

Handlungsorientierte Medienpädagogik im curricularen „Schulknast“?

In den vergangenen Monaten gab es eine – teilweise sehr heftig geführte – Diskussion über die Krisensymptome im Schulwesen. Die Stichworte: „Schulvandalismus“, „Schulmüdigkeit“, „Gewalt und Drogen an Schulen“, „Motivationsverlust“, die „Ohnmacht der Pflichtschule“ (vgl. u. a. die Thesen von Manuela du Bois-Reymond). Schule produziert aufgrund der Selektions- und Leistungsmechanismen Versagensängste und wird für viele SchülerInnen zum Alptraum. Da wird relativ instrumentell Wissen gelernt, um bei dem künftigen Verteilungskampf um die interessanteren und lukrativeren Jobs mithalten zu können – Jobs, die von vielen wiederum funktional als Voraussetzung für die Teilhabe an konsumorientierten Lebensstilen gesehen werden.

Was für einen Sinn hat „handlungsorientierte Medienpädagogik“ in einer Situation, in der offensichtlich das allgemeine Konzept einer „menschlichen Schule“, einer Schule, die sich an subjektbezogenen, ganzheitlich-sinnlichen Aneignungs- und Lernprozessen orientiert, keine Realisierungschancen hat? Läuft Medienpädagogik hier nicht Gefahr, mit ein paar schönen „Nebensachen“ von diesem strukturellen Konflikt abzulenken und im curricularen „Schulknast“ neutralisiert zu werden?

In meinem Beitrag möchte ich an diesen Fragen anknüpfen und mich gleichzeitig auf ein aktuelles Buch beziehen, das die GMK-Mitglieder WOLFGANG

SCHILL, GERHARD TULODZIECKI und WOLF-RÜDIGER WAGNER bei Leske + Budrich herausgegeben haben: „Medienpädagogisches Handeln in der Schule“. Dort sind eine Reihe von Beiträgen zu Konzepten und Bedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule veröffentlicht und für einzelne Unterrichtsfächer und Projekte konkretisiert.

Mir geht es dabei nicht um eine GMK-interne „medienpädagogische Nabelschau“. Mein Anliegen ist es vielmehr, aus der Perspektive der Jugendforschung und der außerschulischen Jugendmedienarbeit ein paar Anmerkungen zu machen. Ich konzentriere mich dabei auf theoretisch-konzeptionelle Aspekte und beziehe mich vor allem auf das 1. Kapitel des Buches. Damit verbindet sich auch die Intention, den auf dem GMK-Forum 1991 begonnenen Dialog zwischen schulischer und außerschulischer Medienpädagogik fortzusetzen (vgl. die Diskussion in der damaligen AG 1 „Medienpädagogische Theorie und Praxis“).

● THESE I

Die konkrete Erziehungswirklichkeit an den Schulen wird in dem Buch weitgehend ausgeblendet. Dadurch laufen verschiedene Beiträge Gefahr, die Chancen der Medienpädagogik im Schul- und Schüleralltag zu überschätzen.

In verschiedenen Beiträgen wird in einer recht allgemeinen Form von schulischen Strukturen gesprochen. Es erfolgt keine konkrete Analyse der gegenwärtigen Situation. Dies ist um so erstaunlicher, da Phänomene wie Motivationsverlust, Versagensängste von SchülerInnen, Verbreitung kommerzialisierter Service-Leistungen (um Schulversagen zu kompensieren), nicht erst in den letzten Monaten zugenommen haben. Man muß nicht nur die schlagzeilenträchtigen Themen wie „Gewalt und Drogen an Schulen“ oder „Rechtsextremismus unter Schülern“ bemühen, um zu sehen, daß sich die Institution Schule in einer tiefen Krise befindet. Ausfall von Stunden und Deputatkürzungen – gerade zu Lasten von Nebenfächern und AGs –, ein hoher Krankenstand unter LehrerInnen, teilweise hohe Klassenteiler, ein in weiten Teilen nach wie vor lehrerzentrierter Unterricht, wachsende Sprach- und Kommunikationsprobleme – vor allem in Grundschulen – sind deutliche Indikatoren. Die Reform euphorien der 70er Jahre sind verflogen, es geht längst um die alltägliche Bewältigung des Schüler- und Schuldaseins.

