

Niesyto/Rath/Sowa (Hrsg.)
Medienkritik heute

Hinweis

Das Buch erschien 2006 im Verlag kopaed (München).
Die Veröffentlichung des Online-Dokuments (Beitrag von
Horst Niesyto) erfolgt mit Genehmigung des Verlags.

Der Text ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC-BY-NC-
ND 4.0 international verfügbar (vgl. [https://
creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de)).
Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Textes auf das
Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.

MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR 5 Veröffentlichungen des
Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medien-
forschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)
Herausgegeben von Horst Niesyto, Manfred L. Pirner und Matthias Rath

Horst Niesyto

Medienkritik und Mediensozialisation

Ausgangsüberlegungen

Der folgende Beitrag geht von der Annahme aus, dass Aufgaben und Ziele von pädagogischer Medienkritik nicht unabhängig von den Medienumgebungen und Medien Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen entwickelt werden können. So wichtig Überlegungen zu Grundkategorien¹ pädagogischer Medienkritik sind – ohne Bezug auf die jeweiligen Sozialisationskontexte bleiben sie abstrakt. Die Analyse von Sozialisationskontexten ist mit theoretischen Konzepten verbunden, die in unterschiedlicher Weise soziologische, psychologische und pädagogische Aspekte akzentuieren. Bezogen auf den Bereich der Mediensozialisation ist meine *These*, dass in Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel von der Fragestellung „Was machen die Medien mit den Menschen?“ hin zur Fragestellung „Was machen die Menschen mit den Medien?“ gesellschafts- und medienkritische Dimensionen in Mediensozialisations-theorien vernachlässigt wurden. Dies hat viele Gründe, die nicht nur mit wissenschaftlichen Überlegungen, sondern auch mit einschneidenden gesellschaftlichen, medialen und sozialen Veränderungen in den letzten 15 bis 20 Jahren zusammenhängen.² Kinder- und jugendkulturtheoretische Ansätze, Überlegungen zur „Selbstsozialisation mit Medien“ und konstruktivistische Aneignungstheorien erhielten kräftigen Aufwind, während sich der Blick für medienökonomische und medienpolitische Interessenkonstellationen, problematische Formen der Mediennutzung und schwierige soziale Lebenslagen eintrübte. Medienkritik tauchte zwar in den diversen Medienkompetenz-Konzepten weiterhin als eine Zielgröße auf; in der medienpädagogischen Theoriebildung fristete sie jedoch ein Schattendasein.³

Die Verschärfung sozialer, bildungsbezogener und medienkultureller Problemlagen führte in den letzten Jahren wieder zu einer stärkeren Berücksichtigung medienkritischer Fragestellungen. Themen wie „Digitale Ungleichheit und Bildungshin-

-
- 1 Wahrnehmungsfähigkeit, Decodierungsfähigkeit, Analysefähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Urteilsfähigkeit; vgl. den Beitrag von Ganguin in diesem Band.
 - 2 Stichwortartig sind zu nennen: Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensstilen; Aufweichung traditioneller sozialer Milieus; Forcierung von Erlebnis- und Konsumkulturen – nicht zuletzt in Verbindung mit der Kommerzialisierung/Privatisierung im Medienssektor.
 - 3 Auch in dem von Hüther / Schorb (2005) herausgegebenen Handbuch *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4., vollständig neu konzipierte Auflage) fehlt unter den zahlreichen Grundbegriffen ein Stichwort „Medienkritik“.

tergrund“, „Mediennutzung und Medienarbeit in Hauptschul- und Migrationsmilieus“, „Verletzung von Menschenwürde in Medienangeboten“, „Beurteilung von Kinder-Programmen und Kinder-Software“, „Safer-Internet“ erhielten in Fachdiskussionen und verschiedenen Studien eine größere Aufmerksamkeit. Dem Beitrag von Sonnenschein (in diesem Band) ist zu entnehmen, dass in der medienpädagogischen Praxis Projekte zur Förderung der Medienkritik deutlich zugenommen haben. Wenngleich bis dato keine systematischen Studien zu Umfang, Intensität und Qualität medienpädagogischer Kompetenzbildung vorliegen⁴, so deuten doch verschiedene Beobachtungen darauf hin, dass die Förderung von *Reflexionsfähigkeit* – im Unterschied etwa zu Wahrnehmungsfähigkeit und Decodierungsfähigkeit – in der medienpädagogischen Praxis oft zu kurz kommt. Ein Grund hängt meines Erachtens mit Denkweisen zusammen, die die vorhandenen Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen überschätzen. Diese Überschätzung korrespondiert wiederum mit Mediensozialisationstheorien, die einseitig die „Autonomie“ und „Wahlfähigkeit“ der Subjekte betonen und Fragen der *Distanzierungsfähigkeit* gegenüber Medienangeboten sowie bildungsmäßige, soziale und ressourcenbedingte Unterschiede in der Mediennutzung zu wenig beachten.

Die folgenden Überlegungen möchten dazu beitragen, medienkritische Aufgabenstellungen wieder mehr auf Analysen zur Mediensozialisation zu beziehen, die subjekt- und kulturtheoretisch motivierte Ansätze mit lebenslagenbezogenen Konzepten der Sozialisation vermitteln. Pädagogische Medienkritik zielt zwar wesentlich auf die Förderung *individueller* Medienkompetenzen in pädagogischen Settings, kann aber nicht von einer Analyse *struktureller* (sozialer und gesellschaftlich-medialer) Rahmenbedingungen entkoppelt werden, die die Sozialisation und die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen beeinflussen.

Rückblick

Sozialisationstheoretische Überlegungen hatten für medienerzieherische / -pädagogische Konzepte in den 50er, 60er und frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in Deutschland eine relativ geringe Relevanz. Die *bewahrpädagogische Filmernziehung*, die im Nachkriegsdeutschland dominierte, orientierte sich an einer norm- und wertbezogenen Auseinandersetzung mit Filmangeboten, primär unter dem Aspekt pädagogisch-normierender Regulierung (vgl. Schorb 1995; Hüther / Podehl 2005). Funktionale rollentheoretische Überlegungen, die auf eine sozial-integrative Pädagogik abzielten, erschwerten ein Verständnis für subjektorientierte Zugänge zu Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. Das medienpädagogische

4 Es gibt zwar diverse Studien, die sich auf einzelne Fragestellungen und Modellprojekte beziehen; es fehlt jedoch eine größere empirische Erhebung in schulischen und außerschulischen Praxisfeldern insgesamt. Medienpädagogische Kompetenzbildung meint dabei jene Aktivitäten, die an vorhandenen Medienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen und diese in medienpädagogischen Arrangements fördern und vertiefen.

Leitbild des *kritischen Rezipienten* (vgl. Kübler in diesem Band), das in den 70er Jahren in den Vordergrund rückte, speiste sich aus einer Gesellschafts- und Medienanalyse, die die „Entmystifizierung“ medialer Angebote und die Aufdeckung von medialen Machtstrukturen und Manipulationsmöglichkeiten betonte. Gestützt auf die Theorie der Kulturindustrie (Frankfurter Schule), die Zusammenhänge zwischen einer Medienkritik und einer Gesellschaftskritik ins Zentrum ihrer Analysen stellte und systembedingte Entfremdungsprozesse diagnostizierte, erschienen in den 70er Jahren viele medienkritische Publikationen.⁵ Alltags- und lebensweltliche Zusammenhänge spielten in diesem Ansatz nur am Rande eine Bedeutung. Zwar galt das pädagogische Interesse der Aufklärung und Emanzipation der Subjekte; Dreh- und Angelpunkt bildeten jedoch gesellschafts- und medientheoretische Analysen, aus denen die Inhalte emanzipatorischer Anstrengungen abgeleitet wurden. Diese *ideologiekritische* Richtung der Medienpädagogik löste die Dominanz der bewahrpädagogischen Filmerziehung ab. Sozial betrachtet blieben beide Richtungen mittelschichtorientierten Konzepten einer Film- und Medienerziehung verhaftet, die sich nicht auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit populärkulturellen Bedürfnissen an Medien und damit verbundenen Mediennutzungsformen einließen.

