretische Visionen (9) nun zu kulturtheoretisch integrierten, nicht mehr nur auf das Objekt Medium fokussierten, sondern den kulturellen Gebrauch von Medien thematisierenden Studies entwickelt (10)

An diesem Punkt - zunächst einmal nur konzeptuell (11) - angekommen, stellt sich nun heraus, dass ein radikales Umdenken in Theorie und Praxis notwendig ist, um die schon chronifizierte Kompetenzschwäche (nicht nur) der (österreichischen) Medienpädagogik zu überwinden.

Abschiede

Wo immer sich in diesem Zusammenhang Forderungen nach neuen Turns auftun – in jedem Falle müssten solche im Nukleus einer neuen Programmatik zu Grunde gelegt sein: auf dem Niveau der pädagogischen und/oder kommunikationswissenschaftlichen Paradigmata. Den Blick freistellen hieße dann in erster Linie Einstellungen bewusst-kreativ umstellen:

- Abschied nehmen von den kompensatorischen Zielmodellen der (Medien-) Pädagogik und den sie stützenden (darüber hinaus als unilineare und unidirektionale Strategien vorgestellten) Sozialisationsmodellen, wonach Heranwachsenden die Chance gegeben werden sollte eventuelle Benachteiligungen (durch die Kumulation von Wissen) auszugleichen.
- Abschied zu nehmen von den auf den einzelnen ausgerichteten, zugleich doch alle einzelnen nach gleichem Schema behandelnden Modellen der pädagogischen Intervention, wodurch jede Pädagogik verdächtig wird die Dilemmata der Gesellschaft am Rücken einzelner Heranwachsender austragen zu wollen.
- Abschied zu nehmen von der Vorstellung, gesellschaftliche Eingliederung sei erstens das, was die Gesellschaft am Leben erhalte und zweitens ein Gut, das nur oder vornehmlich über kognitive Rationalität zu erreichen wäre, wodurch zum wiederholten Male der Wert des Wissen extrinsisch argumentiert wird: Wissen braucht man, um gesellschaftliche und/oder individuelle Ziele zu erreichen
- Abschied zu nehmen von auf Know-how-Wissen herunter gebrochenen handlungstheoretisch (weil im Kern an technischen Effekten interessierten) und/oder rollentheoretisch (weil im Kern an Homogenität interessierten) konzipierten Theoriegebilden. Das bedeutet zum einen, die Medienpädagogik abzukoppeln von der empirisch-analytischen (oft einseitig psychologisch ausgerichteten) Wirkungsforschung, sie aber auch frei zu spielen von theoretischen Begriffen (wie zum Beispiel dem der Sozialisation), die suggerieren, Pädagogik sei das gesellschaftlich rationalisierte und explizierte Programm eines (impliziten und als natürlich vorgestellten) Vorgangs, durch das gewisser Maßen ein ohnedies nicht hintergebar natürlicher Vorgang in die Kulturgestaltung der Gesellschaft eingebracht würde.

Pädagogik ist eine gesellschaftlich konventionalisierte kulturelle Intervention und kulturelle Rekonstruktion mit den Mitteln kultureller Potentiale. Auch Sozialisation – und sei sie noch so nahe an Erbfaktorvorstellungen gebunden – ist kein Naturvorgang, sondern ein kultureller Begriff (kulturell definierte Beobachtung) eines kulturellen Vorgangs. Auch Wirkungen (z.B. von Medien) sind kulturelle Begriffe (explizierte Beobachtung) eines kulturellen – und nicht eines natürlichen – Vorgangs, der eben wegen des Einschlusses von

Kulturprogrammen Wirklichkeitsmodelle und Wissensmodelle über den Weg von „Geschichten & Diskursen“ (12) erschließt. In diesem Sinne ist Pädagogik – und sei sie noch so geschlossen institutionalisiert – nicht mehr, aber auch nicht weniger als ein unter anderen inszenierter Diskurs über den Sinn des In- und Mit-der-Welt-Seins.