Auf diesem Hintergrund bleiben Überlegungen, wie sie im Buch „Medienpädagogisches Handeln in

der Schule“ geäußert werden, auf einer allgemeinen Ebene. So etwa, wenn HARTMUT BINDER eine „pädagogische Kultur der Schule“ im Sinne eines „offenen Erfahrungsraum Schule“ skizziert (S. 29 f.). Diese Zielvorstellung in Ehren – sie konfliktiert offensichtlich mit dem von SchülerInnen täglich erfahrbaren schulischen Anforderungs- und Selektionsstrukturen.

Ähnliches gilt für die Hoffnung von DIETER BAACKE: handlungsorientierte Medienpädagogik sei ein attraktiver Lernraum, „um das Schulleben lebendiger zu gestalten und es mit dem außerschulischen Alltag zu verbinden“ (S. 58). Wie sollen jedoch die „Partizipation von Schülern“, eine „Ganzheitlichkeit in Lernzielbereichen“ und die Etablierung „interdisziplinär angelegter medienpädagogischer Konferenzen“ in einer Situation realisiert werden, die sich von den alten Reformpostulaten einer „offenen, humanen Schule“ faktisch immer mehr entfernt?

Sicherlich gibt es nach wie vor die „Ausnahmen“, die „modellhaften Beispiele“ und sicherlich ist es auch richtig, die verbliebenen Nischen und Freiräume so offensiv wie möglich für Formen einer handlungsorientierten Medienpädagogik zu nutzen. Insgesamt scheint mir aber BARBARA ESCHENAUER einen realistischeren Blick zu haben, wenn sie in ihrem Beitrag resümiert: „Selbst wenn die Voraussetzungen verbessert würden, könnte Medienpädagogik an schulischen Strukturen und Rahmenbedingungen scheitern“ (S. 84).

Ich behaupte: eine handlungsorientierte Medienpädagogik hat in schulischen Zusammenhängen erst dann eine *breitenwirksame* Chance, wenn sie auf einer *freiwilligen* Basis entwickelt werden kann. Hierzu ist eine grundlegende Reform schulischer Strukturen notwendig, die den Zusammenhang von Schulabschlüssen und Lebenschancen entkoppelt, Lebensfragen und Lebensprobleme von SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt und hierfür subjektadäquate Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Lernprozesse eröffnet. Solange das gegenwärtige Schulsystem an der Überbetonung kognitiver Wissensvermittlung und an der curricularen Überfrachtung des Unterrichts festhält, solange Schule keine Rahmenbedingungen für ganzheitliche, vernetzte Lernprozesse – auch im „normalen“ Unterricht – schafft und solange LehrerInnen viel zu wenig Zeit für Gespräche mit SchülerInnen über deren Lebensprobleme haben – solange laufen auch Ansätze einer handlungsorientierten Medienpädagogik immer Gefahr, als kompensatorische

Entlastungsangebote von der „Lernfabrik Schule“ instrumentalisiert zu werden.

● THESE 2

Sowohl der schulische als auch der außerschulische Bereich sind heute mit einem neuen Modus der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Die „Erziehungsmacht des Sozialen“ und die „Erziehungsmacht des Medialen“ führten zu einem Wandel von einem sozialintegrativ und normativ orientierten Modus hin zu einem mehr sozialräumlich und medial vermittelten Modus der Sozialisation. Im Unterschied zur Schule hat die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit hierauf früher reagiert.

Die offensichtliche Krise des schulischen Anforderungs- und Selektionssystems hat viel damit zu tun, daß die ursprünglichen Verheißungen eines Zusammenhangs zwischen guten schulischen Abschlüssen einerseits und einer beruflichen Karriere andererseits in der Realität so nicht zutreffen. Schule und Berufsausbildung sind – zusammen mit der Familie – nach wie vor wichtige Sozialisationsbedingungen, reichen jedoch für die Charakterisierung des Sozialisationsverlaufs nicht aus. Die Entkoppelung von Schulabschluß und Berufskarriere, die *Entstrukturierung* und Verlängerung der Jugendphase, die Zunahme jugendkultureller Freisetzung bei gleichzeitiger ökonomischer Abhängigkeit sind Prozesse, die die Jugendforschung seit einigen Jahren in zahlreichen Studien untersucht hat. Diese Prozesse sind Teil der Individualisierung und Pluralisierung gesellschaftlicher Verhältnisse.

