Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Manuela Pietraß

Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Lektorat: Dr. Peter Brandt (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1094** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1094

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1906-6

Inhalt

Vorbemerkungen ... 5

Einleitung ... 7

1 Das Interesse der Pädagogik an den Medien ... 15
1.1 Die informelle Lernwelt der Massenmedien ... 15
1.1.1 Die Medien und ihre kommunikative Struktur ... 15
1.1.2 Die Entgrenzung der Funktionsbereiche ... 19
1.2 Medienpädagogik und Erwachsenenbildung in historischer Perspektive ... 24
1.2.1 Die Distributionsfunktion der Medien ... 25
1.2.2 Die Präsentationsfunktion der Medien ... 28
1.3 Medienkompetenz und Medienbildung ... 32
1.3.1 Begrenzungen des Begriffs Medienkompetenz ... 32
1.3.2 Zum Begriff Medienbildung ... 36

2 Mediale Erfahrungswelt ... 41
2.1 Medien und die Erfahrung von Wirklichkeit ... 41
2.1.1 Der semiotische Medienbegriff ... 41
2.1.2 Primär- und Sekundärerfahrungen ... 48
2.2 Strukturen der Medienerfahrung ... 55
2.2.1 Die Interaktion zwischen Rezipient und Medientext ... 57
2.2.2 Die Interaktion mit dem Text unter rahmenanalytischer Perspektive ... 60
2.3 Medienerfahrung und Referenzverlust ... 65
2.3.1 Die Konstitution der Medienwirklichkeit durch Selektion ... 66
2.3.2 Die Konstitution der Medienwirklichkeit durch Inszenierung ... 69
2.4 Zusammenfassung ... 73

3 Dimensionen von Medienbildung ... 76
3.1 Die ästhetische Dimension ... 78
3.1.1 Grundlagen der Rezeptionsästhetik ... 78

3.1.2 Das ästhetische Erleben zwischen Fiktion und Nonfiktion ... 85
3.2 Die kognitive Dimension ... 92
3.2.1 Wissensvoraussetzungen bei der Mediennutzung ... 92
3.2.2 Den Medientext auf seine Richtigkeit befragen ... 96
3.3 Die moralische Dimension ... 100
3.3.1 Die Interaktion zwischen dem Rezipienten und den Protagonisten ... 100
3.3.2 Die Verletzung von normativen Ansprüchen ... 103
3.4 Zusammenfassung ... 109

4 Die Förderung der Medienbildung Erwachsener ... 112
4.1 Ästhetische Vermittlung: Selektion von Medientexten und Analyse von Vermittlungsformen ... 115
4.1.1 Die Auswahl von Kommunikaten für rezeptiven Medienumgang ... 118
4.1.2 Die Analyse des ästhetischen Vermittlungsprozesses ... 122
4.2 Kognitive Vermittlung: Die bildungstheoretische Bedeutung des Wissens für die Mediennutzung ... 124
4.2.1 Medienkunde und ihre inhaltlichen Teilbereiche ... 125
4.2.2 Weltwissen und wissenschaftliches Wissen ... 128
4.3 Moralische Vermittlung: Die Referenzialisierung medialer Ereignisse in der Lebenswelt des Nutzers ... 133
4.3.1 Medienpädagogik und politische Bildung ... 135
4.3.2 Von der moralischen Rezeption zum politischen Handeln ... 137
4.4 Zusammenfassung ... 140

5 Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener – ein Fazit ... 142

Literatur ... 151

Autorin ... 160

Vorbemerkungen

Mit dem Thema Medien hat sich die Erwachsenenbildung seit ihren Anfängen beschäftigt: Die Spannbreite reicht von der Ablehnung über die Instrumentalisierung bis zur emphatischen Befürwortung. Das betraf den Film, den Hörfunk und das Fernsehen, und das betrifft in den letzten Jahren vor allem den Computer und das weltweite digitale Netz.

Die Notwendigkeit des Umgangs mit den technischen Veränderungen in Arbeitswelt und im Privatleben hat Aufmerksamkeit auf die dafür notwendige Bedienungskompetenz gelenkt und damit das ursprünglich umfassendere und vor allem kritische Konzept der Medienkompetenz oft genug verkürzt. Fragen der Bildung, in dieser Reihe 1989 im Band „Allgemeinbildung und Computer" angesprochen, sind dabei in den Hintergrund geraten. Dem entspricht die generelle Scheu gegenüber als idealistisch empfundenen Konzepten (ganzheitlicher) Bildung. Während deren Vertreter vor noch nicht allzu langer Zeit diese gegen Medien generell ausgespielt haben, bahnt sich mittlerweile ein Ernstnehmen von Medien gerade von Seiten derjenigen an, die am Bildungsbegriff – in seiner traditionellen oder in seiner modernisierten Variante – festhalten. Die kaum einen Lebensbereich aussparende Verbreitung der neuen elektronischen Medien hat das erziehungswissenschaftliche und praktisch pädagogische Interesse an den dadurch keineswegs verdrängten Massenmedien in den Hintergrund treten lassen. Dass die These vom ‚Internet als Bildungsraum' hat aufhorchen lassen, verwundert also nicht. Dass es sich aber auch durchaus lohnt, Massenmedien wie das Fernsehen auf ihre bildungstheoretische Relevanz hin zu untersuchen, zeigt die vorliegende Arbeit.

Sie geht von einem differenzierten und hier ausführlich dargelegten Medienbegriff aus, der mit dem Konzept der Bildung verbunden wird. Die Autorin greift aktuelle Diskussionen zum informellen Lernen und zur Entgrenzung auf der einen Seite, zur Realitätskonstruktion der Medien und zur Spezifik von Medienerfahrung auf der anderen Seite auf und verbindet diese zu einem Konzept der Medienbildung, das sich als bildungstheoretische Erweiterung von Medienkompetenz präsentiert. Eine besondere Rolle nimmt dabei das rahmenanalytische Konzept im Sinne

Goffmans ein, das die Spezifik der interaktionistischen Realitätskonstruktion der Medien erfasst und den Stellenwert dessen verdeutlicht, was die Autorin Rahmungswissen nennt.

Entscheidend ist, dass Medienerfahrungen als Sekundärerfahrungen hier ambivalent gesehen werden: als Erweiterung der auf die eigene Person bezogenen Beschränkung, aber auch als Einschränkung durch eine durch Selektions- und Inszenierungsprozesse konstituierte Medienwirklichkeit. Bildung durch Medien bezieht sich auf das ästhetische, das kognitive und das moralische Verhältnis des Rezipienten gegenüber dem Gegenstand. Erst in der aktiven, mehrdimensionalen Aneignung entfaltet die Medienrezeption ihren bildenden Charakter. Diesen zu fördern ist, so die Autorin, Aufgabe der Erwachsenenbildung – auch und gerade dann, wenn bei den Adressaten kein Mängelbewusstsein besteht.

Es ist das besondere Verdienst dieser Arbeit, die sonst auf allgemeiner Ebene geführte Diskussion zumindest ansatzweise auch auf die Praxis der Erwachsenenbildung, hier vor allem auf die kulturelle und politische Bildung, zu beziehen und die sonst meist isoliert behandelten Bereiche der ästhetischen, der kognitiven und der moralischen Vermittlung zusammenzuführen. Auffällig ist auch die Verbindung avancierter Theorie- und aktueller (Massen-)Medienkenntnisse mit dem traditionellen Konzept der Bildung einerseits und mit der Betonung der Bedeutung organisierten Lernens, speziell für die bildungsfernen Milieus andererseits.

Es wäre zu wünschen, dass die ernsthafte Auseinandersetzung der Autorin mit dem Thema Medien und Erwachsenenbildung dazu beitragen würde, dass Diskussionen über Massenmedien und Erwachsenenbildung künftig weniger von mechanistischen Vorstellungen über deren Wirkung bestimmt werden und das Thema Medien in der Erwachsenenbildung sich aus seiner aktuellen Fokussierung auf Formen der elektronischen Wissensvermittlung und deren Optimierung löst und wieder stärker bildungstheoretische Überlegungen einbezieht. Im Sinne einer so verstandenen „Gegensteuerung“ passt die vorliegende Arbeit in die Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“. Mit ihr versucht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zu einer genaueren Navigation der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung beizutragen.

Sigrid Nolda

Einleitung

Medien bestimmen unsere alltägliche Erfahrungswelt und die Reichweite unserer Kommunikation, sie strukturieren den Tagesablauf und beeinflussen, was wir wissen, wie wir wissen und worüber wir reden. Ohne Medien hätte die Gesellschaft nicht eine globale Dimension erlangen können, ohne Medien wäre unser Alltag weniger schnell, wäre unser Handlungsraum beengter und unser Wissens- und Denkhorizont begrenzter. Es ist die Natur medialer Vermittlung, dass sie durch Mensch und Technik bestimmt ist, und es ist die Natur des Vermittelten, dass seine Bestimmung durch Mensch und Technik nur bedingt sichtbar wird. Denn das Vermittelte zeigt sich nur als Positives, als das, was es ist. Die Kritisierbarkeit des Vermittelten erwächst aus Wissen, das man zur Deutung der vermittelten Inhalte heranzieht. Wenn jedoch das Wissen aus den Medien nicht mit dem Wissen des Nutzers überprüfbar ist, dann besteht, wie Untersuchungen zeigen, die Möglichkeit einer Mediatisierung, einer mediengeprägten Überformung seines Wissens und seiner Vorstellungen von der Welt[1]. Denn das Wissen aus den Medien unterscheidet sich von unmittelbar selbst vollzogenen Erfahrungen an materiellen Gegenständen. Es entsteht durch die Beschreibung der Erfahrungen anderer Menschen und dem Rezipienten unzugänglicher Lebens- und Wissensbereiche und wird solange mediengeprägt sein, bis andere Wissensquellen genutzt werden oder eigene Erfahrungen dieses Wissen verändern. Pädagogisch relevant sind mediatisierende Effekte insofern, als sie sozialisierende Einflüsse auf die Einstellungen und das Wissen darstellen. Autonomie gegenüber dem Medienwissen und ein entsprechend selbstbestimmtes Handeln ist dem Nutzer nur dann möglich, wenn dieses Wissen überprüfbar und kritisierbar ist, was gerade durch Mediatisierungseffekte unterwandert wird.

So weist die „Dependenz-These der Medienwirkung" auf den Zusammenhang zwischen fehlenden eigenen Erfahrungen und Wissen aus den

1 „Mediatization relates to changes associated with communication media and their development. A basic assumption of mediatization is that the technological, semiotic and economic characteristics of mass media result in problematic dependencies, constraints and exaggerations." (Schulz 2004, S. 87)

Medien und besagt, dass Massenmedien „vor allem dann einflussreich [sind], wenn sie die einzige Quelle der Information über Wirklichkeit sind“ (Schulz 2003, S. 390). Dies gilt z. B. im Bereich des Umweltwissens, für das Massenmedien die am häufigsten genutzte Quelle sind. Es konnte hier belegt werden, „dass die Bürger durchweg weit weniger Klagen über die eigene Umweltbelastung äußern als Besorgnis über den allgemeinen Zustand der Umwelt“. Diese Kluft ist auf eine unterschiedliche Informationsbasis zurückzuführen: Das Urteil über die Umweltbelastung im eigenen Lebensbereich geht auf eigene Erfahrungen zurück, während die allgemeine Belastung auf Basis von Medienberichten eingeschätzt wird, d. h. gemäß der Dependenzthese sind die Bürger über jene Bereiche am meisten besorgt, die der unmittelbaren Erfahrung unzugänglich sind. Da sich gerade im Umweltbereich manche der Belastungen der Wahrnehmung entziehen (z. B. Stickoxidemissionen), kann auch die durch Medienberichterstattung erhöhte thematische Aufmerksamkeit diesen Effekt nicht verhindern. Andererseits können die Medien eine Sensibilisierung erreichen, die über die eigene Wahrnehmung hinausreicht. So ist in den Ländern, in denen die Stickoxidemissionen höher sind, die Belastungswahrnehmung niedriger als dort, wo die Emissionen niedriger sind, aber auf Grund der Berichterstattung stärkere Medieneffekte erzielt werden in Form einer Besorgnis über die Umwelt (ebd.).

Eine andere, nicht auf die Kluft zwischen Wahrnehmbarkeit und Medienaufmerksamkeit, sondern auf die Verwendung der formalen Darstellungsmittel zurückzuführende Form der Mediatisierung ist der Einsatz rhetorischer Mittel bei skandalierenden Beiträgen (Schraewer 2003). Sie weisen besonders häufig charakterisierende Namen auf, bildhafte und umgangssprachliche Ausdrücke, Superlative sowie Ironie, Zynismus und rhetorische Fragen, wodurch negative Emotionen hervorgerufen werden: „Dadurch entfalten die Beiträge im Leser ein Eigenleben – seine Vorstellungen und Empfindungen gehen weit über das hinaus, was explizit gesagt wird.“ (ebd., S. 61) Hier wird ein Wissen aufgebaut, das nicht auf Fakten, sondern auf durch den Kommunikator insinuierten Schlussfolgerungen beruht. Dieses nicht auf Tatsachen, sondern auf Folgerungen beruhende Wissen ist insofern schwer identifizierbar, als es einen bruchlosen Zusammenhang mit dem Vorwissen des Nutzers eingeht.

Mediatisierungseffekte hängen auch mit dem Umfang der Mediennutzung zusammen. George Gerbner und seine Arbeitsgruppe konnten in

mehreren Untersuchungen Zusammenhänge zwischen dem Umfang der lokalen Berichterstattung über Kriminalität und dem Umfang der Mediennutzung, insbesondere des Fernsehkonsums, nachweisen (Romer/Jamieson/Aday 2003). Dabei kann die „Kultivierung" (*cultivation*) durch Medieneffekte so weit gehen, dass sie auch persönliche Erfahrungen über das Ausmaß von Gewalt überdeckt. So findet Van den Bulck (2004) in einer Studie mit 990 Befragten empirische Hinweise darauf, dass mediale Sekundärerfahrung (*mediated experience*) „is a better predictor of fear of crime than actual experience" (ebd., S. 247). In dieser Studie war die persönliche, direkte und indirekte Erfahrung mit Kriminalität (z. B. Raub, Einbrüche bei einem selbst oder im bekannten Umfeld) erhoben worden. Die eigene Erfahrung war ein geringerer Prädiktor für Angst vor Kriminalität als der Umfang des Medienkonsums, der sich, wie hier zu ergänzen ist, auf den Gesamtumfang bezieht, also auch auf Wissen aus fiktionalen Beiträgen.

Maßgebend für die Mediatisierung des Wissens ist der Nutzungsumfang, insbesondere der Fernsehkonsum. Seine Bedeutung ist in engem Zusammenhang mit der gewachsenen Freizeit zu sehen, deren Dauer seit den fünfziger Jahren in Relation zur gleichermaßen sinkenden Arbeitszeit kontinuierlich gestiegen ist. Betrug die tägliche Freizeit 1952 noch 153 Minuten, so im Jahr 2001 234 Minuten, also ca. eineinhalb Stunden mehr.[2] Die in der Freizeit und während des Medienkonsums erfolgenden Lernprozesse erreichen im Sinne eines „informellen Lernens" die Aufmerksamkeit der Pädagogik. In Abgrenzung zum institutionellen, formalen Lernen stellen die Medien ein Angebot bereit, das vom Nutzer gewählt werden kann oder auch nicht – ob und wie das Angebot genützt wird, darauf haben die Medien keinen Einfluss. Insofern sind Lerner in diesem Bereich grundsätzlich auf sich selbst gestellt. Selektion und Verarbeitung der Inhalte finden durch den Lernenden statt, es fehlt der Einbezug pädagogischer Kriterien bei der Selektion der Inhalte und der Unterstützung des Lernprozesses. Bildung als Weiterentwicklung und Entfaltung des Subjekts ist jedoch nur in den wenigsten Fällen Intention der Anbieter. Im Vordergrund stehen kommerzielle Interessen, nicht das Individuum mit seinen anthropologisch,

2 Vgl. die Zeitreihe Freizeit und Mediennutzung der GESIS unter www.gesis.org/Sozialindikatoren/Daten/System_Sozialer_Indikatoren/PDFs/Tabellen/13_frz_tab.pdf (Zugriff am 17.08.05).

soziologisch, kulturell und psychologisch begründbaren Ansprüchen und Bedürfnissen, sondern das Interesse an der Aufmerksamkeit und der Kaufkraft von Zielgruppen.

Diese mediale Erfahrungswelt, die so viel Raum beansprucht im Leben des Erwachsenen, die durch Trivialisierung, Unterhaltungsorientierung und Gewinnmaximierung gekennzeichnet ist und die zugleich für die Entwicklung einer komplexen Weltgesellschaft unerlässlich ist, soll im folgenden näher betrachtet werden. Dabei soll die bildungstheoretische Perspektive leitend sein. Denn auch mit einem weiten Lernbegriff – „Lernen als Aneignung von sozialer und dinglicher Welt" (Meder 2002, S. 9) – bleibt ausgeblendet, dass beim Lernen ein neues Verhältnis zur Welt ausgebildet wird, so dass das Ergebnis der Lernprozesse kontingent ist, d. h. es ist nicht berechenbar (ebd.). Bildung dagegen kann nach Meder als der Ort verstanden werden, „an dem verhandelt wird, wie das Selbst- und Weltverhältnis kulturabhängig und raumzeitlich zu gestalten ist" (ebd., S. 9f). Damit unterliegt diese Art von Lernprozessen einer Geltungsbewährung, die sie zu Reflexionsprozessen macht: „Bildungsprozesse sind stets zu begreifen als Veränderungsprozesse, die Lernen enthalten, in denen aber zugleich darum gestritten wird, was Welt und Gesellschaft ist und sein soll und wie sich der Einzelne in Welt und Gesellschaft verortet..." (ebd., S. 11). Ihre prinzipielle Reflexivität hebt Bildungs- von anderen Veränderungsprozessen des Individuums ab und weist auf das geistig vermittelte Weltverhältnis des Menschen hin, besitzt also eine anthropologische Dimension und zugleich eine philosophische, empirisch ist das Stattfinden von Bildung schwer zugänglich. So kann kaum festgelegt werden, zu welchem Zeitpunkt etwa Lernen in Bildung übergeht. Ausgehend von einem prozessualen Bildungsbegriff, wie er in der Aufklärung begründet wurde und wonach Bildung nicht in einem Haben, also im Vorhandensein eines bestimmten Vorrates an Wissen und Fertigkeiten besteht, sondern in der prinzipiellen Einsicht in die Irrtumsmöglichkeit menschlicher Weltdeutung, schließt Bildung immer den Zweifel an der eigenen Position mit ein. Denn da wir nach Wolff-Metternich den „Bezugspunkt [aller wissenschaftlichen Bemühung um die objektive Wahrheit] nicht außerhalb unseres kognitiven Begriffsrahmens haben, ist die Irrtumsmöglichkeit niemals auszuschließen", so dass die Bilder, die man sich von der Welt macht, „Entwürfe von korrigierbarer Stringenz" sind (1998, S. 209). Im Gewahrsein der Vorläufigkeit des Wissens verwirklicht sich danach Bildung.

Zugleich kann Bildung nicht auf Erfahrung und Wissen verzichten, ist doch Voraussetzung für die Einsicht in die prinzipielle Begrenztheit menschlicher und subjektiver Erkenntnis die Konfrontation mit und die Anerkennung von neuen Erfahrungen und Wissen, die zu dem Bisherigen in Widerspruch stehen. Die Erlangung von Kenntnissen zeigt sich damit als conditio sine qua non von Bildung, erschöpft sich hierin jedoch nicht, denn dann wäre Medienkonsum an sich ein Beitrag zur Bildung. Auch mit der Forderung nach Reflexivität ist noch keine nähere Bestimmung von durch Mediennutzung initiierten Bildungsprozessen gegeben, vielmehr sind diese auf die Besonderheit der Mediennutzungssituation zu beziehen. Denn durch Medien verändern sich die Ausgangsbedingungen für Bildungsprozesse. Noch nie haben Medien Kommunikation und Interaktion so stark durchdrungen wie heute, ohne ihre Vermittlungsfunktion wäre die prognostizierte Entwicklung zur Informations- und Wissensgesellschaft (vgl. Kaase 1999) nicht denkbar.

Gerade in solchen Umbruchszeiten erhält Bildungstheorie gesellschaftliche Relevanz, Euler bezeichnet sie als „unabdingbar, sollen neue humane Lösungen gefunden und Praxis werden" (2003, S. 417). Bildung fände jedoch immer weniger ihr Maß vor, sondern sie sei „selbst das Maß-Suchende und damit auch das immer unter Kritik stehende Maß-Gebende" (ebd., S. 419). Damit kommt der Bildungstheorie eine schwierige Aufgabe zu, muss sie doch jene Normen, die sie bestimmen sollen, in dem finden, wovon sie Ausgang nimmt – und soll dieses zugleich Halt gebend und Orientierung weisend überwinden.

Um die Bedingungen kennen zu lernen, unter denen Mediennutzung und hier eventuell stattfindende Lernprozesse in eine Bildung durch Medien transformierbar sind, ist der Moment der Auseinandersetzung mit Medien näher zu betrachten. Von diesem Punkt nehmen die in der Rezeptions- und Medientheorie basierten, bildungstheoretischen Überlegungen des vorliegenden Bandes ihren Ausgang. Im Zentrum steht dabei, der bildungstheoretischen Perspektive gemäß, das Subjekt und die durch seine Situation der Weltzuwendung, also der Mediennutzungssituation, bestehenden Bedingungen für Lernprozesse. Zur Kennzeichnung dieser Situation wird der Begriff der „Sekundärerfahrung" als heuristisches Modell herangezogen. Er beschreibt in der Medienpädagogik die besondere Qualität der Mediennutzungssituation und drückt im Begriff der Erfahrung eine erlebnis- und prozessbezogene Dynamik aus.

Sekundärerfahrung wird mit „Erfahrungsverlust", „Entleerung des Wirklichen", „Virtualität" in Verbindung gebracht, Begriffe, mit denen versucht wird, die Besonderheit einer Lebenswelt zu beschreiben, in der Medien für Erfahrungen sorgen, die jenseits der materiellen Umwelt angesiedelt sind.

Bei Erfahrungen durch Medien sind zwei Aspekte zentral, die aus ihrer kommunikativ-rezeptiven Verfassung abgeleitet sind: der Status des Nutzers nicht-interaktiver Massenmedien als der eines Beobachters und Zuhörers und die Zeichenhaftigkeit des Gegenstandes, weil Zeichen an die Stelle der Materialität der dinglichen Lebenswelt treten. Diese qualitativen Aspekte sind als Vorgriff für das zu verstehen, was im folgenden näher betrachtet werden soll: die durch Medialität strukturierte Situation des Umgangs mit Welt. Dabei gelten die vorliegenden Überlegungen für die Massenmedien, also für Hörfunk, Fernsehen, Presse und WWW. Diese Einschränkung ist begründet durch die umfangreiche Nutzung von Massenmedien während der Freizeit und des hier liegenden Potenzials für informelle Lernprozesse.

Der in dieser Arbeit vorgelegte rahmentheoretische Ansatz ist insbesondere auf solche Angebote anwendbar, die soziale Interaktionen und prozesshafte Ereignisse beschreiben. Einen wissenschaftlichen Beitrag, eine statistische Untersuchung, einen abstrakten Bericht unter dem rahmentheoretischen Ansatz als Medienerfahrung zu analysieren ist nicht sinnvoll, weil bei den genannten Textformen andere Erkenntnisziele und entsprechend andere Rezeptionsmodi vorherrschen. Aber solche Texte sind nicht vorrangig im Gesamtangebot der Massenmedien, die vorwiegend ereignis- und prozesshafte Texte enthalten[3].

Die von den Medienanbietern selbst zu leistenden Möglichkeiten einer Förderung von Bildung durch Medien durch die Qualität ihres Angebo-

3 Zwar ist der vorgelegte rahmentheoretische Ansatz auch auf andere Medien übertragbar, z. B. auf Individualmedien. Doch sind deren vermittlungsspezifische Qualitäten konstitutiv für die Frage nach Erfahrungs- und Wissensaufbau durch Medien und wären für eine Ausweitung des vorgelegten Ansatzes entsprechend zu berücksichtigen. So besteht bei Individualmedien ein personaler Bezug, der sinnlich eingeschränkt ist, aber zugleich entlastend wirken kann (man kann ein heimliches Geständnis machen, ohne dem Gesprächspartner in die Augen sehen zu müssen). Unterschiede bestehen auch bezüglich der Medientexte, die bei Individualmedien in direkter Anrede konzipiert werden.

tes werden nicht näher berücksichtigt, da sie einen eigenen methodischen, nämlich angebotsanalytischen Zugang verlangen. Einen entsprechenden Beitrag über die „Bearbeitungen von Wissen in den Medien" legt für Literatur, Musik, Kunst und Philosophie Sigrid Nolda (2004) vor. Sie zeigt, wie ehemals hochkulturelle Bildungsgüter in den Massenmedien durch eine sinnlich-konkrete Präsentationsweise breiten Bevölkerungsgruppen zugänglich gemacht werden, so dass sie sich im Modus unverbindlicher Unterhaltung, punktueller Auseinandersetzung, emotionalen Angesprochenseins Bildungsgütern nähern können, die ohne die massenmediale Bearbeitung auf Grund von elitären Umgangsformen (wie Museum, wissenschaftlichen Erkenntnisformen) nur bestimmten Kreisen zugänglich waren. Aus den medialen Präsentationsformen leitet sich die Bedeutung der „Medienbeobachtung" (Nolda) als Aufgabe der Erwachsenenbildung ab.

Mediale Vermittlung ist nicht nur in der Präsentationsform, sondern in ihren umfassenden Strukturen von Besonderheiten gekennzeichnet. Das Apriori der medialen Vermittlungsstrukturen für Bildungsprozesse ist in der Medienrezeption zu suchen. Hierauf ist der Fokus des vorliegenden Bandes gerichtet, der als Rezeptionsanalyse sozusagen komplementär zur Angebotsanalyse zu verorten ist. Alle vorliegend angestellten Überlegungen und Vorschläge für die Theorie und Praxis finden ihre Begrenzung in Qualitäten des Medienangebotes, die konstitutiv in den Rezeptionsprozess eingehen. Die im konkreten Medienumgang liegende Selbstverantwortung verweist auf den Kompetenzdiskurs der Medienpädagogik und damit auf die Stärkung der Autonomie der Nutzer. Insofern geht es um die Förderung einer Bildung für Medien, um eine Bildung durch Medien zu erreichen.

Der Band besteht aus vier Hauptkapiteln. Das *erste Kapitel* leistet eine Verortung des Themas in drei Kontexten: Erstens werden Medien als informelle Lernwelt erschlossen; zweitens die historischen Wurzeln der Medienpädagogik verfolgt, sofern sie Erwachsene betrafen. Dabei tritt als Anliegen die Förderung von Medienkompetenz in den Blick. Die in diesem Begriff liegenden Probleme werden drittens aufgezeigt und ihre Überwindung im Begriff der Medienbildung gesucht. Medienbildung wird bestimmt an der Weise des Umgangs mit dem vermittelten Gegenstand in Abgrenzung zur Kompetenz, die auf den Umgang mit dem Medium bezogen ist. Das *zweite Kapitel* befasst sich mit den die mediale Erfah-

rungswelt bestimmenden Strukturen, die die Bildungsprozesse durch Medien formen. Ausgehend von einem semiotischen Medienbegriff wird Medienerfahrung als dreigliedrige Relation zwischen Mensch, Medium und Gegenstand begründet. Sowohl die im Medium zur Darstellung gebrachte „Medienwirklichkeit" als auch der Umgang mit ihr im Akt der Rezeption werden näher beschrieben. Unter Einbezug der Rahmentheorie Erving Goffmans wird Medienerfahrung als Interaktion mit einem Medientext beschrieben und unter Einbezug kommunikator- und medienanalytischer Überlegungen aufgezeigt, wie die erfahrene Medienwirklichkeit durch den medialen Vermittlungsprozess konstituiert wird. Als zentral kristallisieren sich die empathische Aneignung und wissensmäßige Durchdringung des Textes heraus. Wie diese zwei Aspekte der Medienrezeption für eine Medienbildung konkretisierbar sind, wird im *dritten Kapitel* verfolgt. Ausgehend von einem auf die ästhetische, kognitive und moralische Umgangsweise bezogenen Bildungsbegriff werden die Voraussetzungen für Bildungsprozesse durch Medien benannt: Die ästhetische Dimension erlaubt die Überwindung des medialen Vermittlungsdefizites in der Präsenz des Gegenstandes; die kognitive Dimension besteht in der Erzeugung von Bruchstellen zwischen dem Vorwissen des Rezipienten und dem Textinhalt; die moralische Dimension misst sich am Beteiligungsgrad der Protagonisten am vermittelten Ereignis, der von der direkten Involviertheit bis zur spielerischen Distanz reicht. Ohne seine systematische Bearbeitung wird das Feld der medienpädagogischen Erwachsenenbildung wechselnden pragmatisch orientierten Interessen anheim gegeben. Der Beitrag der Erwachsenenbildung zu einer Bildung durch Medien wird im letzten, *vierten Kapitel* gesucht. So wichtig die zeitgenössische gesellschaftliche Legitimierung der Erwachsenenbildung durch Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft ist, so wichtig ist zugleich, den Mediennutzer nicht diesen Implikationen zu unterwerfen, sondern auch seine pädagogisch begründeten Ansprüche an die mediale Erfahrungswelt einzubeziehen. Solche an einer Medienbildung geformten Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung werden neben der Bestimmung medienkundlicher Kenntnisse in der kulturellen und politischen Bildung sowie der Wissenschaftsorientierung erwachsenenbildnerischer Vermittlungsprozesse gesucht.

1 Das Interesse der Pädagogik an den Medien

1.1 Die informelle Lernwelt der Massenmedien

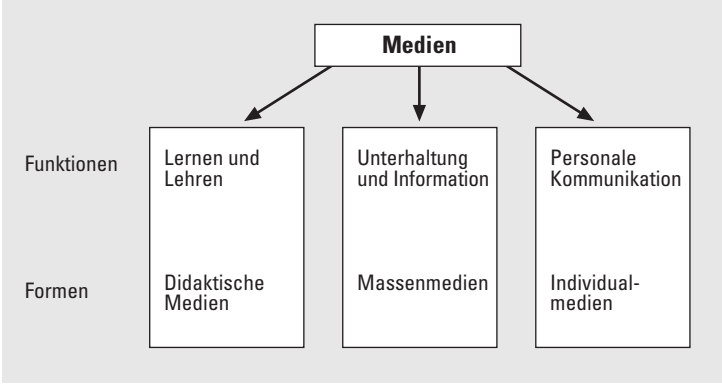
Die Relationen zwischen Medienpädagogik und Erwachsenenbildung zeigen, dass die Pädagogik sich in Zusammenhang mit der Medienentwicklung immer wieder herausgefordert sah, ihre Ansprüche neu zu formulieren und mit neuen Konzepten zu realisieren suchte. Ableitbar ist die Verquickung von Pädagogik und Medien aus der Überschneidung der zentralen Position der Pädagogik mit der Funktion der Medien: Beide vermitteln zwischen Welt und Individuum. Daraus ergeben sich gemeinsame Bezugspunkte, die jedoch durch die jeweils unterschiedlichen Funktionen und Zielsetzungen unterschiedlich wahrgenommen werden (Nolda 2002). Zugleich findet eine Entgrenzung der Medienfunktionen und der mit ihnen gegebenen medienpädagogischen Fragestellungen statt.

1.1.1 Die Medien und ihre kommunikative Struktur

Gemäß der Funktionsbereiche der Medien (Abb. 1) besitzen Pädagogen unterschiedliche Anteile und damit Einflussmöglichkeiten auf jene Situation, in der eine Auseinandersetzung mit einem Medienangebot stattfindet. Bei der Nutzung für pädagogische Zwecke bestimmt das didaktische Ziel die Auswahl des Mediums – es können alle Medientechnologien zum Einsatz kommen – und die Auswahl ihrer Inhalte. Medientechnologien werden auch eingesetzt, wenn Medien zwischen direkt miteinander kommunizierende Partner geschaltet sind, sozusagen eine mediale Vermittlung von Face-to-face-Kommunikation stattfindet (z. B. Brief, Telefon). Die dritte Form ist die Nutzung von Medien für gesellschaftlich relevante Informationen in Politik, Wirtschaft, Sport etc. und – von der Informationsvermittlung nicht immer ganz zu trennen – die Nutzung von Medien als Mittel zur Unterhaltung durch Spiel und Fiktion.

Durch eine *didaktische* Verwendung von Medien wird die Situation der Mediennutzung pädagogisch gerahmt: Der Rahmen wird konzipiert aus dem Bildungsziel, dem Lehrzweck, der Lehrperson und dem Bezug zwischen Lernendem und Lehrendem. Damit ist die Lehrperson als eine Art übergeordneter Kommunikator zu verstehen, der die Aus-

Abbildung 1: Die Funktionen der Medien und die verschiedenen Medienformen



einandersetzung mit einem Medienangebot zweckhaft bestimmt. Bei einem didaktisch konzipierten Medienangebot kann der pädagogische Rahmen mit den didaktischen Zielen seines Herstellers zusammenfallen, z. B. wenn eine Lernsoftware selbstgesteuert genützt wird. Für didaktische Zwecke können Medien auf zweierlei Weise eingesetzt werden. Es können Medien zur Erstellung von Lernangeboten verwendet (z. B. eine Powerpoint-Präsentation) und bereits vorhandene Angebote genutzt werden, z. B. aus den Massenmedien oder speziell für Lernzwecke erstellte Materialien.

- *Massenmedien* machen Botschaften einem breiten Publikum zugänglich. Für dieses selektieren sie Informationen und bereiten diese nach medien- und diskursspezifischen gestalterischen Prinzipien auf. Sie bieten diese Verbreitungs- und Aufbereitungsleistung aus publizistischen Gründen an. Ihr Angebot reicht von der tagesaktuellen Veröffentlichung sozialer Kommunikation und gesellschaftlich bedeutsamer Ereignisse bis zum Angebot von Unterhaltungswelten wie Film, Sport und Spiel.
- *Individualmedien* sind jene technischen Apparate, die die räumliche Begrenzung der leiblich gebundenen Reichweite von direkter Kommunikation überwindbar machen und damit die Face-to-face-Kommunikation in eine noch immer direkte, aber technisch vermittelte Kommunikation übersetzbar werden lassen. Die Botschaften werden vom Kommunikator selbst verfasst und

in dieser Form durch das technische Medium übertragen. So ermöglichen Individualmedien einen Dialog zwischen räumlich nicht gemeinsam anwesenden Kommunikationspartnern; zu ihnen gehören Brief, Telefon und E-Mail.

Die Medienpädagogik befasst sich vorrangig mit den Massen- und den didaktischen Medien. Unterricht und massenmediale Verbreitung von Inhalten sind phänomenologisch beide als Vermittlungsverhältnisse gekennzeichnet, doch wird dies im Falle des Unterrichts durch professionelle Mittler vollzogen, die in einem pädagogischen Verhältnis zu jenen stehen, denen etwas vermittelt wird. Dies gilt zumal in der Erwachsenenbildung: Es werden Lernziele formuliert, ein personaler Bezug hergestellt, es besteht Verantwortung des Lehrenden gegenüber dem Lernenden hinsichtlich der Erreichung der Lernziele. Der Pädagoge bereitet Lerninhalte mit didaktischen Mitteln auf und richtet sich in seinem erziehenden und unterrichtenden Handeln an Individuen. Seine Ziele sind, idealtypisch gesehen, im Wohl des Lernenden begründet und leiten sich aus einem Menschenbild ab, das die Entfaltung der im Individuum angelegten Potenziale und deren Verwirklichung in Einklang mit sich selbst, der Dinge und der Mitmenschen anstrebt. Durch die Person des Pädagogen und das Lernumfeld sollen die Erfahrungen und die Wissensaneignung des Lernenden geleitet werden. Dies schließt eine gezielte Selektion und Präsentation von Welt und ihren Dingen ein, wozu sich die Pädagogik auch des Einsatzes von Medientechnologien bedient.

Bei den Massenmedien wird jene Person, der etwas vermittelt wird, nicht als Individuum angesehen, sondern vorwiegend als Konsument. Das Ziel der Medien ist es, Aufmerksamkeit für ihr Produkt zu erringen, um eine möglichst hohe Zahl von Hörern, Lesern und Zuschauern zu erreichen. Selbst wenn es sich um ein Bildungsangebot handelt, das von pädagogischen Zielen geleitet ist, nie steht der Lernende als Subjekt dem Vermittler gegenüber, sondern immer als anonymer Repräsentant einer nach festgelegten Eigenschaften beschreibbaren Zielgruppe. Der massenmediale Funktionszusammenhang wird pädagogisch relevant, weil im Gegensatz zum Lehren und Lernen keine Leitung und Selektion durch Pädagogen besteht. Als an die Öffentlichkeit gerichtete und wirtschaftlich organisierte Institutionen präsentieren Medien selbst Welt und ihre Dinge gemäß der Interessen von Personen, die im allge-

meinen *außerhalb* pädagogisch geleiteter Vermittlungssituationen stehen. Die Nutzung der Massenmedien ist nicht pädagogisch institutionalisiert, sondern in erster Linie von nicht-pädagogischen Interessen geleitet. Mit Nolda ist der Unterschied zwischen personaler und medialer Vermittlung dahingehend auf den Punkt zu bringen, dass es den Massenmedien nicht (wie der Erwachsenenbildung) darum gehe, „ob der Vermittlungsadressat auch alles (richtig) aufnimmt und versteht" (2004, S. 194). Im Gegensatz zur pädagogischen ist die massenmediale Vermittlung „wirkungsoffen" (ebd.).

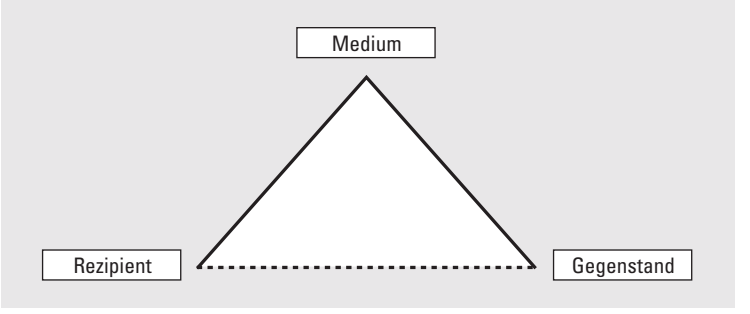
Auf die durch die Medien gegebenen Veränderungen des pädagogischen Vermittlungsverhältnisses reagiert die Pädagogik auf verschiedene Weise: mit Kritik, mit Veränderungen des Bildungswesens und ihrer theoretischen Konzeptionen sowie auch mit dem Versuch, das Potenzial der Medien für sich zu nutzen (vgl. Nolda 2002). Ausgangspunkt ist dabei immer der durch Medien bedingte Eingriff in die Relation des Menschen zur Welt. Mit Hilfe des didaktischen Dreiecks lässt sich diese Interessensüberschneidung oder sogar -kollision darstellen.

Das didaktische Dreieck wird bekanntlich durch die Eckpunkte Lernender-Lehrender-Sache beschrieben. Veranschaulicht man Medienvermittlung ebenfalls als Dreiecksstruktur, so wird der Lernende zum Nutzer, der Lehrende zum Medium und die Sache ist jenes Ereignis, über das das Medium berichtet. Ist also im pädagogischen Verhältnis der Lehrer die vermittelnde Instanz, so bei der Mediennutzung das Medium. Lehrer und Medium vermitteln einen Gegenstand, so dass der Schüler „über etwas" lernt, wie bei jeder zeichenförmig gefassten Sache. Nicht die Sache selbst wird zum Gegenstand der Auseinandersetzung, sondern die Beschreibung, Interpretation, symbolische Darstellung. Insofern kann man davon ausgehen, dass der Zugang zur Sache immer ein vermittelter ist, durch den Lehrer oder das Medium[4]. Nur besteht bei der Vermittlung durch den Lehrer, wie bei den didaktischen Medien, eine nach pädagogisch-didaktischen Kriterien vollzogene Rahmung, bei den Medien nicht.

Wie vorangehend dargestellt ist die Pädagogik an der Mediennutzung in unterschiedlichen Graden beteiligt. Insofern ist nachvollziehbar, dass die

4 Zum Vermittlungsbegriff, der im Sinne der Semiotik als „Bedeutung schaffend" verstanden wird, siehe Abschnitt 2.1.1.

Abbildung 2: Das Dreieck der Medienvermittlung und -nutzung



Mediendidaktik als ein Teilbereich der Medienpädagogik ihren Blick stärker auf die Chancen der Mediennutzung richtet, während Fragen nach Sozialisation und Erziehung stärker von den Risiken geleitet werden. Die Aufgabe der Mediendidaktik ist „die Entwicklung lerngerechter didaktischer Standards, die dem Dozenten ein professionelles Arbeiten mit Erwachsenen ermöglichen" (Döring/Ziep 1989, S. 14). Sie interessiert sich für den Einsatz von Medien als Unterstützung des Dozenten, also für pädagogisch gerahmte Lernprozesse. Der zweite Teilbereich der Medienpädagogik, die Medienerziehung, hat die Massenmedien zum Gegenstand und interessiert sich für die durch Medien induzierten Veränderungen der Gesellschaft und den Einfluss von Medien auf die Sozialisation. Ihr Feld ist vor allem die Kinder- und Jugendbildung, doch weitet sich dieses angesichts der raschen Entwicklung der Medientechnologien, insbesondere seit der massenhaften Verbreitung des Computers, zunehmend aus. So werden z. B. in Zusammenhang mit dem Internet veränderte Formen der Identitätsbildung diskutiert, die auch für Erwachsene relevant sind (z. B. Winter 2003), wenngleich hier mit Nolda einzuräumen ist, dass das Forschungsthema Mediensozialisation, welches „bei Kindern und Jugendlichen einsichtig ist, bei Erwachsenen noch auf Skepsis stößt" (2004, S. 193).