Erst mit der Öffnung der Medienpädagogik für aktiv-produktive, handlungsorientierte Formen der Medienarbeit änderte sich die Situation, vor allem im außerschulischen Bereich. Neben journalistisch orientierten Aktivitäten entstanden *alltagsorientierte* Konzeptionen, die Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten für lebenswelt- und erfahrungsbezogene Ausdrucks- und Artikulationsformen mit Medien gaben (u. a. Niesyto 1991, Röhl 1991, Schell 1993). Die „Alltagswende“ korrespondierte auf verschiedenen Ebenen mit pädagogischen und wissenschaftstheoretischen Neuorientierungen, die allesamt das *handelnde Subjekt* stärker ins Zentrum der Betrachtungen rückten. Sozialisationstheoretisch führte dies – in Abgrenzung zu strukturfunktionalen Theorien – zur Betonung und Weiterentwicklung symbolisch-interaktionistischer und handlungstheoretischer Ansätze, um mehr über die Deutungs- und Orientierungsmuster, die Inhalte und Formen der Weltaneignung und Lebensbewältigung bei den Subjekten zu erfahren.

In Handbüchern zur Sozialisationsforschung und in grundlegenden Beiträgen zur Medienpädagogik etablierte sich in diesem Zusammenhang ein Sozialisationsbegriff, der die *Wechselwirkungen* von gesellschaftlichen, medialen und individuellen Einflussgrößen betont. Exemplarisch für allgemeine Sozialisations-theorien sei auf den Sozialisationsbegriff verwiesen, wie ihn Hurrelmann definiert. Danach wird unter Sozialisation der „Prozeß der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den sozialen und

5 Stellvertretend sei auf das von Hermann K. Ehmer 1971 im DuMont-Verlag (Köln) herausgegebene Buch *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseins-Industrie* hingewiesen, u. a. mit einem Beitrag von Baacke über *Der traurige Schein des Glücks. Zum Typus kommerzieller Jugendzeitschriften* (213-250).

den dinglich-materiellen Lebensbedingungen verstanden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt der historischen Entwicklung einer Gesellschaft existieren“ (Hurrelmann 1995, 114). Das Wechselverhältnis von Persönlichkeitsbildung und gesellschaftlichen Lebensbedingungen legt auch Schorb in seinem Begriff von Mediensozialisation zugrunde. Darüber hinaus akzentuiert er die symbolische Bedeutung von Medien: „Von Seiten der Medien gesehen dienen diese als Mittler von Wissen, Weltbildern und Lebensorientierungen. Innerhalb des sozialen Kontextes der Familie beispielsweise sind sie darüber hinaus selbst Medium der Vermittlung und als Symbole auch Inhalte der Kommunikation der sozialen Subjekte. Dabei ist, abhängig vom Lebenszusammenhang und sonstigem Anregungspotential der Subjekte, der Inhalt der medialen Angebote für die Ausbildung von Einstellungs-, Verhaltens- und Handlungsdispositionen von Bedeutung“ (Schorb 2005, 387). Schorb betont, dass Medienangebote zwar mit struktur-, wert- und normsetzenden Faktoren verbunden sind, aber die Individuen könnten sich auf der Basis aktiver Aneignungshandlungen auch Medieninhalten verweigern oder sich andere Ziele und Inhalte setzen (ebd.).

Bei den Theorien zur Mediensozialisation haben sich vor allem *handlungstheoretische* Ansätze etabliert, die – ausgehend vom Wechselverhältnis von Mensch und Medien – besonders nach den sozialen und soziokulturellen Implikationen der Medienaneignung fragen. Medienrezeption und Medienaneignung wird als Teil sozialen Handelns verstanden, die Mediennutzung wird im Lebenskontext der Menschen verortet, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Dieser theoretischen Perspektive sind u. a. der sog. Nutzen-Ansatz (Renckstorf 1989), medienbiografische Ansätze (Baacke u. a. 1990), medienethnografische Studien (u. a. Vogelgesang 1991), die sog. strukturanalytische Rezeptionsforschung (u. a. Charlton / Neumann 1986) und Studien im Kontext der Cultural Studies (u. a. Mikos 1994) zuzurechnen. Konstituierende Merkmale nahezu aller handlungstheoretischen Ansätze ist die Betonung der Verwobenheit von Mediennutzung und Alltagspraxis, sowohl was die präferierten Medienthemen als auch die interpretatorischen Möglichkeiten im Rahmen von *role-taking* und *role-making* betrifft (parasoziale Interaktion und symbolisches Probehandeln mit Medien). Handlungstheoretisch fundierte Studien trugen in den letzten fünfzehn Jahren vor allem dazu bei, die subjektiven Dimensionen und Prozesse der Mediennutzung und der Medienaneignung besser zu verstehen.

Der Verlust der Makroebene

Wenngleich die Stärke der skizzierten Ansätze darin liegt, die individuelle Mediennutzung im Zusammenhang mit medialen Inhaltsanalysen und situativen, lebensweltbezogenen Nutzungskonstellationen zu untersuchen, so fehlt doch diesen Analysen der „makrostrukturelle Blick“. Dieser Blick aufs Ganze der Gesellschaft, der den Zusammenhang von Gesellschafts-, Kultur- und Medienkritik betont, machte gerade die Attraktivität der *Kritischen Theorie* (Frankfurter Schule) aus. Es war eine der

zentralen Intentionen dieser Theorie, die Macht der ökonomisch Stärksten aufzuzeigen: wie es der kapitalistischen Ökonomie unter Nutzung technischer Rationalität gelingt, ihre Herrschaft mittels kulturindustrieller Güter ideologisch abzusichern. Dass Adorno und andere Vertreter der *Kritischen Theorie* in ihren Analysen totalitäre Standardisierungen unterstellten – verbunden mit einer bürgerlich-elitären Abwertung populärer kultureller Ausdrucksformen – entsprang einer Denkweise, die eigenständige Handlungsmöglichkeiten der Subjekte unterschätzte. Es bleibt jedoch die Aufgabe, sich kritisch mit gesellschaftlichen Symbolangeboten und Ressourcen auseinanderzusetzen und in symbolischen Verarbeitungsweisen von Individuen auch problematische Aspekte zu benennen. Herrschaftsinteressen können gesellschaftliche Verhältnisse, Symbolsysteme und Kommunikationsstrukturen produzieren, die z. B. die Selbstreflexion erheblich erschweren und soziale Isolierung befördern. Heute mangelt es an überzeugenden Theorieangeboten, die den *kritischen* Blick auf wesentliche Strukturmuster der gesellschaftlich-medialen Entwicklung nicht verlieren. Dies betrifft insbesondere die Situation in der Mediensozialisationsforschung.