Auf dem Hintergrund dieser Prozesse sind für Jugendliche außerschulische Erfahrungs- und Lernfelder immer wichtiger geworden. Angesichts einer institutionell nicht gewährleisteten „Normalbiografie“ und eines enorm gewachsenen Bedarfs nach Orientierung in der Optionenvielfalt geht es für Jugendliche vor allem um Fragen der *Lebensbewältigung* und -gestaltung. Lebensbewältigung – so der Jugendforscher LOTHAR BÖHNISCH – ist zu einem neuen Modus der Sozialisation geworden. Es geht um den Aufbau personaler Lebensperspektiven in neuen, sozialräumlich vermittelten Sozialbezügen. Die Situation und deren aktuelle Bewältigung wird für Jugendliche wichtiger als eine Orientierung an Normen. Diese situative Handlungsorientierung ist quasi die Antwort auf die Entstrukturierung der Jugendphase.

Die Institution Schule ist in ihrer gegenwärtigen Verfaßtheit auf diesen neuen Sozialisationsmodus nicht eingestellt. Im Vordergrund stehen Unter-

Was für einen Sinn hat
„handlungsorientierte
Medienpädagogik“ in
einer Situation, in der
offensichtlich das allge-
meine Konzept einer
„menschlichen Schule“,
einer Schule, die sich an
subjektbezogenen, ganz-
heitlich-sinnlichen
Aneignungs- und Lern-
prozessen orientiert,
keine Realisierungschancen hat? Läuft Medien-
pädagogik hier nicht
Gefahr, mit ein paar
schönen „Nebensachen“
von diesem strukturellen
Konflikt abzulenken und
im curricularen „Schul-
knast“ neutralisiert zu
werden?

richtsstoffe und primär kognitive Formen der Wissensvermittlung und -anhäufung. Oft wird übersehen, daß Lernprobleme von SchülerInnen nicht durch „geschicktere“ didaktische – auch mediendidaktische – Mittel gelöst werden können. Hinter Lernproblemen stehen meist *Lebensprobleme*, sie überlagern Lernprobleme. Die Thematisierung von Lebensfragen wird im schulischen Unterricht immer wichtiger. Sie sollten eigentlich angesichts des sich verändernden Modus der Sozialisation im Vordergrund stehen – und nicht das starre Festhalten an separierten Fächerkanons und überfüllten Stoffplänen.

Während das Buch von SCHILL u. a. – wohl aufgrund seiner Medienzentrierung – die „Erziehungsmacht des Sozialen“ nicht thematisiert, wird die alltags- und lebensweltliche Bedeutung von *Medienangeboten* für SchülerInnen klar benannt.

So weist DIETER BAACKE zu Beginn seines Beitrags auf den offensichtlichen Widerspruch zwischen den „reich aggregierten und strukturierten Medienwelten“ Jugendlicher einerseits und dem Schattendasein der schulischen Medienpädagogik andererseits hin. Daraus zieht er die Schlußfolgerung, daß das Ausblenden jugendlicher Medienwelten schon deshalb nicht erfolgen sollte, weil dies Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen ausschließt“ (S. 34).

Auf den aktuell sich verändernden Sozialisationskontext bezugnehmend, benennt BAACKE kommunikationskulturelle Problemlagen, z. B. das „Werte-Dilemma“. Damit ist gemeint, daß die Konsum- und Mediensphäre mit ihrer Gegenwartsorientierung, mit ihrem Hedonismus und ihrer Emotionalität andere Grundhaltungen anspricht als etwa die im schulischen Zusammenhang geforderten Werte wie Leistungsbereitschaft, Selbstdisziplin, rationale Beweisführung.

Schulische Werte sind mehr zukunftsorientiert, verlangen Verzicht und Bedürfnisaufschub. Sie konfliktieren dabei nicht nur mit der Gegenwartsorientierung der Konsum- und Mediensphäre, sondern auch mit dem brüchig gewordenen Zusammenhang zwischen gutem Schulabschluß und sicherer Berufskarriere.

Die „Erziehungsmacht des Sozialen“ und die „Erziehungsmacht des Medialen“ stellen eine enorme Herausforderung für die Institution Schule dar. Während die außerschulische Jugendarbeit die Bedeutung von Medienwelten für die Lebensbewältigung Jugendlicher zunehmend erkannt hat und medienpädagogische Angebote heute ein wichtiger Faktor der außerschulischen Jugend- und Bildungs-

arbeit sind, hinkt der schulische Bereich hinterher. Das Buch von SCHILL u. a. benennt deutlich dieses Defizit und plädiert nachhaltig für die Auseinandersetzung mit den Medienwelten von SchülerInnen.