1.1.2 Die Entgrenzung der Funktionsbereiche

Didaktische und publizistische Medien sind letztlich „beide gleichermaßen gesellschaftlich bedingte Artikulationsformen in nur verschiedenen Funktionszusammenhängen" (Hüther 1994, S. 297), die aber zunehmend Entgrenzungstendenzen unterliegen. So löst sich die Trennung

zwischen der pädagogischen und der nicht-pädagogischen Welt, „durch wirtschaftliche und politische Zwänge, durch Konsum, Alltagssorgen und die verschiedenen Interessen, Bedürfnisse und Lösungsstrategien der jeweils Beteiligten“ auf (Lüders/Kade/Hornstein 1996, S. 208). Ein Grund dafür ist die durch die neuen, digitalen Medien erleichterte Selbstorganisation des Lernens, ein anderer ist die Vermischung ehemals getrennter Lebensbereiche wie Freizeit und Arbeit. Dies betrifft auch die Teilbereiche der Medienpädagogik, didaktische und sozialisatorisch orientierte Fragestellungen nähern sich zunehmend einander an. Zunächst bestimmten die spezifischen Interessen und damit verbundenen theoretisch-methodischen Zugriffe die (Fort-)Entwicklung beider Teilbereiche als disziplinärer Traditionen, die sich kaum überschnitten.[5] Die weitgehend bestehende Trennung kann auf die ursprünglich institutionell und zugleich funktional differenzierten Felder der Medienanwendung zurückgeführt werden. Die aktuelle Entwicklung tendiert umgekehrt zu einer Überlagerung verschiedener Bereiche der Medienanwendung: z. B. die räumliche Überlagerung von Arbeits- und Wohnbereich bei E-Learning und Telearbeit oder die funktionale Vermischung von Information und Unterhaltung in Genres wie Edu- und Infotainment. Im Zuge dessen nähern sich Mediendidaktik und -erziehung an, z. B. verlangt der Einsatz des WWW für Recherchezwecke im Unterricht zugleich Kenntnisse zur Bewertung dieses Mediums. Diese Veränderungen haben die stärkere gegenseitige Wahrnehmung der beiden medienpädagogischen Teilbereiche und ihrer Vertreter/innen befördert, so dass sich eine zunehmende Integration beider Bereiche abzeichnet (vgl. Aufenanger 1997).

Zu der Entgrenzung der medialen Funktionsbereiche addiert sich die Entgrenzung der Lernorte. Berufliche und gesellschaftliche Anforderungen sowie die technische Entwicklung entwerten die Gültigkeit erlernter Praxis und angeeigneten Wissens, die Notwendigkeit eines „lebenslangen Lernens“ wird immer mehr erkannt. Der rasche, durch neue Technologien bedingte Wandel, das globale Zusammenwachsen der Gesellschaft und die damit verbundenen Veränderungen zeigen, dass die Vorstellung einer abgeschlossenen Lern- und Ausbildungsphase nicht mehr

5 Zumindest für die 1970er Jahre muss eine Einschränkung vorgenommen werden, gab es doch Bestrebungen, „den Einsatz von Unterrichtsmedien aus der Perspektive des emanzipatorisch-politischen Ansatzes zu begründen“, also die Trennung in Massen- und Unterrichtsmedien im Unterricht aufzuheben (Hüther/Podehl 1997, S. 123).

aufrecht zu erhalten ist. Die vornehmliche Konzentration auf das Kindes- und Jugendalter als für Lernen und Ausbildung reservierter Lebensphase verliert ihre Richtigkeit. Nicht nur die philosophisch-anthropologische Perspektive der klassischen Bildungstheorie, sondern auch neuere entwicklungspsychologische Erkenntnisse (Baltes 2002) fundieren Potenzial und Anspruch auf sich über die Lebensspanne erstreckende Bildungsphasen. Sie fordern eine Wende „zu einem stärker anwendungsbezogenen ‚lebenslangen Lernen' aller, das sich auf die Entwicklung der Kompetenzen und Kenntnisse ausrichtet, die für die existenzielle Selbstbehauptung der Menschen als Personen mit eigenem Denken und Urteilen in einer komplexen undurchsichtigen Umwelt wichtig sind" (Dohmen 2002, S. 18). Neben der Weiterentwicklung der Persönlichkeit soll lebenslanges Lernen auch zu einem Abbau sozialer Ungleichheit und der Sicherung des Arbeitsplatzes dienen. In diesem Zusammenhang tritt das außerinstitutionelle ad-hoc Lernen in das Zentrum der Aufmerksamkeit, in ihm wird ein noch auszuschöpfendes Potenzial für die Bewältigung der oben angesprochenen Anforderungen in einer komplexen Welt gesehen. Schon im Unesco-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Bildungsprogramme" von 1972 wird davon ausgegangen, dass 70 Prozent des Lernens außerhalb organisierter Zusammenhänge stattfindet, wobei solche Lernzusammenhänge auch in Presse, Radio, Fernsehen verortet werden (vgl. Faure 1973).

Dieses „informelle Lernen" erlangt vermehrte Aufmerksamkeit in der Erziehungswissenschaft (Nahrstedt u. a. 2002, S. 457f.) und zwar sowohl für den Arbeits- wie für den Freizeitbereich. Bei der Lernwelt Massenmedien steht der Freizeitbereich im Vordergrund, also jene Zeit, die als Freisein von etwas (Tippelt 1992, S. 169) verstanden wird. Demgegenüber steht ein positiver Begriff von Freizeit, der das Freisein *für* etwas, nämlich für sozial-kommunikatives Engagement und Selbstverwirklichung betont (Opaschowski 1987). Versteht man informelles Lernen als „außerhalb von Bildungsinstitutionen und planmäßig organisierten Lehr-/Lernveranstaltungen" (Dohmen 2002, S. 18) angesiedelt, dann ist jedoch der erste Freizeitbegriff geeigneter. Knoll umgeht die institutionelle Perspektive und blickt auf den Lernenden selbst bei der Unterscheidung von formalen und informellen Lernprozessen. Unter dem Lernbegriff als „bewusst wahrgenommene Veränderung der eigenen Person" ist das informelle Lernen „ereignishaft-aktuell" und das formelle „situationsüberschreitend-perspektivisch" (2002, S. 12). Demnach ist unter „informel-

lem Lernen ein Prozess der Veränderung zu verstehen, der von der Person als eigenes Lernen wahrgenommen wird, das sich in der aktuellen Lebenssituation ereignet und das ungeplant ist in Beginn, Ausrichtung, Ergebnis und Ende“ (ebd., S. 12f).

In Anlehnung an die oben vorgenommene Systematisierung ist es jedoch geboten, die institutionelle Ebene nicht zu verlassen und zugleich verschiedene Formen des Lernens zu unterscheiden. Nach Kirchhöfer (2002) kann auch außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindendes Lernen zielgerichtet sein: Sieht sich ein Erwachsener eine Sendung zur Börse an, um Strukturen des Finanzmarktes besser zu verstehen, so findet dieses Lernen zwar in der Freizeit statt, aber seine Mediennutzung ist absichtsvoll und zielgerichtet. Liest dieselbe Person am Abend zur Entspannung im Feuilleton über die schwierige finanzielle Situation der Theater und erfährt hier, dass die tarifvertraglich zugesicherte Erhöhung der Gehälter bei gleichzeitigem Abbau der Subventionen ein Grund für die Krise ist, so findet nach Kirchhöfer „beiläufiges Lernen“ statt.

Beide Lernformen sind außerhalb formaler Bildungsinstitutionen angesiedelt, was er in Abgrenzung zum informellen Lernen als „nonformell“ bezeichnet. Während aber das Ansehen der Börsensendung ein zielgerichtetes (nonformelles) Lernen ist, das einen gewissen Aufwand der Selbststeuerung erfordert und problemorientiert ist, ist im Gegensatz dazu das beiläufige (informelle) Lernen über die finanzielle Situation der Theater nicht zielgerichtet. Dieses Lernen erfolgt „parallel, nebenbei zu einer anderen Tätigkeit“ (ebd., S. 31) und ist nicht problemgebunden – eine für die Mediennutzung wichtige Differenzierung zwischen beiden Lernformen, da Medieninhalte gezielt ausgewählt werden können, aber ebenso eine unspezifische Erwartungshaltung die Motivation für den Konsum darstellen kann. Bei informellen Bildungsprozessen hat man es damit, wie Tully formuliert, „mit einer individuelleren Perspektive“ (1994, S. 39) zu tun, deren wachsende Bedeutung durch eine Individualisierung von Bildungsverhalten zu erklären ist: „Damit gesetzt sind Eigenverantwortlichkeit und Eigeninitiative sowie eine individuelle Art des Zugangs zu Wissensbeständen. Für den einzelnen erhöhen sich damit Gestaltungsspielräume und -anforderungen gleichermaßen“ (ebd., S. 21). Denn anders als beim formellen Lernen tritt kein Pädagoge auf, der Lernprozesse gezielt strukturierte und Lerngegenstände auswählte.

„Entgrenzungstendenzen" zwischen der pädagogischen und der nichtpädagogischen Welt lassen sich freilich nur behaupten, wenn man diese Unterscheidung beibehält. Das selbstgesteuerte, außerhalb der Arbeit stattfindende Lernen mit Lernmedien und die Nutzung von Massenmedien mit der Freizeit nähern sich insofern einander an, als bei didaktischen Medien der Pädagoge – sofern er nicht wie beim E-Learning virtuell anwesend ist – in der Autorenschaft aufgeht, z. B. bei Lernsoftware. Die Art des Lernens nähert sich hier bereits stark der Nutzung von Massenmedien an oder geht sogar in diese über (z. B. beim Bildungsfernsehen), so dass das selbstgesteuerte, informelle Lernen mit Medien als Medien*rezeptions*situation verstehbar wird.

Welche Bedeutung den hier vollziehbaren und vollzogenen Lernprozessen zuzumessen ist, kann allein schon aus dem zeitlichen Umfang der täglichen Mediennutzung abgelesen werden. Sie umfasst den größten Teil der Freizeitaktivitäten und einen nicht unerheblichen Anteil des gesamten Tagesablaufs. Die Gesamtmediennutzung übersteigt mit 502 Minuten[6] den Anteil der Freizeit deutlich, hier ist allerdings die simultane Beschäftigung mit anderen Tätigkeiten während der Nutzung zu berücksichtigen. Dies gilt vor allem für den Hörfunk, der insbesondere während der regenerativen und produktiven Tageszeiten (morgens und im Laufe des Vormittags) genützt wird. Analysen der Mediennutzung im Tagesverlauf zeigen, dass Fernsehen und Zeitung während der Freizeit genutzt werden, der Fernseher eher abends, die Zeitung bevorzugt in den Morgenstunden (Datenbasis Massenkommunikation 2000; vgl. Fritz/Klingler 2003).

Da der für informelle Lernprozesse genuine Ort der Freizeitbereich ist, dominiert beim Lernenden generell der „Modus von Spiel, Vergnügen und Muße" (Meder 2001, S. 8), dem bei den Medien entsprechende Formen der unterhaltungsorientierten Präsentationsformen gegenüberstehen (siehe dazu Nolda 2004). Bezüglich deren Nutzung werden als Motive genannt: das Entspannungsbedürfnis an erster Stelle bei Hörfunk und Fernsehen, bei der Zeitung das Informationsbedürfnis („damit ich mitreden kann", „weil ich Denkanstöße bekomme", „weil ich mich in-

6 Das Zeitbudget für die Fernsehnutzung liegt bei 185 Minuten, für den Hörfunk bei 206, für die Tageszeitung bei 30 und das Internet bei 13 Minuten im Wochendurchschnitt (Datenbasis: Massenkommunikation 2000; zit. n. Fritz/Klingler 2003 und Gerhards/Klingler 2004).

formieren möchte"): Das Informationsbedürfnis steht dagegen bei Fernsehen und Hörfunk erst an zweiter Stelle (Ridder/Bernhard 2001[7]). Die Bedeutung der Massenmedien für ihre bildungstheoretische Thematisierung wurde im täglichen Nutzungsumfang und dem pädagogischen Interesse an informellen Lernprozessen begründet. Dieses Interesse ist in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung historisch verortbar und weist hier noch zu überwindende Defizite auf, wie das folgende Teilkapitel zeigt.

1.2 Medienpädagogik und Erwachsenenbildung in historischer Perspektive

Der potenzielle Beitrag der Massenmedien für die Bildung des Individuums wurde in der Medienpädagogik den technischen Entwicklungsschüben folgend thematisiert. Durch Medienentwicklungen werden Veränderungen ausgelöst, die neuen Bedarf an Wissen, Orientierung und praktischen Fertigkeiten nach sich ziehen. Solche Veränderungen sind Markierungspunkte medienpädagogischer Historiographie, so dass die Geschichte der Medienpädagogik nach Hüther/Schorb als „eine Geschichte der pädagogischen Reaktionen auf die jeweils ‚neuen Medien' und die durch sie hervorgerufenen gesellschaftlichen Irritationen" verstanden werden kann (2005, S. 267). Dementsprechend wird beim historischen Rückblick eine Verschränkung der Geschichte der Medienpädagogik mit der Erwachsenenbildung sichtbar: „Nicht selten sind es dieselben Umbruchsituationen, die sowohl Erwachsenenbildung als auch Medienpädagogik zur Reaktion zwingen und sie in Kooperation bringen..." (Hüther 2005, S. 82). Auf Grund ihrer Distributionsfunktion werden in den Medien Chancen erkannt, Bildungsdefizite zu mindern und auf Grund ihrer Präsentationsfunktion, bessere Lerneffekte zu erzielen. Dies betrifft historisch schwerpunktmäßig den Zeitraum seit der Wende zum 20. Jahrhundert. Insgesamt ist die Geschichte medienpädagogischer Erwachsenenbildung jedoch ein wenig bearbeitetes Feld:

> „Im Spektrum vorliegender erziehungswissenschaftlicher Abhandlungen und Untersuchungen, die sich mit der Entwicklungsgeschichte der Medienpädagogik und des audiovisuellen Medienwesens befassen (z. B. Meyer 1978, Kommer 1979, Kerstiens 1976, Haeger 1976), werden die medienpädagogischen Aktivitäten der Einrichtungen der Er-

7 Datenbasis: Massenkommunikation 2000.

wachsenenbildung äußerst selten und wenn, dann nur am Rande vermerkt. Problemgeschichtliche Darstellungen der Medienpädagogik konzentrieren sich hauptsächlich auf erzieherische Konzepte für Kinder und Jugendliche…" (Podehl 1984, S. 11)

Monografien zur medienpädagogischen Erwachsenenbildung und ihrer Entwicklung sind seit dem von Podehl 1984 vorgelegten Beitrag nicht zu verzeichnen. Einschränkend anzumerken ist, dass sich die Medienpädagogik als wissenschaftliche Disziplin erst in den 1950er Jahren etablierte. Die im Rückblick aufgearbeiteten Stationen und Konzeptionen entsprechen damit eher einer nachträglichen Systematisierung als dem empirischen Vorhandensein einer geschlossenen Medienpädagogik (Hüther 1994). So versteht Hüther Medienpädagogik in ihren vorangehenden Phasen als „ein nachträgliches Konstrukt, das das ehemalige Medienhandeln in Schule und Volksbildung zu einer Geschichte der Medienpädagogik verdichtet und damit ‚Medienpädagogik' aus dem heutigen Verständnis heraus erst im Nachhinein als solche definiert" (ebd., S. 298). Die medienpädagogischen Anliegen der Erwachsenenbildung richten sich historisch gesehen neben den mediendidaktischen Interessen insbesondere auf die Medien als technische Vehikel zur Erreichung von Bildungszielen, was die Distributionsfunktion der Medien betrifft, und sie richten sich auf die Inhalte und deren Aufbereitungsweise, was die Präsentationsfunktion der Medien betrifft.

1.2.1 Die Distributionsfunktion der Medien

Die Verbreitung von Botschaften an ein räumlich nicht anwesendes Publikum ist eine Grundfunktion der Medientechniken. Sie eröffnet die Möglichkeit, die potenziellen Rezipienten aufzusuchen, indem man ihnen ein frei zugängliches Bildungsangebot offeriert. Werden Medien von der Pädagogik als technische Vehikel wahrgenommen, dann, weil so möglichst breite Bevölkerungsschichten auf eine effektive Weise erreichbar werden. Pädagogik berührt hier insofern die Bildungspolitik, als die breite Verfügbarkeit der Empfängertechnologie in Schulen, Privathaushalten und Weiterbildung Voraussetzung für die Durchsetzung ihrer Anliegen ist. Die bildungspolitische Bedeutung der Medien in der Erwachsenenbildung ist zunächst mit der wachsenden Zugänglichkeit von Büchern und Zeitschriften in Zusammenhang zu bringen. So wertet Ruder (1989, zit. n. Nolda 2002, S. 31) die Lesegesellschaften des 18. Jahrhunderts als „Frühformen" von Erwachsenenbildung. Die Selbstbildungsinitiativen des Bürgertums und volksaufklärerischen Bestrebungen im

ländlichen Bereich sind ebenfalls in diesem Zusammenhang zu sehen (Kade/Nittel/Seiter 1999, S. 34ff.). Sie wurden erst durch die erleichterte Zugänglichkeit von Printmedien möglich. Waren es im gehobenen Bürgertum eher Lesezirkel, so im unteren Leihbibliotheken, die Zugang zum Gedruckten gewährten (Tietgens 1999, S. 28f.). Ca. hundert Jahre später ist es wieder die Entwicklung einer Medientechnologie, nun des Films, die Hoffnungen aufkeimen lässt, einem breiten Publikum Zugang zu Bildungsinhalten zu eröffnen.

Als früheste medienpädagogische Konzeption wird die „Kinoreformbewegung" verstanden, deren Repräsentanten im Gedanken der Volksbildung den Film zu nutzen suchten. Sahen sie Kinder und Jugendliche durch problematische Inhalte einer sittlichen Gefährdung ausgesetzt, so erkannten sie zugleich die positive Möglichkeit des Films, auch den erwachsenen Nutzer mit bildungszuträglichen Filmen zu versorgen (Hüther 1994, S. 292f.). Die Reformer wiesen darauf hin, „welchen großartigen Beitrag gerade der kinematografische Apparat durch die Darstellung bewegter Bilder für den Bereich der Bildung in der Erwachsenenarbeit, der Schule und der Wissenschaft leisten könne" (Degenhart 2001, S. 37). Im Dienst der Volksbildung engagierten sie sich für den Einsatz des Films an Volksbildungsabenden und in Wanderkinos, womit auch ländliche Regionen erreicht werden konnten. Und sie bemühten sich um die Einrichtung von „Reformkinos", bei denen der Bildungs- und nicht der kommerzielle Aspekt im Vordergrund stand.

Knapp fünfzig Jahre später wurde die Verbreitung des Fernsehens in die Privathaushalte wiederum als Chance für eine verbesserte Zugänglichkeit von Bildungsangeboten und der Erreichbarkeit der Bevölkerung wahrgenommen. 1954 wurde das gemeinsame Programm der ARD erstmals ausgestrahlt, 1963 nahm das ZDF seinen Sendebetrieb auf und ein Jahr später wurden die dritten Programme eingerichtet (Meyn 1985). Zur damit gegebenen Vermehrung des Programmangebots kam die zunehmende Verbreitung von Fernsehgeräten in Privathaushalten in den 1960er Jahren. So stiegen von 1953 bis 1963 die Teilnehmerzahlen von 7000 auf über 7 Millionen. Die monatliche Zuwachsrate betrug 1962 über 100.000 (vgl. Zieris 1963, S. 13). Im Rundfunk sah der Psychologe und Medienpädagoge Martin Keilhacker eine Revolution des zukünftigen Bildungswesens, wobei er bereits die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und der Zugänglichkeit für jedermann erkannte:

„...bei diesem künftigen Schul- und Bildungswesen [werden sich] die Grenzen zwischen Schule und freiem Bildungsraum, vor allem wegen der Entwicklung von Hörfunk und Fernsehen weitgehend verwischen, und Schul- und Bildungsfernsehen werden, im besonderen für die Bildung, Ausbildung und Weiterbildung im Erwachsenenalter, eine wichtige Rolle spielen...“ (Keilhacker 1967, S. 12, zit. n. Schorb 1994, S. 158). Den Anspruch, dass das Fernsehen Teil des Bildungswesens werden könne, versuchte man vor allem über die dritten Programme zu realisieren, was jedoch nicht gelang, weil diese sich zunehmend in Konkurrenz zu ARD und ZDF sowie zum Privatfernsehen sahen (näher Baacke 1994, S. 511).

Mittlerweile wird dem Internet jenes Potenzial zugesprochen, das einst das Fernsehen besitzen sollte. Der Zugang zu dieser Technik wird als Möglichkeit und Notwendigkeit für die Realisierung eines lebenslangen Lernens angesehen. Veränderte Anforderungen an den Lernenden hinsichtlich seiner Bereitschaft eines die Lebensspanne überdauernden Lernens sowie die durch die neuen Technologien gegebenen Möglichkeiten gehen eine Verbindung ein, die als eine stärkere Verselbstständigung des Lernenden in selbstgesteuerten und organisierten Lernprozessen gewertet wird (Dohmen 1997). Die pädagogische Anleitung wird in einen virtuellen Raum verlagert, der zwar ebenfalls noch pädagogisch institutionalisiert (z. B. virtuelle Seminare), aber auch allein durch selbstgesteuertes Lernen organisiert sein kann, wodurch der Fernstudienansatz „unter dem Sammelbegriff des E-Learning eine blühende Renaissance“ in der Erwachsenenbildung erlebt (Hüther 2005, S. 85). Der Lernort ist das eigene Zuhause, sofern ein PC vorhanden ist, die pädagogische Organisation der Lernsituation wird durch die Soft- und Hardware gewährleistet, was die Verantwortung zur Erreichung des Lernziels auf den Lernenden verlagert. Im Gegensatz zum Fernsehen bietet E-Learning auf Grund seiner Interaktivität eine neue Qualität für die Selbststeuerung von Lernprozessen, weil es die Selbstregulation und -reflexion des Lernprozesses flexibler gestalten lässt[8]. Bestehende Bildungsscheren konnte jedoch auch das Internet nicht ausgleichen. Per-

8 Befürchtungen bezüglich einer Zugänglichkeit des Mediums für alle verlieren zunehmend an Berechtigung, wie sich anhand der Internetnutzung dokumentieren lässt. So hat sich der Anteil der Onlinenutzer seit 1997 von 6,5 auf 52,6 % im Jahr 2004 nahezu verachtfacht, wobei die Ab-50-Jährigen und Nicht-Berufstätigen in Mehrheit offline sind (van Eimeren/Gerhard/Frees 2004).

sonen mit niedriger Schulbildung, die durch die formelle Weiterbildung nur unzureichend erreicht werden, werden auch durch das informelle Lernen nicht einbezogen. Im Gegenteil hat sich nach Tippelt (2003, S. 67) „die weit verbreitete Hoffnung, dass Defizite im formellen Bereich durch ein erhöhtes Engagement im informellen Bereich ausgeglichen würden", nicht erfüllt. Es kann nur dann eine Verbesserung durch die Verbreitungsmöglichkeiten der Medien erreicht werden, wenn die Nutzer über die Kompetenz des selbstgesteuerten Lernens[9] und über Medienkompetenz verfügen, was den Blick auf die Präsentationsfunktion der Medien lenkt.

1.2.2 Die Präsentationsfunktion der Medien

Neben der durch Technik gebenenen Zugänglichkeit zu Bildungsinhalten spielt auch die Qualität des Inhaltes eine Rolle bei der Frage nach einer Bildung Erwachsener durch Medien. Möglichkeiten pädagogischer Intervention liegen prinzipiell 1) in der Befähigung zur Selbststeuerung des Lernenden sowie 2) in der Einflussnahme auf das inhaltliche Angebot. In der Medienpädagogik weisen beide Interventionsmöglichkeiten eine historische Entwicklungslinie auf: Der Einfluss auf die Lernumgebung durch Kontrolle der Inhalte und Nutzungszugänge der Medien beschreibt die präventive Entwicklungslinie der Medienpädagogik. Die Befähigung zur Selbststeuerung des Lernenden ist Bestandteil der kompetenzorientierten Entwicklungslinie, die das Feld medienpädagogischer Handlungsmöglichkeiten eröffnet.

Medientechnologien erlauben die Übermittlung von Inhalten, die von ihren Nutzern zu Zwecken der Information (resp. Lernen) und zur Unterhaltung genützt werden. Das Interesse der Medienpädagogik an den Inhalten ist vor allem auf deren Qualität gerichtet und auf damit verbundene mögliche sozialisierende Effekte – sei dies im positiven Sinne zur Bildung oder im negativen hinsichtlich einer sittlichen Gefährdung der Nutzer. Unter dieser Zielrichtung gerieten auch die Erwachsenen ins Visier der Pädagogen. Als frühe bewahrpädagogische Äußerungen,

9 Selbstgesteuertes Lernen wird als wichtige Voraussetzung für die Integration in die Informations- und Wissensgesellschaft angesehen, welche eine neue „Lernkultur" verlange und sich primär in einem lebenslangen Lernen erfülle, das „in vieler Hinsicht ein selbstgesteuertes und kooperatives Lernen [ist], ein Lernen, das Eigeninitiative und Motivation ebenso voraussetzt wie Aktivität und Konstruktivität" (Mandl/Reinmann-Rothmeier 1998, S. 197).

die an Erwachsene gerichtet waren, sind die im ausgehenden 18. Jahrhundert ergangenen Mahnungen zu werten, dass Frauen nicht der „Lesewut" frönen sollten. In Zusammenhang mit der zunehmenden Lesetätigkeit wurde die für das Lesen aufgewendete Zeit selbst, als auch die Art der Lektüre kritisiert (Baacke 1995, S. 37; Kolfhaus 1995, S. 140). Präventive Tendenzen werden wieder zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Zusammenhang mit der bereits erwähnten Kinoreformbewegung feststellbar. Die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" versuchte durch Einflussnahmen auf das Kinoprogramm und die Errichtung von Reformkinos das Medienangebot didaktisch zu selektieren. Das hieß für sie „alles an seinen [des Menschen] Geist heranzubringen, was seine Entfaltung befördern, und alles abzuwehren, was den Entwicklungsprozeß hindern könnte" (Schorr 1990, S. 298; zit. n. Hüther 1994, S. 292f.). Diese doppelte Haltung dem Film gegenüber ist in dem Bericht der „Kommission für lebende Photographien" niedergelegt (Meyer 1978, S. 24). Zwar wird in ihm der „Wust phantastischer, komischer, absurder und anstößiger Bilder" beklagt, doch zugleich werden Bilder über Natur und Menschenleben als „ausgezeichnetes Mittel der Belehrung und Unterhaltung" bewertet (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg machte sich durch die Erfahrungen mit der indoktrinären Mediennutzung des nationalsozialistischen Regimes und mit der Verbreitung eines populärkulturellen Massenangebots (insbesondere des Hollywoodfilms) Skepsis gegenüber den Medien breit, was sich auch in einer kulturkritisch orientierten Erwachsenenbildung niederschlug (Hüther 1994, S. 293).

Die präventive Haltung gegenüber problematischen Medieninhalten wird auf Normen und Werten begründet, die am Hochkulturschema (Schulze 1992) orientiert sind und von einflussreichen sozialen Gruppen aufgestellt und geteilt werden. Deutlich wird dies noch heute bei der Kontroverse zwischen den Anhängern von bestimmten Programmformaten wie Nachmittagstalkshows oder Doku-Soaps und deren Kritikern, die den bildungsnahen Milieus entstammen. Eine bewahrpädagogische Kritik, die sich auf die Vermittlungsqualität (hoch-)kulturellen Bildungswissens in den Massenmedien bezieht, wird durch die Medien selbst untergraben, wie Nolda (2004) zeigt. Die „Idee der Ganzheit bildungsbürgerlicher Bildung" wird durch die für alle Bevölkerungsgruppen zugänglichen, „sinnlich-konkret" geprägten Präsentationsformen dieses Wissens widerlegt (ebd., S. 197), so dass hochkulturell und bildungsbürgerlich

geprägte Vorstellungen über den Zugang und die Aneignung von Wissen nicht mehr durchsetzbar sind[10].

Die Verlagerung der Mediennutzung aus dem öffentlichen (Kino und Filmvorführungen) in den privaten Raum durch die Verbreitung von Fernsehgeräten veränderte historisch gesehen die pädagogischen Einwirkungsmöglichkeiten hin zu Aufklärung und Kompetenzförderung. Kerstiens forderte 1968 (1971) die Einführung von Medienkunde in der Schule. Mit Medienkunde sollten auf kommunikationswissenschaftlichem Fachwissen basierende Kenntnisse über die Funktion der Medien und ihre Vermittlungsstrategien aufgebaut werden. Ihr Anliegen ist aufklärerisch orientiert, mit Hilfe von Wissen über Medien will man den „mündigen Rezipienten" erziehen, der „sich angesichts des Medienangebots in der vermittelten Welt bewährt" (Kerstiens 1971, S. 30). Der Begriff wird einerseits auf „technische, organisatorische, rechtliche, ökonomische, politische und gesellschaftliche Bedingungen und Voraussetzungen für medienpädagogisches Handeln und darauf resultierende Überlegungen" (Tulodziecki 1992, S. 17) bezogen, andererseits ist Medienkunde auch als Teilbereich der Medienerziehung zu verstehen und umfasst bis heute die Vermittlung von Wissen über Medien (Schorb 2005, S. 264). Neben der „rezeptiven Medienarbeit" entstehen zu dieser Zeit auch Konzeptionen „aktiver Medienarbeit". Bei ihr steht die selbsttätige Nutzung von Medien im Zentrum, „indem sie Kommunikation als Mittel zur Emanzipation begreift" (Hüther 1994, S. 294). Voraussetzung für die Entstehung dieses Konzeptes ist das Verstehen der Medien als Mittel zur Befreiung aus gesellschaftlicher Unmündigkeit sowie die Möglichkeit des selbstgesteuerten Einsatzes von Medien. Ziel ist die Fähigkeit des Erwachsenen, seine eigenen Bedürfnisse und klassenbedingten Nachteile mit Hilfe von Medien zu artikulieren. Historische Wurzeln besitzt dieser Ansatz in der Arbeiter-Radio-Bewegung in den 1920er und 30er Jahren, die eine Nutzung eigener Sendefrequenzen anstrebte, um sich mit ihren Belangen Gehör zu verschaffen. Pate auf theoretischer Seite waren Berthold Brecht mit seiner „Radiotheorie", der den Rundfunk seinen Hörern als

10 „Die Idee der Ganzheit bildungsbürgerlicher Bildung ist nicht wiederherstellbar, ist aus seiner Bindung an eine bestimmte Schicht gelöst und hat ihre Verbindlichkeit verloren. Die Präsentation von dem mit Bildung verbundenen Wissen in einer anheim stellenden, vermischten, beiläufigen oder multimedial archivierten Form findet ihr Pendant im Modus der dekonzentrierten, zerstreuten Wahrnehmung oder gelegentlichen spielerischen Nutzung." (Nolda 2004, S. 197)

Kommunikationsmittel übertragen wollte und Walter Benjamin, der die Literatur als Artikulationsmittel für jeden verfügbar machen wollte (vgl. Schorb 1994). Wichtigste Bezugstheorie ist die kritische Theorie der Frankfurter Schule. Die Blickrichtung ist auf Funktion und Angebotsweisen der Medien gerichtet, z. B. wie die Kombination von Wort und Bild die Aufmerksamkeit des Zuschauers in eine bestimmte, vom Filmproduzenten gewünschte Richtung lenkt (Wember 1976). Medien werden zu dieser Zeit vorrangig als Institution verstanden, die bestimmten Machtinteressen dient. Theoretisches Leitbild zur Förderung von Mündigkeit und Emanzipation des Nutzers ist die Erzeugung „authentischer Erfahrung", d. h. einer Erfahrung, die aus dem Lebenszusammenhang des Individuums begründet wird (Schorb 1995, S. 46ff.), sowie die Überzeugung, dass jeder Mensch „kommunikative Kompetenz" (Baacke 1973) besitzt.

Allerdings kommt Köhler (1987, zit. n. Hüther 1994, S. 298) zu dem Schluss, dass Erwachsene für solche aktivitätsorientierten Konzeptionen eher kurzfristig zu gewinnen sind, so dass nach Hüther „der theoretische Ansatz aktiver Medienarbeit nur schwer in eine kontinuierliche Praxis der Erwachsenenbildung überzuführen ist" (1994, S. 298). Das Internet eröffnet heute verbesserte Möglichkeiten, insbesondere als es in der Ausübung von Demokratie neue Realisierungsmöglichkeiten besitzt durch Informationsverbreitung, Herstellung von Diskussionsforen und die Ausübung politischer Partizipation (Reinecke/Rücker 2003). Doch ist aktive Medienarbeit nicht nur in der politischen Bildung anzusiedeln, die digitale Wirklichkeit wird als Potenzial erkannt, Vielfältigkeit und mediale Durchdringung von Wirklichkeitserfahrung in der Mediengesellschaft künstlerisch umzusetzen (z. B. Seelinger 2003).

Durch Förderung der Medienkompetenz soll der Erwachsene das kommunikative und bildende Potenzial der Medien integrativ für eine autonome Lebensgestaltung als Arbeitnehmer, Mensch und Bürger nutzen können. Allerdings sind die genannten Konzepte dazu entweder ungeeignet, wie die normative Bevormundung durch Prävention, oder nicht ausreichend, wie die Vermittlung medienanalytischer Kenntnisse durch aktive und rezeptive Medienarbeit. Das medienanalytische Instrumentarium verhilft dem Nutzer zur Möglichkeit, die Bedingungen der Vermittlung besser zu durchschauen und dadurch die Glaubwürdigkeit und Selektivität von Informationen resp. die Wirkung von Gestaltungsformen und Inszenierungsweisen leichter zu bewerten. Allerdings ist der darin

enthaltene pädagogische Ansatz allein auf die Aspekte des Vermittlungssystems gerichtet, der inhaltliche Aspekt wird außer Acht gelassen. Dieser aber ist in die Frage eines kompetenten Medienumgangs einzubeziehen, da die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft nicht nur auf Medienkompetenz beruht, sondern auch auf der Fähigkeit, Wissensinhalte der Medien in das eigene Leben einzubinden.

1.3 Medienkompetenz und Medienbildung

Der Zugang zu Informationen und die Fähigkeit ihrer Verarbeitung wird für den einzelnen in der Informations- und Wissensgesellschaft zentral, die einen Strukturwandel der Arbeit durch die Wissensbasierung der Berufe auszeichnet, aber auch die Zunahme wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Diffusion in die alltägliche Lebenswelt (Giddens 1991; Steinbicker 2001, S. 7f.; Kaase 1999). Da Bildung die Chancen zur Partizipation an der Informations- und Wissensgesellschaft verbessert, wird sie als das für das soziale Schichtungssystem zentrale Moment angesehen. So zeichnen sich neue Konfliktlinien nicht mehr zwischen Arbeit und Kapital, sondern zwischen den Wissensprivilegierten und -benachteiligten ab (vgl. Steinbicker 2001, S. 9f.). Die Erwachsenenbildung kann einen Beitrag dazu leisten, „die in der Wissensgesellschaft angelegten Demokratisierungschancen zu vergrößern und auch die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten in den Zugangsmöglichkeiten zum Wissen auszugleichen“ (ebd., S. 109). Dies betrifft nicht nur die berufsqualifizierenden Angebote, sondern auch die Nutzung jener Kenntnisse, die aus Massenmedien bezogen werden können. Insofern zeigt sich die Aufgabe, die Nutzung der Medien so zu fördern, dass sie auch die Verarbeitung der medialen Inhalte einschließt. Dazu reichen die vorliegenden Konzepte zur Medienkompetenz jedoch nicht aus, da sie historisch gesehen vor allem auf die technischen Voraussetzungen – Zugänglichkeit von Inhalten und Artikulation mit Hilfe von Medien gerichtet sind. Bildung aber schließt als Weltverhältnis die Art und Weise der Konstitution dieses Weltverhältnisses ein und auch das erlangte Wissen.

1.3.1 Begrenzungen des Begriffs Medienkompetenz

Es ist Baackes Verdienst, auf den von Jürgen Habermas in den soziologischen Diskurs eingeführten Begriff der kommunikativen Kompetenz einen pädagogischen Zugriff ermöglicht zu haben (vgl. Gapski 2001, S. 70f.). Nach Baacke (1974) verliert kommunikative Kompetenz das bei

Chomsky bestehende Prinzip der Nativität und wird als Ausweis eines kompetenten Lebewesens Erziehungs- und Bildungsprozessen geöffnet (Sutter/Charlton 2002). Medienkompetenz beschreibt die Erfüllung kommunikativer Bedürfnisse durch Rezeption und Produktion von Botschaften mit Hilfe von technischen Medien. Ihre Bedeutung ist in Zusammenhang nicht nur mit der technischen, sondern zugleich mit der gesellschaftlichen Entwicklung zu einer Informations- und Wissensgesellschaft zu sehen. Der Zugang zu und Umgang mit Informationen und deren Verarbeitung im Sinne eines handlungsbezogenen Wissens (Stehr 2003) ließ Medienkompetenz zu einer „Schlüsselqualifikation" (Mertens 1974) für die Teilhabe an der Gesellschaft werden. Damit war zugleich ihre Bedeutung für Ausbildung und Beruf angesichts sozialer Wandlungsprozesse ausgedrückt.

Die Bestimmung von Medienkompetenz wird eher deskriptiv als theoriegeleitet vorgenommen. Das zu beschreibende Phänomen ist der Umgang mit Medien, dem Zielbestimmungen zugeschrieben werden, die sich aus dem Problemfeld selbst ergeben. Die Zielbestimmungen werden als Kompetenzdimensionen gefasst, die zugleich Aufgabenbereiche der Medienerziehung darstellen. Den wichtigsten und am weitesten rezipierten Begriff der Medienkompetenz legt Baacke (1996) vor. Er unterscheidet die vier Dimensionen Medienkritik, -kunde, -gestaltung und -nutzung. Ohne hier weitere Ausformulierungen des Begriffes wiederzugeben (vgl. z. B. Groeben 2002b), soll vielmehr auf seine Problematik näher eingegangen werden. So fehlen nach Kritik Norbert Groebens (2002a, b) den vorliegenden Konzeptionen von Medienkompetenz die Vollständigkeit der genannten Dimensionen, weiterhin kritisiert er die kognitive Ausrichtung und die zu starke Konzentration auf den jeweils herrschenden technischen und sozialen Status quo. Um diese Probleme zu überwinden, schlägt er ein Modell vor, in dem

> „die Prozessperspektive – von der Rezeption bis zur Kommunikation – mit der Perspektive der qualitativen Teilkomponenten – von der Kognition über die Emotion/Motivation bis zu technikbezogenen, sozialen etc. Handlungskomponenten – zu Dimensionen der Medienkompetenz von möglichst hohem Integrationswert"

verbunden wird (ebd., S. 163). Die von Groeben benannten sieben Dimensionen sind Medienwissen/Medialitätsbewusstsein, medienspezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genuss- und Kritikfähigkeit, die Selektion/Kombination von Mediennutzung, produktive Partizipati-

on und Anschlusskommunikationen (ebd., S. 166ff.). Der Vorteil von Groebens Modell ist seine – auch angezielte – Integrativität. Vorhandene Konzepte lassen sich ihm leicht einordnen, außerdem überwindet es die kognitive Orientierung und bietet als Konstrukt mit einem „mittleren Abstraktionsniveau" (ebd., S. 160) eine anschauliche Systematik.

Dennoch gelingt es auch Groeben nicht, die Problematik des Kompetenzbegriffes endgültig zu überwinden, welche in der Abgrenzung der einzelnen Dimensionen liegt. Die Dimensionen von Medienkompetenz werden phänomenorientiert-deskriptiv einerseits und pädagogisch-normativ andererseits gewonnen, wobei auch historische Konzeptentwicklungen und gesellschaftliche Orientierungen eine Rolle spielen. Die daraus resultierende Problematik ist, dass die Dimensionen auf keiner einheitlichen Systematik aufgebaut und insofern nicht klar voneinander abgrenzbar sind und in der Folge eine gewisse Beliebigkeit besitzen. Dies gilt auch für Groebens Vorschlag. Er wählte die Prozessperspektive als systematische Kategorie, da „bezüglich der Abfolge von medialen Verarbeitungsprozessen leichter Konsens zu erreichen sein dürfte" (ebd.).

Die folgenden wahllos herausgegriffenen Beispielen zeigen, wie eng die Dimensionen miteinander verbunden sind, die ja zeitlich aufeinander folgen sollten: So sind z. B. die Dimensionen Medialitätsbewusstsein (zu dem die Unterscheidung von Realität und Fiktion gehört) und Genussfähigkeit nicht trennscharf. Denn die Genussfähigkeit basiert (auch während und nicht allein vor der Rezeption) auf der Unterscheidung von Realität und Fiktion, so dass sich beide Dimensionen überschneiden und nicht aufeinanderfolgen. Auch ist es fragwürdig, ob das Medienwissen/Medialitätsbewusstsein Voraussetzung für den Aufbau medienspezifischer Rezeptionsmuster ist. Vielmehr ist es so, dass ohne das Vorhandensein solcher Muster, z. B. „vom Videorecorder bis zum Computer (...) schon die Inbetriebnahme problematisch werden kann" (ebd., S. 168), also Groeben hier selbst die Trennung der Phasen vermischt. Auch bei Baacke fehlt die Trennschärfe: So ist bei ihm die Rezeption Bestandteil der Medienkritik, nicht aber die Kunde, die genau genommen die Kritikfähigkeit in Bezug auf die Medialität erst begründet, was übrigens auch Groeben so versteht. Systematisch gesehen ist Medienkritik der Kunde und allen anderen Dimensionen übergeordnet, denn sie sollte ja immer eine Rolle spielen, auch bei der Wahl geeigneter Angebote (Nutzung) und der Gestaltung (Was wird durch den Einsatz bestimmter Gestaltungs-

formen bewirkt und ist dies beabsichtigt?). Versteht man Kritik als übergeordnete Dimension und alle anderen als gleichwertig nebeneinander bestehend, wie dies in den genannten Konzeption der Fall ist, dann wird deutlich, dass mit der Kritik eine „artfremde" Kategorie eingeführt ist, die nicht den auf den Umgang bezogenen, medienspezifischen Kategorien nebengeordnet werden kann. Kritikfähigkeit ist eine bildungstheoretische Kategorie, die sowohl personen- wie gesellschaftsbezogen ist.

Groebens Vorschlag zeigt sich bei näherer Betrachtung nah am gängigen Modell Baackes angelehnt und ist wegen der fehlenden Trennschärfe der einzelnen Dimensionen in dieses überführbar. In Anlehnung an beide Konzepte werden vorliegend lediglich drei Unterkategorien für Medienkompetenz benannt, nämlich die Medienanalyse, -produktion und -selektion. Die drei Dimensionen beziehen sich auf Kompetenzen, die im praktischen Medienumgang relevant werden. Kompetente Rezeption beruht auf der Analysefähigkeit des Rezipienten (Analyse). Die Angebote werden ausgesucht (Selektion), und der Nutzer hat selbst die Möglichkeit, Medienbotschaften zu formulieren (Produktion). Die drei Nutzungsweisen sind auf alle Medien gleichermaßen übertragbar. Sie alle verlangen Wissen über Medien, also Medienkunde, so dass Medienkunde in alle drei Dimensionen hineinreicht und nicht als eigene Kompetenzdimension geführt wird. Ihre Kenntnisse sind vielmehr je nach Aufgaben- und Zielbereich zu vermitteln.