In einem Überblicksbeitrag über die Medienrezeptionsforschung machte Charlton bereits 1997 darauf aufmerksam, „dass unhinterfragte Grundüberzeugungen die medienvermittelte Wirklichkeitsdarstellung prägen, dass modische Themen die weniger attraktiven Wahrheiten in den Hintergrund drängen“ (Charlton 1997, 28 f.). Unter Hinweis auf das Phänomen der Schweigespirale (Noelle-Neumann 1982) und der *Gleichförmigkeit* und übergangslosen Gestaltung von Geschichten und Darstellungsformen insbesondere im kommerziellen Fernsehen konstatierte Charlton beschränkte Möglichkeiten der Rezipienten, bestimmten Themen auszuweichen (ebd.). Der Autonomie des Zuschauers seien durch solche nivellierende Formen des *mainstreaming* deutliche Grenzen gesetzt (vgl. auch Gerbner / Gross 1976). Im Hinblick auf die Medienrezeptionsforschung stellte Charlton selbstkritisch fest, dass der von ihm präferierte, sog. strukturanalytische Forschungsansatz zwar in der Fachöffentlichkeit insgesamt positiv aufgenommen wurde. Es habe aber auch einige ernstzunehmende Vorbehalte und kritische Anmerkungen gegeben, z. B. den Hinweis auf die zu geringe Berücksichtigung der sozialen Schicht (Mediennutzer), die mangelnde Differenzierung nach spezifischen sozialen Problemlagen, die Überschätzung der Souveränität der (kindlichen) Rezipienten gegenüber dem Medium (Charlton 1997, 32 f.).

Ähnliche kritische Hinweise müssen sich diverse Medienaneignungs-Studien gefallen lassen, die in den vergangenen Jahren im Kontext einer einseitigen Rezeption der Cultural Studies in Deutschland entstanden (u. a. Mikos 1994; Müller u. a. 2002). Einseitig war diese Rezeption insofern, weil die entsprechenden Studien den Schwerpunkt phänomenologisch und kulturalistisch verkürzt auf die *Beschreibung* jugendkultureller Ausdrucks- und Aneignungsformen legten und die Analyse und Reflexion medien-struktureller Rahmenbedingungen vernachlässigten. Hierzu gehören u. a. problematische Phänomene wie extrem emotionalisierende und personalisierende sowie gleichförmige Mediengestaltungen und deren Bedeutung für die Mediensozialisation der Subjekte. Die Konzentration auf die *Akteursperspektive* ist aus subjekt- und kul-

turtheoretischer Perspektive zwar nachvollziehbar, entkoppelt jedoch diese Perspektive zu sehr von sozialstrukturellen, ökonomischen und medienstrukturellen Faktoren und unterschätzt in der Folge die Prägekraft dieser Faktoren für den Sozialisationsprozess und die Persönlichkeitsbildung.⁶

Notwendig erscheinen differenzierende Sichtweisen, die sowohl die Perspektive eines aktiven, widerständigen Publikums als auch *strukturelle* Fragen berücksichtigen, die sich mit der Medienentwicklung und der Mediennutzung verbinden. Charlton plädiert in diesem Zusammenhang für eine Forschung, die sich weniger der Frage widmet, „in welchem Ausmaß das Publikum gegenüber Medienangeboten autonom handeln kann“; vielmehr müsse untersucht werden, „wie der Rezipient sich dem Text hingibt bzw. entzieht“ (Charlton 1997, 29). Hierzu gehören meines Erachtens auch Untersuchungen über die medialen, sozialen und sozialpsychologischen Muster, die Veränderung der Struktur von Kommunikationsformen und Öffentlichkeiten und die ungleich vorhandenen kulturellen, sozialen und bildungsmäßigen Ressourcen für alltägliches Medienhandeln. Gerade eine *soziologisch* motivierte Mediensozialisationstheorie und -forschung sollte die sich historisch entwickelnden und verändernden gesellschaftlich-medialen Angebotsstrukturen analysieren und sozialisationsrelevante Einflüsse herausarbeiten – ohne dabei determinierende, Kulturentwicklung und Persönlichkeitsbildung vollständig prägende Wirkzusammenhänge zu unterstellen. Entgegen einer dichotomischen Sichtweise, die gesellschaftliche Makrostrukturen und individuelle Verarbeitungsmuster gegenüberstellt, ist es Aufgabe einer solchen Mediensozialisationstheorie, die komplexen, expliziten und impliziten Wirk- und Aneignungsmechanismen offen zu legen und problematische Medienangebote und sozialstrukturelle Fragen bei der Medienaneignung nicht auszusparen.⁷

Wandel der Mediensozialisation – Chancen und Risiken

Die Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen unterliegt einem Wandel im Laufe der *Biografie* und der *gesellschaftlich-historischen Phasen* (vgl. Süß 2004, 286 ff.). Das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Individualisierungs- und medialen Innovationsschüben verstärkte in den westlichen Gesellschaften in erheblichem Umfang die Anforderungen an Selbstverantwortung und Selbststeuerung. Es besteht ein gesellschaftliches Interesse, dass Kinder und Jugendliche kompetent und selbstbewusst Medien auswählen, nutzen, beurteilen und aktiv für Selbstausdruck und

6 In neueren Studien, z. B. zum „Unterschicht-Fernsehen“, beginnt Mikos, diesen Kurs zu korrigieren (vgl. seinen Vortrag „Medienumgang und Medienvorlieben in ‚bildungsfernen‘ Milieus“ auf der Tagung *Arbeit, Politik und Vergnügen in Jugendkulturen* an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg am 3.3.2006).

7 Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Analysen von Krotz (2001, 2004), von Kübler (in diesem Band), der eine Einbuße des anfänglichen gesellschaftskritischen Impetus in der Medienpädagogik diagnostiziert, sowie von Pirner (in diesem Band), der in Zusammenhang mit medienethischen Fragestellungen u. a. die Notwendigkeit von Kapitalismus-, Medien- und Religionskritik formuliert.

Kommunikation einsetzen. In allen „klassischen“ Sozialisationsfeldern (Familie, Schule, Peergroup, Beruf) hat sich die Nutzung von Medien in unterschiedlichen Funktionen veralltäglicht. Medien nehmen als Sozialisatoren im Laufe der biografischen Sozialisation von Kindern und Jugendlichen eine konstant zunehmende Bedeutung in verschiedenen Lebensbereichen ein (vgl. Süß 2004, 287). Während der Einfluss von Eltern und erwachsenen Bezugspersonen in der frühkindlichen Sozialisation am stärksten ist, verlagert sich dieser Einfluss im Jugendalter deutlich auf die Peers und die Medien. Aus diversen Medienstudien ist dennoch bekannt, dass der sozialisatorische Einfluss im Elternhaus für die Entwicklung von Mediennutzungsstilen prägende Bedeutung hat (u. a. Groeben / Hurrelmann 2001; Kommer 2006). Dies betrifft nicht nur die Lesesozialisation, sondern z. B. auch die Entwicklung von TV-Präferenzen. Zwar haben medienvermittelte, jugendkulturelle Freisetzungsprozesse (gegenüber der Herkunftskultur) sowie soziale Mobilität und Unabhängigkeit (mittels Handy, Internet) zugenommen, gleichzeitig gibt es jedoch Kontinuitäten bzw. milieuprägende Faktoren im Mediennutzungsverhalten. Süß schlussfolgert: „Die Heranwachsenden tragen ihre Medienerfahrungen und ihre Medienkompetenzen immer als Ressourcen und Risiken mit sich, wenn sie in neue Sozialisationsumgebungen treten und sich neuen Entwicklungsaufgaben stellen“ (ebd.).