Orte neuer Aussichten

Wenn also Medienpädagogik - als in diesem Sinne pädagogisch ambitionierte Selbstbeobachtung der Gesellschaft und ihrer Medienkultur – ihre Kompetenz im Wege des Diskurses (ist gleich Verteilung von Gesellschaftlichkeit) entfaltet, und wenn wir (zunächst) dabei bleiben, dass Medien kulturell gestaltete Zusammenhänge sozialer Praxis sind (und – nur – in diesem Sinne überhaupt etwas mit – unserer Vorstellung – von Kommunikation zu tun haben, dann kann sie dies nur glaubwürdig machen über den (theoretischen, methodischen und didaktischen) Gebrauch von begrifflichen Potenzialen, die der sozialen Rationalität von Kommunikation (die ja auch nicht ein natürliches, sondern ein kulturelles Geschehen über den Gebrauch von natürlichen Ressourcen darstellt) entsprechen – und die ist komplex genug. Die Rationalität (kulturelle Vernünftigkeit) von Kommunikation ist in diesem Sinne kulturell, sie legitimiert sich durch die Genese von Kultur. Und weil es die kulturelle Vernünftigkeit von Kultur ist, dem In- und Mit-der-Welt-Sein alle Bedeutungen dieser Welt zu eröffnen (anzudichten), kann die Rationalität von Kultur nur ein Programm der Vielfalt (diversity) sein (13).

So in den Kontext des Konzepts der Autokonstitution von Kultur und Kommunikation (14) gestellt, stellt sich Medienpädagogik dar als hermeneutisch vermittelnde Erschließungsperspektive (Beobachtung dritter Ebene) für die kritische Betrachtung der Kommunikation der Gesellschaft und der Gesellschaft der Kommunikation. Solange aber sowohl Pädagogik wie auch Kommunikationswissen (Wissen irrigerweise sowieso) wie Werkzeuge (Technologie, sic!) entworfen und gebraucht werden, solange werden diese Programme nichts anderes thematisieren (erklären, propagieren) als die Mechanismen des Machtgebrauchs, selbst wenn diese durch so euphemistische Begriffe wie Kompetenz (Medienkompetenz, media literacy) begrifflich gefiltert werden. In diesem Zusammenhang muss einmal klar gesagt werden: Medienpädagogik ist nicht eine Werkzeugkiste einer auf optimale Selbstelaboration des Subjekts ausgerichteten Gesellschaft, sondern sie ist selbst Baustelle der

Gesellschaft – im Genetiv- und Objektiv-Sinn dieser Wendung. Was nichts anderes heißt als dass eine an sich selbst interessierte Gesellschaft sich den (auch institutionalisierten) medienpädagogischen Diskurs leistet, um sich aktiv und passiv über diesen nicht nur kritisch zu beobachten, sondern sich in kultureller Diversität selbst zu begegnen.

Um es auch in diesem Zusammenhang nochmals deutlich zu sagen (15): eine solche Option ist nicht über einen pädagogisch (wo auch immer) sozialisierten, sondern nur über den pädagogisch gestützten sozialen Mediengebrauch zu erreichen. Der soziale Mediengebrauch ist eine Zielformel, die theoretisch, praktisch und didaktisch auf offene und lernende Konzepte baut. Im Zusammenhang mit mediengesellschaftlich etablierten Strukturen von Wissen und Erfahrung einerseits und in zunehmend auf Individualität und Nebeneinander-Nachbarschaft ausgerichteten Formen gesellschaftlichen Zusammenschlusses (16) sind kommunikativ gemeinte Medienstrukturen wichtiger denn je, denn in sie werden die kulturellen Vorgänge der Bedeutungsverständigung zunehmend verlagert (Medienschule, Medienreligion, Mediendemokratie, Medienkultur etc.) es stellt sich also zunehmend die Herausforderung einer breit vermittelten, (zivil-) gesellschaftlich zu verankernden Kultur des sozialen Mediengebrauchs, eine Forderung, der die bisher in die medienpädagogische Praxis eingemischten theoretischen Konzepte von Kommunikation und Medien nicht gerecht werden können, weil sie