Unterkategorien von Medienkompetenz

- *Medienanalyse: Die Fähigkeit zur Analyse von Botschaften und ihrer Vermittlungsbedingungen sowie die Fähigkeit zur Analyse der eigenen Rezeptionsform.* Damit fließen in die Analyse sowohl produkt- wie rezeptionsbezogene Aspekte ein (also auch die von Groeben benannte Genussfähigkeit).
- *Medienproduktion: Die Fähigkeit zur Erstellung eigener Medienproduktionen nach Aussageintention, nach ästhetischen, Wirkungs- und gestalterischen Effekten.* Hier zeigen sich Medienkompetenz als Performanz kommunikativer Kompetenz und die von Groeben genannte Anschlusskommunikation auf der gesellschaftlichen Ebene.
- *Medienselektion: Die Fähigkeit, bestimmte Medien rein technisch in den individuellen Nutzungsbereich zu bringen und aus diesen inhaltsbezogene kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen.* Eingeschlossen ist auch die Kompetenz zur Berücksichtigung moralischer Leitlinien bei der Wahl von Produkten (z. B. die Vermeidung menschenverachtender Angebote).

Die hier nur oberflächlich vorgenommene Ausdifferenzierung der drei Kategorien soll sichtbar machen, dass Medienkompetenz erst im Bezug auf Medienumgang ihre begriffliche Klarheit bezieht und so überwindet,

dass sie eigentlich „empirisch leer" ist (Baacke 1996; Groeben 2002a, 2002b). Person- und gesellschaftsbezogene Überformungen dagegen sind nicht in einer Linie mit Analyse, Selektion und Produktion zu sehen, sondern erstere basieren vielmehr auf letzteren. So wird Medienkritik erst möglich, wenn Erfahrungen mit Medien und Wissen über Medien auf konkrete Problemstellungen bezogen und an diesen reflektiert wird. Insofern besteht an dieser Stelle ein Übergang zur Medienbildung, der im folgenden näher dargestellt werden soll.

1.3.2 Zum Begriff Medienbildung

Seit Ende der 1990er Jahre (Baacke 1996; Aufenanger 1999) wird der Begriff der Medienbildung zunehmend verwendet. Mit dem in dem Kompositum enthaltenen Begriff „Bildung" wird eine die Medienkompetenz überschreitende Perspektive angezielt. Es soll mit ihm der Aspekt des lebenslangen Lernens (Kerres/de Witt/Schweer 2003) oder die institutionelle Reichweite dieses pädagogischen Aufgabenfeldes (Herzig 2001) hervorgehoben werden. Baacke macht „die Unverfügbarkeit des Subjekts" geltend, welche „sich nach seinen eigenen generativen Ausdrucksmustern entfaltet, ohne durchweg immer pädagogisch und im pädagogischen Raum angeleitet sein zu müssen" (1996, S. 121). Marotzki (2004) wiederum sieht den Kompetenzbegriff für die neuen Medien als ungeeignet an, weil er nicht für ein interaktives Medium wie das Internet entwickelt wurde und weil dieses bisher unbekannte Risiken beinhalte. Aufenanger (1999) wendet sich gegen eine „rein technische Sichtweise", auf die der Begriff Medienkompetenz reduziert würde, während mit dem Begriff der Medienbildung eine erweiterte Perspektive deutlich gemacht werden könne, die die Beschränkung auf „rein handwerkliche und kognitive Fähigkeiten" überschreitet (ebd., S. 23).

Mit dem Einbezug des Bildungsbegriffes kann sich die Medienpädagogik auf eine genuin pädagogische Theoriebildung beziehen – anders als beim Kompetenzbegriff. Das zeigt sich z. B. in den von Aufenanger benannten Dimensionen von Medienbildung, in denen alle anthropologisch begründbaren Teilformen menschlichen Weltverhältnisses enthalten sind. Medienbildung beinhalte -kompetenz, doch wer Medienkompetenz besitzt, müsse noch nicht mediengebildet sein, was eine reflexive Haltung den Medien gegenüber voraussetzt. Medienbildung versteht Aufenanger als eine auf das ganze Leben bezogene Haltung und zwar in biographischer wie in sozialer Hinsicht. Folgende Dimensionen benennt er:

- die kognitive Dimension, also das Wahrnehmen und Verstehen von Medien sowie das Wissen über Medien und ihr Handhabenkönnen
- die moralische Dimension im Sinne einer Medienethik,
- eine sozial-politische Dimension in Hinsicht des Einflusses von Medien auf Kommunikation und Interaktion in der Gesellschaft
- eine ästhetische und
- eine affektive Dimension (vgl. ebd., S. 23).

Damit setzt Aufenanger, ohne dieses jedoch näher auszuführen, eine umfassende bildungstheoretische Betrachtung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses als die notwendige Grundlage für einen bildenden Umgang mit Medien. Und Dohmen definiert eine Medienbildung insbesondere dadurch, „daß der Mensch Wahrnehmungen, Informationen, die von außen auf ihn zukommen, auch tatsächlich geistig verarbeiten und in einen persönlichen Verstehenszusammenhang integrieren kann“ (Dohmen 1991, S. 117):

> „Um ein für die menschliche ‚Bildung‘ fruchtbares Verhältnis zwischen medial repräsentierter Wirklichkeit und persönlich-sinnbezogenem Wirklichkeitsbild zu fördern, bedarf es auf der einen Seite einer Weiterentwicklung der kreativen Verarbeitungskraft und Deutungskompetenz der Menschen und auf der anderen Seite einer Medienproduktion, die die verstehende Entwicklung von Sinnzusammenhängen erleichtert.“ (ebd., S. 120)

Voraussetzung dafür ist die Aktivität des Nutzers, der Informationen nach eigenen Bedürfnissen wählen, kombinieren und sinnbezogen verarbeiten (vgl. ebd., S. 126) muss. Insofern wird auch bei Dohmen die Medienkompetenz in Form der Nutzeraktivität in der Verarbeitung der Medieninhalte in Bildung transformiert. Notwendig ist, um beide Begriff voneinander abzugrenzen, die Trennung zwischen person- und medienumgangsbezogenen Aspekten. Andernfalls gehen beide Begriffe ineinander über, wie z. B. bei Kübler, der von kognitiven, analytischen und evaluativen, sozial reflexiven und handlungsorientierten Fähigkeiten bezüglich der Mediennutzung spricht (1999, S. 27). Man könnte also sagen, dass sich Kompetenz auf den Umgang bezieht, und Bildung den Umgang um Maßgaben erweitert, die sich aus Forderungen für das Subjekt ergeben und nicht aus jenen, die das Medium auferlegt.

Eine Transformationsmöglichkeit von der Medienkompetenz zur -bildung ist nach Marotzki dann gegeben, wenn beim Nutzer kritische Reflexionshorizonte aufgebaut werden, die es erlauben, neben Verfügungs- auch

Orientierungswissen aufzubauen. Den Ansatzpunkt hierfür sieht er in der Kompetenzdimension „Kritikfähigkeit". Medienbildung (hier hinsichtlich des Internets) realisiere sich bezüglich der Kritikfähigkeit darin, „dass die Nutzer um die dargestellten Sachverhalte wissen (Faktenwissen) und elementare Prozeduren selbst verrichten können (prozedurales Wissen und Können)", wobei es Marotzki im einzelnen darum geht, dass das Medium „sozial situiert" wird (ebd., S. 72).

Er spricht von „Bildung" und nicht von „Medienkompetenz", weil die Kritik zum konstitutiven Element der Nutzung wird. Damit würde Medienkompetenz immer dort in Bildung transformiert, wo das kritische Moment realisiert wird. Auf dieser Grundlage wird eine systematische Unterscheidung beider Begriffskonstrukte möglich. Medienkompetenz umfasst Teilfähigkeiten, die sich auf die Rezeption und Produktion von Medienbotschaften beziehen. Medienbildung dagegen basiert auf diesen Fähigkeiten und wird als Kritik an den Medien im konkreten Umgang mit ihnen aktualisiert. Die Kritikfähigkeit wächst mit dem Kritisieren, ist aber nicht eine einmal erlernte Fertigkeit, sondern muss sich immer wieder neu am Gegenstand bewähren.

Am Beispiel der Kritikfähigkeit zeigt sich, dass es sinnvoll ist, Medienkompetenz und Medienbildung nicht synonym zu verwenden und genauso wenig, Bildung nur auf spezifische Medien zu beziehen. Vielmehr kennzeichnen Kompetenz und Bildung unterschiedliche Momente des Umgangs mit Medien. Zur Veranschaulichung soll nochmals das oben (Abb. 2) bereits beschriebene Dreieck herangezogen werden. Relevant für die Unterscheidung von Kompetenz und Bildung sind die Relationen Rezipient-Medium und Rezipient-Gegenstand. Die erste Relation bezieht sich auf den Umgang mit dem Medium, hier sind die Kompetenzdimensionen zu verorten, z. B. nach der vorliegenden Systematik Analyse, Selektion und Produktion. Denn diese Kompetenzen werden dadurch bestimmt, dass der Umgang mit Medien sich eben durch seine Medialität auszeichnet, z. B. durch die Spezifität, die das Internet dem Nutzer abverlangt, wie sie Marotzki beschreibt (2003, 2004). Bildung dagegen wird durch die Relation Mensch-Gegenstand beschrieben. Da der Gegenstand bei der Medienrezeption jedoch nicht direkt zugänglich ist, sondern nur über das Medium, also die Relation Rezipient-Medium, ist der Gegenstand das, was der Mensch aus der Auseinandersetzung mit ihm macht. Wenn er z. B. erkennt, dass die Inhalte einer Website

nicht vertrauenswürdig sind, wird er den Gegenstand anders beurteilen, auf andere Weise ihn in sein Faktenwissen einordnen, als wenn er die mangelnde Vertrauenswürdigkeit nicht erkennt. Empirisch gesehen ist der Zugang zur Medienbildung in der Interpretationsweise, in den Lernzuwächsen und Bewertungskriterien zu finden, die in das Wissen über den Gegenstand eingehen.

Der Vorteil an dieser Betrachtungsweise ist, dass durch die Differenzierung von Kompetenz und Bildung die Inhalte der Medien im Sinne der vollzogenen Lern- und Sozialisationsprozesse im medienpädagogischen Kompetenzdiskurs verankerbar sind. Empirische Ansatzpunkte dazu finden sich in der medienpädagogischen Untersuchung der Aneignungsprozesse Jugendlicher in der Jugendmedienforschung. Die hier beobachtbaren Formen des Medienumgangs belegen immer wieder die kreativen, identitätsstützenden und gemeinschaftsformenden Weisen des Medienumgangs Jugendlicher (z. B. Barthelmes 2001). Solche Umgangsformen werden unter der vorgeschlagenen Perspektive als Bildungsprozesse identifizierbar.

Medienbildung betrachtet die Relation Mensch-Welt hinsichtlich der hier wirkenden Bedingungen eines Erfahrungs- und Wissensaufbaus durch Medien. Die Frage der Medienbildung ist demgemäß: *In welcher Weise wird die Relation Mensch-Welt, also das Selbst- und Weltverhältnis des Menschen, durch Medien geformt?* Beschreibt Kompetenz die Fähigkeiten, die für einen kritischen Umgang mit den Medien Voraussetzung sind, so ist Bildung das Ergebnis des (kritischen) Medienumgangs – nicht im Verhältnis zu den Medien, sondern im Verhältnis zu dem Gegenstand, über den die Medien berichten. Denn Medien vermitteln zunächst einmal Wissen über die Welt, dessen Aneignung wie jedes andere Lernen auch über Erfahrung und Wissensvermittlung geht, wenngleich technisch gesteuert und inhaltlich vorgegeben. Beide Aspekte sind in der theoretischen Tradition des Bildungsbegriffs enthalten. Damit erlaubt er es, von Seiten des Individuums aus zu denken und erliegt weniger leicht der Gefahr einer affirmativen Füllung. Außerdem besitzt „Bildung" gegenüber dem Kompetenzbegriff nicht nur eine ergebnis-, sondern auch eine prozessbezogene Komponente. In ihrer Prozesshaftigkeit lässt Bildung jenen Moment ins Auge fassen, in dem die Grundlage für Bildung gelegt wird, also die Auseinandersetzung mit Welt. Übertragen auf die Medien ist dies die Situation der Medienrezeption, d. h. die Phase der

Auseinandersetzung mit einem medialen Angebot. Medienrezeption wird damit zur grundlegenden Kategorie für die Bestimmung der Bedingungen des Potenzials für Medienbildung (siehe 2. Kapitel). Sie sind zugleich Maßgaben für Medienbildung, aber als Maßgaben, die sich aus den Bedingungen der Praxis erschließen lassen (vgl. Groeben 2002b). Diese Bedingungen sollen im folgenden näher dargestellt werden. Es wird also in einer medienbildungstheoretischen Perspektive die Medienrezeption als Moment und Ergebnis von Erfahrungs- und Wissensaneignung in ihrer Potenzialität für die Bildung des Individuums analysiert, welche sich im weitesten Sinn durch ihre systembedingte Medialität auszeichnet.

2 Mediale Erfahrungswelt

2.1 Medien und die Erfahrung von Wirklichkeit

2.1.1 Der semiotische Medienbegriff

Eine Definition des Begriffs „Medien" wird in medienwissenschaftlichen Beiträgen zumeist nicht vorgenommen, und dies obwohl selbst in den mit Medien befassten wissenschaftlichen Disziplinen keine Einigkeit darin besteht, was ein „Medium" sei (Faulstich 2002, S. 9). Die folgende, mit einem Augenzwinkern aufgeführte Sammlung Alexander Roeslers (2003) veranschaulicht, wie breit der Medienbegriff verstanden wird:

> „Was ist nicht alles schon ‚Medium' genannt worden: ein Stuhl, ein Rad, ein Spiegel (McLuhan), eine Schulklasse, ein Fußball, ein Wartezimmer (Flusser), das Wahlsystem, der Generalstreik, die Straße (Baudrillard), ein Pferd, das Dromedar, der Elefant (Virilio); Grammophon, Film, Typewriter (Kittler), Geld, Macht und Einfluss (Parsons), Kunst, Glaube und Liebe (Luhmann)." (S. 34)

In dieser Breite verliert das Phänomen Medien seine Kontur, und zugleich zeigt die Zusammenstellung, dass der Medienbegriff funktional verwendet wird für das, was er beschreiben soll. Offensichtlich ist die hohe „Plastizität" des Medialen (Hörning 2001, S. 216) dafür verantwortlich, dass eine Definition von Medien jeweils für bestimmte Fragestellungen vorgenommen werden muss. Der Medienwissenschaftler Faulstich (2002) legt, um das vorhandene Defizit einer Definition von Medien zu beheben, eine breit angelegte Begriffsbestimmung vor. Ein Medium sei „ein institutionalisiertes System um einen organisierten Kommunikationskanal von spezifischem Leistungsvermögen mit gesellschaftlicher Dominanz" (ebd., S. 26). Für die vorliegende Frage nach der Relation Mensch-Medien ist dieser Begriff allerdings ungeeignet, da er auf das Mediensystem gerichtet ist und die Relation Mensch-Medien ausblendet. Doch gerade hierin liegt das medienpädagogische Interesse, weil der Vermittlungscharakter der Medien diese Relation auf eine besondere Weise bestimmt. Das vermittelte Weltverhältnis des Menschen wird in der symbolischen Repräsentation von Welt manifest und hat sich in seinen Medien Systeme der Repräsentation geschaffen. Denn Medien tragen etwas an den Menschen heran, was ohne Medien auf diese Weise nicht erfahrbar wäre. Medien unterhalten somit einen Bezug zur Welt und machen

ihren Nutzern diesen Bezug zugänglich. Hierin liegt eine doppelte Relation von medialer Vermittlung ausgedrückt, die Relation Mensch-Medien und die Relation Medien-Welt. Insofern benötigt die Medienpädagogik einen Medienbegriff, der diese Doppeltheit erfassbar macht; ein Begriff, wie er in der Tradition des Semiotikers Charles S. Peirce vorliegt. Dass seine Zeichentheorie eine Nähe zu einer Medientheorie besitzt, war Peirce selbst bewusst, wie Nöth (1997) mit folgendem Zitat belegt: „All my notions are too narrow. Instead of 'Sign' ought I not to say Medium" (zit. n. ebd., S. 284; s. a. Walther 1997, S. 79). Einer solchen Betrachtungsweise wird die Mediensemiotik insofern gerecht, als sie „sowohl die Zeichensysteme in den Medien als auch die Medien als Zeichensysteme sui generis" erforscht (Nöth 1997, S. 283). Medien können ein Zeichensystem wie die Sprache beinhalten und zugleich selbst als Zeichen aufgefasst werden. Nur der letzte Aspekt wird weiterverfolgt als eine technisch erzeugte Medialität, wie sie konstitutiv für die hier interessierenden Massenmedien ist.

Für die bildungstheoretische Erweiterung der Relation Mensch-Medien soll der semiotische Medienbegriff nach Peirce als heuristisches Modell dienen, um das Phänomen der Vermittlung in der die Pädagogik interessierenden Weise eines (medial) vermittelten Weltverhältnisses zu analysieren. Peirce geht davon aus, dass etwas dann zu einem Zeichen wird, wenn es auf etwas anderes als es selbst verweist und als Repräsentant dieses anderen verstanden werden kann (Walther 1997, S. 79). Die Zeichenhaftigkeit von Medien kann, ich folge hier der Darstellung Roeslers (2003), der den Zeichenbegriff Peirce' auf Medien überträgt, folgendermaßen erklärt werden: Ein Zeichen besitzt drei Glieder, 1) das Objekt, 2) das Zeichenmittel (z. B. ein Bild, ein Wort, ein Diagramm) und 3) den Interpretanten, die Bedeutung des Zeichens. Das Zeichenmittel bezieht Gegenstand und Bedeutung aufeinander, alle drei Elemente zusammengenommen ergeben das Zeichen. Das Zeichen selbst ist wiederum Bestandteil eines weiteren Zeichens, so dass sich alle Zeichen in einem fortlaufenden Prozess der Zeichenbildung befinden.

Das Zeichenmittel ist nach Peirce immer das Erste, das sich in Beziehung zu einem Zweiten, den Gegenstand, setzt und dadurch etwas Drittes in eine weitere Relation bringt. Dieses Dritte ist der Interpretant, „das Element, in welchem sich die Bedeutung konstituiert", ein Gefühl, eine Handlung, ein Begriff (Roesler 2003, S. 42). Versteht man, wie Roesler

dies vorschlägt, das Zeichenmittel als Medium, dann liegt die Rolle der Medien darin, etwas zur Sprache zu bringen, indem sie es materialisieren (durch die Vermittlung von Bildern, Wörtern etc.) und durch die Materialisation zugleich den Gegenstand mit einem Interpretanten in eine Relation bringen.

> „Die wichtigste Rolle des Mediums besteht jedoch darin, einerseits den ‚Gegenstand' durch die Relation, die es zu ihm unterhält, an etwas Körperliches ‚anzubinden' und ihm damit andererseits – durch die weitere Relation, die es motiviert – eine ‚feste' Bedeutung zu verschaffen..." (ebd., S. 45)

Durch die Medien werden Gegenstände mit Zeichenkörpern verbunden und indem diese Relation von jemandem interpretiert wird, wird den Gegenständen eine Bedeutung verschafft. Insofern gäbe es, wie Roesler formuliert, ohne Medien „keine ‚Gegenstände'" (ebd.) – wobei dies noch deutlicher zu formulieren ist: Medien schaffen jene Gegenstände ins Bewusstsein ihrer Nutzer, die jenseits der eigenen zeitlich-räumlichen Anwesenheit des Nutzers liegen. Da der Interpretant selbst wieder als Zeichenmittel fungiert, ist auf der einen Seite der Gegenstand durch das Medium und auf der anderen ist der Interpretant als Medium zu fassen. Würde der Interpretant nicht als Medium fungieren, ginge die Bedeutung (die sich eben nur in Kommunikation realisiert) verloren. Insofern ist es die Hauptaufgabe der Medien, Bedeutung herzustellen. Mit Hilfe des semiotischen Zugangs können zwei Aspekte der Veränderung von Erfahrungskonstitution durch Medien sichtbar gemacht werden, die für eine Bestimmung der Dimensionen von Medienbildung relevant sind. Diese zwei Aspekte sind 1) die Materialität des Zeichenmittels und 2) seine Bedeutung.

1) Die Materialität des Zeichenmittels: Das Medium legt „durch seine Materialität der Bedeutung bestimmte Bedingungen" auf (ebd., S. 46f.), es handelt sich um die technischen Gegebenheiten und die formalen Darstellungsmittel. Der Kommunikator muss sich an die technischen Gegebenheiten des Mediums anpassen, um seine Botschaft senden zu können: z. B. sollte er ein geeignetes Material verwenden, um darauf seine Schriftzeichen leserlich setzen zu können; weiterhin sollte er das geeignete Zeichensystem wählen, denn er kann mit den Schriftzeichen nur sprachlich etwas ausdrücken, während die bildlichen Möglichkeiten der Schrift eingeschränkt sind. Als Produktionsbedingungen werden die technischen Vermittlungsbedingungen materialisiert und sind ebenfalls

bedeutungskonstitutiv: So kann die Körnigkeit eines Bildes Hinweise auf die Aufnahmesituation enthalten (z. B. auf eine private Videokamera). Weiterhin verfügt man mit dem Medium über formale Darstellungsmittel. Sie ermöglichen die ästhetische Gestaltung der Präsentation einer Botschaft und damit die Verdeutlichung der eigenen Aussage. So ist die Kursivschrift geeignet, etwas hervorzuheben, und die Montage im Film, inhaltliche Schlüsse des Rezipienten anzuregen.

2) Die Bedeutung des Zeichenmittels: Das Zeichenmittel (resp. Medium) an sich stellt keine Bedeutung her, sondern Bedeutung kommt erst dann zustande, wenn alle drei Relationen von Gegenstand, Zeichenmittel und Interpretant zusammentreten (vgl. Roesler 2003, S. 50). Damit ist es nicht nur so, dass es ohne Medium keinen Gegenstand gibt, sondern „dass sich der ‚Gegenstand' als etwas erweist, das sich einer nachträglichen Rekonstruktion verdankt" (ebd., S. 51). Mit anderen Worten ist uns Welt nie als solche, „in ihrem rohen Sein" zugänglich, sondern Welt ist eine durch Zeichen (Gegenstand-Zeichenmittel-Bedeutung) (re-)konstruierte. Unter der semiotischen Betrachtungsweise wird deutlich, dass im Prozess der Semiose der Gegenstand zu der ihm zugewiesenen Bedeutung wird, die durch Kommunikation konstituiert wird. Der Prozess der Semiose nimmt Ausgang bei einem Zeichenmittel Z1, das eine Beziehung zu einem Gegenstand G1 besitzt. Der erste Interpretant I1 bezieht sich allerdings nicht auf G1, weil G1 nur durch das Zeichenmittel Z1 zugänglich ist, sondern er bezieht sich auf die Relation von G1 zu Z1. Diese Relation ist nicht mehr der ursprüngliche Gegenstand G1, sondern ein Gegenstand G2 (der im Zeichen interpretierte ehemalige Gegenstand G1). I1 kann nun selbst zum Zeichenmittel (Z2) werden (weil er eine Relation zu G2 unterhält). Z2 kann wiederum einen Interpretanten motivieren, der sich nun aber nicht mehr auf G2 bezieht, sondern wiederum auf die Relation von G2 zu Z2, also G3 – veranschaulichend dazu ein Beispiel Roeslers:

> „Nehmen wir das Wort ‚Liebe': Da ist das Medium die graphische Realisation in der Anordnung der Buchstaben, die jedoch auf materieller Ebene lediglich Druckerschwärze auf Papier sind. Da ist das Phänomen, das wir mit dieser Anordnung der Buchstaben bezeichnen, und da ist die Bedeutung dieser Anordnung der Buchstaben, die natürlich nicht gleichbedeutend mit dem Phänomen sind. Wollen wir diese Bedeutung jedoch greifbar machen, müssen wir sie wieder in einen Medienzusammenhang stellen, also als eine weitere Anhäufung von Druckerschwärze, oder vielleicht als Laut verstehen, der seinerseits eine Bedeutung nach sich zieht: z. B. ‚intensives Gefühl der Zuneigung'." (2003, S. 46)

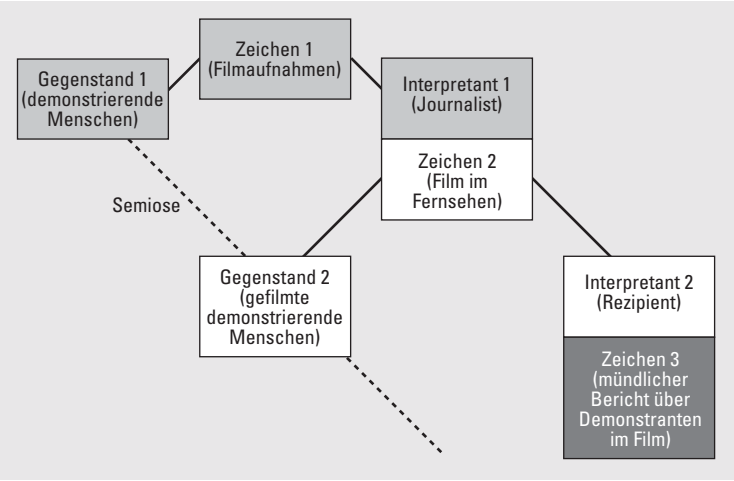
Wenn das Wort „Liebe“ zwei Menschen bezeichnen soll, die sich umarmen, was auf einem Foto festgehalten wurde, so ist der Ausgangsgegenstand die reale Umarmung (Gegenstand 1), die im Bild gezeigt wird (Gegenstand 2), aber bei der Interpretation des Bildes als „intensives Gefühl der Zuneigung“ zu Gegenstand 3 wird. Das häufigste Verständnis von Gegenstand bezieht sich in der Semiotik auf Begriffe oder auch Bilder, die auf konkrete, auch imaginäre Objekte bezogen werden können, z. B. die Zeichnung von einem Pferd auf ein Pferd oder das Wort Einhorn auf den erfundenen Gegenstand Einhorn. Was aber ist der Gegenstand eines ganzen Satzes? Die Distinktion des Zeichens wird hier ungenau, ist es das einzelne Wort oder eher der aus den Wörtern geschaffene Bedeutungszusammenhang? Medien schaffen mit einer Vielzahl von Einzelzeichen komplexe Bedeutungszusammenhänge, z. B. der Besuch eines ausländischen Politikers am deutschen Nationalfeiertag, was in den Nachrichten, in einem Kommentar und in einem Feature behandelt wird. Der Staatsbesuch wird vielleicht mit einem Standardbild veranschaulicht, das einen roten Teppich und darauf versammelte Menschen enthält, die Bedeutung des roten Teppichs und der versammelten Menschen aber ist aus dem Bedeutungszusammenhang „Staatsbesuch“ zu erschließen und nicht aus den im Bild sichtbaren Gegenständen. Insofern ist der Zeichenbegriff unscharf; wodurch sich ein Zeichenkörper von anderen abgrenzt, ist nicht eindeutig festgelegt.

Vorliegend soll der interaktionistischen Rezeptionstheorie gemäß (Iser 1979a, Fish 1979, Mikos 2002; siehe auch unter 2.2.1) Zeichen i. S. von „Text“ verstanden sein. Mit Text ist jedes in den Medien angebotene Kommunikat gemeint. Der Begriff wurde von der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik in die interaktionistische Rezeptionsforschung übertragen und soll auch hier übernommen werden. Ein Text besitzt eine zeitliche Erstreckung in der Rezeption, einzelne Zeichen sind in ihm identifizierbar. Ein Text ist z. B. eine Reportage über den Tod von Tieren auf deutschen Straßen, die aus unterschiedlichen Fragmenten zusammengesetzt wurde. Es werden Bilder gezeigt, die realitätsähnliche Eindrücke ermöglichen, wie die Aufnahme von einem Igel (die einen klar erkennbaren Gegenstandsbezug enthält), aber es werden auch Zahlen genannt, Briefe und Aussagen zitiert. Es geht also nicht nur um „vermittelte Ereignisse“ wie z. B. den Tod von Tieren, sondern auch um die Übermittlung von Fakten, die bereits in anderen Medien (wie Fachzeitschriften) vorhanden sind. Der Journalist erzeugt mit dem Text einen Sinn-

zusammenhang, den er aus verschiedenen Quellen zusammenträgt und schafft die *vermittelte Wirklichkeit*, die als eine von ihm *gedeutete Wirklichkeit* für den Rezipienten erfahrbar wird.

Der Gegenstand des Textes ist also gedeutete Wirklichkeit, materiell repräsentiert durch Zeichen. Objekte, Ereignisse und Interaktionen werden in einen Zusammenhang gestellt, die dann das ergeben, worüber der Medientext berichtet. Und hier ist noch eine weitere, wichtige Differenzierung einzuführen: Der Medientext bezieht sich nicht auf etwas, das ihm vorausgeht, sondern durch den Rückbezug der Zeichen auf etwas wird dieses dem Mediennutzer zugänglich. Die Referenz eines Textes ist damit für den Interpretanten 2, also den Rezipienten, aus seiner eigenen Perspektive gedeutete Wirklichkeit, die aber bereits durch den Interpretanten 1, also den Kommunikator (z. B. Journalist) gedeutet wurde.

Abbildung 3: Der Prozess der Semiose am Beispiel „Demonstration"



Insofern wird mit der semiotischen Sichtweise deutlich, dass das Medium nicht fortgeräumt werden könnte und dann der Gegenstand unverstellt sichtbar würde, denn mit dem Medium würde zugleich der Gegenstand weggenommen. Übertragen auf die Relation zwischen „Medien-

wirklichkeit“ (Zeichen) und „Wirklichkeit“ (Gegenstand) zeigt sich also, dass Wirklichkeit im Moment der Nutzung nur durch das Medium zugänglich ist, und zwar in Form von bedeutungshaltigen Zeichen (= die vollständige dreigliedrige Relation Gegenstand-Medium-Interpretant). Der Rezipient bekommt aber keinen Blick auf den Gegenstand resp. die Wirklichkeit, sondern auf Grund der Zeichenhaftigkeit von Kommunikation wird ihm ein Gegenstand zugänglich gemacht, der im Medium als „Medienwirklichkeit“ erscheint. Es ist dies ein im Prozess der Semiose vorinterpretierter Gegenstand. Der Rezipient, der den Text entziffert, wird selbst wieder zum Medium, z. B. indem er über den Text etwas berichtet und damit eine weitere Deutung (G3) in den Prozess der Semiose einbringt.

Die durch Semiose gekennzeichnete Relation von „Medienwirklichkeit“ und „Wirklichkeit“ ist letztendlich ein Grundproblem jeder Art menschlicher Kommunikation. Das Medienspezifische daran ist, dass in den Medien eine Realität vermittelt wird, die ihrerseits bereits eine durch frühere Semioseprozesse vermittelte Realität ist. Dieser Sachverhalt gerät dann aus dem Augenmerk, wenn man Medienvermittlung auf die dreigliedrige Zeichenrelation beschränkt und dabei außer Acht lässt, dass tatsächlich nur ein Ausschnitt aus einem Prozess der Semiose beschrieben wird, in welchem Medien zu begreifen sind als „nur eine von vielen Stufen im unendlichen Verlauf jener Vermittlungsprozesse (...), die Peirce als Semiose beschrieb“ (Nöth 1997, S. 285). Damit ist der mögliche, konstruktivistisch basierte Einwand, dass der Einbezug des Objekts in die mediale Zeichenrelation den Rückfall in einen naiven Empirismus darstelle, nicht tragbar. Semiotisch ist das Objekt nicht als „vorgegebene“ Realität zu verstehen, die in den Medien vermittelt wird. Sondern es ist das, worauf sich mediale Vermittlung bezieht und was als durch das Medium verändertes Objekt (= als vermittelte Realität) erfahrbar gemacht wird. Ob es sich aber um reale Sachverhalte handelt wie einen Vulkanausbruch oder um medieninszenierte Ereignisse wie eine Doku-Soap, die sozusagen auf sich selbst referiert – immer bleibt bestehen, dass sich Medien auf menschliche Deutungsprozesse beziehen, die zugleich Stufen der Semiose sind. Und diese Deutungsprozesse unterscheiden sich voneinander 1) durch die jeweiligen Ereignisse, die gedeutet werden und 2) dadurch, wie sie sich auf diese Ereignisse beziehen. Denn 1) besitzen die Ereignisse eine unterschiedliche Funktion für die Orientierung menschlichen Handelns (z. B. ein realer Sachverhalt und eine Mutmaßung, vgl. unter 2.2.1) und 2) ist die Art und Weise der Bezugnahme auf

das Ereignis ein Problem der Qualität medialer Vermittlung (vgl. unter 2.3).

2.1.2 Primär- und Sekundärerfahrungen

Der semiotische Medienbegriff weist, wie vorangehend ausgeführt, auf zwei Aspekte hin, die das mediale Vermittlungsverhältnis kennzeichnen und die für die Frage nach Medienbildung bedeutsam sind: Das ist zum einen die Materialität des Zeichenkörpers, die die sinnliche Erfahrungsebene von Medien vorgibt und zum anderen die Veränderung des Gegenstandes im Prozess der Semiose. Beide Aspekte bestimmen die Grundlagen der Erfahrungskonstitution durch Medien. Wird die Begegnung mit Welt als Erfahrung verstanden, und damit als Grundlage und Ausgangspunkt für Bildungsprozesse, dann ist die medienvermittelte Weltbegegnung als besondere Form der Erfahrung zu betrachten.

Die Verwendung des Begriffs „Erfahrung" soll die anthropologische Konstante eines durch Medien vermittelten Umgangs mit Welt hervorheben. Eine Theorie der Medienerfahrung existiert bislang nicht, obwohl der Begriff für die Medienpädagogik durch die Unterscheidung von Primär- und Sekundärerfahrung zentral ist. So unscharf diese Unterscheidung ist, darauf wird weiter unten noch eingegangen, so wird mit ihr doch die Qualität des Medialen an der Erfahrung mit Medien betont und ein wichtiger Ansatzpunkt für medienpädagogische Fragestellungen gegeben.

Eine Schwierigkeit des Erfahrungsbegriffes ist seine fehlende Eindeutigkeit. Nach Gehlen (1983), dem wir die Deutung des Sekundären für Erfahrung mit Medien verdanken (1957), besitzt Erfahrung zwei Seiten, das „Erledigen" und das „Verfügen", also eine prozess- und eine ergebnisbezogene Dimension. Ist das Verfügen Resultat, so das Erledigen der Prozess, wobei beide in „gegenseitiger Auseinandersetzung" stehen. Der Mensch richtet seine Aktivität an Vorentwürfen des Möglichen aus und verengt zugleich diese Möglichkeiten durch ihre Bestätigung oder Verwerfung. Die Erfahrung als Resultat hingegen beruht darauf, dass der Mensch die „Vieldeutigkeit" der Dinge entwickelt hat, „dann erfaßt sich der Geist selber in seinen eigenen Möglichkeiten in der Erfassung der Sache, dann erschließt er sich aus seinem dunklen Hintergrunde in immer neuen belebten Eindrücken und Impulsen" (ebd., S. 11f.). Erfahrung unterscheidet Gehlen vom „bloßen Gewußthaben" (ebd., S. 8),

denn in sie geht der Aspekt des Könnens mit ein. Durch die notwendige Entlastungsfunktion von Erfahrung werden „entdeckte Sachverhalte in bloß symbolische Bekanntschaften“ (ebd., S. 16) transponiert. Dadurch werden „Erfahrungssysmbole“ ausgebildet, welche die Wiederholung ganzer Erfahrungsketten unnötig machen. Sie ermöglichen einen raschen und sicheren Umgang mit dem Objekt, weil sich die Fülle seiner Eigenschaften „zu einer Art Durchschnittsansicht niedergeschlagen hat“. Der Umschlag zu einem überraschungslosen, im vorschnellen Urteil abgehandelten Umgang mit dem Ding besteht dort, wo Erfahrung im Entwicklungsgang des „Erledigens“ zu einer Oberflächlichkeit im Umgang mit Objekten führt. Ist Erfahrung in der Ergebnisdimension bezüglich eines Fertigseins mit den Aspekten des am Objekt Erfahrbaren gedacht, so führt die Prozessdimension näher an das hin, was oben als Voraussetzung für Bildungsprozesse angesprochen wurde: Erfahrung ist hier das dem Erledigten widersprechende Neuauftretende am Objekt im Moment der Auseinandersetzung mit ihm, während Wissen (als Ergebnis von Erfahrung) das Objekt als bestimmbares einordnet. Auch neues, kognitiv angeeignetes Wissen kann Erfahrungen im Sinne des Erledigten widersprechen, doch basiert die Stärke des Widerspruchs auf der Macht des Arguments, während Primärerfahrung auf die eigene leibliche Zeugenschaft zurückzuführen ist, wie im Weiteren näher ausgeführt werden soll.

Die Bestimmung einer Erfahrung als Medienerfahrung ist nur möglich, wenn das Erfahrene als medial Vermitteltes in Erscheinung tritt. Ein Bild ist dann als Bild zu verstehen, wenn das Bild einer Pfeife – um das bekannte Beispiel René Magrittes heranzuziehen – als Abbild und nicht als Pfeife selbst erscheint (vgl. Seel 1998). Insofern führen nach Seel Bildmedien wie der Computer auch nicht zu einem Verlust von Wirklichkeit, „weil es [das Bildmedium] mit dem Verschwinden der Differenz von wirklichen und bildlich erscheinenden Dingen selbst verschwinden würde“ (1998, S. 264). Die Herstellung dieser Differenz verlangt eine Distanzierung von der gegebenen (medialen) Erfahrung und deren Relationierung mit allen anderen Erfahrungen:

> „Jedes Medium stellt seinen Benutzern ein bestimmtes Spektrum von möglichen Formen bereit. Durch diese Formen bildet sich ein Bereich des für sie Wirklichen, der in der Perspektive eines anderen Mediums (oder, wie im Fall der Sprache oder des künstlerischen Bildes, in reflexiver Selbst-Distanzierung) als ein Zusammenhang von Formen des Wirklichen beschrieben werden kann.“ (ebd., S. 267)

Nach Seels Verständnis trifft man „das Wirkliche“ nicht nur in der gegebenen medialen Erfahrung an, sondern auch „in ihrem Rücken“ (ebd.). Insofern erweist sich das Wirkliche in allen seinen Formen vermittelter und unvermittelter Erfahrung immer reicher als das, was medial gegeben ist. Aus medienpädagogischer Perspektive bleibt jedoch noch etwas offen. Denn die Voraussetzung dafür, dass Wirklichkeit nicht in Medienwirklichkeit aufgeht, ist die Unterscheidung der „Formen des Wirklichen“, m. a. W. der vielfältigen Medienwirklichkeiten durch den Nutzer. Dazu aber sind spezifische Kompetenzen Voraussetzung. Die aktuelle mediale Erfahrung muss in ihrer Medialität ins Bewusstsein treten, und sie muss in Relation zu anderen Erfahrungen gesetzt werden können, seien diese medial vermittelt oder nicht.

Wodurch unterscheidet sich mediale Erfahrung von anderen Formen des Wissens und der Erfahrung, oder um mit Seel zu reden, des „Wirklichen“? Medienvermittelte Erfahrungen werden auch als Sekundärerfahrungen verstanden, wobei diese nach Rainer Merkert (1992) nur eine spezifische Form von Sekundärerfahrungen darstellen, die „Indirektheit und Mittelbarkeit der Erfahrung schreitet fort mit dem Fortschritt der Technik“ (ebd., S. 124). Als eine Form der ‚Organ-Überbietung‘ distanziert Technik im Verständnis von Adolf Portmann, auf den Merkert sich stützt, von der ursprünglichen Erfahrung. Allerdings zeige sich schnell, „dass die eingebürgerte Unterscheidung zwischen primärer und sekundärer Erfahrung ziemlich willkürlich ist, dass beide zumindest nicht einander gegenüberstehen, vielmehr eine Art Kontinuum darstellen“ (ebd., S. 124). Streng genommen gebe es „unmittelbare Erfahrung gar nicht (...), weil auch unsere direkte Umgangserfahrung immer schon sprachlich vermittelt, in jeder Sprache aber ein Weltbild vorgegeben ist“ (ebd.). Entgegen Merkerts Definition, die die prinzipiell bestehende, durch Symbole und ihre kulturelle Bedeutung vorgeprägte menschliche Erfahrungsweise als Argument gegen Primärerfahrung setzt, hat sich eine Unterscheidung eingebürgert, nach der Sekundärerfahrung sich durch ihre Medienvermitteltheit bestimmt. Diese einfache Unterscheidung ist insofern richtungweisend, als gemäß Merkert einzuräumen ist, dass bereits das Gespräch zwischen zwei Menschen mit Hilfe verbaler (Sprache) und nonverbaler Medien (Mimik, Gestik, Stimmveränderung) geführt wird. Mit einem derart erweiterten Medienbegriff gerät man jedoch leicht in die Versuchung, die Spezifität medienvermittelter gegenüber nicht-medienvermittelter Erfahrung auszutilgen. Denn das Problem „vermittelter Er-

fahrungen“ löst sich auf, wenn die Qualitäten verschiedener Erfahrungsformen über die Tatsache der Vermitteltheit nivelliert werden. Der Gegenstand der Medienpädagogik beginnt sich jedoch genau an diesem Unterschied zwischen unvermittelt-direkter und medienvermittelter Erfahrung abzuzeichnen. Denn Medienvermittlung – gemäß der vorgenommenen Einschränkung von Medien auf technische Mittel – zeichnet sich durch ihre besonderen Vermittlungsqualitäten aus, die sie von anderen Formen der Vermittlung, z. B. der Erzählung, unterscheidet. Der wesentliche Unterschied beider Erfahrungsformen liegt im Umgang mit den Dingen. Nach Gehlen kann man Primärerfahrung als die praktische Auseinandersetzung mit den Dingen verstehen, wir erfahren

> „die Wirklichkeiten [die Dinge; M. P.] nur, indem wir uns praktisch mit ihnen auseinandersetzen oder dadurch, daß wir sie durch die Mehrheit unserer Sinne hindurchziehen: die gesehenen betasten, befühlen oder endlich, indem wir sie ansprechen und so eine dritte Art rein menschlicher Aktivität gegen sie setzen“ (1983, S. 12).