Mediensozialisation findet stets im Spannungsfeld von *Ressourcen und Risiken* statt. Viele der rezeptions- und aneignungstheoretisch angelegten Studien konnten belegen, dass Kinder und Jugendliche sich im alltäglichen, selbständigen Umgang mit Medien Kompetenzen aneignen. Kübler (in diesem Band) weist z. B. darauf hin, dass Kinder bereits im Grundschulalter um die Künstlichkeit etwa von Comics und Zeichentrickfilmen wissen und mit der Entwicklung kognitiver Abstraktionsfähigkeit auch allmählich komplexere Handlungsvollzüge, filmische Tricks und Illusionierungen durchschauen. Gleichzeitig dienen Medienthemen für „Interaktionen und Rollenpräsentationen in den Gleichaltrigengruppen, aber diese Themen werden dort auch abgearbeitet, auf ihre Brauchbarkeit hin getestet, modifiziert, ironisiert oder abgelehnt. Auf diese Weise üben Kinder gewissermaßen implizite Medienkritik“ (Kübler). Aus der Medienrezeptionsforschung ließen sich viele weitere Beispiele anführen, die auch den Internet-Bereich betreffen. Diese Formen alltäglicher Medienkompetenzbildung prägen das Medienkritik-Verhalten von Kindern und Jugendlichen und sind bei (medien)pädagogischen Arrangements zur Förderung und Vertiefung von Medienkritik-Fähigkeit zu berücksichtigen.

Dennoch gibt es Nutzungskonstellationen, bei denen *Risiken und strukturelle Probleme* in der Mediennutzung deutlich werden. Diese Risiken hängen nicht nur mit spezifischen sozialen Lebenslagen⁸, sondern auch mit der Struktur von Medienangeboten und den subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten dieser Angebote zusammen.

8 Vgl. aktuelle Studien zum Thema „Digitale Ungleichheit und formaler Bildungshintergrund“ (Otto / Kutscher 2004; Kutscher 2004) sowie Studien zum Thema „Medien und Gewalt / Problemgruppen“ (Kunczik / Zipfel 2006 und in diesem Band).

So führte die seit Mitte der 80er Jahre explosionsartige Zunahme von Medienangeboten und der neue Mediatisierungsschub durch die Verbreitung digitaler Medien im Laufe der 90er Jahre nicht nur zu neuen Chancen für Selbstaussdruck, Partizipation und kommunikativen Austausch, sondern verschärfte auch *kommunikationskulturelle Problemlagen*. Baacke benutzte den Begriff kommunikationskulturelle Problemlagen, um insbesondere auf folgende Problemfelder hinzuweisen: Orientierungsdilemma zwischen Medien und Arbeitswelt; Schwierigkeit des Unterscheidens; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; Ver-Oberflächlichlichung von Wahrnehmungstätigkeiten (Baacke 1997, 76 ff.). Leitender Gesichtspunkt im Bereich „Optionenvielfalt“ war die medienkritische Überlegung, dass wir „zwar eine Vielzahl möglicher Optionen [haben], aber (a) nur begrenzte Zeit, (b) nur begrenzte Mittel (ein besonderes Problem für Kinder und Jugendliche) und (c) begrenzte Möglichkeiten, eine Vielzahl von Beziehungen aufzunehmen (zu anderen Menschen, aber auch zu den Imagines der Medien). (...) Diese Vermehrung [von Optionen, HN] führt zu Hektik und Unrast und zu einem Dauergefühl des Zu-Kurz-Gekommen-Seins: Auf anderen Kanälen geschieht immer gerade das, was ich versäume. Wird dieses kulturelle Muster generalisiert, sind systematische Lernfortschritte erschwert“ (Baacke 1997, 79). Baacke knüpft mit diesen Überlegungen an Analysen von Anders an, die dieser bereits in seiner fernsehkritischen Schrift über *Die Welt als Phantom und Matrize* (Anders 1956/1987) machte: die mediale Welt als Pseudo-Heimat (Ortlosigkeit), das rastlose Unterwegs-Sein in medialen Bildwelten, die „Jetzt-Leidenschaft“ erzeugende „Ästhetik der Aktualität und des Live“.

Auch wenn die kognitive Verarbeitung bei präsentativen Darbietungsformen anders erfolgt als bei diskursiven Textsorten, so bleibt bis heute die durch Forschung nicht wirklich befriedigend beantwortete Frage, wie Kinder und Jugendliche (aus verschiedenen Altersbereichen und soziokulturellen Milieus) Reflexivität, Distanzierungsfähigkeit, symbolischen Perspektivenwechsel bei Prozessen der Medienaneignung entwickeln. Sich für neue Wahrnehmungsformen zu öffnen, ist das eine; sich kritisch mit Fragen der Optionenvielfalt, Strategien medialer Aufmerksamkeits-erregung (Franck 1998; Hickethier / Bleicher 2002; Niesyto 2004a) und der Ver-Oberflächlichlichung von Wahrnehmung auseinanderzusetzen, ist das andere. Wenngleich Studien auf alters-, geschlecht- und auch schulartenspezifische Unterschiede im Umgang mit Medienangeboten hinweisen und dabei auch reflexive, an Wertkategorien orientierte Wahl- und Urteilsprozesse konstatieren (u. a. Paus-Hasebrink / Neumann-Braun / Hasebrink / Aufenanger 2004; Marci-Boehncke / Rath 2006), so ist doch davon auszugehen, dass der von Medienangeboten ausgehende Konsum- und Konformitätsdruck vielen Kindern und Jugendlichen nur eingeschränkte Wahlmöglichkeiten lässt. Das Bild vom „autonomen Rezipienten“, der Zugriff auf sehr viele mediale Ressourcen hat und in freier Entscheidung daraus gezielt auswählt, mag für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zutreffen – für die Gesamtheit, insbesondere für Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus, trifft dieses Bild nicht zu.

Die Fiktion der Wahlfreiheit

Das Postulat vom „autonomen Rezipienten“ und die damit verbundenen Attribute (Selbststeuerung, Selbstverortung, Wahlfreiheit etc.) sind im Sinne eines auf Emanzipation orientierten Persönlichkeits- und Gesellschaftsverständnisses als anthropologisch-normative Orientierung wichtig und unterstützenswert – sie sollten aber nicht mit der empirischen Wirklichkeit verwechselt werden. Die „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekte“ (Hurrelmann 1983) agieren in höchst unterschiedlichen sozialen und kulturellen Umwelten und verfügen über unterschiedliches ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu 1970). Mediennutzung und Identitätsbildungsprozesse mittels Medien sind deshalb nicht loszulösen von der Frage nach den unterschiedlichen *Ressourcen*, die den jeweiligen Individuen zur Verfügung stehen.

Im Hinblick auf die Medienrezeptionsforschung stellte Charlton in dem bereits erwähnten Überblicksbeitrag fest, dass „auf der Grundlage von Überlegungen zur Handlungsautonomie im Mediensystem (...) weitere Untersuchungen konzipiert werden (müssen), die es erlauben, die Durchdringung des Bewusstseins der Subjekte durch Medienerfahrungen, das Ausmaß an Offenheit vs. Geschlossenheit von Texten und die Beliebigkeit vs. Determination von Lesarten auszuloten“ (ebd.: 33).⁹ Gerade die *Überschätzung* der Möglichkeiten zu einem medien-autonomen und –soveränen Handeln scheint mir ein kritischer Punkt bei neueren Medienrezeptions- und Mediensozialisationsstudien zu sein. Dies betrifft insbesondere die Überschätzung der „Distanzierungsmöglichkeiten des Subjekts“ (Bonfadelli 2004: 195) sowie die mangelnde Auseinandersetzung mit dominanten Leseweisen auf dem Hintergrund medien-ästhetischer Formatierungsprozesse. Diese kritischen Punkte klammern neuere Konzepte zur *Selbstsozialisation* mit Medien weitgehend aus – akzentuiert werden die *Eigenleistungen* der Individuen im Sozialisationsprozess. Diese Eigenleistungen haben im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte zweifelsohne zugenommen. Meine Bedenken gegenüber dem Konzept medialer Selbst-Sozialisation beziehen sich nicht auf diesen empirisch belegbaren Prozess, sondern auf die begriffliche Fassung dieses Prozesses sowie auf bestimmte Annahmen, die mit dem Konzept medialer Selbstsozialisation verbunden sind (vgl. Niesyto 2004b, 2006).