● THESE 3

Theoretisch wurde der Wandel des Sozialisationsmodus sowohl in der allgemeinen Pädagogik als auch in der Medienpädagogik noch nicht hinreichend verarbeitet. Dies wird u. a. an der fehlenden Reflexion von Grundbegriffen wie „Handeln“, „Erfahrung“, „Wahrnehmung“ oder „Aneignung“ deutlich. Verschiedene Beiträge in dem Buch spiegeln diese Situation wider.

Aus zeitlichen Gründen muß ich mich hier auf einige Stichworte beschränken. Andeutungsweise:

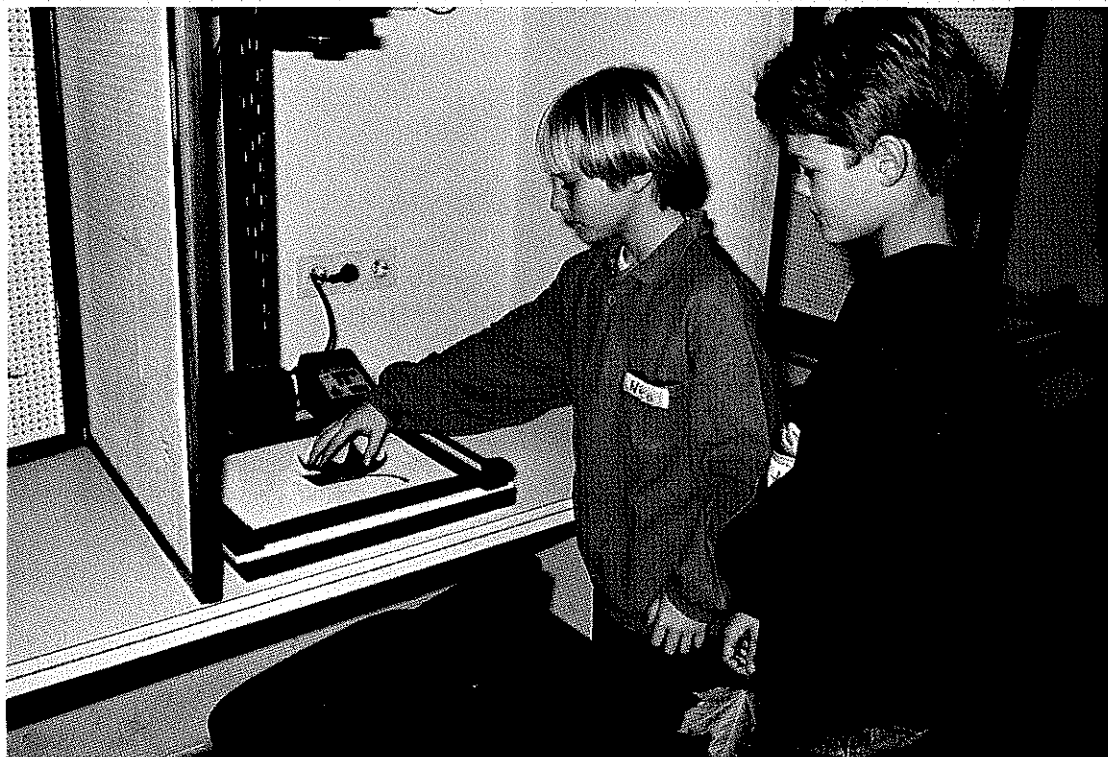
• *Handlungsbegriff*

BAACKE unterstellt in seinem Beitrag die *Intentionalität* von Handeln und grenzt Handeln von dem Begriff Vorgang ab (S. 38). Diese Überlegung geht davon aus, daß menschliches Handeln stets intentional, zweckgerichtet, planvoll und kontrolliert stattfindet. Hiermit verbindet sich auch ein emphatischer Subjekt- und Erfahrungsbegriff, wie ihn besonders die Münchner Schule der Medienpädagogik favorisiert („authentische Erfahrung“, „falsches Bewußtsein durchbrechen“). Als allgemeine Zielbestimmung einer emanzipativen (Medien-) Pädagogik mögen diese Kategorien einen gewissen pädagogisch-anthropologischen Wert haben. Sie füllen m. E. jedoch nicht die alltägliche Sozialisations- und Lebensbewältigungspraxis Jugendlicher, die nicht immer planvoll, intentional und kontrolliert verläuft. Soziales Handeln – nicht nur von Jugendlichen – ist oft spontan, intuitiv, experimentell. In der jeweils spezifischen Verbindung von Thema, Raum, Zeit und Situation entstehen Formen der Lebensbewältigung, die sich mit dem Konstrukt „intentionales Handeln“ und „authentischer Erfahrung“ nur unzureichend fassen lassen.