Bei der Primärerfahrung werden direkte Zusammenhänge zwischen Tun und Wirkung beobachtbar, und sie umschreibt damit einen Handlungskreis, der seine Grenze im Zusammenhang zwischen Tun und Wirkung findet. Der Anthropologe Dieter Claessens (1993) versteht diese Erfahrungsform als Kommunikation mit dem Objekt, die durch Werkzeuge geleitet werden kann, diesen kommunizierenden Charakter deswegen aber nicht verliert. Die Behandlung des Gegenstandes findet im Modus „vermittelter Direktheit“ statt, in dem der Mensch sich im Gegensatz zum Tier am Gegenstand nicht abarbeitet, sondern mit diesem kommuniziert, ihn gleichsam zum Partner macht. Claessens nennt dies eine „in sich bereits reflexive Haltung“ (ebd., S. 118), in der der Gegenstand in seinen Qualitäten erfahren wird, Stein ist härter als Holz, Fleisch kann mit scharfen Gegenständen geschnitten werden. So erwachsen aus dem Umgang mit den Dingen Erfahrungen in Form eines Wissens, das wiederum einen Einfluss auf weitere Erfahrungen besitzt. Den Dingen können – wie man gemäß der oben stehenden Ausführungen nach Gehlen (1983) schließen kann – ihre Qualitäten bereits angesehen werden und mit ihnen potenzielle Verwendungsformen, ihre Eignung und Brauchbarkeit im Zusammenhang mit tradierten Formen ihrer Deutung (in ihrer Eignung für etwas). Aus diesem Grund ist auch die Primärerfahrung nicht gänzlich unvermittelt, in sie gehen kulturelle Vorbedingtheiten ein, welche das symbolisch-vermittelte Verhältnis des Menschen zur Welt beschreiben. Doch bleibt bei der Primärerfahrung trotz ihrer geistigen Ver-

mittelheit durch (auch soziokulturell vorgeprägte) Erfahrung ihre materielle Direktheit im Umgang mit dem Gegenstand. Insofern stellt sie die direkte Interaktion und Kommunikation mit materiellen Gegenständen und Lebewesen dar, was einen direkten Nachvollzug der auf die materiellen Gegenstände und Lebewesen ausgeübten Wirkungen ermöglicht.

Bei Sekundärerfahrung mit Medien ist zwischen Mensch und Ding ein Mittler geschoben. Dieser Mittler verstellt und beeinflusst den Umgang mit dem Ding. Was Sekundär- gegenüber Primärerfahrung defizitär erscheinen lässt, ist, dass das Medium weniger Sinneskanäle anspricht und sich zwischen den direkten Umgang mit dem Ding stellt. Idealerweise müsste in dieser Auffassung das Medium wieder beseitigt werden, um dieses Defizit auszugleichen oder wenigstens sollte es so unauffällig sein, dass es lediglich eine Art „erweitertes" Sinnesorgan darstellt. Massenmedial vermittelte Erfahrung bleibt in dieser (naiven) Sichtweise minderwertig gegenüber primärer Wirklichkeitserfahrung. Richtet man seinen Blick auf die durch Vermittlung reduzierte Sinnlichkeit, so ist das Defizit einleuchtend, doch wird man dazu verleitet, über das entstehende Vakuum zu lamentieren, statt die „Veränderung der Erfahrungswelt als pädagogische Herausforderung der Gegenwart" zu begreifen (Merkert 1992, S. 125). Denn in dem defizitären Verständnis von Sekundärerfahrung wird das Defizit medialer Kommunikation auf Massen- und Individualmedien zugleich übertragen, was in der Folge eine Unschärfe der Deutung von Medienwirkungen zur Folge hat[11]. Bei Individualmedien würde ein Forträumen der Technik resp. die Aufhebung der räumlichen Distanz die Umstände primärer Erfahrung tatsächlich wiederherstellen. Was aber nicht heißt, dass darin nur Vorteile lägen. Ein Forträumen des Mediums würde Direktheit dort wiederherstellen, wo das Medium als die Sinne erweiterndes resp. einschränkendes Organ verwendet wird. Doch würde mit der Wiederherstellung der sinnlichen Ganzheit durch Entfernen von Medien auch die durch massenmediale Vermittlung ermöglichte Konstitution komplexer Gesellschaftsstrukturen durch öffentliche Kommunikation und Kulturbildung durch die ästhetisch-symbolischen Erfahrungswelten ebenfalls aufgegeben. Insofern liegt dem Wunsch nach einer

11 So versäumt es z. B. Barbara Mettler-von Meiboom (1994) in ihrer Analyse der „Kommunikation in der Mediengesellschaft" Individual- und Massenkommunikation zu unterscheiden, so dass sie in beiden Fällen nur im Sinne des sinnlichen Vermittlungsdefizites betrachtet werden. Damit aber wird Massenkommunikation und ihre soziale Funktion auf direkte Interaktion verkürzt und muss in der Folge defizitär erscheinen.

Wiederherstellung sinnlicher Ganzheit ein romantisches Verständnis von Kommunikation zugrunde, das nur auf die Kommunikation von Kleingruppen beschränkbar ist und nicht auf komplexe Gesellschaftsformen. Denn mit den Massenmedien wird etwas Neues geschaffen, was mehr ist als die möglichst störungsfreie technische Vermittlung von Botschaften, die von Partnern unter Einsatz natürlicher Medien kommuniziert werden: Massenmedien sind nicht nur ein vermittelndes Instrument, sondern sie konstituieren, wie oben anhand des semiotischen Medienbegriffs ausgeführt wurde, Bedeutung im Prozess der Semiose. Damit erfährt der Mensch nicht ein durch Vermittlungsstörungen gestörtes Abbild von Wirklichkeit, sondern das Medium schafft eine neue Wirklichkeit, die zwar auf ein ihr vorausgehendes Ereignis referiert, aber dieses nicht notwendig punktgleich wiedergeben muss, sondern gerade im Schaffen von etwas Neuem ihre kommunikative Funktion erfüllt.

Sekundärerfahrung mit Massenmedien vollzieht sich demgemäß an einem „Text", der Medienbotschaft und nicht, wie Primärerfahrung, an einem materiell erfahrbaren und direkte Kommunikation ermöglichenden Menschen, Lebewesen oder Sache. Sie ist, einfach ausgedrückt, nicht eine Erfahrung an etwas, sondern über etwas. Selbstverständlich sind auch hier materielle, primäre Erfahrungsqualitäten eingeschlossen, z. B. das Zeitungspapier, das zerreißen kann, schnelle Schnittwechsel, die in den Augen schmerzen. Doch beziehen sich solche sinnlichen Erfahrungen nicht auf die Materialität der vermittelten Wirklichkeit, sondern auf die Materialität des Zeichenkörpers.

Worin liegt also der qualitative Unterschied zwischen Primär- und Sekundärerfahrung? Ist bei der Primärerfahrung Wissensaufbau durch Wissenszuwächse auf Grund des materiell verortbaren Soseins der Dinge möglich, so bei der Sekundärerfahrung auf Grund Ergänzung bereits vorhandenen Wissens mit neuem. Ich möchte den Unterschied an einem Beispiel darstellen, das ich einem Beitrag Frieds (2002) über Erfahrungen in der Wissensgesellschaft verdanke. An der Entdeckung der Blauen Grotte vor Capri 1826 dokumentiert er den Unterschied von Wissen aus eigener Anschauung (am materiellen Gegenstand) und Wissen auf Grund von Überlieferung, eine Art von Glauben, ein von direkter Anschauung und eigener Überprüfung „leeres" Wissen (näher siehe Pietraß 2005b). Die Erfahrung der in Wirklichkeit wunderschönen und gar nicht, wie vermutet, teuflischen Höhle, schafft ein Wissen, das „seine Vorgeschich-

te [frisst]“ (Fried 2002, S. 16). Solange man – aus welcher Quelle auch immer – nur über die Dinge weiß, sich aber – im übertragenen Sinne – nicht selbst in die Grotte begibt, ist diese Vorgeschichte eine Art Faktum, verliert aber in dem Moment ihre Gültigkeit, indem sich die Höhle als wundervolle Naturerfahrung offenbart. Nun könnte man einwenden, eine entsprechende Erfahrung ließe sich auch über das Sehen mit eigenen Augen in den Medien erzielen. Dies ist richtig in dem hier erzielten Sinn der Abdeckung zwischen Text und Sache, durch diese werden primäre Erfahrungsqualitäten eröffnet. Der Zuschauer wusste nicht, wie die Blaue Grotte „wirklich“ aussieht, bis er sie in einem Film sah. Doch bleiben es quasi-primäre Erfahrungen, weil diese Art der Anschauung den Bedingungen medialer Vermittlung unterliegt, z. B. spielt die Frage der Glaubwürdigkeit der Bilder hinein. Insofern besitzt auch die Sekundärerfahrung primäre Erfahrungsqualitäten, aber sie verliert nie ihre Vermitteltheit in Bezug auf den erfahrenen Gegenstand.

(Massen-)mediale Sekundärerfahrung – und vorliegend soll es, um dies nochmals hervorzuheben (siehe dazu Kap. 1), nur um diese Form von Sekundärerfahrung gehen – beruht also darauf, dass Medien ein Mittel zur Darstellung von Ereignissen und Sachverhalten sind, welche durch Technik beobachtbar gemacht werden, indem Kommunikations- und Interaktionsketten, Dinge und Sachverhalte durch einen Kommunikator in einen Bedeutungszusammenhang gestellt werden, der ihre Mitteilung für andere bedeutsam macht. Sekundärerfahrung mit Massenmedien ist demnach *eine zeichenhaft vermittelte Erfahrung über Ereignisse mit Hilfe eines technischen Systems, das der öffentlichen Kommunikation als Übermittlung von Bedeutungsgehalten und Interpretation von Welt dient.*

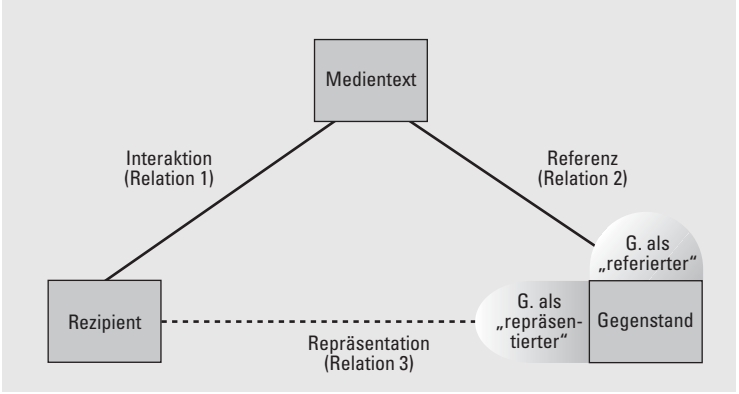
Erfahrung ist mit Bildung strukturell verknüpft, sofern Erfahrung als Ausgangspunkt für neue „Wissensnetzwerke“ verstanden wird. Damit bezeichnet Fried (2002) eine Neuverknüpfung von Wissensbeständen, was man auch als Bildungsprozess verstehen kann. Allerdings unterliegt eine solche Neuverknüpfung bei Sekundärerfahrungen einer qualitativen Besonderheit, die sie von Primärerfahrungen unterscheidet. Diesen Unterschied entfaltet Gehlen (1957) unter dem Verständnis von Medienerfahrungen als „Erfahrungen aus zweiter Hand“. Hier entledigt er den Erfahrungsbegriff von seiner auf leibliches Können vollzogenen Dimension und verleiht ihm jenen kognitiven Charakter, der Medienbildung auszeichnet. Erfahrungen aus zweiter Hand sind nicht durchtränkt von der Widerstän-

digkeit des Gegenstandes, von Gewissheiten, die durch ihre Spiegelung im Konkreten gefestigt resp. in der Mannigfaltigkeit des Möglichen erworben wurden, sondern die losgelöst vom Horizont der Auseinandersetzung mit dem Konkreten angeeignet wurden. Der entscheidende Unterschied zwischen Primär- und Sekundärerfahrung ist nicht der, wie es auf den ersten Anschein aussieht, vermittelte Zugang zur Welt, sondern die durch Vermittlung entfallende Erprobung aller Möglichkeiten eines Gegenstandes in Auseinandersetzung mit seinen Facetten, so dass das Wissen über den Gegenstand ein mit seiner Materialität in Referenz stehendes Wissen aus subjektiv erprobter Perspektive des Rezipienten ist. Materialität ist dem semiotischen Medienbegriff gemäß auf die sinnliche Erfahrbarkeit des Zeichenkörpers beschränkt und zugleich ist diese Materialität in Zusammenhang mit dem Prozess der Mediatisierung zu denken, der das, was materiell erfahrbar ist, auf eine als so und so materiell interpretierte und übermittelte einschränkt. Insofern muss die Untersuchung von Medienbildung – als Bildung auf Basis von Sekundärerfahrungen – von diesem Punkt ausgehend untersuchen, welche strukturbildenden Komponenten mediale Vermittlung Erfahrungen auferlegt.

2.2 Strukturen der Medienerfahrung

Das Phänomen der Sekundärerfahrung ist unter einem semiotischen Medienbegriff nicht als Verlust eines unmittelbaren Zugangs zur Wirklichkeit zu interpretieren. Sondern der Erfahrungsverlust durch Sekundärerfahrung besteht in der prinzipiellen Unzugänglichkeit der hinter der Medienwirklichkeit liegenden „Wirklichkeit“. Es hat sich nicht etwas zwischen Mensch und Wirklichkeit geschoben, das man wegräumen könnte, um so den Blick auf den Gegenstand freizugeben, sondern durch Medien wird etwas Neues erzeugt, und dieses Neue ist die Grundlage für Lern- und Bildungsprozesse durch Medien. Über die mediale Sekundärerfahrung wird eine Referenz zu einem Gegenstand geschaffen, der selbst Gegenstand der medialen Vermittlung ist, aber nicht in dieser aufgeht. Die Bedeutung der erzeugten Referenz liegt für den Rezipienten in der im Medientext zur Erfahrung gebrachten Wirklichkeit, die das Verhältnis des Rezipienten zur Wirklichkeit als medial zur Erfahrung gebrachter konstituiert – und nicht zur Wirklichkeit „als solcher“! In Anlehnung an die dreigliedrige Zeichenrelation, die auch dem hier verwendeten Medienbegriff zugrunde liegt, soll die Struktur von Sekundärerfahrung als Dreieck veranschaulicht werden (Abb. 4).

Abbildung 4: Medienerfahrung als dreigliedrige Relation zwischen Rezipient, Medium und Gegenstand



Die Relation (1) kennzeichnet die Auseinandersetzung des Rezipienten mit dem Medium resp. dem Medientext. Die Relation (2) kennzeichnet die Relation des Textes zu jenem Gegenstand, auf den er referiert. Die Relation (3) ist als gestrichelte Linie gekennzeichnet, weil der Mensch nie einen direkten Zugang zu dem Gegenstand hat, sondern dieser durch jene Vorstellung vermittelt wird, die der Rezipient sich in Interaktion mit dem Medientext von diesem Gegenstand aufbaut[12], wobei der Gegenstand selbst nur als Text zugänglich ist. Doch weil der Text in Referenz zu anderen Texten und Ereignissen steht, eine Referenz, die der Rezipient vollziehen muss, wird in Interaktion mit dem Text ein den Text überschreitender Gegenstand erzeugt, der im Wissen und den Vorstellungen des Rezipienten „repräsentierte Gegenstand“[13]. Es ist nicht jener, der Ausgangspunkt für die mediale Vermittlung war, sondern er ist ein im Prozess der Semiose neu entstandener Gegenstand, während jener Ge-

12 Die gestrichelte Linie wird in Anlehnung an das semiotische Dreieck von Ogden und Richards (1994) gewählt. Sie führten das Objekt in die Zeichenrelation ein, betonten aber, dass das Objekt nur über das Zeichen zugänglich ist (näher siehe Pietraß 2003, S. 80ff.).

13 Mit dem aus der Kognitionspsychologie (Bartlett 1961) entlehnten, hier aber umgedeuteten Begriff sollen die Vorstellungsbilder und beim Rezipienten aufgebauten Wissensbestände ausgedrückt werden, die in Unterschied zu jenen Deutungsprozessen und den ihnen zugrunde liegenden Vorstellungsbildern und Wissensbeständen stehen, die der Textautor besaß („referierter Gegenstand“).

genstand, auf den sich Medium und Rezipient beziehen, in der „Schere" zwischen Referenz und Rezeption resp. den beteiligten Interpretanten verschwindet. Diese Schere ist insofern bildungstheoretisch relevant, weil sich in ihr eine Art von Wissen aufbaut, das die Besonderheit von Medienerfahrungen als Wissen „über" etwas enthält. Hier entstehen die als Mediatisierung (vgl. o. in der Einleitung) beschreibbaren Prozesse des Wissensaufbaus. Solange kein Rückbezug solchen allein aus den Medien gewonnenen Wissens auf seinen Gegenstand vorgenommen werden kann, wiegt sich der Mensch in der falschen Gewissheit, dass die Dinge so seien, wie er sie zu wissen glaubt. Semiotisch gesehen geht also Referenz als Bezug zwischen Medientext und Gegenstand im Prozess der Semiose auf und wird zu jener Referenz, die der Nutzer auf Basis des Medientextes und seiner Art und Weise des Umgangs mit ihm aufbaut. Maßstab für Medienbildung ist diese zweite Referenz, die Repräsentanz des Gegenstandes. Indem der Rezipient über den Text und seine Rezeption des Textes eine Relation zu dem (nie zugänglichen Gegenstand) herstellt, konstituiert sich die Relation Mensch(-Medium)-Gegenstand als die für Medienbildung relevante Relation (3). In ihr erzeugt der Rezipient ein spezifisches Wissen über die Welt und damit ein Weltverhältnis, an dessen Qualität eine Bildung durch Medien bemessen werden kann. Im Folgenden sollen die die mediale Sekundärerfahrung bestimmenden Relationen (1) und (2) näher beleuchtet werden, bevor dann im anschließenden Kapitel die Relation (3) als Medienbildung näher bestimmt werden kann.

2.2.1 Die Interaktion zwischen Rezipient und Medientext

Die zwischen Rezipient und Medientext bestehende Relation (1) ist Gegenstand der Rezeptionsforschung. Bei der Untersuchung von Medienrezeptionsprozessen ging diese zunächst, was phänomenologisch nahe liegend ist, von einer vom Medium zum Nutzer bestehenden Wirkungsrichtung aus: Medien senden etwas aus, sie bewirken und verändern etwas bei einem empfangenden Rezipienten. Das im lateinischen Wortstamm steckende Verb *recipere* (= empfangen) weist bereits auf ein Verständnis von Mediennutzung als Aufnahme, als Empfang ausgesendeter Botschaften bzw. Signale hin. Bei diesem so genannten „Transfermodell" (Schulz 1982) von Kommunikation steht ein objektiv manifestierbarer Inhalt im Zentrum, der von einem Medium verbreitet wird und von einem „Empfänger", dem Mediennutzer, so aufgenommen wird, wie er ausgesendet wurde. Das dazwischen geschaltete Medium wird im Trans-

fermodell nicht problematisiert, „das ‚Medium' geht im ‚Medienbetrieb' quasi auf" (Faulstich 2002, S. 40). Empirische Untersuchungen befassen sich mit der Wirkung, die die Botschaft auf den Rezipienten ausübt und wie sich das in seinen Einstellungen, seinem Verhalten und Wissen niederschlägt. Setzte sich seit den 1970er Jahren zunehmend die Vorstellung durch, dass auch Rezipientenmerkmale eine beeinflussende Größe darstellen, so blieb doch die Frage nach möglichen Veränderungen des Medieninhalts durch den Rezipienten weitgehend ausgeblendet. Zwar spielten beeinflussende Faktoren wie Einstellungen, Gruppendynamik, Motive eine Rolle in der Forschung, aber die Vorstellung einer objektiv beschreibbaren und für alle bestehenden Inhaltsgleichheit der Botschaft selbst wurde nicht angetastet.

Der vorliegend zugrunde gelegte interaktive Erfahrungsbegriff ist mit dieser Sichtweise von Medienrezeption jedoch nicht in Einklang zu bringen. Wenn Medienrezeption mit Primärerfahrung verglichen wird, die als eine Form der Kommunikation mit einem materiellen Gegenstand zu verstehen ist, dann muss dieses interaktive Verhältnis auch für die Auseinandersetzung mit dem Medientext gelten. Kommunikationsprozesse können demnach nicht auf das Sender-Empfänger Modell reduziert werden, sondern sind als Verhältnis interagierender Positionen zu verstehen:

> „Kommunikation zwischen Menschen ist also nicht nur die intendierte Produktion, der Transport oder die Speicherung beobachtbarer Zeichen und Symbole wie bei Faxmaschinen, sondern beruht vor allem auf der Konstruktion von Bedeutung sowohl beim Kommunikator als auch beim Rezipienten, die sich verständigen wollen: Kommunikation verlangt, dass der äußere Prozess der Informationsübertragung in Zusammenhang mit dem inneren Prozess der Bedeutungskonstitution bei allen Beteiligten vor sich geht." (Krotz 2001, S. 80)

Medienrezeption wird so zu einer Interaktion zwischen Botschaft und Nutzer. Kommunikation findet statt, wenn die Botschaft nicht nur „empfangen" wurde, sondern der Empfänger sich konstruktiv an ihrer Entschlüsselung beteiligt. Bei seiner Interpretation des Medieninhalts ist der Rezipient aber nicht völlig frei, sondern findet Grenzen in der Bedeutung der Botschaft. Diese besteht aus bedeutungshaltigen Symbolen, die vom Textautor unter Antizipation der Deutungsprozesse jener Personen verwendet werden, die seine Botschaft empfangen sollen, der Autor kommuniziert mit dem imaginierten Leser. Medienrezeption wird so zur in-

teraktiven Auseinandersetzung mit dem Text, den der Rezipient nicht eins zu eins in sich abbildet (wie beim Transfermodell), sondern interpretiert. In seine Interpretation fließen Vorwissen und frühere Erfahrungen mit ein, und auch die bereits vollzogene Textinterpretation wirkt sich auf die weitere Rezeption aus. Text und Leser schaffen somit gemeinsam etwas Drittes, den rezipierten Text, der mit dem ursprünglich produzierten Text nicht identisch ist (vgl. Mikos 2002, S. 59ff.) – eine Sichtweise, die sich deckt mit der hier vorgelegten semiotischen Sichtweise (im Prozess der Semiose ist der ursprüngliche Gegenstand nie einfangbar).

Man kann nun nicht mehr davon ausgehen, dass die Bedeutung der Botschaft mit der Formulierung der Botschaft festgelegt ist. Im interaktionistischen Verständnis sind vielmehr Rezeptionsprozesse subjektive Deutungsprozesse. Ein Text ist nicht als objektiv festlegbare Bedeutungseinheit vorhanden, vielmehr realisiert sich seine Bedeutung in Interaktion mit einem Leser (was auch für den Forscher gilt, der einen Text analysiert). Textbedeutung ist diejenige Bedeutung, die der Leser dem Text beimisst (Fish 1979; Iser 1979a). Die Bedeutung des Textes kann nicht aus Perspektive eines Dritten bestimmt werden, denn was der Text bedeutet oder bewirkt entsteht im Prozess der Interaktion eines individuellen Rezipienten mit dem Medienangebot. Der Text ist nur zugänglich als interpretierter Text, würde er nicht interpretiert werden, wäre er zwar vorhanden, würde aber nicht zur Kenntnis genommen: „Grundsätzlich gilt, dass ein Text sich nicht in sich selbst genügt, sondern gewissermaßen erst in der Interaktion mit einem Zuschauer zu sich selbst kommt“ (Mikos 2002, S. 61). Es gibt danach nicht einen „reinen Text“ (ebd.), sondern er entfaltet seine Wirkung in Verbindung mit jenen Wissensbeständen, die der Zuschauer bei seiner Interpretation heranzieht. Das Vorwissen des Rezipienten enthält Wissen über Medien, darüber, wie der aktuelle Text entstanden sein könnte, Wissen über Darstellungsformen und den Inhalt, und es enthält auch bereits früher rezipierte Texte. Konsequenterweise sind bei diesem Rezeptionsverständnis statistische Rezipientenmerkmale (Alter, Bildung, Geschlecht etc.) nicht für sich ausschlaggebend, sondern nur sofern sie bei der individuellen Rezeption zum Tragen kommen. Die Dauer der konkreten Interaktion mit einer Botschaft wird als Rezeption bezeichnet (im Unterschied zur „Aneignung“ als der „Übernahme des rezipierten Textes in den alltags- und lebensweltlichen Diskurs und die soziokulturel-

le Praxis des Zuschauers"; ebd., S. 63). Die Rezeption der Botschaft entspricht in ihrer zeitlichen Erstreckung mithin der prozessbezogenen Komponente von Medienerfahrung.

2.2.2 Die Interaktion mit dem Text unter rahmenanalytischer Perspektive

Der Vorteil des interaktionistischen Paradigmas von Medienrezeption liegt für die vorliegende Fragestellung in dem Interdependenzverhältnis Rezipient-Medienangebot, was der anthropologischen Interdependenz von Mensch-Welt entspricht. Das Problem bei der aktuellen interaktionistischen Rezeptionsforschung ist jedoch, dass entweder die Rezeption oder das Produkt im Zentrum steht. In einer interaktionistischen Sicht wäre jedoch zu untersuchen, wie beide Seiten miteinander „verschränkt" sind (Keppler 2001 [11]). Nur dann kann der für Medienbildung wichtige Prozess der Auseinandersetzung zwischen Rezipient und Medium erfasst werden, weil die Relationen Mensch-Medium und Medium-referierter Gegenstand als Basis für die Relation Mensch-referierter Gegenstand einbezogen werden. Die Entfaltung einer solchen Sichtweise ist mit dem rahmenanalytischen Ansatz von Erving Goffman möglich. Sie zeigt, in welchem Interdependenzverhältnis der Medientext und seine Rezeptionsweise stehen und damit, welche Momente die Medienrezeption kennzeichnen.

Die „Rahmen-Analyse" (Goffman 1993) stellt einen interaktionstheoretischen Ansatz zur Organisation sozialer Wirklichkeit und ihrer Erfahrung dar. Rahmen sind skriptartige Anweisungen, an die sich alle an einer Interaktion Beteiligten halten müssen, um in einem gemeinsamen Verstehenszusammenhang zu kommunizieren. Der Rahmen gibt vor, wie eine Handlung oder eine Aussage zu deuten ist. Als „Rahmen" benennt Goffman Organisationsformen von Erfahrung, die die sinnhafte Gestaltung von Wirklichkeit strukturieren. Es geht ihm dabei nicht, wie er hervorhebt, um soziale Strukturen, sondern „um die Struktur der Erfahrung, die die Menschen in jedem Augenblick ihres sozialen Lebens haben" (ebd., S. 22). Diese Strukturen gelten nicht nur für die unmittelbare, sondern auch für die medienvermittelte Kommunikation, weil jede Form von Kommunikation gerahmt ist.

Das Rahmen-Konzept erklärt die Kontextgebundenheit von Interaktion und Kommunikation. So bedeutet das Weinen einer Frau auf einer Büh-

ne „gespielte Trauer", das Weinen einer Frau auf der Straße jedoch deutet auf einen heftigen, kaum unterdrückbaren Schmerz hin. So wie unsere Gefühlsvielfalt ist auch die Ausdrucksmöglichkeit von Zeichen begrenzt. Erweitert wird sie durch die Einbettung der Zeichen in Kontexte (Bühne und Straße), die die Zeichenbedeutung (Weinen) variieren. Ein typischer Kontext ist z. B. der „Theater-Rahmen" (Goffman 1993), der durch seine gesamte Anordnung (Bühne, Zuschauerraum, dramatische Handlung) den Als-ob-Charakter des Geschehens deutlich macht. Würde man zufällig außerhalb einer Aufführung in den Zuschauerraum hineinplatzen, während zwei Menschen sich beschimpfen, so könnte auf Grund der fehlenden Kontexthinweise nicht gleich erkennbar sein, ob sie sich streiten oder proben. Rahmen bestehen aus zwei Schichten: einem Ereignis (Aussage, Handlung, Naturvorgang) als der innersten Schicht und dem Rahmenrand, also dem Kontext, in den das Ereignis gestellt ist (natürlicher Vorgang oder sozialer Bezugsrahmen).

> „Eine ist die innerste Schicht, in der sich ein dramatisches Geschehen abspielen kann, das den Beteiligten gefangennimmt. Die andere ist die äußerste Schicht, gewissermaßen der Rand des Rahmens, der uns sagt, welchen Status das Ganze eigentlich in der äußeren Welt hat, wie kompliziert auch die Schichtung nach innen sei." (ebd., S. 96)

In der innersten Schicht finden Ereignisse statt, werden Aussagen getroffen und Handlungen vollzogen. Übertragen auf einen Medientext ist die innerste Schicht jene, in der der Inhalt enthalten ist, z. B. die Filmhandlung oder das für Nachrichten berichtenswerte Geschehen. Ein Rahmen kann mehr als zwei Schichten enthalten, immer aber gibt die äußerste Rahmenschicht, der Rahmenrand an, welchen „Status" das gerahmte Ereignis besitzt, z. B. ob es gespielt oder ernst gemeint ist. Rahmenränder strukturieren die soziale Realität und ordnen sie typenhaft. Dass die Bedeutung eines Ereignisses nur am Rahmenrand abgelesen werden kann, lässt sich gut an „Täuschungen" (Goffman) nachvollziehen: Täuschungen werden inszeniert, um eine Person zu dem Glauben zu veranlassen, dass ein bestimmter Rahmen gültig sei. Die gefoppte Person kennt nicht den Rahmenrand, der anzeigen könnte, was tatsächlich vor sich geht. Sie sieht, was vorgegeben, aber nicht tatsächlich vollzogen wird und glaubt vielleicht, dass man ihr etwas ehrlich anvertraut (Rahmeninneres), weiß aber nichts von der tatsächlichen Verschwörung (Rahmenrand) gegen sie. Übertragen auf einen Medientext ist der Rahmenrand die Kommunikationssituation, in die ein Ereignis gestellt wird. An der Kommunikationssituation lässt sich

ablesen, welchen Status ein Kommunikat besitzt, z. B. Nachrichten über authentische Ereignisse.

Die sinngemäße Einbettung der im Rahmen verwendeten Zeichen basiert auf Hinweisen, welche auf einer metakommunikativen Ebene den gültigen Rahmentyp anzeigen. Kommunikation und Interaktion nehmen Bezug auf den Rahmen, so dass er immer wieder bestätigt wird. So lange alle Beteiligten seinen Sinnbezug für sich beanspruchen, bleibt er gültig. Rahmenwechsel werden vollzogen, wenn die bisher gültigen Sinnbezüge durch neue ersetzt werden, z. B. wenn der Erzähler einer Geschichte von seinen Freunden geneckt wird, so dass der ernsthaft gemeinte Bezug durch einen ironischen ausgetauscht wird.

Die Zuweisung von Aussagen und Interaktionen zu den ihre Bedeutung vorgebenden Kontexten erfolgt durch die Interpretation von Rahmenhinweisen. Wird ein Geschehen in den Medien kommuniziert, kommt eine weitere und äußerste Rahmenebene hinzu, nämlich jene, die angibt, was der Kommunikator mit diesem Ereignis aussagen will, die dem Rahmenrand entspricht. So werden der Beginn und das Ende einer gerahmten Handlung im Fernsehen durch die Sendezeit, den Programmplatz, die Anmoderation, den Vorspann gegeben. Aber Rahmenhinweise bestehen auch innerhalb einer Sendung. So könnte, um das obige Beispiel zu nehmen, ein echter Streit von einem im Film gespielten Streit daran zu erkennen sein, dass ein fiktionaler Handlungsrahmen besteht, eine besondere Farbtönung und Beleuchtung gewählt wurden, die eine ästhetische Umrahmung herstellen. Der Rahmen im Medientext wird also durch spezifische Rahmenhinweise hergestellt, die Anweisungen für den Rezipienten darstellen.

Doch der Rahmen enthält nicht nur Anweisungen darüber, wie etwas zu verstehen ist, sondern er bestimmt auch, mit welcher inneren Teilhabe wir an Ereignissen partizipieren (ebd., S. 19). Ein Rahmen schafft also „Sinn“ *und* „Engagement“ (ebd., S. 376). Die am Rahmen Beteiligten machen sich „gewöhnlich nicht nur ein Bild davon, was vor sich geht, sondern sie werden (bis zu einem gewissen Grade) auch spontan gefangengenommen, in Bann geschlagen“ (ebd.). Verlangt der Rahmenrand die stärker auf kognitive Einordnungsleistungen gerichtete Interpretation, ist das Engagement die empathisch-emotionale Seite der Erfahrungsorganisation. Das Engagement am Rahmen definiert Goffman als einen

„psychobiologischen Vorgang", „bei dem dem Subjekt mindestens teilweise entgeht, worauf sich seine Gefühle und seine kognitive Anspannung richten" (ebd.). Dieses „worauf" ist als die sinnhafte Kontextualisierung durch den Rahmenrand zu verstehen, deren ausschließliche Berücksichtigung eine innere Teilhabe jedoch verstellen würde. Man muss sich sozusagen mitreißen lassen, was willentlich nicht möglich ist, „denn damit würde sich ja die Aufmerksamkeit auf etwas weiteres richten, nämlich die Aufrechterhaltung jener Aufmerksamkeitsrichtung" (ebd., S. 377). Innere Teilhabe ist nur möglich, wenn sie nicht verstellt ist durch eine vom Geschehen distanzierende, kognitiv orientierte Haltung dem Geschehen gegenüber.

Zugleich aber darf der Rahmenrand nie ganz aus dem Auge gelassen werden, andernfalls liefe man Gefahr, den mit ihm gegebenen Sinnbezug aufzugeben. Da der Rahmenrand aussagt, wie etwas zu verstehen ist, ob als gespielt oder ernsthaft, als ironisch oder sachlich, als ritualisierte, symbolische Aussage oder Handlung, könnte es zu Fehlorientierungen kommen. Dies betrifft nicht nur die unmittelbare Beteiligung an Interaktionen, sondern auch die Medienrezeption. Durch den Nachvollzug der mit den Rahmen gegebenen Sinnanweisungen rahmt der Rezipient nun seinerseits den Medientext, wobei die doppelte Struktur von Rahmen, bestehend aus innerer Schicht und Rahmenrand, wiederum zum Tragen kommt. Beide Rahmenschichten werden vom Rezipienten miteinander verschränkt, so dass er einerseits das Geschehen voll innerer Beteiligung verfolgt und zugleich immer die kontextuellen Hinweise im Auge behält, die den Sinn der Interaktionen und Aussagen vorgeben[14]. Folgt er also einerseits beobachtend den Interaktionen der am Ereignis beteiligten Interaktanten im Rahmeninneren, so kommuniziert er zugleich mit dem Textautor, indem er dessen Sichtweise durch die gegebenen Rahmenhinweise nachvollzieht. Für diese rezeptionstheoretische Erweiterung des Rahmenansatzes gibt Goffman (1981) in seinen rahmenanalytischen Gesprächsstudien einen Anknüpfungspunkt: Rahmen sind nicht nur auf die vermittelten Interaktionen zu beziehen, sondern auch zwischen dem Kommunikator und dem Rezipienten werden Rahmen etabliert, z. B. wenn der Sprecher seine Stimme hebt, um Ironie

14 Der Rezipient bewegt sich gleichzeitig auf beiden Rahmenebenen, sowohl durch ein inneres Mitgehen am Geschehen wie durch einen Rückbezug darauf, wie etwas gemeint sei (vgl. Pietraß 2003).

anzugeben, was Goffman als Klammern *(footings)* bezeichnet. Diese Interaktion findet auf der Ebene des Rahmenrandes statt. Indem der Kommunikator angibt, welcher Rahmenstatus jeweils besteht, sorgt er für Klarheit und mindert die Kontingenz der Zeichenbedeutung.

Dem oben ausgeführten interaktionistischen Verständnis entsprechend, kann nicht von bestimmten Textmerkmalen ausgegangen werden, die bei allen Lesern dieselben Interpretationen hervorrufen und ebenso wenig davon, dass Lesermerkmale zu allgemeinen Interpretationsweisen führen. Rezeption ist vielmehr ein individueller Prozess, der sich in der singulären Interaktion mit dem Text entfaltet und bei dem immer beide Seiten aufeinander zu beziehen sind. Der Rezipient kann als Rahmenhinweis deuten, was nicht als Rahmenhinweis gemeint sein muss, er kann eigenes Wissen einbringen und damit eigene Rahmen hinzufügen. Das jeweils vorhandene *Rahmungswissen* (vgl. Pietraß 2003, S. 197ff.) des Rezipienten bedingt seine Art und Weise der Rahmung. Welche Konsequenzen dies für das Engagement an einem Rahmen und die Interpretation von Inhalten als Rahmenhinweisen bedeutet, soll beispielhaft an Rainer Winters (1995) mediensoziologischer Studie zu Fankulturen veranschaulicht werden. Winter zeigte, dass die Rezeption von Horrorfilmen differenzierter abläuft, als die teilweise abschreckenden Inhalte und Präsentationsformen es nahe legen würden. In den Rezeptionsakt gehen Wissensstrukturen mit ein, die das Engagement der Nutzer und auch ihre Distanz vom Geschehen mitbestimmen. Diese subjektiven Deutungsmuster klassifiziert Winter als Typen von Umgangsformen mit Horrorfilmen, die sich bezüglich ihres Spezialwissens über dieses Filmgenre differenzieren: Sind die „Novizen" eher angeekelt und leicht erschreckbar, sind die „Buffs", die Experten unter den Fangruppen, nicht mehr leicht aus der Fassung zu bringen. Nur noch neue, überraschend ungewöhnliche Effekte können bei ihnen den anfänglich erlebten Schrecken wieder auslösen. Überwiegt bei den Novizen das Engagement an der inneren Rahmenschicht, die so unmittelbar wirkt, dass sie sich kaum distanzieren können, dominiert bei den Buffs die aus Wissen gespeiste Distanz: Die Machart und Fiktionalität des Ereignisses werden für sie so dominant, dass ein Mitgerissenwerden kaum noch erlebbar ist. Je nachdem, ob Engagement oder Distanzierung die Rezeption bestimmt, steht die innere oder äußere Rahmenschicht im Vordergrund der Aufmerksamkeit.

2.3 Medienerfahrung und Referenzverlust

Die Relation (2) beschreibt das Verhältnis zwischen Medientext und Gegenstand. Diese Relation ist für den Rezipienten nur indirekt zugänglich, denn Grundlage seiner Erfahrungen und seines Wissensaufbaus durch Medien ist der präsentierte Text. Durch Medienvermittlung wird ein medienspezifischer Semioseprozess in Gang gesetzt, der den Gegenstand als „Medienwirklichkeit" hervorbringt. Die technischen und institutionellen Voraussetzungen des Mediensystems, die Kommunikationspraxis und hier bestehende typische Darstellungsformen sind an der Art und Weise dessen, wie er hervorgebracht wird, beteiligt. Durch sein Erscheinen durch und in den Medien wird er zum Thema eines Diskurses, und umgekehrt führt der zunehmende Umgang mit Medien und ihren Diskursen zu dem, was Pfeiffer als „die unvermeidliche, aber ihrerseits oft undurchdringliche diskursive Durchsetzung des Wirklichen" versteht (1999, S. 221). Die Konsequenz ist eine Fiktionalisierung von Wirklichkeit: „Je stärker der Erfahrungsraum durch Formen der Rede vereinnahmt wird, desto mehr schwankt er zwischen Wirklichkeit und Fiktion". Wirklichkeit ist nicht in ihrer realen, materiellen Widerständigkeit widerstreitend anwesend, sondern sie wird „zu einem offenen Feld von Wahrheitsansprüchen" (ebd.). Die Erfüllung des Wahrheitsanspruches wird durch jenen geleistet, der am überzeugendsten über Wirklichkeit spricht. Die Stilisierung in der Form seiner rhetorischen Darstellung tritt an die Stelle einer Erfahrung des Wirklichen, in der es älter, einfacher und weniger vielfältig war. Denn, wie mit Seel (1998) oben ausgeführt, ermöglicht das Mediale ja erst die Auffächerung und Facettierung von Wirklichkeit, die in einer konkreten Auseinandersetzung nicht gefunden werden kann. Damit aber muss der Verlust des Gegenstandes oder zumindest der tendenzielle Verlust in Kauf genommen werden. Sein Entschwinden kann, paradoxerweise, durch seine mediale Materialisierung aufgefangen werden, denn hier kann er zu einer eigenen „Wirklichkeit" in der Sekundärerfahrung gelangen. Allerdings ist dann das Problem der medienspezifischen Aufarbeitung des Gegenstandes in den Griff zu bekommen, eine Handlung des Kommunikators, deren Folgen dem Nutzer weitgehend verborgen bleiben – ihm ist ja nur das zugänglich, was die Medien bieten.

Rahmentheoretisch ist im Medientext die innere Rahmenschicht als das Ereignis, an dem man mehr oder weniger involviert teilhat, zu unter-

scheiden vom Rahmenrand, der den Aussagen ihren sinnhaften Kontext verleiht. Es ist also zu fragen, inwiefern durch Medienvermittlung Rahmen gesetzt werden, die das Ereignis von nicht medialen Ereignissen unterscheiden: Das Ereignis (wissenschaftlicher Kongress, Vortrag zu Bluthochdruck) wird 1) vom Kommunikator nicht eins zu eins übertragen, sondern er setzt Akzente, d. h. er stellt es auf eine ganz bestimmte Art und Weise dar, um seine Aussage deutlich zu machen und schafft durch diese Auslegung einen neuen Gegenstand. Und er verleiht 2) dem Ereignis eine weitere Rahmenschicht dadurch, dass er es vermittelt. Dieser äußerste Rand gibt an, mit welcher Intention das Ereignis vermittelt wird und welchen Status es besitzt. Denn durch die Vermittlung geht ja der ursprüngliche Kontext verloren, so muss, um im Beispiel zu bleiben, dem Nutzer mitgeteilt werden, dass die neuesten Erkenntnisse zum Bluthochdruck am selben Tag auf einer wissenschaftlichen Untersuchung des derzeit anerkanntesten Experten zu diesem Gebiet auf einem Kongress vorgestellt wurden – dazu genügt es nicht, lediglich Aufnahmen eines der Redner in den Äther zu schicken. Der Rahmenrand als Vermittlungskontext hilft dem Nutzer, das Ereignis und seine Darstellungsweise einzuordnen. Demgemäß kann man bei medialen Vermittlungsprozessen Verluste resp. „Anreicherungen" im referierten Gegenstand auf folgende Akte zurückführen: 1) die Wahl der Vermittlung ganz bestimmter Aspekte und Sachverhalte eines Gegenstandes (Selektion) und 2) der Einsatz von gestalterischen Effekten als die mediengerechte Darstellung von Wirklichkeit (Inszenierung).