Eine dieser Annahmen betrifft das Postulat einer starken *Autonomie- und Wahlfähigkeit*. Aus Alltagserfahrungen und Studien ist bekannt, dass Wahlfähigkeit in hohem Masse an kulturelle und soziale Ressourcen gebunden ist, die auch in unserer Gesellschaft nach wie vor sehr unterschiedlich verteilt sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2002; Heitmeyer 2003; Kutscher 2004). Bei der Qualitätsanalyse dieser Ressourcen grenzen sich Theoretiker der Selbstsozialisation am Beispiel populärkultureller Angebote von der „Vermassungsthese“ ab und bezeichnen den „aktiven Umgang“ der Individuen mit ihrer kulturellen Umwelt als

9 Charlton erwähnt in diesem Zusammenhang erste Studien, die problemlagenspezifische Differenzierungen vornehmen (Charlton 1997: 32).

entscheidendes Kriterium für selbst-sozialisierendes Handeln (vgl. Müller u. a., 2002, 14 f.). Der *Akt* der individuellen Wahl wird zu einem entscheidenden Kriterium für aktives, selbstständiges Handeln gemacht; die mit diesem Wahlakt verbundenen Bedingungen und Ressourcen – insbesondere im Hinblick auf strukturelle soziale und lebenslagenbezogene Unterschiede – werden nur am Rande thematisiert.

In ähnliche Weise argumentiert Hoffmann bezüglich der Rolle von Medien als Identifikationsfiguren und –potenziale für Kinder und Jugendliche. Sie sieht in Medienangeboten lediglich Faktoren, die „Dispositionen des vorhandenen Persönlichkeitstyps“ bedienen bzw. unterstützen können (Hoffmann 2004, 9). Generalisierend fasst sie ihre Beobachtungen dahingehend zusammen, dass „der moderne Jugendliche in der Regel ambitioniert und zielstrebig versucht, im Austausch mit und der Prüfung von verschiedensten Angeboten eine Persönlichkeit zu entwickeln, die möglichst selbstbewusst und verantwortungsvoll ihr Leben steuern kann“ (ebd., 13). Hoffmann benennt zwar einzelne problematische Situationen (Über-Identifikationen mit Medienfiguren; dauerhafte Flucht in Medienwelten, ebd.: 16), sieht aber insgesamt eine große Vielfalt von Medienangeboten, die von Kindern und Jugendlichen zielstrebig und durchaus reflexiv (ebd., 16f.) für Adaption, Identifikation und Distinktion genutzt würden. Hier erfolgen Verallgemeinerungen, die Akte der *Auswahl* und Adaption mit der Fähigkeit zur *Reflexivität* verknüpfen, ohne konkret darzustellen, worin diese Reflexivität besteht. Es ist ein Desiderat medienpädagogischer Theoriebildung und Forschung, Begriffe wie Reflexivität im Kontext medialer Aneignungsprozesse zu konkretisieren und unterschiedliche Niveaus von Medienaneignung und Medienreflexivität zu beschreiben und zu analysieren.

Para-soziale Interaktion, Distanzierungsfähigkeit und visuelle Reflexivität

In den frühen 80er Jahren erfolgte in Zusammenhang mit der Rezeption des Theorems der para-sozialen Interaktion (Horton / Wohl 1956; Horton / Strauss 1957) eine Theoriebildung, die das distanzierte Miterleben des Zuschauers als „In-lusion“ bezeichnete und der „Illusion“ gegenüberstellte: „Der Zuschauer muß eine teilnehmende, zugleich aber auch distanzierte Doppelhaltung einnehmen“ (Charlton / Neumann 1986, 21). Diese „Über-Perspektivität“ umfasst die Fähigkeit, die in den Medien erlebten Handlungsmuster nachzuvollziehen, sich in sie hineinzuversetzen (*role-taking*) und sie zu den jeweils eigenen Handlungsentwürfen in Beziehung zu setzen und für sich verfügbar zu machen (*role-making*). Es geht um das Gewinnen *neuer* Perspektiven für eigene Lebenssituationen und soziale Deutungsmuster, um Prozesse des reflexiven Vergleichens und Neu-Interpretierens von Erfahrungsbeständen. *Reflexive Distanz* setzt unverzichtbar die Fähigkeit voraus, sein eigenes Handeln vom Standpunkt des anderen aus zu betrachten. „Sozialität und Individualität durchdringen sich, Verbindungsglied ist der sozial-kognitive Akt der Rollenübernahme, der seinerseits an das Symbolsystem Sprache gebunden ist. Sprache ermöglicht die Vergewärtigung des anderen und dessen vergangenem, gegenwärtigem und zukünf-

tigem Handeln in Form von Vorstellungen, ohne die eine reflexive Intelligenz nicht denkbar wäre“ (Charlton / Neumann 1986, 34).

Hier sind wir nun an einem kritischen Punkt angekommen: Was ist reflexive Intelligenz unter den Bedingungen medienästhetischer Kommunikations- und Erfahrungswelten? Zweifelsohne reicht es heute nicht mehr aus, allein auf sozial-kognitive¹⁰ Akte und Dimensionen bei Prozessen der Medienaneignung und der Rollenübernahme hinzuweisen – *sozial-emotionale* und *sozial-ästhetische* Dimensionen sind mindestens ebenso wichtig. Das Symbolsystem (Wort)Sprache ist eng mit non-verbalen Symbolsystemen verknüpft, die gerade in Mediendarstellungen eine große Bedeutung haben. Symbolisches Probehandeln in Medienräumen ist nicht möglich, ohne Verstehen diskursiver *und* präsentativer¹¹ Ausdrucks- und Kommunikationsformen; medienästhetische Reflexivität lässt sich nicht auf Verbalisierungsfähigkeit reduzieren. Die selektive Aufmerksamkeit der Menschen – oft als „Flaschenhalsmodell“ der Wahrnehmung bezeichnet – ist eingebettet in das kognitive und emotionale System, das grundsätzlich als *symbolverarbeitendes* System zu betrachten ist. Der Mensch ist als symbolisches Lebewesen keine informationstechnische Verarbeitungsmaschine, die analog zu Computern funktioniert, sondern ein Wesen, das mit Gefühlen und Verstand in der Lage ist, Sinneseindrücke aufzunehmen und zu verarbeiten (Niesyto 2001).

In der Vergangenheit dominierte die Vorstellung, dass *diskursive* Symboliken höherwertiger seien als *präsentative* Symboliken. Damit verknüpfte sich ein Verständnis von Reflexivität, das die ständige (innere) Verbalisierungsmöglichkeit visueller Wahrnehmungen betonte, z. B. in den Überlegungen zur „fehlenden Halbsekunde“ bei der Medienpsychologin Sturm (1984). Demgegenüber gehen neuere Ansätze davon aus, dass präsentative Symboliken unsere Vorstellung von Rationalität *erweitern*, da sie in anderer Form Erfahrungen vermitteln, basierend auf ganzheitlichen und simultanen symbolischen Verarbeitungsprozessen (u. a. Baacke 1997, 29 f.; Röhl 1998). Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema „Informationsflut“ ist es deshalb wichtig, auf die Selektivität von Wahrnehmung und die verschiedenen Modi der symbolischen Verarbeitung hinzuweisen. Allerdings wird es problematisch, wenn formal argumentiert wird: „Unsere Wahrnehmung erfolgt selektiv und auf ‚zu viel‘ reagieren wir in der Regel mit ‚Nicht-Wahrnehmung‘ (...) Wir verfügen somit über Mittel und Wege, uns selektiv im Dschungel der Bilder und Daten zu bewegen“ (Röhl

10 Tulodziecki / Herzog (2002: 37 ff.) betonen in ihrem Ansatz zur „Intellektuellen Entwicklung und Mediennutzung“ und zur „Sozial-moralischen Orientierung und Mediennutzung“ meines Erachtens einseitig Fragen der kognitiven Komplexität und der kognitiven Niveaus von Individuen, die sie auf der Basis des Ansatzes von Kohlberg (1974) bestimmten Stufen zuordnen.