• *Wahrnehmungsbegriff*

Das Festhalten an einem intentionalen Handlungsbegriff korrespondiert m. E. mit einem Verständnis von Wahrnehmung und Aneignung, das sich letztlich nicht auf die besonderen Qualitäten *präsentativer Symbolik* und Symbolbildung einläßt. BAACKE ist zwar zuzustimmen, wenn er „Wahrnehmungsbildung“ als eine zentrale Aufgabe einer handlungsorientierten Medienpädagogik bestimmt.

Innerhalb der Medienpädagogik und Medienwissenschaft gibt es aber große Differenzen, wie man aktuelle medientechnologische und medien-



ästhetische Innovationen bewerten soll, z.B. die Schnelligkeit von Bildsequenzen oder die potenzierten Simulationsmöglichkeiten durch digitalisierte Ton- und Bildbearbeitung. Hier gehen die Analysen, Szenarien und Schlußfolgerungen auseinander (...) Ein weiterer Punkt betrifft das Verhältnis von diskursiver und präsentativer Symbolik und Symbolbildung. Hier ist in Teilen der medienpädagogischen Szene nach wie vor eine Höherbewertung wort- und schriftsprachlicher, rationaler Diskursformen gegenüber präsentativsymbolischen Formen zu beobachten.

So orientiert sich TULODZIECKI in seinem medienerzieherischen Konzept an einem Stufenmodell sog. „intellektueller Niveaus“ und „sozial-moralischer“ Wertsetzungen. Abgesehen von den anthropologischen Untiefen seiner Begriffe (Bedürfnisbegriff in Anlehnung an MASLOW) bleibt der Eindruck von einer Hierarchie menschlicher Entwicklungsstufen in der Wahrnehmung und Aneignung von Welt zurück. Differenzierendes Prinzip dieser Hierarchie sind aufsteigende Formen rationalen, planvollen, zweckgerichteten Denkens, die in der Betonung deduktiv-formaler, rationaler Denkformen gegenüber induktiv-anschaulichen Denkformen gewisse Ähnlichkeiten zu der Stadientheorie PIAGETS haben (...)

Interessanterweise bestätigt ESCHENAUER in ihrem Beitrag über „Medienpädagogik in den Lehrplänen“ indirekt die Höherbewertung und größere Verbreitung wort- und schriftsprachlicher Diskursformen in der medienpädagogischen Schulpraxis.

So sei die Medienpädagogik auf Printmedien fixiert (S. 78), eine kritisch-analytisch orientierte Medienkunde sei nach wie vor sehr verbreitet (S. 78) und der kompetente Umgang mit Medien sei nach wie vor ein Privileg für Realschüler und Gymnasiasten (S. 76).

● THESE 4

Die Entstrukturierung der Jugendphase, der Bedeutungsverlust familialer Sozialisation, der Bedeutungszuwachs medialer Sozialisation sind Bedingungen, die eine stärkere Kooperation von schulischer und außerschulischer Medienpädagogik nahelegen.

Trotz unterschiedlicher institutioneller Bedingungen und der fehlenden, grundlegenden Strukturreform der Schule „zwingt“ die zunehmende Erziehungsmacht des Sozialen und des Medialen geradezu zur Bestimmung gemeinsamer Aufgaben und Projekte. Ohne die Einflußmöglichkeiten medienpädagogischer Aktivitäten im Schulalltag zu überschätzen, gibt es pragmatische Möglichkeiten zur Kooperation. Wünschenswert ist vor allem eine Öffnung schulischen Lernens für anschaulich-assoziative Denk- und Arbeitsformen, für eine lebensweltbezogene und projektorientierte Medienpädagogik. Dies umfaßt eine stärkere Akzentuierung sozialästhetischer Ansätze und die Überwindung einer primär normativ orientierten Pädagogik zugunsten einer Pädagogik, die sich situationsbezogen an den realen Lebensfragen und -problemen von Kindern und Jugendlichen orientiert. Eine

solch konzipierte Medienpädagogik versteht sich nicht als zusätzliches Wissens-Segment oder „schmückendes Beiwerk“ zum normalen Schulalltag, sondern folgt einem neuen, lebensweltbezogenen Bildungsauftrag von Schule.