2.3.1 Die Konstitution der Medienwirklichkeit durch Selektion

Durch Verdichtung, Auslassung, Beschränkung, Hervorhebung etc. werden Selektionen vorgenommen. In die Medienpädagogik hat die Wirkung von Selektionen unter dem Begriff der „Wirklichkeitsverzerrung" (z. B. Dewe/Sander 1996; Tulodziecki 1992) Eingang gefunden, obgleich mit diesem Stichwort lediglich ein negativer, manipulativer Aspekt angesprochen wird. Dass kommunikationstheoretisch gesehen die Verkürzung und Verdichtung von Realität so, dass Ereignisse und Bedeutungen überhaupt transportierbar werden, ein Grundprinzip von Medienvermittlung ist, geht damit unter. Nie wird „die Realität" vermittelt, sondern gedeutete und in dieser Deutung als sozial relevant hervorgehobene Realität. Insofern ist Selektion ein Konstituens medialer Vermittlung.

Selektionen beziehen sich auf die Art und Weise, wie der Kommunikator über ein Ereignis berichtet. Dabei soll wiederum nicht einem naiven Empirismus das Wort geredet werden; das in der Semiose verborgene konstruktivistische Prinzip von kommunizierter Wirklichkeitskonstitution spielt auch hier eine Rolle. Insofern sind Selektionen in Relation zu allen anderen möglichen Weisen des Berichtes über ein Ereignis zu sehen. Je nachdem wie stark der subjektive Anteil des Kommunikators ist, dominiert die persönliche Auslegung gegenüber dem Wahrheitsprinzip, für das Objektivität als intersubjektiv abgesicherter Annäherungswert leitend ist. Pädagogisch bedeutsam ist hier, dass dem Nutzer das Ereignis ja nur als mediales zugänglich ist, sofern er nicht über andere Wissensquellen bezüglich des Ereignisses verfügt (andere Medien, eigene Erfahrungen, Expertenwissen etc.). Denn der Kommunikator, der für die Aufbereitung, Auslegung und Präsentation des Gegenstandes sorgte, besitzt immer eine andere, weitere Perspektive auf den Gegenstand als der Nutzer; nur er weiß, inwiefern er sich als „Journalist" oder als „Publizist" (Wagner 1974) betätigt. Doelker (1979) bezeichnet die der journalistischen und publizistischen Tätigkeit zugrunde liegenden Funktionen als „abbilden" und „kommentieren". Während der Journalist versucht, so wirklichkeitsadäquat wie möglich zu berichten – sein Arbeitsprinzip ist die Mimese, ist es Absicht des Publizisten, seine präferierte Sichtweise auf den Gegenstand darzulegen – sein Arbeitsprinzip ist die Überzeugung. Welchen Standpunkt der Kommunikator in Bezug auf das Ereignis einnimmt, sollte von ihm deutlich gemacht werden. Auch beim reinen Abbilden finden Selektionen statt, auch hier wird ein Ausschnitt gewählt und alle anderen möglichen verworfen, es findet also eine erste Form von Auslegung durch Selektion statt. Dennoch ist es sinnvoll, beide kommunikativen Funktionen voneinander zu unterscheiden, weil das Abbilden zum Ziel hat, die Einschränkung durch Vermittlung so weit als möglich zu überwinden im Sinne einer Erweiterung der zeitlichen und räumlichen Einschränkung durch leibliche Gebundenheit, während das Kommentieren eine distanzierende Funktion durch die Auslegungsweisen von Wirklichkeit besitzt.

Das Prinzip der Selektion findet in den Bereichen Faction (Dokumentation) *und* Fiction Anwendung. Die Problematik einer unvollständigen, unrichtigen – bis hin zur bewussten Täuschung reichenden – Selektion bezüglich der Tatsachenberichterstattung ist sofort einsichtig. Doch auch der wöchentliche Zusammenschnitt einer Doku-Soap vermittelt einen

ganz spezifischen Eindruck der Ereignisse, der Kinofilm über den Untergang der Titanic stützt sich nur teilweise auf Kenntnisse über die Schicksale der Betroffenen. In diesen Beispielen sind reale Ereignisse als Bezugspunkt für das fiktionale Ereignis vorhanden, je enger man an die Fiktion rückt, desto weniger konkret werden solche Bezugspunkte. Denn nicht die objektive Abdeckung mit einem realen Ereignis ist hier Näherungswert, sondern die Schaffung von etwas Neuem. Dennoch ist es auch hier sinnvoll, von Selektion zu sprechen. Das Maß bilden dann aber nicht die Objektivität, sondern jene Zusammenhänge aus Alltag, Geschichte, Wissenschaft etc., aus denen das fiktionale Geschehen schöpft. Hinweise darauf, inwiefern Personen und Ereignisse rein erfunden sind, inwiefern eine wissenschaftlich fundierte Darstellungsweise gewählt wird, geben dem Nutzer einen Anhaltspunkt zur Einschätzung des tatsächlichen Orientierungswertes von Zusammenhängen in der Welt des Fiktiven. Umgekehrt kann man sagen, dass eine starke Selektion zu einer Fiktionalisierung führt.

Die Kürzungen, Auslassungen, Gewichtungen usw. sind häufig nur durchschaubar bei Vorhandensein von Spezialistenwissen, wie es Insider besitzen oder wissenschaftliche Experten. Die Analyse der Formen von Interpretation durch Manipulation und Unterdrückung von Fakten, durch publizistische Interessen der Journalisten selbst, durch zeitliche und räumliche Einschränkungen, durch wirtschaftliche Interessen ist Gegenstand der publizistik- und kommunikationswissenschaftlichen Kommunikatorforschung und Inhaltsanalyse; hier findet die Untersuchung von Konzentrationsprozessen des Nachrichtenwesens, des journalistischen Selbstverständnisses und politischer Überzeugungen von Journalisten statt, von Qualitätsproblemen der Berichterstattung bis hin zu medienethischen Problemstellungen – alles Bedingungen, die Inhalt und Form von Kommunikaten beeinflussen, aber nicht Gegenstand der Medienpädagogik sind. Kommunikatorforschung ist wichtig für das Aufdecken von Selektionen, da sie in der Form von Medienkunde dem Rezipienten nutzbar gemacht werden kann, andererseits benötigt er inhaltliche Kenntnisse. Beide Aspekte zeigen, dass die bildungstheoretische Relevanz von Selektionen im Vorhandensein von Wissen beim Nutzer liegt.

2.3.2 Die Konstitution der Medienwirklichkeit durch Inszenierung

Jede Art von Kommunikation ist auch eine Inszenierung des kommunizierten Inhaltes. Wie in Alltagsgesprächen entwickeln sich auch in den Medien Darstellungsweisen, die für typische Kommunikationssituationen eingesetzt werden. Saxer versteht solche Genres als „die allmähliche Auslotung der je kanaltypischen Darstellungschancen durch die Journalisten und die Schaffung entsprechender formaler Muster" (1999, S. 134). Sie unterscheiden sich von den Darstellungsformen der Face-to-face-Kommunikation durch ihre Anpassung an die medienspezifischen Gestaltungsmittel. Um nochmals Saxer zu zitieren „generiert das Radio als akustisches Medium immer weitere und zugleich situationsspezifische Gesprächsformen, das Fernsehen steigert die Bildgerechtheit seiner Sendungen und die Special-Interest-Zeitungen kreieren immer gezieltere Ansprechweisen" (ebd.). Zugleich findet eine Anlehnung an bereits bestehende Formate aus Vorgängermedien statt, z. B. die emotionalisierende Themenaufbereitung, welche die Presse und später das Fernsehen einsetzten, oder es finden sich Einflüsse des Theaters im Fernsehen (Bleicher 1998). Bezieht sich die Selektion auf den Inhalt, so die Inszenierung auf die Form.

Botschaften werden durch eine bestimmte Präsentationsweise vermittelt, die in Zusammenhang steht mit der Kommunikationssituation, in der sie geäußert und dem Medium, mit dem sie verbreitet werden. Verweist der Inszenierungsbegriff also auf die Form, das „In-Szene-Setzen", so ist damit zugleich die Überlegung verbunden, dies so und nicht anders zu tun; und es enthält ein Moment des Kalküls, wie eine intendierte Wirkung am besten zu erreichen sei. In der Inszenierungsweise wird der Rahmenrand sichtbar und damit jener Status, den der Kommunikator dem vermittelten Ereignis verleiht. Die Inszenierung steuert das innere Beteiligtsein am Ereignis und verleiht ihm einen spezifischen Platz in der Ordnung sozialer Wirklichkeiten. Untersuchungen zur Inszenierung finden u. a. unter dem Konzept der „Theatralität" (Willems/Jurga 1998, S. 10) statt. Als Begriff referiert Theatralität „auf Realität(en), aber er tut dies metaphorisch, d. h. das Theater ist nicht ein Modell von sozialer Wirklichkeit, sondern macht Erscheinungsweisen sozialer Realität sichtbar. Und es handelt sich um ein „Meta-Konzept, das nicht nur eigentliche Inszenierungen, sondern jegliche Art von (Re-)Präsentation beinhaltet" (ebd., S. 11). So kann mit diesem Konzept z. B. erfasst werden, wie sich

Menschen selbst darstellen oder welche Relationen zwischen öffentlich und privat neu entstehen. Die Bedeutung des Inszenierungskonzeptes steht in Zusammenhang damit, dass soziale Wirklichkeit als konstruiert, ästhetisiert und ihre Erfahrungsbereiche als sich in Hybridwirklichkeiten entgrenzend wahrgenommen werden, was unter anderem mit der wachsenden Hybridisierung der medialen Formate und der Narrativisierung zusammenhängt (Saxer 1999, S. 15f.). Die neuen Genres dramatisieren reale Ereignisse und authentisieren fiktionale Ereignisse und führen zu einer Entgrenzung ehemals als getrennt wahrgenommener Wirklichkeitsbereiche. Dementsprechend wird nach Fischer-Lichte (1998, S. 89) die

> „Debatte um Status und Begriff von Wirklichkeit (...) mit großer Heftigkeit geführt. Es geht um die Frage ihres Konstruiertseins oder ihrer empirischen Vorgängigkeit, um die Frage ihrer Ästhetisierung und damit um die Frage nach der Gültigkeit der für unsere Kultur traditionellen und typischen Entgegensetzung der positiv besetzten Begriffe Sein, Wahrheit, Authentizität mit den negativ besetzten Schein, Simulation, Simulakrum".

Der Inszenierungsbegriff gibt dieser Debatte ein Theorem, mit Hilfe dessen „Schein, Wahrheit, Authentizität zur Erscheinung" gebracht werden können (ebd.), und es wird möglich, sie als etwas zu untersuchen, das unter einem Begriff des Nicht-Inszenierten, Authentischen zur Inszenierung in Kontrast gesetzt werden kann. Das Konzept ist ursprünglich dem Theater entlehnt und beschreibt Formen der Inszenierung und Dramatisierung in anderen Medien- und Handlungswelten als dem Theater (ebd.). Medienpädagogisch relevant wird der Begriff durch den Anteil der Medien an diesem kulturellen Wandel, nicht nur, weil sie inszenierte Wirklichkeiten bereithalten, sondern weil die mediale Inszenierung von Wirklichkeit Gefahr läuft, Wirklichkeit zu „Phantom und Matritze" (Anders 1956) werden zu lassen. Die Inszenierung dient damit als Beschreibungskategorie für die „sich unter medialen Bedingungen abzeichnende Veränderung im Verhältnis von Fiktionalität und Faktenpräsentation wie allgemein der Realitäts- und Wirklichkeitsauffassung" (Göttlich/Nieland/Schatz 1998, S. 11).

Zunächst mag man geneigt sein, die Scheinhaftigkeit als minderwertigen Aspekt von Inszenierung wahrzunehmen. Dies hängt vermutlich mit normativen Dimensionen der Kultur der Moderne zusammen, die, wie der historische Rückblick zeigt, im Schwinden begriffen sind (Willems 1998, S. 53), z. B. die Trennung von öffentlich und privat (Sennett 1998). Dabei übersieht man leicht die zunächst anthropologische Dimension

von Inszenierung (Fischer-Lichte 1998, Soeffner 1998). Wie Hans-Georg Soeffner in Anlehnung an Helmuth Plessner ausführt, setzen auf Grund ihrer „Instinktausstattung" Menschen „an die Stelle der Unzweideutigkeit instinktiven Verhaltens die Mehrdeutigkeit von Darstellen und Deuten im Handeln" (1998, S. 216). Er beschreibt dies am Beispiel politischer Macht, die immer inszeniert, d. h. dargestellt sein muss. Indem kulturell definierte Darstellungsformen von Macht gewählt werden, lehnt sich die Inszenierung an einen „überpersönlichen" Typus des Machtausübens an. Durch die Anerkennung des Typus erfolgt die Anerkennung des Politikers als glaubwürdig. Gleich ob es sich um medial vermittelte Situationen (z. B. ein Interview) handelt oder Face-to-face-Kommunikation, die jeweiligen Darstellungsformen müssen „abgestimmt sein auf die spezifischen Rahmungen, innerhalb derer sie ihre Wirkung entfalten sollen" (ebd.). Indem die Rahmen den Spielraum der Passung vorgeben, sind die gewählten Darstellungsformen in engem Zusammenhang mit den Rahmen zu sehen. Es ist etwas anderes, ob ein Politiker ein „Ehrenwort" vor laufenden Kameras äußert, die jede mimische Regung entbergen könnten, oder ob er sein Ehrenwort schriftlich gibt, der Beobachtung von Zuschauern entzogen.

Inszenierung ist bei Soeffner verstanden als Darstellung in Abgrenzung zu einer Inszenierung, die theatrale Aspekte besitzt, wie bei der des Schauspielers. Hier setzt bei Soeffner das an, was den scheinhaften Charakter von Inszenierung beschreibt. Im Gegensatz zum Politiker ist es die Aufgabe des Schauspielers, eine Scheinwelt aufzubauen, während der Politiker einen Ausgleich suchen muss zwischen den Bruchstellen, die am Übergang von der privaten Person und dem Amtsträger entstehen. Diesen Ausgleich findet er in der Darstellung von Macht, als „die spezifische pragmatische Ästhetik politischen Handelns" (ebd., S. 233). Inszenierung ist danach nicht bereits jede Art von Selbstdarstellung, sondern es muss der Aspekt des Theatralen hinzukommen, der aus der anthropologischen Notwendigkeit des Darstellens die anthropologische Ausstattung zur Theatralität hinzutreten lässt. Auf diesen Unterschied weist auch Fischer-Lichte hin, die die Inszenierung als einen „spezifischen Modus der Zeichenverwendung" versteht (1998, S. 86) und mithin als Aspekt von Theatralität:

> „Als ästhetische und zugleich anthropologische Kategorie zielt der Begriff der Inszenierung auf schöpferische Prozesse, in denen etwas entworfen und zur Erscheinung

gebracht wird – auf Prozesse, welche in spezifischer Weise Imaginäres, Fiktives und Reales (Empirisches) zueinander in Beziehung setzen." (ebd., S. 88)

Ohne die unterschiedliche Begriffsverwendung beider Autoren weiterzuverfolgen[15] interessiert hier mehr, dass auch Fischer-Lichte den Aspekt des Scheinhaften dort verortet, wo sich Wirklichkeitserfahrung in jenem Modell beschreiben lässt, wie sie das Theater bereithält: „Als Wirklichkeit (Theater) wird eine Situation erfahren, in der ein Akteur an einem besonders hergerichteten Ort zu einer bestimmten Zeit sich, einen anderen oder etwas vor den Blicken anderer (Zuschauer) darstellt oder zur Schau stellt." (ebd., S. 89). Damit erhält mediale Wirklichkeit grundsätzlich den Anstrich von Inszenierung, die Frage ist lediglich – wie es Soeffner am Beispiel des Politikers ausführt – inwiefern die Art und Weise der Inszenierung den beanspruchten Grad der Glaubwürdigkeit und Echtheit einlösen kann.

In den Medien erhalten Inszenierungen eine Doppelstruktur, die „aus der vormedialen Inszenierung als Teil ihres je spezifischen Charakters (politisch-sachlich, fiktional etc.) und den medialen Inszenierungs- und Präsentationsrahmen" besteht (Hickethier/Bleicher 1998, S. 371). Medien besitzen eigene Inszenierungsformen, weil spezifische Präsentationsweisen kommerziell geeigneter sind als andere[16]. Nachrichtensendungen z. B. setzen, um Glaubwürdigkeit herzustellen, das Studio ein, die Person des Sprechers und die Statik in den Bildeinstellungen (Hickethier 1998). Eine weitere Form von Mediatisierung durch Inszenierung ist die Vermischung von vormedialen und medialen Inszenierungstechniken, bei denen das Ereignis Strukturen medialer Vermittlung übernimmt, um Glaubwürdigkeit beanspruchen zu können. Reichertz (1998) hat dies am Beispiel von Heiratsanträgen untersucht, die ungewöhnliche Settings verwenden, welche die Bühnenstruktur des Fernsehens aufnehmen, z. B. wenn der Antrag nach einem in Selbstüberwindung „aus Liebe" durch-

15 Ist für den Soziologen Soeffner Theatralität eine Unterform von Inszenierung, so ist für die Theaterwissenschaftlerin Fischer-Lichte Inszenierung ein Aspekt von Theater. Beide Autoren verwenden die Begriffe also umgekehrt, referieren aber jeweils auf den Aspekt des Fiktionalen, Scheinhaften.

16 Vormediale Inszenierungstechniken werden z. B. in Alltagsgesprächen angewandt. So dient zur Authentisierung von Informationen (z. B. bei Klatsch und Notrufen) die Angabe dessen, was der Sprechende gerade tat, als das berichtenswerte Ereignis auftrat. Damit zeigt er sich als unauffälliger Bürger, der seinen Alltagsgeschäften nachging, bis jenes ungewöhnliche Ereignis, z. B. eine Rauchwolke, auftrat (Bergmann 1998, S. 110).

geführten Bungeesprung vor den Augen des ahnungslosen Geliebten (ebd.) gestellt wird: Mit dem Einbezug eines Publikums als Zeugenschaft soll die Glaubwürdigkeit des Antrages garantiert werden. Außerdem beobachtet Reichertz die Inszenierung durch Visualisierung (z. B. die vor laufenden Kameras stattfindende Reality Show „Traumhochzeit").

Die Inszenierung von Kommunikation ist eng verknüpft mit der emotionalen Seite der Medienrezeption, da die Inszenierungsweise die innere Teilnahme am Geschehen mitbestimmt. Die vielfältigen Inszenierungsformen, ihre Verschränkung von vormedialen und medialen Formen zur Absicherung von Glaubwürdigkeit, die grundsätzlich bestehende Inszeniertheit sozialen Verhaltens, die Relation der Medien zum Publikum (Göttlich/Nieland 1998) bis hin zur Rollenauskleidung der Protagonisten in den Medien (Meyer 1998) sind alles Aspekte einer Inszeniertheit, die ihr Stattfinden nur am Nicht-Inszenierten messen kann. Insofern ist das Aufscheinen des Authentischen immer auch ein Garant für „Wirklichkeit" und dient dem Nutzer zur Absicherung dessen, was jenseits aller Scheinhaftigkeit Gültigkeit besitzt. Die Inszenierungsform ist mit bildungstheoretischen Fragen der Mediengesellschaft eng verknüpft, weil Inszenierung und Nicht-Inszeniertes unterschiedliche Grade von Verbindlichkeit in einer Welt darstellen, die Materialität als primären Raum sinnlich erfahrener Gewissheit durch Medienerfahrung ersetzt. Wenn Inszenierung und Nicht-Inszenierung für den Rezipienten unkenntlich ineinander übergingen, würde Medienwirklichkeit zu einer gleichgültigen Oberfläche von referenzlosen Zeichen.

2.4 Zusammenfassung

Die vorliegend angestrebte bildungstheoretische Erweiterung von Medienkompetenz geht von der besonderen Erfahrungsweise bei der Mediennutzung aus. In dieser Situation wird das die Pädagogik interessierende Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit durch die Medien verändert. Von diesem Ansatzpunkt her wurde im vorangehenden Kapitel zunächst bestimmt, in welcher Relation Medien selbst zur Wirklichkeit stehen. Der semiotische Medienbegriff zeigt, dass Medien nicht im Modell des Sprachrohres oder „Fensters" verstanden werden können, sondern technische, semantisch schöpferische Darstellungen erlaubende Apparate sind, die Bestandteil des unendlichen Semioseprozesses menschlicher Kommunikation sind.

Dennoch wäre es falsch, damit die Frage nach dem Unterschied von medialer und nicht-medialer Vermittlung aufzugeben. Im Gesamtprozess der Semiose kann Medienvermittlung als ein Moment ausgegliedert werden, der wiederum durch eigene Strukturen gekennzeichnet ist, da technische Medien von anderen natürlichen Medien, wie der Sprache, zu unterscheiden sind. Medienerfahrung wird durch die drei Relationen Mensch-Medientext, Medientext-referierter Gegenstand und Mensch-repräsentierter Gegenstand bestimmt. Die erste Relation beschreibt die Interaktion des Rezipienten mit der übermittelten Botschaft. Durch die analytische Trennung von Rahmeninnerem und -rand im Medientext können unterschiedliche Rezeptionsmodi von Nähe und Distanz festgemacht werden, was im ersten Fall die innere Beteiligung, im zweiten die Aussage des gesamten Kommunikates in das Zentrum der Aufmerksamkeit rückt. Die Relation Medientext-referierter Gegenstand beschreibt, auf welcher inhaltlichen Grundlage Medienerfahrung erfolgt: Ist der vermittelte Gegenstand in einer umfassenden, eine kritisch-reflektierende Perspektive unterstützenden Weise dargestellt oder werden undurchschaubare, die inhaltliche Qualität mindernde Selektionen vorgenommen? Eine zweite Ausrichtung besteht in der medialen Inszenierung, die die Relation zwischen Authentizität und Inszenierung beschreibt und damit gegebene Grade, die das Involviertsein in das Geschehen abstufen.

Sekundärerfahrungen basieren auf der Aneignung von medial transportierten Inhalten, die als Auslegung von Welt verstanden werden können. In dem sich in der Auslegung vollziehenden medienspezifischen Veränderungsprozess, der in Anlehnung an Peirce unter dem Begriff der Semiose heuristisch erfasst wurde, erhalten diese Sekundärerfahrungen ihren Reichtum darin, dass sie gegenüber einer auf die eigene Person und deren leiblich-sinnliche Reichweite beschränkte Erfahrung ausgeweitet werden. Zugleich liegt darin ihre Fragilität verborgen, da Medienwirklichkeit durch Selektions- und Inszenierungsprozesse konstituiert wird, deren Falschdarstellungen, Verzerrungen, Qualitätsmängel, emotionalisierende und dramaturgische Effekte dem Nutzer nicht notwendig auffallen, weil er sie nicht selbst am Gegenstand unmittelbar überprüfen kann. Der Referenzverlust entsteht also einerseits durch die inhaltliche mangelnde Referenz des Textes mit der von ihm behaupteten Referenz und er besteht in der Neuschaffung von Medienwirklichkeit. Diese zwei wesentlichen Aspekte von Medienerfahrung weisen die Richtung auf, in der Bildungsprozesse durch Medien zu begründen sind:

Die Aneignung der medial transportierten Inhalte durch den Rezipienten erzielt ihre Verbindlichkeit in einem Mitgehen mit dem Text, auf der einen Seite ist er teilnehmend anzueignen, auf der anderen in die bestehenden Wissensbestände einzufügen. Die Tendenz zur Verdichtung (durch Selektion) und Fiktionalisierung (durch Inszenierung) kann auf Seiten des Rezipienten durch Anreicherung des Textes in Form seiner wissensmäßigen Durchdringung und in Form seiner emotionalen Aneignung durch Engagement am Gegenstand aufgefangen werden. Damit sind die zwei bildungstheoretischen Grundlinien benannt, an denen die Relation Rezipient-Gegenstand (Relation 3) im folgenden Kapitel zu messen sein wird. Diese Relation beschreibt das Weltverhältnis des Menschen als Bildung durch Medien, ausgedrückt in der Repräsentation des in den Medien zur Darstellung gebrachten Gegenstands durch den Rezipienten, der ihm als referierter Gegenstand zugänglich wird.

3 Dimensionen von Medienbildung

Ausgehend von einer anthropologischen Perspektive wurde im vorangehenden Kapitel Erfahrung als Basis und Ausgangspunkt für Bildungsprozesse verstanden, was übertragen auf die Medien die über die Zeitdauer des Rezeptionsprozesses vollzogene Erfahrung als Basis und Ausgangspunkt für Bildungsprozesse durch Medien ist. Um die Voraussetzungen für eine Bildung durch Medien zu bestimmen, sollen auf anthropologisch begründbaren Formen menschlichen Weltumgangs basierende, im Bildungsbegriff enthaltene Dimensionen auf die im vorangehenden Kapitel dargestellten Spezifika von Medienrezeption übertragen werden. Medienbildung misst sich dementsprechend an der Art und Weise dessen, wie der Gegenstand durch den Rezipienten repräsentiert wird, oder bildungstheoretisch formuliert, in welcher Weise der Rezipient in Relation zur Welt (in Form des repräsentierten Gegenstandes) tritt. Dieser Maßstab soll im Folgenden an den „Dreiklang" (Henz 1992) des Ästhetischen, Kognitiven und Moralischen gelegt werden. Von einer historisch-systematischen Perspektive ausgehend sieht Henz in ihm den „Kern der Bildung" (ebd., S. 218). Er verlange, sich 1) Welt und ihren Ereignissen hinzuwenden (= ästhetische Dimension), diese 2) in einen Sachzusammenhang zu stellen (= kognitive Dimension), der 3) in verantwortetes Handeln mündet (= moralische Dimension). Dispositionell äußert sich der Dreiklang in Geschmack, Wissen und Gewissen (ebd.). Geht man zurück auf die Erfahrung von Welt, die allen Bildungsprozessen vorausgeht, so kann man sie vereinfacht auch von Wahrnehmen, Denken und Handeln sprechen. Alle drei Bildungsdimensionen strukturieren als person- und weltbezogene Dimensionen auch die Medienrezeption. Um Medienbildung näher beschreiben zu können, ist es also notwendig, die Dimensionen auf die Medienrezeption zu übertragen, um so die Voraussetzungen für eine Bildung durch Medien näher bestimmen zu können. Bei dieser Analyse der Medienerfahrung auf ihr Bildungspotenzial hin sind der Medientext mit seiner im Zeichen enthaltenen materiellen und inhaltlichen Seite einzubeziehen sowie die Rezeptionsmodi des Engagements (emotional-konkret) und der Distanz (kognitiv-abstrakt). Welche Voraussetzungen ergeben sich danach für die Erfüllung der ästhetischen, kognitiven und moralischen Dimension von Medienbildung?

Die Inszenierung führt zu einer Veränderung des Gegenstandes auf einer formalen Ebene. Ihre jeweiligen Gestaltungsformen und -stile knüpfen an etablierte Codes der Bedeutungskonstitution an. Mit diesen Codes sind Weisen der Herstellung, Interpretation und Gestaltung von Aussagen und ihnen zugrunde liegenden Wirklichkeiten verknüpft. Die Begründung dazu liegt in den mit den Gestaltungsformen und -stilen verknüpften Formen der Erfahrungsorganisation als Rahmentypen, die im Prozess der Sozialisation angeeignet werden und auch in den Medien in ihren typischen Gestaltungsweisen erscheinen. Sie sind beim Nutzer vorhanden als ein nicht objektiviertes, präreflexives Wissen, das im Prozess der Mediensozialisation angeeignet wird. Sachlichkeit, Erregung, Ironie sind damit nicht nur Aussageformen, sondern auch Weisen, etwas in einer ganz bestimmten ästhetischen Qualität zu erfahren. Der nüchtern-trocken vorgetragene Text geht mit dem Gegenstand anders um als die Darstellung des Einzelschicksals. Die Inszenierung spricht damit die *ästhetische Dimension* der Medienbildung an, sie stellt die Verbindung zur außermedialen Wirklichkeit auf der Ebene konkret erlebter Empfindungen und „vermittelt-direkter" Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen her und ist damit wesentlich daran beteiligt, wie „wirklich" der Nutzer etwas erlebt. Die ästhetische Dimension überwindet die Abstraktion medialer Wirklichkeit in der empathischen Teilnahme des Rezipienten an einer medialen Erfahrungswelt.

Die *kognitive Dimension* bezieht sich auf die Ebene des vermittelten Ereignisses. Dieses ist unter einer forschungstheoretischen Perspektive so zu behandeln, als wäre es das einzige, was der Rezipient über den Gegenstand weiß. Die hier bestehenden Selektionen als Auslassungen und hergestellte Zusammenhänge, als Verdichtungen und subjektive Deutungen sind Bestandteil des Gegenstands. An den Rezipienten stellt sich die Anforderung, einen Ausgleich der bestehenden Selektionen herbeizuführen. Die kognitive Dimension von Medienbildung realisiert sich im Erkennen von Fehlinformationen und im Wissenszuwachs so, dass die fehlende direkte Überprüfbarkeit im sachgerechten Wissen über das Objekt überwunden wird.

Der Realitätsstatus wird durch den äußersten Rahmen festgelegt, der ein wesentlicher Orientierungsfaktor im Labyrinth medialer Wirklichkeiten ist. Er gibt vor, in welcher Relation das im Medientext dargestellte Ereignis zur außermedialen Realität steht, z. B. als „real" (im Sinne

von Fakt oder Non-Fiktion) oder als fiktional. Durch den Rahmen wird vorgegeben, in welchem Grad die Interaktanten an einem Ereignis partizipieren (sollten). Versteht man die Interaktion mit dem Text als einen Rahmen, der zwischen Kommunikator und Nutzer besteht, dann ist die Aufrechterhaltung des durch den Kommunikator vorgegebenen Rahmens auch durch den Nutzer verlangt. Ist der Rahmen fiktional, so sollte der Nutzer die Dinge nicht mit einer gefühlsmäßigen Intensität und einem Glauben an die Wahrhaftigkeit aufnehmen, wie das bei einem tatsächlichen Geschehen angemessen sein kann. Da bei der Medienrezeption jedoch Freiräume für den Nutzer bestehen – der Kommunikator kann die Aufrechterhaltung des von ihm gegebenen Rahmens ja nicht unmittelbar einfordern – kann sich der Nutzer dem vermittelten Ereignis gegenüber so verhalten, wie es ihm beliebt. So könnte er z. B. über das reale Leid von Menschen hinwegblättern oder -schalten, ohne dass ihm eine unterlassene Hilfeleistung vorgeworfen werden könnte. Die Unterscheidung vielfältiger Medienwirklichkeiten besitzt danach nicht nur eine kognitive, sondern auch eine moralische Komponente. Diesen Freiraum nicht zu nützen, sondern mit dem vermittelten Ereignis so umzugehen, wie es seinem auf die Alltagswelt bezogenen Status gerecht wird, umschreibt *die moralische Dimension* der Mediennutzung. Die moralische Dimension sucht die Überwindung der Unverbindlichkeit medialer Erfahrung im Vergleich zur direkten Teilhabe bei Primärerfahrungen.

3.1 Die ästhetische Dimension

3.1.1 Grundlagen der Rezeptionsästhetik

Die technischen Vermittlungsbedingungen der Medien schaffen im Vergleich zum direkten Umgang mit Dingen eine eingeschränkte Sinnlichkeit, zugleich eröffnen sie gegenüber den bei der unmittelbaren Erfahrung bestehenden Einschränkungen erweiterte Möglichkeiten der Welterkenntnis. Insofern stellt die Medienentwicklung anthropologisch gesehen eine Fortentwicklung der abstrahierend-symbolischen Fähigkeit des Menschen dar. Eine Bildung durch Mediennutzung kann also nicht nach einer Aufhebung der sinnlichen Einschränkung streben, weil dies eine Vermeidung jeglicher Mediennutzung nach sich ziehen würde, sondern vielmehr nach einer optimalen Ausnutzung aller Möglichkeiten medialer Erfahrung, die sich auf Basis der Materialität des Zeichenkörpers und seiner Bedeutungsgehalte vollzieht.

Eine Sinnesanthropologie der Medien liegt bislang nicht vor. Weniger theoretisch-systematisch als essayistisch regt Sloterdijk zumindest Denkwege an. Auge und Ohr versteht er in ihrer Funktion als Distanzorgane (1993, S. 71), während Geschmacks- und Geruchs- sowie Tastsinn den unmittelbaren, konkreten Nah-Umgang mit dem wahrnehmungsauslösenden Gegenstand verlangen. Die Distanzorgane sind geeignet, „die Besitzer dieser riskanten Organe zu Weltwesen zu machen – das heißt zu Lebewesen, die ein Verhältnis zum Offenen, zum Neuen entwickeln" (ebd.). Die menschlichen Wesen sind die „zum Mehr-Hören und Mehr-Sehen verurteilten Tiere", deren „eigentlicher Ort im Sein das Noch-Nicht ist" (ebd., S. 71f.). Damit versteht Sloterdijk die audiovisuellen Medien in einer von den Distanzorganen abgeleiteten Metapher der Überwindung der leiblich-sinnlichen Beschränktheit[17].

Bei einer solchen Betrachtung der Sinnesorgane, hier jener, die durch Audiovisualität (als Sinneskanal Sehen und Hören und als Zeichensystem Bild und Schrift) angesprochen werden, stehen so unterschiedliche Medien wie ein Fahrplan und ein Buch auf einer Stufe. Bezieht man die Funktion der Bedeutungsvermittlung mit ein, dann stößt eine Sinnesästhesiologie der Medien jedoch an ihre Grenzen. Ein spannendes Buch führt zu einem Engagement und zu Gefühlsregungen, wie dies durch die Lektüre eines Fahrplanes kaum erreichbar sein wird, obwohl beide visuell wahrgenommen werden. Die sinnliche Wahrnehmung reicht mithin nicht aus, um die nicht nur auf den materiellen Aspekten des Zeichenkörpers, sondern auch auf Interpretation beruhende Interaktion zwischen Medium und Rezipient zu beschreiben. Damit werden bei der Analyse der sinnlichen Wahrnehmungsqualitäten die an Bildungsprozessen konstitutiv beteiligten Inhalte ausgeblendet. Zwar ermöglichen die Ausdruckskraft eines Rezensenten oder die Farbigkeit eines Bildes eine sinnlich-ästhetische Erfahrung, doch erschließt sich in ihr lediglich ein formal-

17 Die Ausführungen Sloterdijks gelten allerdings nur für Massenmedien. Bei neuen Medienentwicklungen im Bereich der Simulationen wirkt die Sinnlichkeit der Medien in umgekehrter Richtung: Je umfassender diese Medien die Sinne involvieren, desto weniger kann die kommunikative Funktion des Mediums noch in einer auf die Ferne und das Vergangene gerichteten Informationsqualität liegen, wie das bei Massenmedien der Fall ist. Bei einer auch das Taktile und Olfaktorische einbeziehenden Medialität richtet sich die Medienfunktion vielmehr auf eine Organerweiterung, die das direkt-körperliche Fürwahrnehmen und Eingreifen virtuell realisiert. Solche Mediensysteme sind weniger umwelt-vermittelnd als umwelt-erzeugend, z. B. interaktive Computerspiele.

medialer Vermittlungsaspekt, nicht die Bedeutung der Botschaft. Die ästhetische Dimension muss also sowohl materiale wie inhaltliche Aspekte des Medientextes einbeziehen.

Die ästhetische Dimension der Medienerfahrung ist nicht allein auf jene Kommunikate bezogen, die fiktional sind und/oder bei denen künstlerisch-gestalterische Aspekte wichtig sind, sondern auch auf nicht-fiktionale Genres wie Nachrichten, Dokumentationen, Reportagen. Angemessen ist die Betrachtung auch dieser Formen von Medienerfahrung unter einer rezeptionsästhetischen Perspektive, weil Medien auf Grund ihres Vermittlungscharakters immer einen Distanzraum eröffnen, der Voraussetzung für ästhetische Erfahrung ist. Er ist nur dort möglich, wo die Freiheit besteht, sich zu den Dingen dieser Welt zu stellen und nicht auf sie in existenzieller Not reagieren zu müssen (vgl. Elias 2003, S. 43). Distanz entsteht beim Rezipienten durch Aspekte wie Zeitverschiebung, Beobachterstatus, nicht direkte, sondern mittelbare Betroffenheit. Da Massenmedien eine lediglich vermittelte Teilhabe ermöglichen und kein direktes Eingreifen in ein Geschehen, können sie etwas präsent machen, ohne dass ihre Präsentation in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Situation des Rezipienten steht[18]. Insofern kann die ästhetische Bildungsdimension auch mit Ansätzen ästhetischer Erfahrung erfasst werden.

Ich möchte mich auf eine neuere Arbeit des Literaturwissenschaftlers Hans-Ulrich Gumbrecht (2004) stützen, die mit dem hier vorgelegten Begriff von Sekundärerfahrung kompatibel ist. Gumbrecht versteht ästhetische Erfahrung als ein Oszillieren zwischen „Sinn" und „Präsenz". Das Konzept der Präsenz entfaltet er als einen Modus der Weltbegegnung, der dem Wunsch nach einem Ausgleich einer allzu „cartesianisch" verstandenen Alltagswelt entspringt. Seine Arbeit ist ein Versuch, Begriffe zu entwickeln und Konturen eines Konzeptes aufzuzeigen, das, wie der Titel sagt, „Diesseits der Hermeneutik" liegt, womit Gumbrecht auf die Schwierigkeit stößt, dieses Konzept entgegen der hermeneutischen Tradition der Geisteswissenschaften und hier bestehender begrifflicher Instrumentarien zu entwickeln. Es ist lohnenswert, sich mit Gumbrechts Arbeit zu befassen, da das Konzept der Präsenz hilft aufzuspüren, in welchen Aspekten Medienerfahrung zur Medienbildung beitragen kann.

18 Zur Aufhebung dieser Distanz drängen Meldungen über direkte Veränderungen der Lebensumwelt des Betroffenen (z. B. über Luftverseuchung, Wetterkatastrophen).

Die Dominanz des sinnverstehenden, bewusstseinsorientierten Weltverstehens sieht Gumbrecht als ein Merkmal der modernen, mediengeprägten Welt an, die uns „den Dingen dieser Welt und ihrer Präsenz entfremdet" habe, aber zugleich das Potenzial berge, „einige Dinge dieser Welt wieder zu uns zurückzubringen" (ebd., S. 163). In der Präsenz wird Welt nicht als sinnhafte erfahren, sondern in ihrer Materialität. Präsenz kennzeichnet einen Moment des Erlebens, den Gumbrecht der kognitiv gefärbten Erfahrung als vorgängig betrachtet. Gumbrechts Ansatz ermöglicht eine Verbindung der oben in eine Sackgasse führenden Sinnesästhesiologie der Medien mit den bedeutungskonstituierenden Anteilen des Textes. Durch den Moment des Sinns wird die ästhetische Erfahrung immer wieder inhaltlich aufgeladen, was bei einer reinen Betrachtung der Wahrnehmungsdimension nicht möglich ist. Ästhetische Erfahrung ist für Gumbrecht, „eine aus Akten der Weltinterpretation resultierende Erfahrung" (ebd., S. 121), während das „Erleben" der Erfahrung vorgängig ist, verstanden „im strengen Sinn der phänomenologischen Tradition, also im Sinn der fokussierten Betrachtung oder Thematisierung bestimmter Gegenstände des Erlebens" (ebd., S. 120). Den Begriff des Erlebens benötigt er, um das auf die materielle Komponente von Weltbegegnung gerichtete Konzept der Präsenz in die ästhetische Erfahrung einzubringen. Das jeder Form medialer Vermittlung immanente Distanzmoment verhilft dazu, jene „Insularität" zu erzeugen, die nach Gumbrecht Voraussetzung für ästhetisches Erleben ist. Dieses verlange nach einem „Situationsrahmen, in dem es typischerweise vorkommt" und dessen Hauptmerkmal „die Entfernung zwischen ästhetischem Erleben und Alltagswelt" sei (ebd., S. 122), eine Forderung, die für Medienvermittlung erfüllt ist, weil ein solcher Entfernungsraum der Medienrezeption immanent ist. Die Präsenzphänomene selbst, die uns durch Medien vermittelt werden, sind in einer Kultur, die auf Sinn ausgerichtet ist, als „Effekte von Präsenz" zu verstehen, d. h. sie werden „notwendig von Wolken und Polstern des Sinns umgeben, umfangen und vielleicht sogar vermittelt" (ebd., S. 127). Präsenzeffekte entstehen bei Medien demnach in Zusammenhang mit der Vermittlung von Sinn, sie resultieren nicht, wie bei der „Realpräsenz" (ebd., S. 154) aus sinnlich-konkret Vorhandenem, sondern Medien *erzeugen* Präsenz.

Die Beispiele, die Gumbrecht verwendet, geben vor, in welcher Richtung mediale Präsenzeffekte zu suchen sind, z. B. in der Live-Übertragung von Sportveranstaltungen (s. u.), in der „Intensität einer durch Compactdisc vermittelten Stimme", in der „Nähe eines schönen Bildschirmgesichts"

oder der Reproduktion eines Luftangriffs (ebd., S. 163). Solche medialen Präsenzmomente besitzen, in diesen Begriffskontext kann man Gumbrechts Argumentation stellen, ein bildendes Potenzial. Denn der Nachvollzug eines Luftangriffs macht ein historisches Ereignis präsent, und in diesem Erleben ermöglicht er ein Lernen aus Geschichte. Jedoch sind solche Ereignisse, wie oben gesagt, Präsenz*effekte*, die zugleich mit „einer Wolke von Sinn" umgeben sind, z. B. könnte der Luftangriff in einen historisch gerahmten Antikriegsfilm eingebettet sein. Insofern „oszillieren" (Gumbrecht) Objekte ästhetischen Erlebens zwischen Sinn- und Präsenzeffekten. Insularität ist notwendig, weil in ihrem Rahmen Sinn und Präsenz ihren Platz behaupten können. Medien ermöglichen damit im ästhetischen Erleben die Überwindung einer präsenzreduzierten medialen Erfahrungswelt durch ein Ermöglichen von Präsenz durch Medienerfahrung.