11 Die Unterscheidung der Begriffe „diskursiv“ und „präsentativ“ geht auf S. Langer (1942 / 1987) zurück. Das *Diskursive*, die Schrift- und Wortsprache, ist nacheinander, sequentiell, linear zu erschließen. Wir müssen eines nach dem anderen lesen, damit wir den Sinn verstehen. „*Präsentativ*“ bedeutet „gegenwärtig machen“, betont ganzheitliche Ausdrucks- und Verstehensformen; wir können etwas auf einen Blick wahrnehmen und ihm Bedeutung zuschreiben. Bilder, Musik, Körperausdruck sind wesentliche präsentativ-symbolische Ausdrucksformen.

2003, 18). Es ist unbestritten, dass wir ständig aus den angebotenen Bildern und Daten auswählen. Die spannende Frage ist aber, nach welchen Kriterien subjektive Auswahlprozesse stattfinden und inwieweit mediale Angebotsmuster – inhaltlich und ästhetisch – diese subjektive Wahl beeinflussen. Hinweise auf die Filterfunktion des „Flaschenhalses“ unseres Wahrnehmungssystems sagen noch nichts aus über *Inhalte, Werte und Weltbilder*,¹² die mit entsprechenden Filter- und Auswahlprozessen verbunden sind.

Wir haben heute das Problem, dass die mediale „Aufmerksamkeitskultur“ extrem auf Emotionalisierung, Personalisierung und Effekthascherei setzt und diskursive Dimensionen in Verbindung mit einem Denken in Zusammenhängen immer mehr beeinträchtigt. Diskursive Sprachkulturen haben sich durch eine auf das Hier und Jetzt fixierte Aufmerksamkeitskultur verändert. Die Wahrnehmung von Unterschieden und das Einnehmen einer reflexiven Distanz benötigen Zeit und das Zusammenspiel von präsentativen und diskursiven Decodierungsfähigkeiten, um unbewusste Dimensionen ins Bewusstsein zu heben, um biografische, soziale und historische Kontexte von Visualisierungen zu verstehen.¹³ Das Entwickeln von ästhetischen und ethischen Kategorien zur Beurteilung von Medienangeboten braucht Chancen für eine Erfahrungsbildung mit Medien. Wir sind mit einer widersprüchlichen Situation konfrontiert: Einerseits wird von Kindern, Jugendlichen und erwachsenen Menschen die Bereitschaft und Fähigkeit zu einem lebenslangen Lernen und zur Herausbildung von Schlüsselkompetenzen gefordert, damit sie *nachhaltig* in der Lage seien, immer neue Situationen und Herausforderungen kreativ und verantwortungsvoll zu bewältigen; andererseits wird das Tempo der Kommunikation enorm beschleunigt und verdichtet. Die Förderung nachhaltiger Entwicklungen, die Zeit und Möglichkeiten zur Erfahrungsbildung – auch mittels Medien – benötigen, wird so ständig durch gesellschaftliche und mediale Beschleunigungsprozesse torpediert.

Diese Einschätzung betrifft auch die *Internet-Kommunikation*. Zwar eröffnen sich hier neue Chancen für Interaktivität, Partizipation und selbstgesteuerte Lernprozesse – die aktuelle Diskussion und Entwicklung zu „Web 2.0“ und „Social Software“ kann hier zum Teil auf eindrucksvolle Beispiele verweisen. Gleichzeitig ist nicht zu übersehen, dass die postulierten Möglichkeiten zu Interaktivität und Multiperspektivität eng mit sozialen und bildungsmäßigen Ressourcen zusammenhängen, über die viele Kinder und Jugendliche in unserer Gesellschaft nicht verfügen. Distanzfähigkeit, Empathie, Überwinden von fixiertem und isolierendem Denken, Öffnung für differenzierendes und kritisch-reflektierendes Denken benötigen in verschiedenen Sozialisationskontexten Atmosphären und Gelegenheitsstrukturen, die *Anregungen* und *Zeit* für Nachdenken, für Wahrnehmungs- und Geschmacksbildung, für Urteilsfähigkeit bieten. Anders formuliert: Medienkritik-Fähigkeit kann nicht isoliert in medienpädagogischen Bildungskontexten entwickelt und gefördert werden, son-

12 Vgl. hierzu die Beiträge von Bürger, Hinrichs, Holzwarth und Pirner in diesem Band.

13 Vgl. hierzu die Beiträge von Kirschenmann und Frie / Pannier in diesem Band.

dem bedarf eines gesamtgesellschaftlichen Klimas, das die Kritik-Fähigkeit, die Selbstverantwortung und die Selbstorganisation der Menschen als eine wesentliche Leitorientierung begreift.

Die Entwicklung von Medienkritik-Fähigkeit ist zugleich auf *Gemeinschaftlichkeit*, auf gegenseitigen, kommunikativen Austausch angewiesen. Gerade die Diskussion um Mediengewalt und andere Themen, die immer wieder den Kinder- und Jugendmedienschutz beschäftigen, zeigen die große Bedeutung sozialer und kommunikativer Netzwerke im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Um Formen des exzessiven Medienkonsums und des Eskapismus in mediale und virtuelle Welten entgegenzuwirken, ist es wichtig, Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, die Unterschiede zwischen verschiedenen Wirklichkeitsangeboten zu erfahren und stets eine Balance zwischen medialen und nicht-medialen Aktivitäten zu finden. Aus medienerzieherischer Sicht ist es unverzichtbar, die mit Medienangeboten verknüpften Inhalte, Weltbilder und Interessen deutlich zu machen – Eltern und Pädagog/innen habe hier Orientierungs- und Erziehungsaufgaben, um die Fähigkeit von Kindern und Jugendlichen zu Reflexivität, Distanzierungsfähigkeit und Empathie zu stärken. Schließlich: so notwendig es ist, dem Medienmarkt auch durch institutionelle Kontrollen immer wieder inhaltliche und ethische Grenzen aufzuzeigen (institutionelle Medienkritik), so entscheidend sind Anstrengungen, Diskurse in unterschiedlichen Öffentlichkeiten zu führen, um durch eine inhaltlich überzeugende Medienkritik problematischen Medienangeboten die gesellschaftliche Akzeptanz zu entziehen. Nicht in der Verteufelung von Medien, sondern in ihrer differenzierten Bewertung liegt die Chance, Medienkompetenz zu bilden.