- zu triviale Hintergrundmodelle gebrauchen (Transport, Transfer, pro-aktives Handeln),
- einseitig psychologisch und einseitig auf psychisch-kognitive Kompetenzpotenziale ausgerichtet sind,
- nicht hinreichend das Potenzial von Differenz-Verständigung der (durch) Kommunikation, sondern auf traditionalistische Zielmodelle (Konsens-Verständigung) setzen.

In diesem Zusammenhang muss man vermutlich auch die „handlungsorientierte Medienpädagogik“ kritisch aufs Korn nehmen: Dass man meinte, Schülern und Heranwachsenden dadurch und in der Weise kommunikative und Medien-Kompetenz vermitteln zu können, dass man ihnen die Option auf journalistische Mimese in Aussicht stellte, kommt nicht nur einer Einübung in Rollenklischees gleich und nicht nur einer Totalisierung der journalistischen Praxeologie, sondern macht auch die Engführung der (medien-)pädagogischen Konzeption offenkundig, die sich darin genügt, gesellschaftlich konventionalisierte (sozialisierte) und systemloyale Mediengebrauchsmuster (tunlichst) zu empfehlen.

Lange genug war Medienpädagogik in Österreich – in Theorie und Didaktik immer wieder orientiert an den Organisationsmustern des deutschsprachigen Fachdiskurses - ein zwischen den Erkenntnissen der empirisch-analytischen Medienforschung, einer kritisch-normativ ausgerichteten Kommunikationswissenschaft und einer pragmatisch orientierten Erziehungswissenschaft (intentionale Sozialisationsarbeit) ausverhandelter Diskurs über die kurzfristigen oder langfristigen Wirkungen von Medien (vertikale Dimension) und deren (gefürchtete) Diffundierung in individuelle und kollektive Lebensarchitekturen (Einstellungen, Haltungen, Alltagsvollzug und Lebenskultur - horizontale Dimension).

Im Zuge zunehmender linguistischer, aber auch akademischer Durchlässigkeit in einem zunehmend vernetzten Europa ist zu hoffen, dass provinzielle Überheblichkeiten (praktische Medienpädagogik als kulturelle Distanzierung von „der Krone“) ebenso zur Anekdote werden wie das Ausschneiden von „für Jugendliche unzumutbaren“ Szenen aus aus Filmen. Es bleibt zu hoffen, dass sich an deren Stelle ein medienpädagogischer Diskurs entwickelt, der zwischen Familien, Schulen, Wissenschaft und Bildungspolitik den Blick auf die Chancen der medienvermittelten sozialen Praxis zwischen Menschen und Gruppen unterschiedlichster Zugehörigkeit vermittelt. Dazu müsste vor allem auch die medienpädagogische Problemstellung in die theoretische wie akademische Kommunikationswissenschaft integriert werden. Ob die (österreichische) Kommunikationswissenschaft dazu bereit ist, ist nicht nur vom guten Willen und der mitunter weit reichenden Einsicht der Studienprogrammhersteller (17) abhängig, sondern nicht zuletzt vom Komplexitätspotential der in Verwendung befindlichen theoretischen Programme. Universaltheoretisch bespielte Diskursplattformen, die sich im europäischen Kontext der Bildungsentwicklung da und dort entwickeln, machen mitunter auch schon in Österreich Station. In diesem Sinne ist das Land der Berge – eben dieser wegen – ein Land des (kulturellen) Aufstiegs. Am Ende erreicht man viele Aussichtsplätze, was – nicht zuletzt für die Medienpädagogik – ein Gewinn ist.