Bei der Medienrezeption ist *Präsenz über die innere Rahmenschicht* möglich, also jene Ebene, auf der das Ereignis konkret wird. Wenn eine Beschreibung von etwas stattfindet, ist ihr Zeichenstatus indexikalisch und bezieht sich auf konkrete Sachverhalte, Dinge und Geschehnisse. In einem Medientext vermischen sich konkrete (abbildende) und abstrakte (mitteilende) Elemente, so ist die Nachricht über die Zahl von Verkehrsunfällen im Vorjahr abstrakt, das Foto eines schweren Autobahnunglücks konkret[19]. Konkret ist das Foto, das Ereignis, die Nähe, das Besondere, abstrakt ist der Begriff, die Schrift, das Allgemeine, die Ferne. Insgesamt können Medientexte nach eher konkretisierenden, auf ein singuläres Ereignis gerichteten und nach eher abstrahierenden, auf allgemeine Zusammenhänge und Bewertungen gerichtete Formen unterschieden werden, entsprechend den zwei kommunikativen Funktionen „Abbilden" und „Kommentieren" (Doelker 1974.).

Abbildende Texte stehen in engerer Referenz zu einem konkreten (vermittelten) Objekt, während abstrahierende die in der Gestaltung liegende Möglichkeit einer realitätsgerechten Repräsentation weniger nutzen, sondern einen distanziert-abstrakten Blick einnehmen durch Analyse, Generalisierung, Bewertung, Verallgemeinerung, auch im Bild – wie etwa bei Standardbildern oder Grafiken. Mit dieser Unterscheidung werden mediale Sekundärerfahrungen in ihrer Erlebnishaftigkeit differenzierbar.

19 Die Bezeichnung erfolgt in Anlehnung an Claessens anthropologische Studie „Das Konkrete und das Abstrakte" (1993).

Für die ästhetische Rezeptionsdimension sind vor allem jene Texte prädestiniert, bei denen das Konkrete zentral ist, wo die Kommunikationsfunktion im „Abbilden" besteht – dies erklärt übrigens auch, warum Gumbrecht bei seinen Beispielen für mediale Präsenz fast ausschließlich auf Bildbeispiele zurückgreift. Die in der Singularität des Ereignisses erfahrbare Konkretion öffnet die mediale Sekundärerfahrung hin zu einer vermittelten Direktheit, die sich der Primärerfahrung insofern annähert, als eine innere Beteiligung mit dem Geschehen möglich ist. In Kommunikation mit dem konkreten Gegenstand vollzieht sich Erfahrung, die in Abgrenzung zur Subsumtion des Mannigfaltigen unter das identifizierende Denken steht, wie es Adorno (1970) in der „Negativen Dialektik" ausführt (vgl. Seelinger 2003). In der Singularität eröffnet sich überhaupt erst die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung, weil nur so das „Nichtidentische" am Gegenstand offenkundig wird, während abstrahierende Momente im Text zur Klassifikation und Generalisierung tendieren.

Dabei spielt es keine Rolle, ob die konkreten Sachverhalte, Dinge und Geschehnisse real oder fiktional sind, konkret werden sie nicht durch ihren Wirklichkeitsstatus, sondern durch ihre Singularität. Die Unterscheidung zwischen nicht-fiktional und fiktional wird durch den *Rahmenrand* vollzogen, auf dieser Ebene entsteht in der Terminologie Gumbrechts Sinn. Der Rahmenrand ist sozusagen die Sinnwolke um das zur Präsenz Gebrachte, *er lässt die Präsenz des Konkreten zu einem kommuniziertem Ereignis werden*. Denn die Präsenz des Konkreten in den Medien ist für sich genommen zunächst einmal aussagelos. Eine reale, gefilmte Autopanne und eine, die gestellt wurde für einen fiktionalen Film, sind beide singuläre Ereignisse. Aber die Bilder eines stehenden Autos mit offener Motorhaube illustrieren im nonfiktionalen Rahmen z. B. die Aussage, dass der Wagen des Typs X vom Hersteller eingezogen wird, während eine fiktionale Autopanne in einem Unterhaltungsfilm nur etwas *bedeutet*, das eine Autopanne ist. Um diese Unterscheidung vornehmen zu können, sind die kontextuellen Hinweise des Rahmenrandes unerlässlich. Auch jene Bilder, die vordergründig Präsenzeffekte herstellen sollen, benötigen diese Rahmung, denn die Panne für sich sagt nur aus „stehendes Auto", aber nicht, warum dieses Ereignis gezeigt wird.

Der Rahmenrand schafft mit seinen vielfältigen Spielformen zwischen Realität und Fiktion die „Medienwirklichkeiten", er erzeugt den kom-

munikativen Bezugsrahmen, dessen Aussage etwas als „real“ oder „fiktional“ *gemeint* werden lässt. Fiktion bezeichnet einen durch den Rahmen geschlossenen „Sinnbereich“ (Schütz 1979), die in ihm enthaltenen Dinge, Geschehnisse, Handlungen sind innerhalb dieses Rahmens zu deuten (was nicht aussagt, dass der Gesamtablauf nicht eine Bedeutung außerhalb des medialen Rahmens besitzen könnte). Anders ist dies bei Texten, die die Tatsächlichkeit der Ereignisse sichern, sie geben dem singulären Ereignis einen Aussagegehalt, der sich auf die alltägliche Welt des wirkenden Handelns bezieht. Der faktische Bezugsrahmen ist nicht geschlossen, sondern stellt das Ereignis in einen Bezug mit allen anderen Ereignissen der Alltagswelt. Während also das reale Ereignis in seinem Sinnbezug zur Alltagswelt gehört, steht das fiktionale im geschlossenen Bezug des fiktionalen Sinnzusammenhangs. Das reale Ereignis ist insofern nicht als symbolischer Platzhalter zu verstehen, als es das zeigt, was der Rezipient selbst beobachten und erleben könnte, wäre er an jenem Platz, an dem sich der Reporter befand und besäße er dieselben Informationsquellen, über welche dieser verfügt. Das fiktionale Ereignis zeigt eine Spielform von etwas, das ebenso gut in der Realität passieren könnte oder sich bereits vollzog; es ist aus Aspekten und Gesetzmäßigkeiten der Lebenswelt konstituiert, aber nicht diese selbst. Voraussetzung dafür ist die Erzeugung eines geschlossenen Sinnzusammenhangs, in dessen Rahmen die fiktionale Bezugsetzung gilt. Der Rezipient muss alle Teilaspekte auf ihr reales Vorbild beziehen, um zum Verstehen zu gelangen, aber weil sie ja nicht das Vorbild selbst sind, sondern es lediglich in einer Spielform darstellen, erklären sich die Sachverhalte und Interaktionen in Verweis aufeinander, nicht in Verweis auf jene Welt, die außerhalb dieses geschlossenen Zusammenhangs steht. Realität und Fiktion sind rahmentheoretisch gesehen keine ontologisch abgrenzbaren Bereiche, sondern sie sind kommunikative Bezugnahmen auf etwas, das als real oder fiktional verstanden werden soll. Demgegenüber suggeriert die Rede von „Medienwirklichkeiten“, von „Wirklichkeitsgehalten“, dass Realität und Fiktion Zustände seien. Interaktionistisch gesehen handelt es sich jedoch um Zuschreibungen, die aus der Aufrechterhaltung eines Rahmens durch alle Beteiligten ihre Gültigkeit beziehen (Pietraß 2005a).

Rezeptionsästhetisch sind die durch den Rezipienten vollzogenen Bezugnahmen unterschiedlich zu beschreiben. In Bezug auf den (realen oder fiktionalen) Gegenstand vollzieht sich die Oszillation zwischen

Präsenz und Sinn in unterschiedlichen Weisen ästhetischen Erlebens[20], weil die empathische Hinwendung zum vermittelten Gegenstand durch den distanzierenden, auf Metaebene kommunizierenden Einbezug des Rahmenrandes kontextualisiert wird. So wird eine medizinische Aussage, die einem Bericht über eine wissenschaftliche Tagung entnommen wurde, einen Diabeteskranken anders betreffen und von ihm anders bewertet als das entsprechende Ereignis in einer Unterhaltungsserie.

3.1.2 Das ästhetische Erleben zwischen Fiktion und Nonfiktion

Die *fiktionale Erfahrung* erfüllt sich im Spiel mit den möglichen und intendierten Bedeutungen, die der Rezipient dem Text zuschreibt. Er überlegt, was mit einem Bild, einer Handlung ausgesagt sein sollte, welche Handlungsmotivationen und Gefühle der Protagonisten möglicherweise dahinter stehen könnten. Es geht also darum, Möglichkeiten zu entwerfen und zu verwerfen, um sich die Bedeutung der Handlung zu erschließen (vgl. Iser 1979b). Die Handlung und Geschehensprozesse geben den Sinnzusammenhang Stück für Stück frei, den zu entbergen das Vergnügen des Rezipienten ist. Bei seiner Deutung stellt er den Text in einen Zusammenhang mit Ereignissen und Erfahrungen, die er selbst schon gemacht hat, und zugleich überschreitet der Rezipient seine eigenen Erfahrungen in der fiktionalen Erfahrung. Bildende Prozesse sind also in der Möglichkeit dessen angesiedelt, was sein, was man erleben könnte, wie sich die Welt für einen anderen offenbart. Solche ästhetischen Erfahrungen hält der anspruchsvolle Film bereit, aber auch die populärkulturelle Unterhaltungsserie. Welche konkreten Aktivitäten der Rezipient vornimmt, soll anhand von Beispielen einer empirischen Untersuchung zu Rahmungen zwischen Realität und Fiktion (Pietraß 2003) veranschaulicht werden.

In einem (fiktionalen) Kurzfilm („Cubus“ von Juri Köster) ist ein Mann zu sehen, der in einem Entenkostüm verkleidet vor einem Spiegel steht. Der Mann nimmt die Kopfbedeckung ab und sein Gesicht kommt zum Vorschein. Er betrachtet sich lange im Spiegel, der Zuschauer sieht aus Perspektive des Mannes dessen Gesicht im Spiegel reflektiert. Für die in der Untersuchung beobachteten Rezipienten geht es nicht um einen Mann, der sich im Spiegel betrachtet, sondern um das, was damit ausgesagt

20 Es sei daran erinnert, dass der Ausdruck „ästhetisch“ i. S. der Insularität von Medienerfahrung und der hier bestehenden Distanzmomente verwendet wird.

sein soll. Die Szene wird als Schlüssel für die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität gesehen, wobei Identität als das verstanden wird, was hinter einer Maske oder Rolle verborgen ist. Das Abnehmen der Kopfbedeckung steht für das Abnehmen der Maske, die man nach außen hin trägt (vgl. die folgenden Statements der interviewten Rezipienten):

> „Wird man auch irgendwie angeregt zu überlegen (...) dass das so ein Clown sein könnte, der dann halt wirklich traurig ist, dieser Zwiespalt zwischen immer fröhlich sein und die anderen fröhlich machen und lustig sein und in Wirklichkeit selber irgendwie traurig zu sein"
> „Dass er irgendwie so diese Maske abzieht und eigentlich wer ganz anderes ist oder ein Mister Niemand, oder ich weiß nicht was, irgendwie so"
> „Wer ist man wirklich? Was ist unter dem Kostüm? Aha, Selbsterkennung"

Die Szene wird als Anregung zum Nachdenken verstanden; zugleich wird nach ihrer symbolischen Botschaft gesucht, die im Zwiespalt zwischen außen und innen, Maske und Person, in der Frage nach Selbsterkenntnis gesehen wird. Die Länge der Einstellung erzeugt eine Leerstelle, die der Rezipient in Rückgriff auf eigene Erlebnisweisen füllt. Der „Präsenzeffekt" der Bilder wird, um Gumbrechts Terminologie zu gebrauchen, in die „Sinnwolke" von Symbolik und eigener Erfahrungsverarbeitung getaucht. Verstünde der Betrachter diese Sequenz denotativ, also als das, was sie zeigt – einen Mann im Entenkostüm, der sich im Spiegel betrachtet – bliebe der symbolische Gehalt dieser Stelle verborgen. Der Zuschauer würde sich vielleicht wundern, sich über das lächerliche Kostüm erregen. In der reflektierenden Auseinandersetzung mit ihrem Bedeutungsgehalt hingegen werden Bildungsprozesse initiiert.

Woher weiß der Rezipient, dass er die fragliche Sequenz als konnotativ und nicht als denotativ verstehen soll? Hinweise darauf werden durch die Darstellungsmittel gegeben, z. B. durch Musikeinlagen, durch die Kameraposition oder, wie im genannten Beispiel, durch die ungewöhnliche Länge der Einstellung. Im Bereich der Fiktion ist die ästhetische Erfahrungsdimension also dann berührbar, wenn der Medientext im geschlossenen Sinnzusammenhang der Fiktion seine Konkretion als *für etwas anderes stehend* entfaltet. Es geht nicht darum, dass sich ein Mann lang im Spiegel betrachtet, sondern darum, warum er dies tut. Die Erfahrung des singulären Ereignisses besteht in einer vom Rezipienten konstituierten Wirklichkeit, als „Reaktion auf Wirklichkeit", nämlich jener des Textes. Ein literarischer Text bringt keine wirklichen Gegenstände hervor,

so dass ihn der Leser „weder auf die Bestimmtheit gegebener Gegenstände noch auf definierte Sachverhalte beziehen [kann], um festzustellen, ob der Text den Gegenstand richtig oder falsch dargestellt hat" (Iser 1979a, S. 232). Es ist genau diese Stelle, an der ein „Unbestimmtheitsbetrag" entsteht, „der allen literarischen Texten eigen ist, denn sie lassen sich auf keine lebensweltliche Situation so weit zurückführen, dass sie in ihr aufgingen beziehungsweise mit ihr identisch würden" (ebd.). Nicht im außertextlichen Bezug entsteht ein „Unbestimmtheitsbetrag", sondern in den innertextlichen Strukturen. Sie enthalten Auslegungsspielräume durch nicht formulierte Beziehungen zwischen den einzelnen „Ansichten" zum fiktionalen Gegenstand (vgl. ebd., S. 235) und entstehen z. B., indem eine Geschichte in Fortsetzungseinheiten erzählt wird.

Die Bedeutungsoffenheit erzeugt im fiktionalen Bereich die am Ereignis vollzogene lebendige Erfahrung. Ein literarischer Text schafft keine Sachverhalte, er „bildet weder Gegenstände ab noch erschafft er solche" (ebd., S. 232). Auf die vom Leser geleisteten Aktivitäten hinzielend, beschreibt Iser ihn „als die Darstellung von Reaktionen auf Gegenstände" (ebd.). Wirklichkeit gewinnt er schließlich dadurch, „dass der Leser die von ihm gebotenen Reaktionen mit vollzieht":

> „Wenn er Reaktionen auf Gegenstände zu seinem Inhalt hat, dann offeriert er Einstellungen zu der von ihm konstituierten Welt. Seine Realität gründet nicht darin, vorhandene Wirklichkeit abzubilden, sondern darin, Einsichten in diese parat zu halten." (ebd.)

Der literarische Text unterscheidet sich von anderen Textarten darin, dass er nicht von einem Gegenstand spricht, „der eine vom Text unabhängige Existenz besitzt" (ebd., S. 231). Andere Textarten beschreiben reale Gegenstände oder bringen diese hervor (z. B. eine normative Verpflichtung wie ein Gesetzestext; vgl. Iser 1979a), so dass hier der Leser die Möglichkeit besitzt nachzuprüfen, inwieweit der Gegenstand richtig oder falsch dargestellt ist, indem er ihn auf lebensweltliche Situationen zurückführt. Beim literarischen Text bleiben dem Leser nur die eigenen Erfahrungen, an denen er das Gelesene überprüfen kann. Ohne ein derartiges Beteiligungsangebot würde ein fiktionaler Text langweilen. Weil nicht-fiktionale Texte im Gegensatz zu den fiktionalen auf eine Abdeckung zwischen Gegenstand und Text abzielen und damit eine geringere bis keine Bedeutungsoffenheit besitzen, sind sie oft schwieriger und anstrengender in der Aufnahme, denn der Leser muss etwas besitzen,

worauf er den Textgegenstand beziehen kann. Fehlen ihm die entsprechenden Kenntnisse, findet der Leser keine Entsprechung zu seinem Gegenstand, der Text spricht ihn nicht an. Populärkulturelle Texte hingegen sind durch ihre Leerstellen auf eigene Erfahrungen der Leser beziehbar, so dass sie ein breites Zielpublikum erreichen können und auch einen größeren Unterhaltungswert besitzen (Mikos 1994). Sie eröffnen durch ihre Präsentationsstruktur potenziell ästhetische Erfahrungen an fiktionalen Gegenständen und regen zur Auseinandersetzung an, wie z. B. durch Untersuchungen über Fankulturen von Langzeitserien wie der „Lindenstraße" belegbar ist (Jurga 1995).

Demgegenüber bezieht sich der *nicht-fiktionale* Medientext auf Dinge, Interpretationen, Sachverhalte, Geschehnisse, deren Stellenwert sich aus jenem der „Wirkwelt" (Schütz) herleitet. Nicht die Bedeutungsoffenheit, sondern die Aussage wird durch Abdeckung zwischen Text und Gegenstand aufgebaut. Nur auf Basis dieser Eindeutigkeit ist es möglich, die für die Einordnung nonfiktionaler Gegenstände notwendige Sicherheit hinsichtlich ihres Stellenwertes für die soziale Realität zu erzielen. Bezüglich der ästhetischen Erfahrungsdimension sind wiederum jene Texte zu betrachten, die das konkrete, singuläre Ereignis thematisieren, bei denen die quasi-reale Nachvollziehbarkeit des Präsentierten im Vordergrund steht. Um Bedeutungsoffenheit zu vermeiden, wird in diesem Bereich auf Darstellungsformen zurückgegriffen, die bedeutungskonstituierende Aspekte der Darstellungsmittel in den Hintergrund treten lassen. Das Bild wird so eingesetzt, dass es wie ein Fenster zur Welt wirkt, das Wort so, dass es Deskriptionen und konkrete Referenzen herstellt. Wirklichkeit soll möglichst punktgleich und detailliert abgebildet werden. So kann Medienerfahrung zu einem quasi-realen Erleben werden.

Die durch eine solche Vermittlungsweise erzeugte Realitätsnähe des Ereignisses soll wiederum nach Gumbrecht (1998) beschrieben werden. In diesem als eine Vorstudie zu dem oben zitierten Text zu wertenden Beitrag legt Gumbrecht den Fokus auf die Darstellungsform. Die Erzeugung von Präsenz beschreibt er am Beispiel der Übertragung von Sportveranstaltungen. Für vorliegende Darstellung ist interessant, dass er damit eine Form der Medienvermittlung identifiziert, deren Ziel es ist, durch den Medientext den vermittelten Gegenstand möglichst abzudecken – also im Gegensatz zum fiktionalen Text Unbestimmtheitsstellen zu vermeiden. Die Aufgabe einer solchen Übertragung ist es, dem Zuschauer

das Spiel in der Vollständigkeit seines Geschehens nahe zu bringen, was den Fernsehzuschauern gegenüber dem anwesenden Publikum hinsichtlich des Spielgeschehens sogar Vorteile verschafft, z. B. durch Rückblendungen in Zeitlupe. Die Bedeutungsfunktion der Bilder tritt zurück hinter der Ermöglichung einer Durchsicht durch das Bild auf den Gegenstand; das Bild wird hier, wie in der phänomenologischen Bildtheorie (Fink 1966) gedacht, zu einem Fenster. Eine bildende Mediennutzung ist in diesem Präsentationsmodus also dort zu suchen, wo der Rezipient Medientexte im Sinne einer Erweiterung seiner eigenen leiblichen Begrenztheit quasi-material erfährt.

Ich möchte auch diese Erfahrungsform an einem Beispiel dokumentieren. Die untenstehenden Aussagen sind Kommentare zu einer Videosequenz, die mit einer versteckten Kamera erstellt und später im Fernsehen gesendet worden war. Sie zeigt, wie eine Kinderfrau ein Kind zunächst grob anfasst und es dann wieder liebkost. Die Interviewpartner sind überrascht über das Gesehene, was sich an kleinen Ausrufen wie „Oh" oder „Ui" bemerkbar macht. Sie dokumentieren die Empathie mit den Interaktanten und das Involvement in das im Film ablaufende Ereignis. Einige beugen sich vor, um die schlechten Aufnahmen besser zu erkennen. Dieses Engagement ist in einen Rahmen der Authentizität eingebettet: Die Rezipienten sprechen über ihre Eindrücke so, wie man über ein reales Geschehen spricht. Die zentrale Aufmerksamkeit liegt auf den Handlungen der Frau, die nicht als gespielt verstanden werden. Das Ereignis wird in die Alltagswelt eingeordnet, so als würde man das Gezeigte im Film genauso sehen, als wäre man in diesem Raum selbst anwesend:

> „Oh, eine Mutter schlägt ihr Kind mit der Faust auf den Kopf, weil es anscheinend geschrieen hat oder so. Und es schreit noch viel fester, und jetzt versucht die Mutter es wieder gutzumachen und es zu tätscheln und zu hätscheln..."
> „Ui, was macht eine Mutter mit dem Kind? Hat sie es auf den Kopf gehauen? Oder waren das etwas herbere Liebkosungen? Nee, das ist wohl doch, also im ersten Augenblick habe ich gedacht, sie hat das Kind geschlagen, auf den Kopf..."

Die Widersprüchlichkeit der Handlung irritiert die Interviewpartner, sie versuchen, das Gesehene zu verstehen und schwanken zwischen den Kategorien „Spielen" und „Schlagen". Dies aber wird auf die Aktion der Frau bezogen, nicht auf die Authentizität der Aussage. Es steht also außer Frage, dass die Frau ihre Handlung nicht für einen Beobachter aufführt, sondern in diesem Moment in direkter, wenn auch fragwürdiger

Interaktion mit dem Kind. Über einen möglichen fiktionalen Handlungsrahmen denken die Interviewpartner in keinem Moment nach. Die ästhetische Bildungsdimension erschließt sich in diesem nonfiktionalen Fall im „Rückgang" auf das hinter dem Bild stehende Ereignis (vgl. Doelker 1984), indem es als real verstanden und so beurteilt wird, als habe es tatsächlich stattgefunden. Real heißt aber nicht, dass seine Medialität vergessen würde, doch sie spielt nur insofern eine Rolle, als es sich um etwas Berichtetes, nicht direkt Zugängliches handelt. Die Beispiele zeigen, dass die Bilder nicht lediglich als Bilder abgetan werden, als Scheinwelten, sondern das Ereignis wird in ihnen präsent.

Fiktionale und nonfiktionale Texte sind durch die Entstehung vielfältiger Medienwirklichkeiten als *Spielarten zwischen Realität und Fiktion* nicht klar in zwei Gruppen zu trennen. Vielmehr sind Realität und Fiktion als Pole eines Kontinuums zu verstehen und liefern analytische Kriterien für die Klassifizierung mit ihnen verbundener Rezeptionsweisen. Die Differenzierung verschiedener Medienwirklichkeiten vollzieht sich vor allem über die Gestaltungsmittel. Realitäts- und fiktionsbezogene Textarten verwenden jeweils unterschiedliche Gestaltungsformen, die bestimmte Rezipientenaktivitäten evozieren sollen. So wird eine „natürliche" Farbgebung dort verwendet, wo Informationen über die Lebenswelt vermittelt werden oder ein realitätsähnlicher Eindruck erzeugt werden soll, während z. B. das Überwiegen dunkler, kalter Farben eingesetzt sein könnte, um eine entsprechende Gefühlslage hervorzurufen. Durch die Verwendung spezifischer Gestaltungsmittel wird der Gegenstand auf eine besondere Weise inszeniert und in Zusammenhang damit auf mannigfaltige Weise wirklich.

Grundsätzlich können zwei gegensätzliche Richtungen bestimmt werden, authentisierende und fiktionalisierende Inszenierungsstile (Pietraß 2003), was nicht in Zusammenhang damit steht, ob ein Text real oder fiktional ist. Der ästhetisierende Gestaltungsstil ist emotional ansprechend, indem er durch Mittel wie Musikunterhaltung, Farbgebung, plakative Textgestaltung, ungewöhnliche Schnittwechsel und Kameraperspektiven, durch die Verwendung narrativer Schemata und Hinwendung zu Einzelschicksalen dramatische Akzente setzt. Auf diese Weise werden bedeutungsoffene Stellen geschaffen, was eine der Rezeption fiktionaler Texte vergleichbare Rezeptionsform erlaubt (Mikos 1994) und insbesondere für populärkulturelle Texte gilt, wie sie das Fernsehen oder die Yellow Press anbieten. Ihre Bedeutungsoffenheit macht, wie oben bereits er-

wähnt, solche uneindeutigen Texte für ein breites Publikum attraktiv[21], weil beinahe jedem die Möglichkeit gegeben wird, eigene Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen. Auch nicht-fiktionale Texte können fiktionalisierend gestaltet sein, so sind z. B. populärkulturelle Wissenschaftssendungen ästhetisierend im Gestaltungsstil, und auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, einen fiktionalen Film in einem realitätsähnlichen, auf Abdeckung hinzielenden Modus darzustellen, z. B. ein historischer Film, der sich an reale Ereignisse anlehnt.

Die Aufweichung einer klaren Zuordnung bestimmter Gestaltungsstile und die damit entstehenden vielfältigen Medienwirklichkeiten erschweren die Zuordnung zu real und fiktional. Die Kenntnis von Inszenierungsweisen und in ihnen sich ausdifferenzierenden Medienwirklichkeiten ist also eine unerlässliche Voraussetzung dafür, dass die Interaktion mit dem Text dem Status des vermittelten Ereignisses gerecht wird. Die Teilhabe am Ereignis ist aufgrund seiner Konkretion eine Form der vermittelten Unmittelbarkeit. Doch muss das Engagement, damit sich Medienwirklichkeit*en* nicht in einer Oberfläche undifferenzierter Medienwirklichkeit verlieren, immer von den distanzierenden Sinneffekten des Rahmenrandes eingebettet werden. Medienrezeption geht dann einmal in ein Spiel mit Bedeutungen über und das andere Mal den umgekehrten Weg auf das konkrete Ereignis hin.

Die ästhetische Dimension bezeichnet damit die spezifische Erfahrungsform medialer Vermittlung, die sich durch Interaktion mit vermittelten Ereignissen konstituiert und diese im nachvollziehenden Erleben auf unterschiedliche Weise wirklich werden lässt. Das Ereignis wird sowohl als fiktionales wie als reales in seiner Singularität konkret, was ein empathisches Mitgehen durch den Rezipienten prinzipiell ermöglicht. Rezeptionsästhetisch gesehen wird der Vermittlungscharakter von Medien in seinem Defizit insofern aufhebbar, als Teilhabe durch Beobachtung resp. beobachtende Anteilnahme möglich wird. Wird eine solche Anteilnahme vollzogen, ist eine Voraussetzung für die bildende Erfahrung von Medienwirklichkeit erfüllt.

21 Interaktion mit fiktionalisierenden Texten ist nicht mit ästhetischer Erfahrung gleichzusetzen. Denn die Bekanntheit des jeweiligen narrativen Stiles kann eine Plakativität erzeugen, bei der das Rezeptionsvergnügen darin liegt, aufgrund der mit der Durchschaubarkeit des Textes gegebenen Überlegenheit das Typische wahrzunehmen, was den Blick für das Singuläre verstellt.

Dem wird Gumbrechts Modell einer „Oszillation zwischen Präsenz und Sinn“ insofern gerecht, als man – wenn man Gumbrechts Ausführungen auf verschiedene Medienwirklichkeiten erweitert – tendenzielle Betonungen von Präsenz oder Sinn unterscheiden kann. Der Modus der Präsenz ist danach immer mehr am konkreten Objekt auf der Ereignisebene ausgerichtet, während der Sinnmodus abstrahierend wirkt. Beide Modi können jeweils im realen oder im fiktionalen Bezugsrahmen auftreten, wobei bestimmte Formen wie die Live-Berichterstattung nur einen Modus realisieren, hier den der Präsenz, während andere wie eine Doku-Soap durch die Vermischung von authentisierendem und fiktionalisierendem Gestaltungsstil zwischen Präsenz und Sinn schwanken. Die im Zeichenkörper entmaterialisierten Objekte der Medien können in der Oszillation zwischen der Erzeugung von Präsenz in der medialen Vermittlung und der Bedeutung der unterschiedlichen Spielformen von Medienwirklichkeit in der Distanz der ästhetischen Erfahrung wirklich werden. Wobei Fiktion durch den spielerischen Einbezug eigener Erfahrungen „wirklich“ wird, während das Tatsächliche in der Abdeckung des Objektes mit seinem realen Vorbild erlebbar wird. Nicht nur empathisch mitzugehen, sondern diese Teilhabe auch dem jeweiligen „Wirklichkeitsgehalt“ der medialen Erfahrung anzupassen, ist also eine Voraussetzung für die ästhetische Bildungsdimension.

3.2 Die kognitive Dimension

3.2.1 Wissensvoraussetzungen bei der Mediennutzung

Bei der kognitiven Dimension von Medienbildung soll über eine wissensbasierte, kritische Distanz zum Medieninhalt der Aufbau von Wissen und Vorstellungen gegenüber dem vermittelten Gegenstand optimal beeinflusst werden. Bei der Bestimmung von Medienkompetenz ist die kognitive Dimension enthalten, insbesondere in Bezug auf den manipulativen Aufbau von Vorstellungsbildern, die nicht der Realität entsprechen (Tulodziecki 1992), ein Aspekt, den Dewe und Sander auch für die Erwachsenenbildung hervorheben (1996, S. 137). Was sich dahinter verbirgt, lässt sich an einem häufig zitierten Beispiel Tulodzieckis (ebd.) über die Aufarbeitung „wirklichkeitsverzerrender Medieneinflüsse“ aufzeigen. Durch Medien werden Weltbilder vermittelt, die aufgrund verzerrender, wirklichkeitsentfremdender und manipulativer Tendenzen ein falsches Bild der sozialen Realität vermitteln. Medienerziehung hat es zur Aufgabe, solche verzerrenden Einflüsse durch ihre reale Anschau-

ung zu korrigieren. So dient bei Tulodziecki der Besuch bei einer echten Polizeistation dazu, ein realistisches Bild vom Alltag der Polizisten zu gewinnen. Wissen über die Bedingungen der Medienvermittlung ist, wie an Tulodzieckis Beispiel gezeigt werden kann, nicht ausreichend, um die manipulativen Tendenzen von Medien zu durchschauen. Vielmehr muss ein Wissen über den Gegenstand aufgebaut werden, das es ermöglicht, verzerrende Medieneinflüsse zu unterbinden. Bezieht sich das gegenstandsbezogene Wissen auf die innere Rahmenschicht, so das vermittlungsspezifische auf den Rahmenrand. Zwei notwendige Wissensbestände des Rezipienten sind also aufweisbar:

1) Wissen über den Gegenstand: Dieses Wissen ermöglicht einen Vergleich der im Text gegebenen mit eigenen Wissensbeständen des Rezipienten.
2) Wissen über die Vermittlungsbedingungen: Die Einordnung unter den Rahmenrand und seine kritische Bewertung verlangt Wissen über den Kommunikator, sowie über Genres und die spezifischen Gestaltungsformen und Inszenierungsweisen der Medien.

Das unter 1) genannte Wissen dient der Überprüfung auf Richtigkeit (Wurde das Ereignis korrekt dargestellt?), das unter 2) genannte Wissen dient der Bewertung des Inhaltes (Wie glaubwürdig ist der Kommunikator? Welche Aussageintention besitzt er?). Welche Bedeutung das Vorhandensein beider Wissensbestände für das Verstehen besitzt, kann man ex negativo ableiten, indem man fragt, zu welchen Konsequenzen das *unzureichende* Wissen der Typen 1 und 2 für den Wissensaufbau durch Medien führt. Dazu ist die Besonderheit des Wissensaufbaus durch Medienerfahrung nochmals genauer zu betrachten.

Bei der Sekundärerfahrung durch Massenmedien findet immer eine Konfrontation mit aufbereitetem Wissen statt; was erfahren wird, sind sekundäre, nämlich durch andere verfasste Darstellungen von Welt. Insofern ist die Besonderheit der Rezeptionssituation nicht durch den direkten Vergleich zwischen Medienwirklichkeit und Wirklichkeit zu erhalten – oder zumindest nur in eingeschränkten Sachverhalten und Einzelfragen, wie im erwähnten Beispiel Tulodzieckis. Dort kann man einen hinter der Medienwirklichkeit stehenden Gegenstand (realer Polizeialltag) ungefähr benennen. Jedoch ist auf Grund der Semiotisierung ein hinter dem Zeichen stehender Gegenstand, an dem die Medienrealität gemessen werden könnte, nicht immer und nie eindeutig zu bestimmen. Medienreali-

tät ist nicht durch das Defizit medialer Vermittlung gegenüber einer unvermittelten Realität zu verstehen, sondern durch ihre eigenen Strukturen, welche auf den medienspezifischen Semioseprozess durch Selektion und Inszenierung zurückzuführen sind (vgl. unter 2.3). Doch auch wenn nicht eine hinter dem Medium stehende, unvermittelte Wirklichkeit existiert, so eine, auf die durch den Kommunikator Bezug genommen wird. Die Art und Weise der Bezugnahme wird wiederum durch den Prozess der Mediatisierung beschrieben, denn durch ihn wird deutlich, welche Selektionen und Deutungen durch den Kommunikator vorgenommen wurden. An dieser Stelle liegt auch die pädagogische Begründung für die Formulierung einer auf die kognitive Dimension bezogenen Medienkompetenz verborgen, die auf die Vermeidung einer Manipulation des Rezipienten und die Möglichkeit eines Wissenszuwachses und Orientierungsgewinns durch Mediennutzung zielt.

Die Rahmenschichten des Textes besitzen für den Wissensaufbau jeweils unterschiedliche Funktionen: auf der Ereignisebene wird „Welt" vermittelt, sei diese fiktional oder real. Hier werden Sachzusammenhänge, Geschehnisse und Interaktionen dargestellt. Die Ereignisebene ist das, was etwas unscharf auch als „vermittelte" Wirklichkeit bezeichnet wird. Auf dieser Ebene, die den Inhalt des Textes enthält, gewinnt der Rezipient Kenntnisse über die Welt und kann Wissen über die Welt aufbauen. Allerdings unterliegt der Wissensaufbau durch massenmediale Sekundärerfahrungen anderen Bedingungen als jener durch Primärerfahrungen. Bei Medienerfahrungen treten Widerstände nicht durch die Materialität des Realen auf, die bislang vermeintlich Fragloses in Frage stellen und eine Revision vorhandenen Wissens motivieren. Sondern Fragwürdigkeiten ergeben sich allein durch Widersprüche zwischen verschiedenen Informationen. Wie das zu verstehen ist, soll in Rückgriff auf Alfred Schütz' Phänomenologie des Wissensaufbaus (1979) ausgeführt werden. Er beschreibt, wie durch das plötzliche Auftreten einer Ungereimtheit bisherige Wissensbestände problematisiert werden. Der lebensweltliche Wissensvorrat, „der zum großen Teil aus der Gruppenerfahrung übernommen ist und außerdem meine eigenen unmittelbaren Vorerfahrungen miteinschließt" (ebd., S. 30) liefert jenes Wissen, das man zur Bewältigung der praktischen Alltagsanforderungen benötigt. In Unterscheidung zu höheren Formen des Wissens ist es kein logisch-gegliedertes System. Dieser Mangel wird solange als nicht störend erlebt, wie keine neuartigen Erfahrungen auftreten, die mit dem vorhandenen Wissens-

vorrat inkongruent sind. Die lebensweltliche Situation wird als fraglos hingenommen, man besitzt die entsprechenden Lösungsmuster, um mit ihr umzugehen. Immer enthält sie jedoch zugleich einen Horizont des Unbestimmten, der erst problematisch wird, wenn etwas Neues auftaucht, das einen Teilbereich des Wissensvorrats in Frage stellt. Die Fraglosigkeit der Erfahrung „explodiert" (Schütz), weil vermutet vorhandene Aspekte eines Gegenstandes mit der vorangegangenen Erfahrung inkongruent sind, in Schütz' Beispiel entspricht die Pilzrückseite nicht der von der Vorderseite her erwartbaren Beschaffenheit. Es kann aber auch passieren, dass die bisher ausreichende Auslegung einer Situation aufgrund von Veränderungen nicht mehr hinlänglich ist, z. B. die Bestimmung von Pilzen als essbar resp. nicht essbar in Zeiten einer Hungersnot. Fragwürdigkeit entsteht also dann, wenn Wissensbestände mit neuen Erfahrungen nicht kongruent sind oder Situationsveränderungen zu einer Weiterauslegung des bisherigen Horizontes führen.

Ein ähnlicher Vorgang ist bei der Medienrezeption denkbar: Der Rezipient sieht sich mit Wissen konfrontiert, das seinem vorhandenen Wissensvorrat widerspricht resp. das in sich widersprüchlich ist. Oder er ist auf Grund seiner biographischen Situation motiviert, bisheriges Wissen zu vertiefen. In beiden Fällen ist es dem Rezipienten nur bei Inkongruenz von Wissensbeständen möglich, durch Mediatisierungsprozesse bestehende Lücken und Fehler aufzudecken. Bestehen solche Ungereimtheiten nicht, reiht sich die neue mediale Erfahrung in bereits bestehende Wissensbestände ein, indem sie diese bestätigt und erweitert. Wenn jedoch die neue Erfahrung dem bisherigen Wissen inkongruent ist, dann entsteht eine neue Perspektive auf das Bisherige. Der Rezipient ist gezwungen, diese Unstimmigkeit zu beseitigen, z. B. durch die Suche weiterer Informationen oder durch Unterdrückung des als inkongruent Erfahrenen als irrelevant, so dass die bisherige Auslegung des vermittelten Ereignisses nicht in Frage gestellt werden muss.

Der Umschlag von Fraglosigkeit zur Fragwürdigkeit ist erkenntnistheoretisch gesehen insofern wichtig, als er eine neue Perspektive auf eine Situation markiert. Ob diese neue Perspektive dann übernommen wird, ob sie richtig ist oder nicht, ist dabei nicht von Belang, sondern wichtig ist, dass eine fraglose Situation fragwürdig wird und damit eine bislang gegebene Perspektive durch eine neue aufgebrochen wird. Erst dann gestaltet sich der durch Medienerfahrung angeeignete Gegenstand als

widerständig, er wird in seiner Eigenheit und Singularität erkennbar, was eine Voraussetzung für Bildungszuwächse durch Medien ist.

Die inhaltliche Fülle der Ereignisebene schafft den Fundus der medialen Sekundärerfahrungen als Wissen über die Welt, es entspricht dem oben unter (1) genannten Wissensbestand, der auf den Gegenstand bezogen ist. Die Bewertung dieser Erfahrungen wird über die Rahmenhinweise möglich, durch welche die Ereignisdarstellungen in ihrer Bedeutung für das Wissen des Rezipienten über die Welt abschätzbar werden. Wie diese Inhalte zu bewerten sind, ob sie erfunden sind oder nicht, ob sie gesichertes Wissen oder Spekulationen darstellen, in welchem Zeitbezug sie stehen und welche Art der Weltdeutung sie enthalten, kurz: alles Wissen darüber, wie das Ereignis als dargestelltes zu bewerten ist, wird durch die entsprechenden Rahmenhinweise des Kommunikators vermittelt und verlangt medienkundliche Kenntnisse (Wissenstyp 2).

3.2.2 Den Medientext auf seine Richtigkeit befragen

An Bruchstellen des Bekannten und Gewussten mit Neuem entstehen Fragwürdigkeiten. Das Neue wird durch den Text transportiert und seine Neuigkeit ist in Bezug auf das Vorwissen des Rezipienten zu bestimmen. Vorwissen besitzt der Rezipient durch die im Text enthaltenen und bereits aufgenommenen Informationen und durch seinen eigenen Wissensvorrat. Wie ist der Vorgang des Entstehens von Fragwürdigkeit als Interaktion mit dem Text auf die Wissensbestände (1) und (2) bezogen systematisch zu bestimmen? Folgende Möglichkeiten sind unter Einbezug der zwei Rahmenschichten des Textes denkbar:

Auf den Gegenstand bezogenes Wissen: Die auf Ereignisebene gegebenen Informationen sind widersprüchlich, unvollständig oder neu. Bei qualitativ schlechten, unzureichend recherchierten und oberflächlich ausgearbeiteten Beiträgen kann es dem Nutzer auffallen, dass Sachzusammenhänge nicht stimmig sind und Argumente widersprüchlich, Argumentationsfäden nicht weiterverfolgt und offene Fragen nicht geklärt werden, die Informationen zu allgemein sind. Insbesondere wenn der Nutzer Experte im betreffenden Wissensbereich ist, werden ihm Mängel auf Grund von Informationslücken des Kommunikators oder der Interaktanten selbst auffallen. Leserbriefe werden häufig geschrieben, um (vermeintlich) falsche Sachinformationen richtig zu stellen. Ist in diesen Fällen das Vorwissen größer, so erreicht es im anderen Fall eine

Ergänzung durch Mediennutzung. Eine wahrgenommene Deckungsungleichheit zwischen Wissen des Rezipienten und Medientext führt zu einer Ausdifferenzierung des vorhandenen Wissens auf Grund von Neuartigkeit.

Auf die Vermittlungsbedingungen bezogenes Wissen: Unstimmigkeiten können dadurch entstehen, dass der Kommunikator widersprüchliche Interpretationshinweise gibt und der Text wird generell fragwürdig, wenn der Kommunikator wenig vertrauenswürdig ist. Im Normalfall werden der Kommunikator – der durch den Rahmenrand vertreten ist – und das Ereignis zu einem Rahmen zusammengefasst, beide Rahmenschichten werden so zueinander in Bezug gesetzt, dass ein stimmiger Rahmen entsteht. Ich möchte zur Dokumentation wiederum ein Beispiel aus der erwähnten Untersuchung (Pietraß 2003) zitieren, das veranschaulicht, wie eng die Inhalte der Ereignisebene (eine tätliche Auseinandersetzung) mit dem Hinweis auf den Kommunikator, hier als Sender, zusammenhängen:

> „Jetzt steht da oben ZDF, dann sieht man noch, irgendetwas steht da: Bundesgrenzschutz, oder so was, ich weiß nicht. Ich glaube (...) Küstenwache oder so was, das hab ich mal kurz beim Zappen im ZDF gesehen." „Also, ZDF habe ich oben gesehen, sicherlich so ein typischer zwanzig-Uhr-fünfzehn-Krimi."