Pädagogische Medienkritik – zusammenfassende Überlegungen

Pädagogische Medienkritik setzt bei den Subjekten an, ihren Bedürfnissen, ihren Präferenzen und ihrem Erfahrungshintergrund, die sie mit der Mediennutzung verbinden. Hierzu gehört auch das Aufgreifen vorhandener Formen „alltäglicher Medienkritik“ (Kübler), die Kinder und Jugendliche heute bereits in vielfältiger Form leisten. „Kritik“ versteht sich dabei im ursprünglichen Wortsinn als prüfen, zweifeln. In Anlehnung an Grundintentionen der Kritischen Theorie sollte dabei der

Anspruch an Aufklärung und Emanzipation nicht preisgegeben werden. Dieser Anspruch war stets gekoppelt mit der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, die Ungleichheit und Entfremdungspotentiale produzieren. Pädagogische Medienkritik intendiert eine gelingende Mediensozialisation, die im Sinne von „Selbstsorge als Quelle kritischer Kompetenz“ (vgl. Wunden in diesem Band) die Individuen stärkt, mediale Angebote differenziert beurteilen und sozial verantwortlich in das eigene Leben integrieren zu können. Leitorientierungen wie „gelingende Mediensozialisation“ und „Selbstsorge als Quelle kritischer Kompetenz“ implizieren die Reflexion von Normen und Werten sowie gesellschaftlichen Strukturen; Pädagog/innen haben hier Orientierungs- und Bildungsaufgaben, die die Entwicklung und Reflexion eigener

Standpunkte in diesen Fragen voraussetzt, um glaubwürdig als Person in Bildungsprozessen agieren zu können.

Solange der mediale Habitus nicht weniger Pädagog/innen eine abwertende Haltung gegenüber den Medienwelten von vielen Kindern und Jugendlichen transportiert (vgl. Kommer 2006), werden sie als Lehrer/innen oder Sozialpädagog/innen nicht in der Lage sein, Medienkompetenz und Medienkritikfähigkeit in pädagogischen Arrangements zu fördern. Medienkritik-Fähigkeit fängt bei der selbstkritischen Reflexion der eigenen Medienerfahrungen an. Gleichzeitig benötigen Pädagog/innen eine gute Ausbildung, die ihnen Fachwissen und Kriterien zum Verständnis der gesellschaftlichen Medienentwicklung und der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen vermittelt. Medienpädagogische Aktivitäten und Projekte, damit verbundene Intentionen und Ziele, kommen ohne dieses Grundlagenwissen nicht aus, das auch die Auseinandersetzung mit problematischen Formen der Medienentwicklung und der Mediennutzung einschließt. Im Sinne einer erfahrungs- und lebensweltorientierten Bildungsarbeit besteht die pädagogische Aufgabe darin, bei Kindern und Jugendlichen anhand anschaulicher, konkreter Beispiele, Situationen und Problemstellungen Neugier und Motivation für die Auseinandersetzung mit Medien und eigenen Medienerfahrungen zu wecken.

Der Einschätzung von Sonnenschein (in diesem Band) ist zuzustimmen, dass vor allem in *handlungsorientierten* Projekten mit Kindern und Jugendlichen die Chance besteht, sowohl rezeptions- als auch produktionsorientiert medienkritische Kompetenzen im Sinne von Wahrnehmungs-, Decodierungs-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit zu fördern. Handlungsorientiert bedeutet mehr als „*learning by doing*“ – ein Satz, der dem amerikanischen Pädagogen Dewey zugeschrieben und leider oft verkürzt wiedergegeben wird. Dewey (1934/1988) ging es nicht allein um praktisch-handwerkliches, sinnliches Tun. Für ihn war auch „*denkende Erfahrung*“ ein konstitutiver Bestandteil von Erfahrungslernen. Er betonte immer wieder die Notwendigkeit, Erlebnisse zu verarbeiten, zu reflektieren, um aus sinnlichen Eindrücken *ganze* Erfahrungen bilden zu können. Ganzheitlich meint das Zusammenspiel von sinnlichen Eindrücken, emotionaler Aufnahme („Färbung“) und denkender Verarbeitung. *Denkerfahrungen* haben für Dewey ästhetischen Charakter – sie sind Wahrnehmungsprozesse, die in Verbindung mit Reflexionen zu einem gewissen Entwicklungsabschluss, zu einer Reifung kommen. Hierzu gehört es, Widerstände zu überwinden, Spannungen auszuhalten, um Neues hervorzubringen. Es geht um Bedeutungsproduktion, um Prozesse der symbolischen Verarbeitung von Eindrücken, um ästhetische Reflexivität – nicht um beliebiges, zusammenhangloses Antippen und Vorbeihuschen. „Selbstausdruck mit Medien“ (Niesyto 2001) ist in dieser Perspektive eine sozial- und medienästhetische Erfahrungsbildung, die Kindern und Jugendlichen Gelegenheitsstrukturen für eigensinnige, spielerische Aneignungsprozesse mit Medien eröffnet. In einer historischen Situation enormer Beschleunigung von Kommunikation und gesellschaftlichen Prozessen, scheint es mir wichtig, gerade im pädagogischen Bereich Angebotsformen zu entwickeln, die Muße und Zeit für Nachdenken, für Ausprobie-

ren, für das Finden eigener Antworten und Wege lassen. Bestimmte Entwicklungstrends in der aktuellen Schul- und Hochschulausbildung, die im Schnelldurchlauf Basiswissen und Schlüsselkompetenzen unabhängig von projektorientierten und reflexiven Arbeitsformen erreichen wollen, wirken dieser Aufgabenstellung diametral entgegen.

Medienpädagogik war in der Vergangenheit in verschiedenen Bereichen „mittelschichtlastig“ (Niesyto 2000). Medienkritische Ansätze – z. B. im Bereich der Filmkritik – arbeiteten oft mit analytisch-kognitiven und verballastigen Methoden, die besonders Kinder und Jugendliche aus bildungsmäßig benachteiligten Milieus überforderten. Gerade für diese Kinder und Jugendlichen ist es wichtig, medienpädagogische Konzepte weiterzuentwickeln, die das Zusammenspiel von präsentativen und diskursiven Ausdrucks- und Kommunikationsformen im Blick haben und niedrigschwellige Einstiegsmöglichkeiten bieten, die weder über- noch unterfordern, an anschaulichen und konkreten Beispielen und Problemstellungen anknüpfen und praktische, produktionsbezogene Dimensionen umfassen.¹⁴ Dies betrifft auch das Aufgreifen von Medienbeispielen, die mitunter in der Öffentlichkeit umstritten sind. Präventiver Kinder- und Jugendmedienschutz setzt auf Kommunikation, auf Austausch, auf Reflexion – medienethische Orientierungen sind nicht „*ex cathedra*“ zu verordnen, sondern im kommunikativen Austausch zu entwickeln und zu begründen. Gleichzeitig ist und bleibt institutionalisierter Kinder- und Jugendmedienschutz wichtig, um durch Programmaufsicht, durch Einrichtungen der Selbstkontrolle und weiterer Organe Medienanbieter immer wieder auf Grenzen hinzuweisen und diese notfalls auch rechtlich einzuklagen. Die Aufgabe besteht darin, dass nicht allein der Publikumerfolg, die Einschalt- und Verkaufsquote zum Indikator für den Wert eines Angebots gemacht werden kann. Medienkritik (und Medienpolitik!) muss Handlungsspielräume für ein vielfältiges Angebot sichern. Es geht – so Fuchs in einem Beitrag zur UNESCO-Initiative – um das „Menschenrecht auf kulturellen Selbstausdruck“ (Fuchs 2005). Entgegen einer Orientierung, der es nur noch um möglichst hohe Einschaltquoten, um Märkte, Macht und viel Geld geht, brauchen wir medienpolitische Rahmenbedingungen, die kulturelle und mediale Vielfalt gewährleisten! Es geht nicht um Medienszensur und eine staatfixierte Medienregulierung, sondern um die Intensivierung öffentlicher Diskurse zwischen Medienpolitiker/innen, Medienproduzent/innen, Journalist/innen und Medienpädagog/innen, um Programmqualität und mediale Vielfalt zu stärken.