In der schulischen und außerschulischen Praxis gibt es nun unterschiedliche medienpädagogische Konzeptionen. Interessanterweise lassen sich durchaus Affinitäten zwischen schulischen und außerschulischen Ansätzen feststellen. So präferieren *massenmedial-journalistisch* orientierte Projekte kognitivplanerische Arbeitsmethoden („es wird was gelernt“), gehen sehr inhaltsbezogen vor und intendieren vor allem mehr „Partizipation an den Massenmedien“. Ich denke da vor allem an verschiedene Radio-Projekte im Schnittbereich Jugendmedienarbeit und Radio-Journalismus.

Demgegenüber sind *medienästhetisch-künstlerisch* orientierte Ansätze für assoziativ-intuitive Arbeitsmethoden offener und betonen stärker Form- und Gestaltungsaspekte. Hier denke ich u. a. an Produktionen, die sich an der modernen Videoclip- und Videokunst-Ästhetik orientieren, aber auch an Kooperationsprojekte von KunstpädagogInnen und MedienpädagogInnen.

Alltagsweltorientierte Ansätze kommen mehr aus der Tradition sozialpädagogisch motivierter Medien-, Kultur- und Bildungsarbeit. Sie gehen von der Gesamtheit lebensweltlicher Erfahrungen aus, fördern vor allem subjektive Stilbildungsprozesse mit Medien, bei denen der lokale Bezug und die Verbindung sozialer und ästhetischer Dimensionen – entgegen einer medialen Ästhetisierung von Lebenswelten – eine große Rolle spielt. Es ist gerade dieser Lokal- und Lebensweltbezug, der im Schnittbereich von schulischer Medienpädagogik, gemeinwesenbezogener Jugendarbeit und außerschulischer Medienpädagogik manches lokale Videomagazin, Foto- oder Tonprojekt hervorbrachte (...) Notwendig wäre ein intensiverer Diskurs zwischen diesen verschiedenen Ansätzen und Richtungen, eine kritische Reflexion der ihnen jeweils zugrundeliegenden Annahmen und Intentionen (...) Schulische und außerschulische Medienpädagogik können eine Menge voneinander lernen und Gemeinsamkeiten entdecken – wenn die Bereitschaft zu einer *partnerschaftlichen Kooperation*, zu einer gemeinsamen Arbeit an Konzepten und Projekten, zu einer vorurteilsfreien Kommunikation vorhanden ist. Für die außerschulische Medienpädagogik liegen die Vorteile einer solchen Kooperation u.a. in einem breiteren Zugang zu Jugendlichen, die z.B. in Jugendhäusern nicht erreicht

werden. „Schnupperangebote“ machen auf weitere Workshops und Seminare neugierig, der fachliche Austausch und ganz praktische Hilfen wie die gegenseitige Nutzung von Ressourcen bereichern die eigene Arbeit. Für die schulische Medienpädagogik liegt der Gewinn einer Kooperation auch auf der Hand. Insbesondere eine stärkere Öffnung für jugendkulturelle Themen und Ausdrucksformen und die Intensivierung projekt- und produktorientierter Arbeitsformen ermöglichen es, mit SchülerInnen anderer Zeit- und Raumstrukturen für erfahrungsbezogene Medienproduktionen zu erproben. Mit der Projektorientierung und dem Öffentlichmachen der Produktionen verbindet sich schließlich die Chance, die Institution Schule stärker für lokale und lebensweltliche Zusammenhänge zu öffnen. ●



Dr. HORST NIESYTO
Dipl.- Päd., Dozent
beim Arbeitskreis
deutscher Bildungsstätten
und Lehrbeauftragter
an der Universität
Tübingen.

LITERATURHINWEISE

- WOLFGANG SCHILL / GERHARD TULODZIECKI / WOLFRÜDIGER WAGNER (Hrsg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen 1992.
- LOTHAR BÖHNISCH / RICHARD MÜNCHMEIER: Pädagogik des Jugendraums. Weinheim und München 1990.
- MANUELA DU BOIS-REYMOND: Lernen für Europa – die Ohnmacht der (Pflicht-) Schule? In: Frankfurter Rundschau, 22. 4. 1992, S. 16.
- GERD BRENNER / HORST NIESYTO (Hrsg.): Handlungsorientierte Medienarbeit. Praxishilfen für die Jugendarbeit. Weinheim und München 1993.