Der Hinweis „ZDF" enthält für den Nutzer gewisse Informationen (der Sender strahlt Vorabendkrimis aus und „Küstenwache" ist als eine solche Serie bekannt). Das Ereignis selbst mit seinen Rahmenhinweisen (eine gespielte tätliche Auseinandersetzung) wird als in Einklang mit dem Rahmenrand „ZDF-Vorabendserie Küstenwache" stehend angesehen und kann damit als fiktionale Vorabendserie, die eine gespielte Gewalttat enthält, verstanden werden. Es ist aber auch möglich, dass Rahmenrand und Kommunikator nicht in Einklang mit dem gebracht werden können, was auf der Ereignisebene geschieht. So können die mit dem Rahmenrand gegebenen Interpretationshinweise in Widerspruch zur Ereignisebene stehen. Dieser Fall tritt insbesondere bei den Angebots-Mischformen auf, z. B. wird etwas als fiktional angekündigt, was auf Ebene des Ereignisses jedoch als äußerst realistisch erscheint.

Ein historischer Fall ist das Hörspiel „The War of the Worlds" in der Bearbeitung von Orson Welles, das als Hörspiel angekündigt wurde. Doch das Ereignis war so realistisch dargestellt, dass viele Hörer an eine echte

Invasion vom Mars glaubten[22]. Ein noch relativ neuer Fall ist der Film „Blair Witch Project" (Daniel Myrick/Eduardo Sanchez 1999). Die von Studenten vorgenommenen Dreharbeiten zu einem Dokumentarfilm, der die Wurzeln eines in der Vergangenheit liegenden, mysteriösen Spuk-Ereignisses aufdecken soll, wirken so überzeugend realistisch dargestellt, dass der Rahmen Fiktionalität vom Rezipienten nur mühsam aufrechterhalten werden kann. In beiden Beispielen widerspricht das Rahmeninnere dem Rand, weil die Realitätsnähe des Ereignisses den als fiktional gesetzten Rahmen unglaubwürdig erscheinen lässt. Ob ein Rahmen als verbindlich angenommen wird hängt u. a. mit der dem Kommunikator zugesprochenen Glaubwürdigkeit zusammen. Wenn der Kommunikator als unglaubwürdig erscheint, kann auch das Ereignis seine Glaubwürdigkeit verlieren, und das gesamte Geschehen oder Einzelaspekte werden in Frage gestellt, z. B. wenn Darstellungsformen, ein Sender oder ein Moderator als wenig seriös bewertet werden (Pietraß 2002).

Vorangehend wurde davon ausgegangen, dass Fragwürdigkeiten auf Grund von Bruchstellen im Wissen zwischen dem Rezipienten und dem Text entstehen und an diesen Stellen die Initiierung von Bildungsprozessen möglich ist. Der entgegen gesetzte Fall ist die Integration neuen Wissens in das bisherige, unter das sich das Neue subsumieren lässt („wieder ein Beispiel für vorschnelle Strafentlassung bei Pädophilen"). So verschwindet die der Systematik zugrunde gelegte Voraussetzung der Inkonsistenz zwischen Rezipientenwissen und Textinformation: Die Informationen des Textes lassen sich, den bisherigen Wissensbestand eventuell erweiternd, nicht aber ihn in Frage stellend, in das Wissen des Nutzers integrieren. Es entstehen keine neuen Perspektiven auf den Gegenstand, allenfalls wird das bisherige Wissen erhärtet und bestätigt, in seinen Facetten erweitert oder es geht auf Grund seiner Bekanntheit im vorhandenen Wissensvorrat unter. Empirisch bestätigt wurde dieser Vorgang in Zusammenhang mit der in der Einleitung erwähnten „Kultivierung" des Wissens, wonach z. B. Vielfernseher auf Grund der Gewaltdarstellungen im Fernsehen ihre Alltagswelt für gefährlicher halten als sie tatsächlich ist. Auf Grund seiner Fraglosigkeit führt dieses Wissen zu einer Sicherheit im Urteil über die Welt und ihre Zusammenhänge. Solange es nicht durch die oben genannten Fälle erschüttert wird, trägt es wegen seiner durch Intersubjektivität vollzogenen

22 Zu dem Verwirrspiel mit Rahmen in diesem Beispiel siehe Pietraß 2005a.

Objektivierung dazu bei, dass die Welt nach seinen Maßgaben bestimmbar und geordnet erscheint.

Auf dieser Ebene verschwindet übrigens auch die Trennung zwischen Wissen aus fiktionalen und nicht-fiktionalen Inhalten. Sofern der Rezipient kein der fiktionalen Welt widersprechendes Wissen besitzt, können die hier gewonnenen Kenntnisse dem Vorwissen bruchlos eingefügt werden. Wer nichts näheres über den Untergang des Ozeandampfers „Titanic" wusste und einen Film darüber sieht, wird sein zukünftiges Wissen aus diesem Film beziehen. Denn selbst wenn der Rezipient genau angeben kann, dass sein Wissen einem Film entstammt, kann er nicht sagen, inwiefern dieses Wissen „richtig" oder „falsch" ist. Er weiß nicht, an welchen Stellen er seine Richtigkeit überprüfen müsste, so dass die fiktionale Erfahrung zwar fiktional bleibt, auf Ereignisebene aber als unüberprüftes Wissen integriert wird. Insofern ist die von Winterhoff-Spurk (1989) gefundene Trennung zwischen realem und fiktionalem Wissensspeicher auf inhaltlicher Ebene irrelevant. Denn auch wenn der Rezipient weiß, dass die Sendung selbst fiktional war, so wird nichts ihn daran hindern, das dort gewonnene Wissen solange in seinen Wissensbestand als gültig und allenfalls mit einem Fragezeichen versehen einzufügen, bis er ein Wissen gewinnt, das das fiktionale Wissen absichert oder auch nicht.

Solange Wissen seine Gültigkeit oder „Dehnbarkeit" erweist, sind keine Anpassungen notwendig. Grenzen bestehen einerseits durch die Wissensbestände des Rezipienten und andererseits durch die inhaltliche Begrenztheit des Medientextes. Wo beide nicht miteinander in Widerspruch geraten, verschmelzen die Perspektive des Rezipienten und die des Kommunikators miteinander, der Rezipient assimiliert das Weltbild des Kommunikators, so dass es zu seinem eigenen Weltbild wird. Wo Widersprüche entstehen, sind Anpassungen notwendig, sei dies durch Anpassung seines Wissens oder langfristig, wie bei sozialen Vorurteilen, durch Subsumtion des Widersprüchlichen unter das Vorurteil. Medienerfahrung entfaltet auf kognitiver Ebene ihr bildendes Potenzial jedoch nur dort, wo der Rezipient sein eigenes Wissen durch die im Text enthaltenen Bestände sachlich korrekt erweitert. Voraussetzung dazu ist neben Kenntnissen über das Mediensystem, seine Darstellungstechniken und Kommunikatoren ein Wissen über die in den Medien präsentierten Gegenstände. Die kognitiven Voraussetzungen für eine Bildung durch Medien erfüllen sich damit durch das Vorhandensein von Wissen beim Nutzer.

3.3 Die moralische Dimension

3.3.1 Die Interaktion zwischen dem Rezipienten und den Protagonisten

Dass die Rahmenzuweisung in den Medien normativ geregelte Grenzsetzungen befolgen muss, zeigt sich an öffentlichen Diskussionen, die anlässlich der Einführung neuer Medienformate entbrennen. Sie dienen nicht selten dazu, mit den neuen Formaten gegebene Rahmenverletzungen zu thematisieren, z. B. wenn die Grenze des Spielerischen und des guten Geschmacks als überschritten angesehen wird, die Würde der Protagonisten als verletzt. Insbesondere das Leitmedium Fernsehen hat seit der Etablierung der neuen Programm-Mischformen immer wieder Anstoß für solche Auseinandersetzungen gegeben. Da Rahmen durch Rahmenhinweise und in den Medien durch die spezifischen Gestaltungsformen konstituiert werden, sind diese Diskussionen oberflächlich betrachtet auf Fragen des Geschmacks bezogen. Geschmackliche Auffassungen aber sind die Oberfläche normativer Überzeugungen, so dass die Diskussionen über als Rahmenverletzung aufgefasste Rahmensetzungen der Herstellung eines normativen Konsenses dienen.

Zwei Grundthemen, an denen sich moralische Auseinandersetzungen entzünden, sind die Trennung von Realität und Fiktion und von öffentlicher und privater Sphäre. Die Trennung von Realität und Fiktion wird z. B. bei dem neuen Format „Doku-Soap" verletzt, bei dem Menschen inszenierten Belastungssituationen ausgesetzt werden, z. B. wenn zwei Ehefrauen ihre Familien für eine begrenzte Zeit „tauschen". Die Inszenierungsweise verleiht solchen Soaps einen fiktionalen Anstrich, der auch die entsprechende Rezeptionshaltung beim Publikum nach sich zieht, während die Personen auf Grund der Belastungssituation den Spielcharakter nur aufrecht erhalten können, bis sie von den Ereignissen so stark betroffen werden, dass die Grenze zwischen Spiel und Ernst verschwindet. Damit aber ist fragwürdig, ob die ihnen zugemuteten Belastungen bereits dem Rahmen der „Wirkwelt" zuzurechnen sind oder noch die beim Spiel bestehende Lockerung normativer Ansprüche für sich reklamieren dürfen.

Fragen der Würde werden bei Nachmittags-Talkshows berührt, die mit ihren Themen eine Selbstentblößung der Teilnehmer forcieren. Indem Privates öffentlich gemacht wird, erhält es einen Aufführungscharakter,

zugleich aber sind die Aufführenden daran interessiert, das, was eigentlich nicht für die Augen anderer bestimmt ist, so zu präsentieren, dass es zu einer Aufführung wird und das wirklich Private hinter der Fassade Aufführung zu verstecken. Der Zuschauer wird – wie im Übrigen auch bei Doku-Soaps auf Grund der realen Personen – zum Voyeur gemacht.

Eine moralische Verpflichtung besteht auf Seiten des Kommunikators sowohl seinem Gegenstand wie dem Rezipienten gegenüber, und der Rezipient ist seinerseits gegenüber dem Kommunikator und dem Gegenstand verpflichtet. Die Verpflichtungsbeziehungen sind aus der Vermittlungssituation zu erklären: Aus ihrem ursprünglichen Kontext genommen, besitzen die im kommunizierten Ereignis auftretenden Interaktanten keine Möglichkeit, für sich selbst einzustehen, weil durch die Vermittlungssituation *über* das Ereignis gesprochen wird, aber nicht mit den an ihm Beteiligten. Insofern sind die medialen Protagonisten dem Kommunikator und dem Rezipienten sozusagen ausgeliefert. Kommunikator und Rezipient sind insofern aufeinander bezogen, als sie beide daran beteiligt sind, jenen Rahmenrand aufrechtzuerhalten, der durch den Text vorgegeben ist. Der Kommunikator hat den Rahmenrand gesetzt; ob der Rezipient nun seinerseits den gesetzten Rahmen aufrechterhält, ist ihm insofern freigestellt, als weder der Kommunikator noch die medialen Protagonisten von ihm die Aufrechterhaltung des Rahmens einfordern können. Wenn er etwas Fiktionales als Fakt verstehen will, so ist das zunächst einmal seine ganz private Sache. Alle genannten Aspekte gehen in die Bestimmung der moralischen Dimension von Medienrezeption mit ein.

Die Organisation der Alltagserfahrung als Rahmen enthält eine moralische Komponente. So dienen Rahmen und durch sie geordnete Interaktionsrituale der Konstitution von Identität, der Aufrechterhaltung der persönlichen Würde, der Verbindlichkeit von Interaktionen (z. B. die rechtmäßige Verbindung von zwei Menschen durch das Hochzeitsritual) und der Sicherung von Abläufen (z. B. die Aufführung eines Konzertes). Wie die genannten Beispiele aus Goffmans Arbeiten (1993, 1994, 1998) veranschaulichen sollen, sind Rahmen auch Bestandteil zur Aufrechterhaltung normativer Systeme, sie dienen der Absicherung und Gewährleistung von Interaktionsregeln und Werten.

Der moralische Anspruch von Rahmen ist die für alle erkennbare Einhaltung von bestimmten Interaktionsformen, wodurch zugleich eine Zu-

stimmung zu den durch einen Rahmen gesicherten Werten erfolgt. Die Aufrechterhaltung des Rahmens ist eine nach außen sichtbare Übereinkunft, nur wenn und weil ein Rahmen für alle erkennbar ist, wird seine Gültigkeit gesichert. Damit ist die mit dem Rahmen getroffene Zustimmung zu bestimmten Werten ebenfalls eine nach außen einzulösende Verpflichtung, deren Einhaltung sich im normgerechten Verhalten ausdrückt. Inwieweit die Interaktionspartner auch innerlich am Rahmen beteiligt sind, dem äußeren Verhalten entsprechend, ist jedoch für die beteiligten Interaktionspartner schwer nachvollziehbar.

Der Wert von etwas wird im emotionalen Erleben wirklich und verbindlich. Das innere, emotionale Erleben kann nach außen interaktiv vermittelt werden; sprachlicher und gestischer Ausdruck sowie Handlungen zeigen, wie wichtig einem Menschen bestimmte Normen und Werte sind. Mit anderen Worten erhalten Normen und Werte ihre subjektiv empfundene Zustimmung durch die mit ihnen verbundenen Gefühle. Dass diese Gefühle empfunden werden, also der Wert als wichtig erachtet, ist durch bestimmte, ritualisierte Verhaltensweisen ausdrückbar. Dazu steht ein Repertoire von Gesten des Beteiligtseins zur Verfügung, mit denen die innere Anteilnahme ausgedrückt werden kann. Die emotionale Beteiligung kann aber davon abweichen; selbst wenn jemand innerlich nicht beteiligt ist, kann sein Verhalten (der Trauer, der Freude, der Wertschätzung) signalisieren, dass er die eingeforderten Normen und Werte aufrechterhält – wenn auch nur der Form nach. Rahmenregeln sichern eine solche Zustimmung nach außen ab. Z. B. kann der gelangweilte Zuschauer und Zuhörer bei künstlerischen Aufführungen innerlich abwesend sein, aber eine interessierte Miene aufsetzen.

Aufgrund der medialen Vermittlungssituation ist keine direkte Interaktion zwischen allen am Geschehen Beteiligten möglich, das Publikum und jene Personen, die es beobachtet, sind nicht gleichzeitig anwesend. Das Verhältnis zwischen Publikum und den auf der Medienbühne Interagierenden ist nach Goffman (1993) durch den „Aufführungs-Rahmen“ organisiert. Eine Aufführung ist „eine Veranstaltung, die einen Menschen in einen Schauspieler verwandelt, und der wiederum ist jemand, den Menschen in der ‚Publikums'-Rolle des langen und breiten ohne Anstoß betrachten und von dem sie einnehmendes Verhalten erwarten können” (ebd., S. 143). Aufführungen können danach unterschieden werden, wie stark sich die Aufführenden auf das anwe-

sende Publikum einstellen. So ist beim Theater das ganze dramatische Geschehen für zuschauende Personen gestaltet. Werden Menschen beiläufig bei ihrem Tun beobachtet, wie zum Beispiel Bauarbeiter, so werden diese von den Beobachtern zu Aufführenden gemacht. Die Interaktion zwischen Zuschauenden und Aufführenden basiert auf einem Einverständnis hinsichtlich des Aufführungscharakters. Eine Aufführung ist nur dann ohne Verletzung der Intimsphäre der Aufführenden möglich, wenn sowohl Publikum als auch Aufführende wissen, dass die mit dem Aufführungsrahmen gesteckten Grenzen nicht verletzt werden. Diese Grenzen beziehen sich auf das, was aufgeführt wird (z. B. kann die Ausführungsweise von sexuellen Handlungen auf der Theaterbühne über bestehende Grenzvereinbarungen hinausreichen, was an Reaktionen des Publikums ablesbar wird) und darauf, dass eine Aufführung stattfindet. In dem Moment, wo Menschen zu Aufführenden gemacht werden, begibt sich der Beobachter in die Rolle des Voyeurs. Ist das im Gange der Bauarbeiten akzeptiert, so würde dies bei der Frühstückpause als Indiskretion empfunden.

3.3.2 Die Verletzung von normativen Ansprüchen

Von Goffman selbst erfährt man wenig über die Grade des Engagiertseins in unterschiedlichen Rahmen, was Aufschluss über die Teilhabe an verschiedenen Medienwirklichkeiten geben könnte. Einen Hinweis auf die Weisen des Engagiertseins und deren rahmenanalytische Erfassung als Rezeptionsmodi lässt sich jedoch aus den „Herauf- und Heruntermodulationen“ (Goffman 1993, S. 396f.) ableiten[23]. Mit ihnen wird bestimmbar, ob eine Distanzierung vom Geschehen oder eine gesteigerte innere Teilnahme besteht, was im ersten Fall die Zuweisung weiterer Rahmenränder und im zweiten den Rückgang auf die Ereignisebene darstellt. Wird eine traurige Sequenz in einem Film ironisch kommentiert, wird diese vom Zuschauer heraufmoduliert; eine Heruntermodulation findet statt, wenn ihm ein fiktionales Ereignis so nahe geht, als geschähe es tatsächlich. Beide Formen stellen Ausbrüche aus bestehenden Rahmen dar, weil bei ihnen der normativ gesicherte Grad an Teilhabe, der durch den Rahmenrand besteht, nicht eingelöst wird – also entweder wird der erwartete Grad unterschritten, wie bei der Heraufmodulation, oder überschritten.

23 Mit dem Begriff „Modulation“ beschreibt Goffman die Transformation von einem Rahmen in einen anderen (näher siehe Goffman 1993).

Bei direkten Interaktionen besteht eine unmittelbare Regulierungsmöglichkeit, wenn die durch den Rahmen bestehende gegenseitige Verpflichtung von an der Interaktion beteiligten Partnern als nicht eingelöst verstanden wird. Die Interaktion zwischen dem Kommunikator, den im Text auftretenden Interaktanten und dem Rezipienten findet dagegen nicht in Gleichzeitigkeit statt. Daraus resultiert die relative Freiheit des Rezipienten, im Kommunikat vorgegebene Rahmen eigenwillig herauf- und herunterzumodulieren. Weder der Kommunikator noch die am medial vermittelten Ereignis partizipierenden Interaktanten können jedoch die Aufrechterhaltung des Rahmens durchsetzen. Insofern steht der Rezipient allein für seine Aufrechterhaltung ein. Damit ist von ihm eine Differenzierung gefordert, die er quasi als Schuld gegenüber jenen abträgt, über die berichtet wird. Als Aufführende können sie von ihrem Publikum ein dem Aufführungsrahmen angemessenes Verhalten erwarten, wie gesagt jedoch nicht einfordern. Wenn überhaupt, besteht lediglich die Möglichkeit, eventuelle, mit dem Status „Aufführende" gegebene Würdeverletzungen im Nachhinein wiederherzustellen, z. B. durch eine Klage. Die Angemessenheit des Verhaltens, zu der das Publikum verpflichtet ist, misst sich am Grad der inneren Beteiligung der Aufführenden am Ereignis, welche die Möglichkeiten von Herauf- und Heruntermodulationen begrenzt.

Indem der Rezipient die Dignität des vermittelten Ereignisses respektiert, leistet er mehr, als Anstand oder gute Sitte zu bewahren. Medienwirklichkeit differenziert sich durch die Rahmenränder in Medienwirklichkeit*en*. Auf der oben diskutierten ästhetischen Ebene schaffen die Rahmenränder die Erlebnisvielfalt von Medienerfahrung. Sie ermöglichen es, Ereignisse in einer vermittelten Unmittelbarkeit als authentisch, als dramatisiert etc. zu erfahren. Insofern ist die Aufrechterhaltung des Rahmens durch den Rezipienten nicht lediglich „Anstand" gegenüber jenen Lebenden und Toten, realen und fiktionalen Persönlichkeiten gegenüber, die an das Licht der Öffentlichkeit gezerrt werden bzw. überhaupt erst für die Öffentlichkeit geschaffen wurden. Die Aufrechterhaltung des Rahmens schafft eine Vertiefung der Verbindlichkeit medialer Erfahrung. Denn indem der Medienerfahrung jener Stellenwert zugewiesen wird, den sie als Primärerfahrung besäße, wird ihr die Unverbindlichkeit des Zeichenhaften genommen.

Mit Zuweisung des Stellenwertes ist vom Rezipienten nicht verlangt, sich mit dem entsprechenden emotionalen Engagement eines am Ereig-

nis unmittelbar Beteiligten zu verhalten. Vielmehr ist von ihm zu erwarten, dass er es nach den in der Alltagswelt gültigen Kategorien bemisst, die für einen Beobachter gelten, der an einer unmittelbaren Interaktion beteiligt ist (z. B. dass er die Opfer eines Verkehrsunfalles nicht zu unfreiwillig Aufführenden aufgrund seiner unverhohlenen Schaulust macht). Die in der Alltagswelt gültigen Normen und Werte sind es, die den Leser zu einem Spendenopfer veranlassen, den Zuschauer wegsehen lassen bei erschreckenden Bildern oder die den Nutzer dazu bewegen, mehr Informationen über ein Ereignis zu suchen, um einen Missstand zu beheben. Das Maß leitet sich ab aus dem Status der Protagonisten, die am Ereignis beteiligt sind, und es besteht in der Anwendung derselben sittlichen Normen, wie sie in der Welt des Alltagshandelns gelten. Das andere Extrem wäre, das in den Medien Verhandelte gleichgültig zum bloßen Schein zu erklären, das sich durch „Wegschalten" wenn nicht aus der Welt, so doch aus dem eigenen Bewusstsein verbannen lässt. In letzter Konsequenz verschließt sich so der Rezipient jeglicher sozialer Partizipation, weil er das Öffentliche nicht als das Eigene erkennt.

Dies soll dies wiederum an zwei Beispielen veranschaulicht werden, einem aus dem Bereich der Faction, dem anderen aus der Fiktion. Das erste Beispiel ist der oben bereits genannten Sequenz mit der Kinderfrau entnommen, die das ihr anvertraute Kleinkind abwechselnd liebkost und schlägt. Die Aussage der interviewten Rezipienten ist, wie bereits ausgeführt wurde, deutlich auf jenes Ereignis gerichtet, das hinter dem Bild liegt und ein reales Geschehen darstellt. Aus dieser Perspektive auf das Geschehen als tatsächliches Geschehen erfolgt die moralische Bewertung der Sequenz, die verlangt, dass man das Handeln der Frau unterbinden sollte, um das Kind nicht zu schädigen:

> „Seltsam ist natürlich, dass man das filmt. Normalerweise müsste man ja eingreifen oder irgendwie, weil für das Kind kann das auch nicht gerade förderlich sein, dass das auf den Kopf geschlagen wird..."

Die fiktionale Gewalt einer ZDF-Vorabendserie, in der das niedergeschlagene Opfer in einer Bootswerft verschwinden soll, wird demgegenüber nicht ernst genommen, sondern der Rezipient distanziert sich von dem Geschehen, indem er dessen Konstruiertheit und Vorhersehbarkeit ironisch hervorhebt – das Opfer *„wurde natürlich heldenhaft ge-*

rettet, in der letzten Sekunde". Das vom Ausmaß der Gewalt her viel dramatischere Ereignis wird nicht in seiner Gewalthaltigkeit, sondern in seiner Aussage für das Geschehen verstanden. Seine offensichtliche Konstruiertheit erlaubt es dem Rezipienten, sich quasi über das Ereignis zu stellen und es ironisch zu kommentieren, wobei seiner Fiktionalität zugleich Rechnung getragen wird. Denn als fiktive ist die Gewalttat (ein von einer Seilwinde heruntergelassenes Boot soll das niedergeschlagene Opfer töten) nicht ernst zu nehmen, sie erscheint so deutlich übertrieben, dass ausreichend Distanz besteht, um einem ironischen Kommentar den entsprechenden Freiraum einzuräumen. Die unterschiedlichen Kommentare beider Beispiele zeigen, dass sich die Rezipienten auf das Ereignis beziehen und ihm einen jeweils spezifischen Stellenwert zuweisen.

Bei der Aufrechterhaltung von Rahmen spielen Normen eine Rolle, die die Rahmengrenzen regeln, und innerhalb dieser Festlegungen werden Aushandlungsprozesse geführt, die die Grenzen und mögliche Umdefinitionen von Rahmen betreffen. Medienrezeption findet auch in Gemeinschaft statt, Fernsehen ist eine in der Familie oder in Fankreisen praktizierte Tätigkeit. Hier kann durch gegenseitige Hinweise und Ermahnungen ausgehandelt werden, welche Art und Weise des Engagements erwartet wird. Als empirische Absicherung kann dazu eine Untersuchung Hepps (1998) über Gespräche während des Fernsehens herangezogen werden, die zeigt, dass beim Reden über Fernsehinhalte Auseinandersetzungen über gemeinsam akzeptierte Lesarten der Ereignisse stattfinden (ebd., S. 117ff.).

Weil Beobachtung und Aufführung nicht unter räumlicher Anwesenheit von Publikum und Aufführenden und häufig auch nicht zeitgleich stattfinden, besteht bei der Mediennutzung eine Sondersituation hinsichtlich der Einforderbarkeit moralischer Standards durch den Aufführenden. Insofern ist die Rücksichtnahme des Publikums den Protagonisten in den Medien gegenüber eine normative Forderung, deren Einhaltung dem Gutdünken des Nutzers obliegt. Dennoch ist gerade hier die Voraussetzung zur Erfüllung der moralischen Dimension von Medienbildung zu suchen. Eine hierbei bestehende Schwierigkeit für den Rezipienten ist, dass die Interaktion mit dem Publikum zunächst durch den Kommunikator geregelt wird.

Denn er macht die an einem Ereignis beteiligten Personen durch deren Präsentation in den Medien zu Aufführenden. Welchen Rahmenrand er dabei dem Ereignis zuweist, ob dieser dem Ereignis angemessen gewählt ist, steht in seiner Macht. Damit fällt ihm die Verantwortung zu, für die gelingende Interaktion zwischen Aufführenden und Publikum zu sorgen, indem er den Aufführungscharakter sichtbar macht. Durch einen Hinweis, in welcher Situation sich die Aufführenden jeweils befanden, verhindert er, dass der Rezipient zum Voyeur gemacht wird. Legt er den Aufführungscharakter aber nicht offen, so kann der Rezipient ohne dessen Verschulden in die Rolle des Voyeurs versetzt werden. Manchmal besitzt der Kommunikator nicht die Möglichkeit, Menschen davon in Kenntnis zu setzen, dass sie zu Aufführenden gemacht werden, z. B. Menschen, die, ohne es zu wissen, bei einer Katastrophe gefilmt werden. Hier ist es Angelegenheit des Kommunikators, die Würde dieser Menschen zu bewahren, z. B. körperliche Entblößungen nicht im Bild zu übermitteln. Eine besondere Form von Aufführungen stellen jene Angebotsformen dar, die Öffentliches und Privates miteinander vermischen. Am Beispiel von Nachmittags-Talkshows wurde bereits gezeigt (unter 3.3.1), in welcher Weise Privates zur Aufführung gebracht und zugleich hinter Fassaden verborgen wird. Die Voraussetzung für die gelingende Interaktion zwischen Publikum und Aufführenden besteht nun beispielsweise darin, wie bei Doku-Soaps, dass das Publikum über den Grad der Inszenierung Bescheid erhält und die Aufführenden darüber in Kenntnis sind, dass sie beobachtet werden.

Auf Grund seiner zeitlichen Position im Kommunikationsprozess besitzt der Kommunikator die Kenntnis der Rahmen des Ereignisses, während der Rezipient im Allgemeinen auf die Hinweise des Kommunikators angewiesen ist. Letzterer besitzt die Macht, das Ereignis nicht nur mit unpassenden Rahmen zu belegen, sondern die ursprünglichen Rahmen unkenntlich werden zu lassen: In diesem Fall handelt es sich um den unter 2.2.2 behandelten Fall der Täuschung. Der Rezipient meint, der gegebene Rahmen sei der ursprüngliche, tatsächlich aber existieren andere Rahmen, die ihm nicht vermittelt werden. Verlässt er sich auf den vermeintlich gültigen Rahmen, so könnte es sein, dass er die Würde der ursprünglich am Ereignis beteiligten Personen verletzt, auch wenn dies unbeabsichtigt geschähe. Insofern ist der Rezipient darauf angewiesen, dass der Kommunikator die korrekten Rahmenverhältnisse offen legt, z. B. wenn eine tatsächliche Schädigung von Menschen

bewirkt wurde und Handlungen nicht im Modus des Als-ob ausgeführt wurden[24].

Welche Rahmen jeweils gültig sind, wird vom Kommunikator durch entsprechende Rahmenhinweise markiert, dazu stehen ihm die genrespezifischen Gestaltungsmittel und Markierungen des Rahmenrandes zur Verfügung. Insofern kommt bei der Rezipient-Text-Interaktion dem Kommunikator der Primat zu, weil er die Rahmen setzt, die der Leser dann bereitwillig nachvollzieht oder auch nicht. Seine Verantwortung ist nicht Gegenstand des vorliegenden Buches, das die Kompetenzsteigerung und Bildungsfähigkeit des Nutzers zum Gegenstand hat, und nicht die Medienethik als Pflicht zur Offenlegung der Vermittlungsvoraussetzungen[25]. Die Einhaltung seiner Verantwortung markiert die Grenzen pädagogischer Interventionsmöglichkeiten. Denn die moralische Dimension der Medienbildung ist dort nicht vom Rezipienten einholbar, wo dieser im guten Glauben auf die vom Kommunikator richtig gesetzten Rahmen und vollständige Berichterstattung das Ereignis bewertet.

Je nachdem, wie weit die eine oder andere Partei darüber in Kenntnis resp. Unkenntnis ist, dass eine Aufführung stattfindet, ist eine beiden Parteien angemessene Möglichkeit gegeben, den Rahmen aufrechtzuerhalten: das heißt für die Aufführenden, nicht zum Opfer von Voyeurismus gemacht zu werden, und für das Publikum, nicht darüber im Unklaren zu sein, welchen Aufführungsgrad das Ereignis besitzt. Denn der Aufführungsgrad bestimmt darüber, ob es dem Publikum möglich ist, den durch die Aufführung gegebenen Rahmen nachzuvollziehen. Ist diese Offenheit nicht gegeben, so können einerseits die Würde der Protagonisten verletzt oder das Publikum um eine korrekte Einordnung und Bewertung von Ereignissen betrogen werden (z. B. wenn bei einer angekündigten Demonstration nur auf Grund der Anwesenheit von Fernsehkameras Steine geworfen werden; Kepplinger 1992). Auch hier können das Vorwissen über den Gegenstand und Wissen über die Vermittlungs-

24 Eine problematische Modulation durch den Kommunikator und das Publikum lag bei den im Februar 2004 diskutierten „Bumvideos" vor, bei denen Obdachlose sich für wenig Geld körperlichen Misshandlungen aussetzten (FAZ vom 11.2.2004, Nr. 35), die von Videofilmern aufgenommen wurden. Hier machten sich alle am Vermittlungsprozess beteiligten Personen schuldig: Jene, die das Ereignis inszenierten und filmten, und jene, die es zu Unterhaltungszwecken betrachteten.

25 Zur Medienethik vgl. z. B. Wunden 1996.

bedingungen Chancen erhöhen, einen dem Ereignis angemessenen Rahmen zu setzen.

Die moralische Dimension von Medienrezeption entzündet sich zumeist an Geschmacksfragen. Doch steht hinter solchen Fragen mehr als eine Frage des Gefallens, denn mit dem Geschmack ist auch angesprochen, wie man mit Menschen, den Dingen und der Natur umgeht. Insofern ist jenen, die sich an diesen Auseinandersetzungen mitbeteiligen, Medienwirklichkeit mehr als reine Oberfläche und Schein. Nur wer akzeptiert, dass Medienwirklichkeit diese Referenz zur Realität besitzt, kann die Festlegung sittlicher Normen bei der Medienvermittlung und -rezeption als ein Anliegen teilen. Er spricht dem Gegenstand eine Dignität zu, die er aus seinem Stellenwert in der Lebenswelt bezieht und dessen Öffentlichkeit die sittliche Diskussion begründet. Dort, wo sie dem Gegenstand nicht zugesprochen wird, verlieren sich Medienwirklichkeiten unter einer unterschiedslosen Oberfläche. Das moralische Handeln des Nutzers ist eines der inneren Verpflichtung gegenüber den Protagonisten in den Medien, das sich im Erleben der Medienerfahrung erfüllt – in einem Stellenwert, der ihrem lebensweltlichen Ordnungsplatz entspricht[26]. Auf diese Weise wirkt die moralische Dimension auf die Empfindung der medialen Oberfläche als für etwas stehend zurück, weil der Rezipient ihr eine Referenz zu seiner Lebenswelt verleiht.

3.4 Zusammenfassung

Bei der Medienrezeption entsteht zusätzlich zu dem im Text referierten Gegenstand ein neuer Gegenstand, nämlich das, was der Nutzer aus dem Medientext macht; die Kluft zwischen dem durch Medien repräsentierten und dem durch den Rezipienten referierten Gegenstand ist wegen der Semiose jedoch nicht zu überbrücken. Eine Bildung durch Medien misst sich also nicht an der Deckung von Medientext und Rezipientenwissen, sondern an der Einstellung des Rezipienten gegenüber dem Gegenstand. Dazu wurden drei bildungstheoretische Dimensionen bestimmt, die das ästhetische, kognitive und moralische Verhältnis ihm gegenüber beschreiben – also das Empfinden für ihn, das Wissen über ihn und die Bewertung von ihm. Anhand dieser Dimensionen wurde

26 Vorliegend wurde nur über menschliche Protagonisten gesprochen, doch ist dies auch auf Tiere zu erweitern, die Natur und Dinge.

systematisch dargestellt, unter welchen Voraussetzungen Medienerfahrungen ein bildendes Potenzial besitzen:

Die ästhetische Rezeptionssituation entfaltet ihren bildenden Charakter in der inneren Teilhabe des Rezipienten am medialen Gegenstand, wobei die Teilhabe jeweils auf den Rahmenrand und den Status des Ereignisses als real oder fiktional mit allen dazwischen liegenden Spielformen zu beziehen ist. Vom Medientext her gesehen sind es jene Texte und Textstellen, die eine Auseinandersetzung mit einem konkreten, singulären Ereignis ermöglichen. Im Modus der Präsenz steht das Ereignis in seiner zwar material eingeschränkten, aber die räumliche Begrenztheit sinnlicher Erfahrung überschreitenden, „vermittelten Unmittelbarkeit" im Vordergrund. Im Sinnmodus wird dieser Materialität eine Bedeutungsebene zugefügt, die die eigene Erfahrung in einer Art Transzendenz ermöglichenden Erfahrung überschreitet, was in Form einer spielerischen Auseinandersetzung mit Möglichkeiten menschlicher Erfahrung für fiktionale Texte und für die Kunst gilt. Texte über reale Ereignisse eröffnen den Zugang zu Erfahrungsräumen, die im Moment der Rezeption außerhalb der leiblichen Reichweite des Nutzers liegen.

Über die kognitive Dimension findet eine Bewertung des Ereignisses hinsichtlich seiner Eigenschaften statt. Diese Bewertung basiert auf zwei Wissensbeständen des Rezipienten: Seiner Kenntnis vom Gegenstand und seiner Kenntnis über Medien und ihre Vermittlungs- und Gestaltungsformen. Vom Medientext her gesehen ist es wichtig, dass keine falsche und unhinterfragbare Homogenität erzeugt wird, die Zusammenhänge herstellt, wo keine bestehen, und dass Qualitätsstandards fachlicher Expertise und gründlicher Recherche gelten. Über sachliche Fragwürdigkeit durch die Herstellung intertextueller Zusammenhänge und nicht übereinstimmende Wissensbestände ist es prinzipiell möglich, die fehlende Widerständigkeit des Materiellen zu überschreiten. Der Weg zu einer kognitiven Bildung durch Medien geht über die Herstellung von Fragwürdigkeit dort, wo eine homogene Berichterstattung bruchlose Wirklichkeitsauffassungen verdächtig werden lässt, wo widersprüchliche Zusammenhänge auffallen und neue Erkenntnisse in vorhandenes Wissen integriert werden.

Eine moralische Dimension besitzt Medienrezeption durch die Aufrechterhaltung der dem Ereignis angemessenen Rahmen. Hier drückt sich

die innere Verantwortung des Rezipienten gegenüber jener Welt und jenen Protagonisten aus, auf die sich der Medientext bezieht. Voraussetzung dazu ist allerdings, dass der Kommunikator nicht dem Ereignis unpassende Rahmen gewählt hat, denn eine Anpassung der Rahmen des Ereignisses an den Rahmenrand ist für den Rezipienten nur dann möglich, wenn er Kenntnisse über das Ereignis besitzt. Werden diese Ansprüche erfüllt, dann ist es möglich, den Voyeursstatus gegenüber jenen Personen und Ereignissen, die auf das Tableau der Öffentlichkeit gezerrt werden, zu unterlaufen und den Geschehnissen eine Verbindlichkeit zuzuweisen, die ihnen zukommt und die gefährdet ist, weil sie dem Rezipienten zur freien Verfügung gestellt sind.

Sind, idealtypisch gedacht, alle drei Dimensionen erfüllt, so wird die Interaktion mit dem Medientext in ein Verhältnis zum Gegenstand übergeführt, das folgende Aspekte enthält:

- Im ästhetischen Erleben besteht eine innere Teilnahme, die in den Spielformen inszenierter Wirklichkeiten als Oszillation zwischen materieller Präsenz- und inhaltlicher Sinneffekte wirklich wird;
- kognitiv gesehen wird der Medieninhalt in das bestehende Wissen des Rezipienten sachlich richtig eingegliedert und führt zu einer Erweiterung seines Wissens über den Gegenstand bzw. zur Aufdeckung von Falschdarstellungen;
- moralisch versteht der Rezipient Medieninhalte als Teil seiner Lebenswelt, auf die Texte referieren, und der dieser Lebenswelt gebührenden Verantwortung im Handeln.

Die Realisierung aller drei Dimensionen basiert auf dem Vorhandensein spezifischer Kenntnisse über den Rahmenrand und das Rahmeninnere. Immer sind in die Interaktion mit dem Text Wissen über den Kommunikator und darüber, warum er welche Aussage wie anzielt, und Wissen über das Ereignis miteinzubringen, damit die Voraussetzungen für ästhetische, moralische und kognitive Bildungsprozesse erfüllt werden. Welche Wissensbestände dies sind und welchen Beitrag die Erwachsenenbildung dazu leisten kann, soll im anschließenden Kapitel geklärt werden.

4 Die Förderung der Medienbildung Erwachsener

Im Erwachsenenalter wird Medienkompetenz weitgehend nebenbei im Lauf der Mediennutzung angeeignet, z. B. das Kennenlernen von Fernsehgenres und deren Einordnung als glaubwürdig, qualitativ minderwertig etc. Die hier erworbenen Kompetenzen reichen dem Nutzer im Allgemeinen aus, einen Lernbedarf wird er erst bemerken, wenn seine Kenntnisse unzureichend sind. Doch liegt gerade im eigenen Spüren eines Lernbedarfs die Crux des Medienumgangs, die die Notwendigkeit von Medienpädagogik begründet. Manipulation, Fehlinformation und Wirklichkeitsverzerrung, durch Emotionalisierung und Trivialisierung bestehende Qualitätsmängel fallen nicht immer auf. Der Bedarf, die eigene Medienkompetenz zu verbessern, wird vor allem bei technischen Neuerungen geweckt, die es erfordern, sich gezielt mit Anwendungs- und Nutzungsfunktionen auseinanderzusetzen. So wies Tully nach, dass die Verbreitung von PC und Internet informelle Lernprozesse in Gang setzte, deren Motive „in einer eigenwilligen Mischung aus dem Willen, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, dem Wunsch an kulturell-modernen Trends teilhaben zu können, Interesse an und Faszinationsbereitschaft für die neue Technik und manchmal eben auch dem Interesse an einem spielerischen Umgang mit Hard- und Software“ zu finden seien (1994, S. 301). Medienpädagogische Veranstaltungen, die sich auf andere Bereiche der Medienkompetenz beziehen als die technische Qualifikation, unterliegen der Gefahr, in ihrer für Interessenten bestehenden Bedeutung gar nicht erst wahrgenommen zu werden.

Dass hier aber ein Handlungsbedarf besteht, und dass sich dieser insbesondere in jenen Aspekten des Medienumgangs begründet, die dem Nutzer nicht auffallen, liegt an den Besonderheiten von Medienangebot und Medienrezeption:

1) *Das inhaltliche Angebot:* Der Medieninhalt wurde vorliegend als „Text“ (vgl. 2.2) bezeichnet. Ein Text ist jedes Medienangebot, also gesprochene und geschriebene Sprache, Stand- und Bewegtbilder. Der Text stellt eine Interpretation von Wirklichkeit dar, die von einem Kommunikator geleistet wird. Vermittelt wird nicht eine eins zu eins abgebildete Wirklichkeit, sondern

eine Aussage. Der Kommunikator stellt sie aus Ereignissen, Sachverhalten und Interaktionen nach seiner Wahl zusammen (Selektion, vgl. o. 2.3.1). Und er verwendet zur Formulierung seiner Aussage Gestaltungsmittel, z. B. Schnittwechsel, Einbau von Höhepunkten oder eine sachlich-nüchterne Darstellungsweise (Inszenierung, vgl. o. 2.3.2). Beide Vorgänge bewirken, dass ein Medientext immer eine eigene Wirklichkeit konstruiert. Die Anforderung für den Nutzer besteht darin, dass er die Selektionen und Inszenierungen erkennt. Das ist nicht immer möglich, sondern sie können ihm verborgen bleiben, so dass eine selbstbestimmte Haltung dem Angebot gegenüber erschwert ist.