14 Vgl. hierzu die didaktisch sorgfältig konzipierte Studie von Maurer (2004) zur Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten.

Literatur

- Anders, Günther, 1956/1987, Die Welt als Phantom und Matrize, in: Günther Anders, Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution, Bd. I, München, 97-211.
- Baacke, Dieter, 1997, Medienpädagogik, Tübingen.
- Baacke, Dieter / Sander, Uwe / Vollbrecht, Ralf, 1990, Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Medienwelten Jugendlicher, Bd. 2, Opladen.
- Bonfadelli, Heinz, 2004, Medienwirkungsforschung I. Grundlagen, Konstanz.
- Bourdieu, Pierre, 1970, Zur Soziologie der symbolischen Formen, Frankfurt/Main.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), 2002, Elfter Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- Charlton, Michael, 1997, Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft, in: Michael Charlton / Silvia Schneider (Hg.), Rezeptionsforschung, Opladen, 16-39.
- Charlton, Michael / Neumann, Klaus 1986, Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen, München / Weinheim.
- Dewey, John, 1988: Kunst als Erfahrung, Frankfurt/Main (New York 1934).
- Franck, Georg, 1998, Ökonomie der Aufmerksamkeit, München.
- Fromme, Johannes / Kommer, Sven / Mansel, Jürgen (Hg.), 1998, Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, Opladen.
- Fuchs, Max, 2005, Kulturelle Vielfalt: zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem, in: UNESCO heute. Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission, Ausgabe 1 (2005), 24 – 28.
- Gerbner, George / Gross, Larry, 1976, The scary world of TV's heavy viewer, in: Psychology Today, 9, 41-45.
- Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.), 2002, Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim und München.
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.), 2005, Deutsche Zustände. Folge 3, Frankfurt/Main.
- Hepp, Andreas / Winter, Rainer (Hg.), 1999, Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Opladen.
- Hickethier, Knut / Bleicher, Joan K. (Hg.), 2002, Aufmerksamkeit, Medien und Ökonomie, Münster.
- Hoffmann, Dagmar, 2004, Zum produktiven Umgang von Kindern und Jugendlichen mit medialen Identifikationsangeboten, in: medien + erziehung, Nr. 6, 7-19.
- Horton, Donald / Wohl, R. R., 1956, Mass Communication and Para-Social Interaction, in: Psychiatric 19 (3), 215-229.
- Horton, Donald / Strauss, Anselm, 1957, Interaction in Audience-Participation Shows, in: American Journal of Sociology 62 (6), 579-587.
- Hüther, Jürgen / Podehl, Bernd, 2005: Geschichte der Medienpädagogik, München.
- Hüther, Jürgen / Schorb, Bernd (Hg.), 2005, Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollständig neu konzipierte Auflage, München.
- Hurrelmann, Klaus, 1995, Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit, Weinheim/Basel.

- Hurrelmann, Klaus, 1983, Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 (1), 91-104.
- Keupp, Heiner / Ahbe, Thomas / Gmür, Wolfgang u. a. (1999), Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg.
- Kohlberg, Lawrence, 1974, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt/Main.
- Kommer, Sven, (2006, in Vorbereitung), Leben in verschiedenen Welten: Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden und SchülerInnen, erscheint in: Treibel-Illian, Annette / Maier, Maja / Kommer, Sven / Welzel, Manuela (Hg.): Gender medienkompetent. Neue Medien und Geschlechterrelationen in Theorie und Praxis, Wiesbaden.
- Krappmann, Lothar, 1997, Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht, in: Heiner Keupp / Renate Höfer (Hg.), Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt/Main, 66-92.
- Krotz, Friedrich, 2004, Identität, Beziehungen und die digitalen Medien« in: medien + erziehung, Nr. 6, 32-45.
- Krotz, Friedrich, 2001, Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch Medien, Opladen.
- Kunczik, Michael / Zipfel, Astrid, 2006, Gewalt und Medien, Köln / Weimar / Wien.
- Kutscher, Nadia, 2004: Zugang, Nutzung, Partizipation. Bildungsteilhabe für Jugendliche und soziale Differenzen im Internet, in: Jugendhilfe 3, 133-142.
- Marci-Boehncke, Gudrun / Rath, Matthias (Hg.), 2006, Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs, Weinheim.
- Maurer, Björn, 2004, Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine, München.
- Mikos, Lothar, 1994, Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium, Berlin.
- Müller, Renate / Glogner, Patrick / Rhein, Stefanie / Heim, Jens (Hg.), 2002, Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung, Weinheim und München.
- Niesyto, Horst, 2006, Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und Mediensozialisation, in: Karl-Siegbert Rehberg (Hg.): Soziale Ungleichheit – Kulturelle Unterschiede, Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004, Frankfurt/Main (dokumentiert auf der dem Band beigelegten CD-ROM).
- Niesyto, Horst, 2004a, Aufmerksamkeitserregung. Kritische Anmerkungen zum kulturellen Kapitalismus unserer Zeit und den Aufgaben einer emanzipatorischen Medienbildung, in: Manfred L. Pirner / Thomas Breuer (Hg.): Medien – Bildung – Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis, München, 52-72.
- Niesyto, Horst, 2004b, Kritische Anmerkungen zum Konzept medialer Selbstsozialisation, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 5, URL: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe5/Schwerpunkt5.pdf.
- Niesyto, Horst, 2004c, Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulumlieus, in: Hans-Uwe Otto / Nadja Kutscher (Hg.), Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik, Weinheim/München, 122-136.
- Niesyto, Horst, 2001: Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstausdruck, in: Jürgen Belgrad / Horst Niesyto (Hg.): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren, 55-73.

- Niesyto, Horst, 2000, Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest, Baden-Baden/Ludwigsburg.
- Niesyto, Horst, 1991, Erfahrungsproduktion mit Medien, Weinheim und München.
- Noelle-Neumann, Elisabeth, 1982, Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut, Frankfurt/Main.
- Otto, Hans-Uwe / Kutscher, Nadia, 2004: Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik, Weinheim/München.
- Paus-Hasebrink, Ingrid / Neumann-Braun, Klaus / Hasebrink, Uwe / Aufenanger, Stefan (Hg.), 2004, Medienkindheit – Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder, München.
- Renckstorf, Klaus, 1989, Mediennutzung als soziales Handeln. Zur Entwicklung einer handlungstheoretischen Perspektive der empirischen (Massen-)Kommunikationsforschung, in: Max Kaase / Winfried Schulz (Hg.), Massenkommunikation. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen, 314-336.
- Röll, Franz-Josef, 1991, Medienarbeit als Lebensgestaltungsfunktion, in: Institut JugendFilmFernsehen (Hg.): Von Sinnen und Medien – Dialoge zur Medienpädagogik, Andechs, 81-88.
- Schell, Fred, 1993, Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen, München.
- Schorb, Bernd 2005, Sozialisation, in: Jürgen Hüther / Bernd Schorb (Hg.), Grundbegriffe Medienpädagogik, 4., vollständig neu konzipierte Auflage, München, 381-389.
- Schorb, Bernd, 1995, Medienalltag und Handeln, München
- Schorb, Bernd / Lauber, Achim/ Echtermeyer, Katrin / Eggert, Susanne, 2003, Was guckst du, was denkst du? Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen, Kiel.
- Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo, 2002, Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele, Berlin.
- Vogelgesang, Waldemar, 1991, Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur, Opladen.
- Winter, Carsten / Thomas, Tanja / Hepp, Andreas (Hg.), 2003, Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur, Köln.