Anmerkungen:

- (1) Als Beispiele für viele andere seien in diesem Zusammenhang erwähnt: das Büro für Kulturvermittlung Wien, die Aktivitäten des Medienzentrums der Stadt Wien, das Projekt Offenes Community Fernsehen Wien

- (2) vgl. dazu Zöchbauer, Franz (1974): Von der Medienerziehung zur Kommunikationserziehung. In: Jugend, Film, Fernsehen (1): 9 -13
- (2) vgl. die mehrmals überarbeiteten Medienerlässe des Bundesministeriums für Unterricht 1973 und folgende
- (3) z.B. Bauer, Thomas A. (1979/80): Medienpädagogik. Einführung und Grundlegung. 3 Bde. Wien-Graz-Kön.
- (4) z.B. Massenmedien spontan (1978): Die Zuschauer machen Programm. Magazin Brennpunkte. Frankfurt. Fabris, Hans Heinz (1979): Journalismus und bürgernahe Medienarbeit. Formen und Bedingungen der Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation. Salzburg. Baacke, Dieter / Kluth, Theda (Hg.) (1980): Praxisfeld Medienarbeit. Beispiele und Informationen. München. Projektbericht (1974): Arbeiter machen Fernsehen, Wien
- (5) Kölblinger, Josef / Geretschläger, Ingrid (1977: Massenmedien. Medienerziehung ab der Grundschule. Berufspädagogisches Institut des Bundes in Salzburg. Salzburg. Kunczik, Michael (1978): Brutalität aus zweiter Hand. Köln
- (6) Schwarz, R. (Hg.) (1971): Didaktik der Massenkommunikation, Bd. 1: Manipulation durch Massenmedien – Aufklärung durch Schule ? Stuttgart. Wodraschke, Georg (Hg.) (1979): Medienpädagogik und Kommunikationslehre. München. Sturm, Herta (1968): Masse – Bildung – Kommunikation. Stuttgart
- (7) Baacke, Dieter (Hg.) (1973): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München
- (8) Hipfl, Brigitte (2001): Medien-Identitäten. Identifikationen, Imaginationen, Phantasien. In: Busch, Brigitta, Hipfl, Brigitte, Robins, Kevin (Hg.) (2001): Bewegte Identitäten. Medien in transkulturellen Kontexten. Klagenfurt, 47 – 70.
- (9) Schludermann, Walter (2002): Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung. In: Paus-Haase, Ingrid / Lampert, Claudia (Hg.), a.a.O.
- (10) z.B. Hipfl, Brigitte (1996): Medienmündigkeit und Körpererfahrung. Medienkompetenz aus der Perspektive der Cultural Studies. In. Medien Praktisch20 (3): 32 -35
- (11) vgl. Bauer, Thomas A. (1996): Medienpädagogik. Ein umzuschreibendes Programm. In: Medien Journal /3):3 – 6. Paus-Haase, Ingrid / Lampert, Claudia (Hrsg.) (2002): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden.
- (12) Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbeck

- (13) Bauer, Thomas A. (2004): Culture of Diversity. A Theoretical Orientation for the Cultural Practice of Social Cooperation. www.thomasbauer.at/ Artikel
- (14) Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten und Diskurse, a.a.O., S. 38 ff.
- (15) Vgl. Bauer, Thomas A.: Zweitwissenschaft oder Erschließungsperspektive? Zur Relevanz der pädagogischen Intervention in der Kommunikationswissenschaft. In: Paus-Haase, Ingrid / Lampert, Claudia, a.a.O. S. 21 -33
- (16) Taylor, Charles (2002): Formen des Religiösen in der Gegenwart.. Frankfurt
- (17) Vgl. die neuen Studienprogramme der Institute für (Publizistik-) und Kommunikationswissenschaft an den Universitäten Klagenfurt, Salzburg, Wien.