2) *Die Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Angebot (Rezeption):* Der Mediennutzer, der ein Textangebot auswählt, tritt mit diesem in Interaktion und bringt so die Bedeutung des Textes erst hervor. Der Text enthält Interpretationshinweise in Form von „Rahmenhinweisen"; sie sagen aus, wie etwas zu verstehen ist, ob ein Text Fakt oder Fiktion beschreibt. Die Rahmenhinweise geben vor, mit welch innerem Engagement der Nutzer einem vermittelten Geschehen folgt. Im Gegensatz zur Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt sind die Rahmenvorgaben für den Nutzer relativ unverbindlich. Er kann ihnen folgen und damit etwas so erleben und verstehen, wie es dem vorgegebenen Rahmen entspricht, er kann aber auch eigene Rahmen wählen. Anders als im unmittelbaren Umgang erfährt der Rezipient keine Sanktionen, wenn er sich nicht an Rahmen hält. Aber auch der Textinhalt ist unverbindlich dadurch, dass er keine anderen als logische Widerstände bietet. Fehlen logische Brüche oder fehlt dem Nutzer das Vorwissen, um diese zu durchschauen, kann er ein „leeres Wissen" über den Gegenstand aufbauen, das einer Überprüfung durch Experten oder an der materiellen Wirklichkeit nicht standhielte.

Beide Aspekte sind konstitutiv für Medienerfahrung. Sie weisen darauf hin, dass mit der Förderung von Medienkompetenz kein hinlänglicher Beitrag zu einer Bildung durch Medien leistbar ist, zumindest sofern unter Medienkompetenz vor allem Fähigkeiten verstanden werden, die auf das mediale Vermittlungsgeschehen bezogen sind. Aus den zwei genannten Punkten ist ableitbar, dass wegen der Selektionen auch auf den Medieninhalt bezogenes, nicht nur medienspezifisches Wissen bei der Medien-

nutzung eine Rolle spielt, und dass die fehlende Verbindlichkeit des Textes zu überwinden ist, andernfalls bleibt die mediale Erfahrungswelt referenzlos. Letzterer Aspekt verlangt den Rückgriff auf im Sozialisationsprozess und durch direkte Interaktion erworbene Kompetenzen, die ebenfalls nicht Bestandteil von Medienkompetenz sind. Vielmehr ist gefragt, Voraussetzungen in der Erwachsenenbildung zu schaffen, durch die Medienkompetenz in eine sie überschreitende Bildung durch Medien transformierbar ist.

Der hierzu zu leistende Beitrag der Erwachsenenbildung beinhaltet zwar das klassische Aufgabenfeld einer Erziehung zur Medienkompetenz, überschreitet dies aber[27]. Denn die Vieldimensionalität der Medienbildung zeigt, dass sie nicht ein abgegrenzter Bereich ist, sondern mit dem gesamten Sozialisations-, Ausbildungs- und informellen Lernprozess des Nutzers in einem Zusammenhang steht. Medienbildung verwirklicht sich in der Reflexivität gegenüber Medienwissen und -erfahrung. Damit sind die Möglichkeiten der Erwachsenenbildung nicht auf einzelne Veranstaltungen beschränkbar, sondern bestehen auch in einer auf die Förderung von Medienbildung generell gerichteten Perspektive der Dozenten und Dozentinnen. Dies ist nicht nur als Beitrag zu einer Bildung für Medien zu verstehen, sondern auch als Berücksichtigung des Medien-Vorwissens der Teilnehmer. Insofern ist dieses Wissen einzubeziehen, zu überprüfen oder problematisches, „leeres Wissen" mit Erfahrung zu füllen.

Da Wissen die Voraussetzung für eine kritische Distanzierung vom Medientext während des Rezeptionsprozesses bildet, soll die Bedeutung einer konstruktivistischen Didaktik in Abgrenzung zu einer handlungsorientierten Didaktik erwähnt werden. Eine solche Orientierung gewichtet, in Ergänzung zu einer handlungsorientierten Didaktik, wie sie im Bereich der medienpädagogischen Kinder- und Jugendmedienarbeit tonangebend ist[28], die Wissensaneignung. Aktivität kann in der Erwachsenenbildung auch in der „Anwendung von Wissen auf Wissen" (Drucker o. J.) erreicht werden – muss aber nicht notwendig in Eigenproduktionen

27 Systematisch und theoretisch handelt es sich bei der medienpädagogischen Erwachsenenbildung um ein noch weitgehend unerschlossenes Feld (vgl. o. 1.2)

28 Z. B. die Reihe „Nexus" der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur.

münden. Dies kommt den Anforderungen einer Wissensgesellschaft entgegen, in der analytische, auf Wissen basierende Kompetenzen in Zusammenhang mit einer Anwendung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen eine wichtige Voraussetzung nicht nur für die soziale Integration sind, sondern auch für die Lösung anstehender gesellschaftlicher Probleme. Ausgangspunkt ist die Interaktion mit dem Text während der Rezeption, die durch eine Bildung für Medien so verändert werden soll, dass dem Erwachsenen auf Grund seines Wissens analytische Instrumente zur Verfügung stehen, Medientexte gezielt auszuwählen, um Qualitätsmängel zu erkennen und den Textgegenstand in sein Wissen und Handeln zu integrieren. Wie eine solche Medienkompetenz gefördert werden kann und welche systematischen Anknüpfungspunkte an die Erwachsenenbildung bestehen, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

4.1 Ästhetische Vermittlung: Selektion von Medientexten und Analyse von Vermittlungsformen

Ästhetisch orientierte Konzeptionen der Medienpädagogik gewinnen seit den 1990er Jahren zunehmend an Bedeutung (Pöttinger 1997)[29]. Insbesondere die neuen Möglichkeiten der Computertechnologie und die Verbreitung von Bildern durch das Fernsehen bedingen eine neue Qualität von Wahrnehmung. Die durch Medien bedingte Konstitution einer visuell, genauer sollte man sagen „piktoral" präsentierten Realität, führte in der Medienerziehung zur Betonung der Wahrnehmung von Medienwirklichkeiten. Es soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass Medien Voreinstellungen für unsere Erfahrung und Vorstellung der Welt schaffen. Dabei musste die Medienpädagogik gewisse Widerstände überwinden, besitzt die Pädagogik doch, wie Baacke (1995) konstatierte, einen Widerwillen gegen den „Seh-Sinn", denn im Gegensatz zur kognitiven Bearbeitung verspricht das Sehen ein ästhetisches Vergnügen.

Die ästhetisch orientierten Konzeptionen (z. B. Röll 1998) sind als medienpädagogischer Beitrag zur kulturellen Bildung zu verorten, die ihrerseits eng mit Medien und Kommunikation verknüpft ist. Nach Stang ist es Aufgabe der kulturellen Bildung „Menschen in ihrer Persönlichkeits-

29 Pöttinger (1997) bezeichnet diese Ansätze etwas schwerfällig, aber ihre Breite erfassend, als „medienästhetisch-kommunikationskulturell".

bildung zu unterstützen sowie ihre sozialen, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten zu stärken“ (2001, S. 180). Im kommunikativen Aspekt sieht er eine zentrale Rolle der kulturellen Bildung und benennt folgende Ziele:

a) die Förderung gestalterischer, kreativer Fähigkeiten,
b) die Sensibilisierung für die verschiedenen Formen künstlerischen Ausdrucks,
c) die Erweiterung von kulturellen und kommunikativen Kompetenzen, u. a. der Medienkompetenz, und
d) die Sensibilisierung für soziokulturelle und interkulturelle Lebenszusammenhänge (ebd.).

In diesen Zielbestimmungen werden sowohl produktive wie rezeptive Kompetenzen bezüglich künstlerischer und kultureller Ausdrucksformen angesprochen. Von Interesse hier ist die Berührung der kulturellen Bildung mit Medienpädagogik, die in allen genannten Zielsetzungen besteht. Medien sind Mittel kreativen Ausdrucks, die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen als Medienkompetenz ist genuines Ziel der Medienpädagogik, und Medien können als didaktische Mittel dazu eingesetzt werden, die Empfänglichkeit für kulturelle Lebenszusammenhänge zu erhöhen.

Wie aber kann, nachdem sich die Integration von Medienpädagogik in die kulturelle Erwachsenenbildung aufzeigen ließ, die ästhetische Dimension von Medienbildung durch die Erwachsenenbildung unterstützt werden? Die ästhetische Dimension wurde in der empathischen Teilhabe am Gegenstand begründet, die immer durch den jeweiligen Wirklichkeitsbezug des Medientextes gerahmt wird. Es ist eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung, die in der medialen Erfahrungswelt bestehende Transformation des Materiellen im Medialen für Lernprozesse zu nützen. Aus der Teilhabe am Gegenstand lässt sich das Ziel einer Förderung der Erfahrungserweiterung durch Medien ableiten, indem Medien so eingesetzt werden, dass Gegenstände erlebbar werden, dazu eignen sich Medien als didaktische Medien wie als Instrumente eigener künstlerischer Produktionen. Folgende Kriterien müssen die Medientexte dazu erfüllen:

Erstens: Die innere Teilhabe ist auf die konkreten, singulären Aspekte des Gegenstandes gerichtet und damit auf das Rahmeninnere; Erfahrungserweiterung ist als Überschreitung der leiblichen Begrenztheit im sinnlichen Miterleben außerhalb der eigenen Reichweite liegender Ereignisse

zu verstehen. Diese Ereignisse können durch Medien präsent gemacht werden: Der Text zielt eine detailgetreue Abdeckung mit dem Gegenstand an. Übertragen auf die leiblich-sinnliche Erfahrung wird die Kamera des Reporters zum verlängerten Auge des Betrachters und das Mikrofon erlaubt zu hören, ohne dass der Nutzer direkt anwesend ist. Auch durch das geschriebene Wort kann eine stellvertretende Wiedergabe von Erfahrungen ermöglicht werden. Zwar ist die Subjektivität des Reporters verzerrend, doch erführe der Rezipient selbst eine entsprechende subjektive Begrenztheit, wenn er sich dort aufhielte, wo sich der Berichterstatter befindet. Der Modus der Präsenz ist nicht auf informierende Genres eingeschränkt, sondern auch im Ästhetischen kann, wie Erika Fischer-Lichte (2004) am Beispiel des modernen Theaters ausführt, Präsenz erzeugt werden.

Möglich wird dies durch die Erzeugung von Erfahrungsmomenten, die nicht für etwas stehen, sondern darin aufgehen, dass sie erlebt werden (z. B. wenn der Besucher einer Performance dem sich selbst zugefügten körperlichen Leid des Künstlers solange zusieht, bis er dies nicht mehr aushält; vgl. ebd.). Die Erzeugung von Präsenz im Text bedeutet auf Seite der Rezeption eine quasi-materielle Erfahrungsnähe. Der Gegenstand wird als singulär erlebt, wodurch die dem Vermittlungsgeschehen innewohnende Abstraktion im Empfinden wieder konkretisiert wird.

Die mediale Erfahrungswelt bietet sinnlich-konkrete Erfahrungsmomente dort, wo dem Rezipienten singuläre Gegenstände und Ereignisse nahe gebracht werden. Hier zeigt sich das besondere Potenzial spezifischer Vermittlungstechnologien (Bild, Ton) und Darstellungsmittel (z. B. anschauliche, sprachliche Beschreibungen), eine vermittelte Zugänglichkeit zu ermöglichen, wenn bestimmte Gegenstände und Ereignisse sonst nicht erfahren werden könnten. Insbesondere die Bildwahrnehmung ist der unmittelbaren Wahrnehmung des gesehenen, realen Gegenstandes ähnlich. Man steht zu den Gegenständen im Bild in einer sinnlichen Verbindung, die vorwiegend auf dem visuellen, nicht auf dem taktilen Eindruck beruht. Der Modus der Präsenz wird unterstützt durch „einsträngige Medientexte“ (Doelker 1989), bei denen Geräusche und Sprache von den unmittelbaren Ereignissen ausgehen.

Abbildende Medientexte können so das durch Medien entstandene Vakuum durch den Verlust primärer Erfahrungen tendenziell wieder aus-

gleichen. Indem sie Surrogate von Wirklichkeit anbieten, an denen der Rezipient beobachtend und mitfühlend teilhaben kann, machen sie den außerhalb der leiblichen Reichweite liegenden Fernbereich zugänglich. Zeichen treten als Stellvertreter für Objekte auf und ermöglichen, diese in der Wahrnehmung und in der Vorstellung konkret werden zu lassen.

Zweitens: Die Teilhabe am Gegenstand ist gerahmt durch den jeweiligen Wirklichkeitsstatus des Medientextes, den Rahmenrand (Kontext), in dem das Vermittelte steht (vgl. o. 2.2.2). Die hier bestehenden Interpretationshinweise, die durch gestalterische Mittel und Vorspann, Anmoderation etc. gegeben werden, geben dem Rezipienten Auskunft darüber, wie etwas zu verstehen ist. Denn im Modus der Präsenz ist der Gegenstand als „lediglich vermittelt" zu verstehen, erst durch die Hinweise auf den Sinnbezug des Ganzen wird verständlich, welche Aussage ein Kommunikator anzielt. Die Klarheit der Rahmenhinweise ist damit eine wichtige Voraussetzung für das Verstehen und für die Bereitschaft, sich von der unverbindlichen Medienwelt involvieren zu lassen. Uneindeutige Rahmenhinweise können zu Desorientierung und Desinteresse führen. Ein Zuschauer, der sich von dem Gesicht eines hungernden Kindes anrühren lässt, genau diesem Kind helfen will und dann erfahren muss, dass eine Archivaufnahme verwendet wurde, wird sich nicht so leicht wieder „manipulieren" lassen, auch wenn seine Hilfe wiederum gebraucht würde.

Die ästhetische Dimension einer Bildung durch Medien kann gefördert werden durch den Einsatz von Texten, die die Erfahrung von Präsenz ermöglichen. Für die Erwachsenenbildung kann ein Beitrag zur ästhetischen Medienbildung geleistet werden 1) durch die Auswahl für Präsenzeffekte geeigneter Materialien, und 2) durch die Analyse der ästhetischen Vermittlungsaspekte anhand konkreter Medientexte und im kommunikativen Selbstausdruck.

4.1.1 Die Auswahl von Kommunikaten für rezeptiven Medienumgang

Zwar ist Medienerfahrung durch Selektion und fehlende materielle Widerständigkeit ausgezeichnet, doch kann sie durch eine abbildende Präsentationsweise das Objekt dem Nutzer so annähern, dass er es im Beobachterstatus erfahren kann, als würde er etwas aus dem Fenster lehnend sehen oder man ihm eine Begebenheit aus der Nachbarschaft

erzählen. Auf der Ebene des konkreten Ereignisses wird im Modus der Präsenz der Gegenstand in einer Unmittelbarkeit dargestellt, die der direkten Teilhabe am Gegenstand angenähert ist. Die Medien bieten einen reichen Fundus an Wissen über andere Lebensformen, Kulturen, historische Epochen, die Präsenzerfahrungen ermöglichen. Mit Hilfe solcher Angebote wird das „leere Wissen" über einen Gegenstand in einen Dialog mit dem Gegenstand so gebracht, dass er konkret wird. Mögliche Beispiele wären eine Zeitungsreportage über Schulen in Afghanistan oder ein Film über das fiktive Schicksal einer mit ihrem Ehemann nach Deutschland eingewanderten jungen Türkin.

Die Auswahl didaktisch geeigneter Texte verlangt zweierlei: Einerseits muss der Dozent solche Texte auswählen, die den Lehrgegenstand auf die beschriebene Weise „präsent" werden lassen. Dazu eignen sich Reportagen, historische und dokumentarische Filmspiele, fiktionale Schicksale im Unterhaltungsfilm. Entscheidend ist, dass es Einzelschicksale sind, die prozesshaft etwas deutlich machen können. Damit ist natürlich zugleich eine Einschränkung gegeben, die in der mehr oder weniger bestehenden Exemplarität des ausgewählten Beispieles liegt. Insofern ist ein hoch zu bewertender Beitrag der Erwachsenenbildung die Relativierung der medialen Inhalte durch sein Fachwissen. Dieses Wissen leitet die Selektion der Medientexte und ihre didaktische Bewertung, und es geht ein in die Diskussion des Medienmaterials und seine kritisch-reflexive Rahmung durch Einbezug weiterer Wissensquellen in den Veranstaltungen. Der Dozent kann und sollte darüber hinaus inhaltliche Kenntnisse vermitteln, die die Gültigkeit des gewählten Kontextes betreffen. Ist das erfundene Schicksal der jungen Türkin tatsächlich ein häufig auftretendes kulturelles Problem? Durch die Vermittlung solcher Bewertungsmaßstäbe kann die Realitätsnähe resp. Fiktionalität eines Falles durch das Fachwissen des Lehrenden zusätzlich gerahmt werden, was die Teilhabe am medialen Ereignis vertieft resp. lockert.

Die Ergänzung von Themenbereichen durch entsprechende Medientexte schafft die Möglichkeit, das von Medienkritikern wie Thompson (1995) beklagte Überangebot eines Wissens, das in keinem direkten Bezug zur eigenen Lebenswelt steht, mit konkreten Bezugspunkten zum eigenen Lebens- und Handlungsbereich zu füllen. Aufgabe ist es immer, je nach Vorwissen der Rezipienten, Anschauung durch die Ermöglichung von „Teilhabe auf Distanz" zu fördern und zugleich eine wissensorientierte,

kritische Bewertung von Medieninhalten vorzunehmen, was bezüglich der kognitiven Vermittlung (siehe 4.2) noch ausgeführt wird. Dadurch wird das ästhetische Erleben von seiner Unmittelbarkeit, von Empathie wieder in Distanz übergeführt, und umgekehrt wird Nähe erzeugt. Sinnvoll ist der Einsatz veranschaulichender Medientexte dann, wenn sie eine quasi-materielle Ergänzung zu Lehrinhalten oder Vorwissen darstellen[30]. Im vorliegend entfalteten Kontext beziehen sie ihre Bedeutung aus dem Potenzial insbesondere der Bildmedien, quasi-reale Erlebnisweisen zu befördern. Darüber hinaus kann der Nutzer dazu angeregt werden, selbst zu überprüfen, inwieweit sein Wissen zu einem Thema überwiegend abstrakt oder konkret ist, und durch die in seiner Freizeit vorgenommene gezielte Selektion von Medientexten sein Wissen entsprechend ergänzen.

Bei der Selektion von Bildungsgegenständen ist auch die Frage berührt, ob diese als „Kulturgut" eingestuft werden. Orientierung im Kulturbegriff zu finden, ist auf Grund seiner Facettenvielfalt schwierig; er wird schnell uneindeutig (Hansen 2000, S. 11 ff.). So ist oft nicht eingrenzbar, was zur kulturellen Bildung gehört. Wird der Kulturbegriff eng mit klassischen Bildungsgütern verknüpft, wie dies z. B. Fuhrmann (2002) tut, wird kulturelle Bildung zum Bestandteil des Hochkulturschemas und meint Oper, Theater, bildende Kunst, wobei populärkulturelle Inhalte ausgeschlossen sind. Weil aber das Ziel populärkultureller Texte die emotionale Teilhabe am Gegenstand ist, kann der Beitrag auch solcher Angebote für eine ästhetische Bildung nicht geleugnet werden. Insofern ist eine Erweiterung des Kulturbegriffes notwendig, um eine „normative Standardisierung" durch die Mittel- und Oberschichten (Grundmann 2003, S. 41) zu vermeiden. Neben dem hochkulturell geprägten Deutungshorizont ist im Ansatz der *cultural studies*[31] ein offenerer Begriff von Kultur getreten, der grob mit Alltagskultur umrissen werden kann und sich von einer dominanten Bestimmung von Kultur löst (Clarke u.a. 1981). Die Differenzierung von Hochkultur und Subkultur wird hier aufgegeben und Kultur weit gefasst „als Gesamtheit aller gestaltenden Leistungen der Menschheit (oder einer Menschengruppe, einer Epoche, eines geogra-

30 Die Kenntnis von den veranschaulichenden Möglichkeiten der Medien stellt spätestens seit Comenius' Orbis sensualium pictus (1658; 1964) kein Novum dar. So nutzten die Landesbildstellen die veranschaulichende Wirkung des Films in ihren didaktischen Materialien (Paschen 1983).

31 Näher siehe z. B. Hörning/Winter 1999.

phischen Raumes)“ (Schlutz 1999, S. 214). In diesem Deutungshorizont ist jedes in Symbolen sichtbar werdende Äußerungsmuster Bestandteil von Kultur, also auch die Alltagskultur mit ihren populär orientierten Produkten. Kulturelle Bildung wird danach unter einen Begriff des Ästhetischen gestellt, bei dem Aspekte der Wahrnehmung, des Empfindens und der Erfahrung (Schulz 1997) dominieren, so dass vor allem die subjektive Rezeptionsweise eine Rolle spielt. Ist dieser Kulturbegriff also geeignet, um auch populärkulturelle Inhalte als Weg zu einer inneren Teilhabe am Gegenstand zuzulassen, so sollte bei der Konzentration auf die subjektive Erlebnisebene die oben erwähnte Bewertung hinsichtlich der inhaltlichen Richtigkeit nicht aufgegeben werden.

Die Auswahl geeigneter ästhetischer Bildungsangebote darf also nicht dazu führen, alle Teilnehmergruppen einem einheitlichen Begriff von Kultur zu unterwerfen (Grundmann 2003). Doch so wichtig es ist, darauf hinzuweisen, dass Kultur nicht in hierarchische, sondern in horizontale Ebenen eingeteilt werden sollte, so wichtig ist es zugleich, die Frage nach der Qualität medialer Inhalte zu stellen: einerseits mit Offenheit für andere Geschmacksausrichtungen und dahinter liegende Bedürfnisse und zugleich mit dem Mut, auch bei den Lernenden Offenheit für Bildungserfahrungen jenseits eines leicht zugänglichen Mainstreams herauszufordern. Für die Medienbildung bedeutet dies eine teilnehmerorientierte Auswahl von Inhalten unter Einbezug milieuspezifischer sozio-kultureller Orientierungen (Pietraß/Schmidt/Tippelt 2005) bei gleichzeitigem Bestreben, eine Zementierung von Bildungsdefiziten und -scheren zu vermeiden. Eine stufenweise Annäherung an jene ästhetischen Vermittlungsformen und Inhalte[32], die eine größere Wissensbasis verlangen, sollte damit als leitende Zielsetzung bestehen bleiben.

Zum Ausgleich für „leeres Wissen“ über medienvermittelte Gegenstände und Kenntnisse, die dem eigenen unmittelbaren Erfahrungsbereich unzugänglich sind, können Medien eingesetzt werden. Dazu eignen sich Texte, die auf das singuläre Ereignis gerichtet sind. Weiterhin ist bei ihrer Auswahl einzubeziehen, inwiefern ihr Inhalt eine sinnvolle Ergänzung zum Lehrgegenstand (auch unter Einbezug des Vorwissens der Teilnehmer) darstellt. Entscheidend ist hier die Fachkompetenz der Dozenten.

32 Nolda (2001) und Fuhrmann (2002) haben auf diesen in der aktuellen Bildungsdiskussion fehlenden Akzent aufmerksam gemacht.

Denn was Fachkenntnisse verlangt, ist die Beurteilung des Angebotes hinsichtlich seiner inhaltlichen Qualität (Selektion). Seine Medienkompetenz und evtl. notwendiges, medienspezifisches Hintergrundwissen sind bezüglich der Inszenierungsweise gefragt. Nicht zuletzt sollten bei der Auswahl eher sachliche als gestalterische Aspekte im Vordergrund stehen, so dass die kulturellen Interessen der Teilnehmer sowohl hinsichtlich der Inhalte als auch der präferierten Gestaltungsstile gewürdigt werden.

4.1.2 Die Analyse des ästhetischen Vermittlungsprozesses

Die Analyse der Bedingungen und Formen der Vermittlung hinsichtlich der durch sie gegebenen Teilhabemöglichkeiten ist auf bestehende und zu erstellende Medienangebote gerichtet. Die Einübung analytischer Kompetenzen basiert auf der Vermittlung von Wissen und praktischer Medienarbeit. Der praktische Einsatz von Medien zur künstlerisch-schöpferischen Produktion und zur Analyse von Medienangeboten wird unter einer handlungsorientierten Didaktik vollzogen, wie sie in der kulturellen Bildung generell überwiegt. Die neuen Medien sind für eine solche handlungsorientierte und projektbezogene Didaktik besonders geeignet. Sie sind im Vergleich zu den technisch unhandlicheren alten Medien praktikabel im Einsatz, außerdem prädestiniert der hohe Grad an Interaktivität und die breite Zugänglichkeit von Software für das Experimentieren mit symbolisch-gestalterischen Effekten. Damit kommt eine praktische, analytisch orientierte Arbeit mit Medien den Ansprüchen, die die Teilnehmer an die kulturelle Erwachsenenbildung richten, entgegen. Denn in diesem Bereich dominiert nach Schlutz (1999, S. 224) der „'Trend zum dreifachen A', zu Aktivität, Anwendung, Alltag" was er „als Widerstand gegenüber möglicher Standardisierung durch die Kulturindustrie, gegenüber Erfahrungsverlust und Passivität bei einseitiger Medienrezeption" deutet.

Im Bereich der Kunst kann aufgezeigt werden, wie der Lernende durch die neuen Medien zum kommunikativ Handelnden werden kann, wodurch zugleich ästhetische Lernprozesse initiiert werden (Seelinger 2003). Die Funktion der Medien als gesellschaftsintegrierendes System öffentlicher Kommunikation tritt zurück, indem Medien als Mittel künstlerischen Selbstausdrucks eingesetzt werden. Ihre Wirkungsweise wird durch den Nachvollzug in der Eigenproduktion durchschaubar und erhöht so die Artikulationsfähigkeit im Medieneinsatz, was auch einen Schnittpunkt

zur politischen Bildung darstellt. Durch die Förderung der mediengestützten Selbstartikulation im Bereich des Ästhetischen wird Sensibilität für die Wahl der geeignetsten Darstellungsmittel im Sinne einer kommunikativen Kompetenz (Baacke 1974) durch Medieneinsatz erzeugt.

Präsenzeffekte und die durch sie ermöglichte Überschreitung leiblich-räumlicher Begrenztheit im Medialen erhöhen die Sensibilität für die den Gegenstand abdeckenden Möglichkeiten und Grenzen der Medien. Solche Momente und ihre Wirkung zu verstehen, geht über eine analytische Medienarbeit hinaus, die im Bereich des Ästhetischen insbesondere auf die Darstellungsmittel und Inszenierungspraktiken gerichtet ist. Methodisch werden analytische Instrumentarien eingesetzt, wie z. B. die Filmsemiotik (Kuchenbuch 2005) und Bildanalyse (Doelker 1998), oder im Bereich des sprachlichen die Rhetorik. In der Diskussion werden die Darstellungsmittel hinsichtlich der ihnen zugewiesenen Bedeutung durch die Teilnehmer diskutiert. Dem interaktionistischen Ansatz gemäß geht es nicht darum, wie etwas aus Perspektive des Kommunikators zu deuten ist, sondern wie die Nutzer die durch die Darstellungsmittel gegebenen konnotativen Verstehenshinweise (Rahmenhinweise) deuten.

Bezüglich der ästhetischen Dimension steht im Vordergrund, inwieweit Teilhabe durch stellvertretendes Miterleben ermöglicht wird und, auf der anderen Seite, in welcher Spannung dazu der Rahmenrand (real, fiktional, authentifizierend, dramatisch etc.) steht. Denn durch das Spannungsverhältnis zwischen Rahmenrand und -innerem vollzieht sich das Erleben unterschiedlicher Grade von Realitätsnähe. Auf diese Weise werden Medientexte und ihre Darstellungsformen auf das Erleben vielfältiger Medienwirklichkeiten bezogen. Über die Analyse des ästhetischen Vermittlungsprozesses wird die Mediennutzungskompetenz als gezielte Selektion von Medientexten nach formalen Kriterien unterstützt.

Die Reflexion der Wirkung von Darstellungseffekten und der rhetorischen Geeignetheit medialer Ausdrucksformen hinsichtlich der Inszenierungsform reicht in den Bereich der Medienkunde hinein, die einen wichtigen Beitrag zur Förderung der ästhetischen Bildung leistet. Welche Kenntnisse dazu Voraussetzung sind, wird im Abschnitt 4.2.1 zur Medienkunde dargestellt.

4.2 Kognitive Vermittlung: Die bildungstheoretische Bedeutung des Wissens für die Mediennutzung

Durch die rahmenanalytische Differenzierung des Medientextes in Rahmeninneres und Rahmenrand wurde sichtbar, dass zu einer kompetenten Mediennutzung nicht nur medienspezifische Kenntnisse gehören, sondern auch ein auf den Textgegenstand bezogenes Wissen zur Bewertung und Einordnung von Medieninhalten. Ein entsprechender Beitrag der Erwachsenenbildung zur Medienbildung im kognitiven Bereich ist daher nicht auf die Vermittlung von medienspezifischen Kenntnissen i. S. von Medienkunde zu beschränken. Vielmehr zeigt sich, dass prinzipiell jedes Wissen, das in der Erwachsenenbildung vermittelt wird und vom Rezipienten in die Mediennutzung eingebracht werden kann, einen kritischen Umgang mit den Inhalten der Medien fördert. Die zwei Rahmenschichten des Medientextes setzen als Vorwissen des Rezipienten 1) Wissen über die Medien und 2) Wissen über die von ihnen zur Vermittlung gebrachten Ereignisse voraus:

- *Ad 1)* Der Rahmenrand gibt den dem Ereignis zugewiesenen Status wieder, was durch den Kommunikator vorgenommen wird; er bestimmt, was er mit der Vermittlung des Ereignisses aussagen will, z. B. ob er etwas Authentisches zeigen will oder eine fiktionale Welt aufgebaut hat. Der Rahmenrand ist durch den Kommunikator, durch das Genre und die Darstellungsmittel beschrieben. Auf Ebene des Rahmenrandes ist medienbezogenes Wissen erforderlich, das in Tradition der medienpädagogischen Terminologie als *Medienkunde* bezeichnet wird. Medienkunde stellt in Abgrenzung zu handlungsorientierten Konzeptionen einen eigenen Aufgabenbereich der Medienerziehung dar: Erst durch die Kenntnis der Vermittlungsformen und ihrer gesellschaftlichen Funktion wird die in der Medienpädagogik gewünschte Kritikfähigkeit erreichbar, da die Voraussetzung für eine kritische Reflexion Wissen ist. Bei der Bestimmung von Medienkompetenz wird die kognitive Dimension durch medienkundliche Kenntnisse abgedeckt. Seiner Historie entsprechend wird Medienkunde vor allem auf Aspekte des Mediensystems bezogen (wirtschaftliche, kommunikator- und öffentlichkeitsbezogene). Letztlich aber basieren alle medienanalytischen Kompetenzen, wie z. B. die „Wahrnehmungskom-

petenz“ (Pöttinger 1997) auf Medienkunde. Auf ihrer Wissensbasis wird es möglich, die Wirk- und Präsentationsweisen der Medien zu durchschauen und dadurch eine kritische Distanz zu den Medien aufzubauen[33].

- *Ad 2)* Das Rahmeninnere ist das zur Vermittlung gebrachte Ereignis, es besitzt seine eigenen Rahmen, die durch die Interaktion der am Ereignis beteiligten Protagonisten aufrecht erhalten werden. Der notwendige Wissensumfang über die innere Rahmenschicht ist durch das vermittelte Ereignis selbst abgesteckt. Dieses Wissen ist nicht direkter Bestandteil der Medienpädagogik, es erstreckt sich in der Erwachsenenbildung über alle Veranstaltungen zu Themen und Wissensbereichen, die auch zum Thema der Massenmedien werden können.

4.2.1 Medienkunde und ihre inhaltlichen Teilbereiche

Zu den Teilbereichen der Medienkunde gehören neben dem Wissen über das Mediensystem das Wissen über mediale Präsentationsweisen und über Genres:

Wissen über das Mediensystem: Das Mediensystem mit seinen rechtlichen, wirtschaftlichen, politischen, technischen und organisatorischen Aspekten stellt die grundlegenden Voraussetzungen für die Kommunikation mit Medien dar. Wissen über das Mediensystem erhöht die Möglichkeit der Bewertung von Medienaussagen auf Grund einer besseren Einschätzung der Bedingungen, unter denen eine Botschaft verbreitet wird. Dazu gehört z. B. Wissen über die technischen Bedingungen der Informationsvermittlung, über die Strukturen des Presse- und Rundfunksystems, über die Nachrichtenagenturen und Konzentrationsprozesse, über Besitzverhältnisse und rechtliche Voraussetzungen der Pressefreiheit etc. Die Untersuchung des Mediensystems ist wissenschaftlicher Gegenstand der Kommunikationswissenschaft. Die Erwachsenenbildung kann hier die Rolle eines Multiplikators spielen, der die Verbreitung entsprechender Kenntnisse durch Veranstaltungen fördert, die von Experten im Medienbereich getragen werden[34].

33 Nach Baacke (1996) gehört zur Medienkunde auch die instrumentell-qualifikatorische Dimension.

34 Ein Beispiel aus der Praxis sind die Veranstaltungen der „Akademie für Politische Bildung“ in Tutzing. Insgesamt besehen besteht jedoch noch Entwicklungsbedarf. So zeigte die Tagung der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

Kenntnis der Darstellungsmittel: Die Darstellungsmittel geben Hinweise auf die Aussageintention des Kommunikators. Die Interpretation der Darstellungsmittel erfolgt häufig vorbewusst (Willems 1999, S. 115). Insofern entfalten Medien hier Wirkungsprozesse, die nicht notwendig reflexiv einholbar sind. So wird eine sachliche, nüchterne Darstellungsform mit „real" gleichgesetzt. In Konsequenz erscheinen Gegenstände als realistisch, künstlich etc., weil sie so dargestellt wurden, und nicht weil dies ihrem tatsächlichen Status entspricht (vgl. Pietraß 2002). Hier kann die medienpädagogische Erwachsenenbildung einen wichtigen Beitrag zur kritischen Rezeption leisten: Die Kenntnis der Darstellungsmittel stellt eine analytische Kompetenz dar, mit deren Hilfe Medientexte auf ihren Aufbau untersucht werden können; wie für die ästhetische Dimension oben ausgeführt, verleiht dieses Wissen eine analytisch-kritische Perspektive, welche eine Distanzierung vom Text und damit einen Einblick in den Prozess der Semiotisierung gewährt. Es ist auch Voraussetzung für den Einblick in die technisch-gestalterische Seite des Mediatisierungsprozesses, z. B. den Zwang zur piktoralen Vermittlung bei audio-visuellen Medien.

Kenntnis medialer Genres: Äußerungen und Handlungen erhalten ihren Sinn erst durch den Kontext, in dem sie stehen und der durch Interpretationshinweise konstituiert wird. Der Kontext oder Rahmenrand wird im Genre-Rahmen in Form einer bestimmten Regelhaftigkeit hervorgebracht. Die Bündelung von Interpretationshinweisen zu typischen Gestaltungsstilen, die für typische Kommunikationssituationen verwendet werden, erlauben in dieser Typizität grundsätzliche Orientierungen über einen Medientext. Sie ermöglichen es dem Mediennutzer, Aussagen nach ihrer Glaubwürdigkeit, ihrer Informativität, ihrem Unterhaltungswert einzuordnen. Umgekehrt greifen die Produzenten auf diese Verstehensformen zurück, die sich nicht nur auf die Strukturierung medialer Inhalte beziehen, sondern auf unsere Ordnung von Wirklichkeit überhaupt. Genres stehen für einen „kollektiv geteilten ‚Grundbegriff' von Realität, der auch ein Verständnis von Möglichkeiten beinhaltet, Sinn zu schöpfen und zu transformieren" (Willems 1999; S. 117).

Zugleich aber unterliegt die Produktion von Genres in den Medien eigenen Gesetzlichkeiten: Die Medien besitzen die Möglichkeit und stehen

2003, dass Kommunikationswissenschaftler die Erwachsenenbildung bislang nicht als mögliches Aktionsfeld wahrnehmen.

auch unter dem wirtschaftlichen Zwang, immer wieder neue Genres zu entwickeln. Wissen über Genres eignet sich der Nutzer im Prozess der Sozialisation an, insbesondere auch der Mediensozialisation. Genrewissen geht am einen Ende in Medienkunde über, am anderen in die Reflexion der lebensweltlichen Ordnungsmuster von Wirklichkeit. Denn in den Genres liegen Spielformen des Umgangs mit Wirklichkeit, die an den von ihnen inszenierten Erlebnisweisen, Unterhaltungs- und Informationsformen ablesbar werden. In ihnen sind Grade der Verbindlichkeit von Aussagen und Informationen für das Handeln und Wissen des Rezipienten enthalten. Hinter der Entwicklung und Bewertung von Genres steht der immer wieder neu herzustellende Konsens darüber, wie mit sozialer Realität umgegangen wird. Mit der Diskussion über Genres und deren normativer Bewertung, z. B. über gewalttätige Computerspiele oder Reality Shows, kann die Erwachsenenbildung den Rückbezug von Medienerfahrungen auf die Alltagswelt unterstützen. Auf diese Weise wird die Autonomie des Nutzers gegenüber den Medien gestärkt, denn manipulierbar ist er vor allem dann, wenn er die Differenzierung von Medienwirklichkeiten aufgibt, weil sie so den Bezug zu seiner Lebenswelt verlieren und ihn in eine unverbindliche Oberfläche von Worten und Bildern hineinsaugen – eine Dynamik, die Postman (1986) bereits in den 1980er Jahren mit seinem viel diskutierten Buch über Unterhaltung als Superideologie des Fernsehens darlegte.

In der medienpädagogischen Erwachsenenbildung geht es im Bereich der Genres also 1) darum, Genrewissen im Sinne von Medienkunde (Produktionsfirma, Gestaltungsformen) zu vermitteln und 2) Genres als Inszenierungsweisen von Wirklichkeit zu reflektieren. An dieser Stelle besteht eine enge Verbindung zur ästhetischen Dimension von Medienbildung, denn die Teilhabe am Gegenstand ist immer in Bezug auf den Aussagekontext resp. Rahmenrand zu sehen, der den Grad des Engagements am Gegenstand bestimmt.

Für alle drei inhaltlichen Teilbereiche gilt, dass Medienkunde die analytische Kompetenz der Rezipienten erhöhen soll. Das kritische Potenzial dieses Wissens liegt in der mit ihm gegebenen Möglichkeit, den Medientext in seinem „So-Sein“ zu relativieren und damit in kritische Distanz zu ihm treten zu können. Die Kritikfähigkeit erstreckt sich von Bewertungsmöglichkeiten der Kommunikatorinteressen als des äußersten Rahmenrandes bis hin zu der Darstellung des Ereignisses selbst. Übertragen

auf das konkrete Beispiel der Kriegsberichterstattung können medienkundliche Kenntnisse dem Fernsehzuschauer helfen,

- auf der Ebene des Mediensystems Einschränkungen von Pressefreiheit und Informationszugang zu erkennen,
- im Bereich des Genres über den Charakter der Authentizität von Bildern in Reportagen aus dem Krisengebiet Bescheid zu wissen und
- auf der Ebene der Gestaltungsformen z. B. eine verwackelte Aufnahme nur dann als authentischen Hinweis für schwierige Aufnahmebedingungen zu werten, wenn höchste Aktualität zum Genre gehört und die Nachrichtenquelle glaubwürdig ist.

Die Vermittlung von Medienkunde wird dann zu einem Beitrag zur politischen Bildung, wenn die Rolle der Medien im politischen Prozess selbst analysiert wird, wenn erkannt wird, dass die Semiose eine eigene Wirklichkeit erzeugt, die mit den referierten Sachverhalten in einem mediatisierten Zusammenhang steht. Medienkunde kann helfen, die Prozesse der Mediatisierung zu durchschauen und den Gegenstand adäquat zu verstehen.

4.2.2 Weltwissen und wissenschaftliches Wissen

Die Erziehung zur Medienkompetenz richtet sich auf die formalen Aspekte des Vermittlungsgeschehens, also auf medien-, nicht auf inhaltsbezogene Aspekte (vgl. o. 1.3). Doch in der inneren Schicht des Medientextes, auf der Ereignisebene, finden inhaltliche Selektionen statt, die mit Medienkompetenz allein nur bedingt erschlossen werden können. Die Fähigkeit, Selektionen zu durchschauen, beruht auf Wissen über den Gegenstand.

Selektionen finden in der innersten Rahmenschicht statt und stellen im ungünstigsten Fall die bewusste Täuschung des Rezipienten durch gezielte unvollständige Berichterstattung dar. Damit eine Täuschung gelingt, muss der Kommunikator glaubwürdig wirken und seine Täuschung in einer Weise inszenieren, die der gängigen Kommunikationspraxis entspricht (Wagner 1996). Weiterhin muss der Gegenstand den Nutzern weitgehend unbekannt sein oder der Kommunikator geschickt mit „vorhandenen Wissenszusammenhängen spielen“ (Henningsen 1967), so dass deren Wissen in eigenen, aber durch den Kommunikator gewünschten Rückschlüssen aufgeht. Die damit gegebene medienpädagogische Auf-

gabenstellung begründet sich darin, dass Selektionen und Täuschungen für den Nutzer bei qualitativ guter Ausführung nicht allein mit Hilfe von medienkundlichen Kenntnissen durchschaubar sind. Insofern greift der Medienkompetenzbegriff an dieser Stelle zu kurz, weil er zur Aufdeckung solcher Mängel lediglich medienspezifische Kenntnisse anbietet. Enthält nicht der Text selbst Hinweise auf Selektionen, so sind sie nur im Kontrast zu anderen Text- und Wissensquellen zu ermitteln, also wenn der Rezipient den gegebenen Text mit zusätzlichem Wissen kontrastiert. Dieses Wissen könnte er durch Nutzung weiterer Medien erhalten. Allerdings ist dies eine unbefriedigende Lösung, da solche Medien verfügbar sein müssen, der Nutzer sie auffinden und die Zeit besitzen muss, sich durch die gleichzeitige Nutzung verschiedener Medien zu informieren. Eine bessere Möglichkeit, einer einseitigen Berichterstattung zu entgehen, liegt in der Kritikfähigkeit auf Grund beim Nutzer vorhandenen Wissens über den Gegenstand. Fehler in der Berichterstattung und Manipulationen können nur dann auffallen, wenn man mehr weiß, als in den Medien berichtet wird, womit Wissen zu einer Grundvoraussetzung kompetenter Mediennutzung wird. Wissen und nicht allein Medienkompetenz befähigen zum kompetenten Medienumgang, eine scheinbare Paradoxie insbesondere im Zeitalter des Internet, die in folgende Formel für Medienbildung umformulierbar ist: *Je mehr Wissen durch Medien vermittelt wird, desto mehr Wissen benötigt der Rezipient für den Umgang mit Medien.* [Vgl. die „Wissenskluftthese" (Tichenor 1970, zit. n. Schenk 1987, S. 306)].

An dieser Stelle besteht ein Berührungspunkt zwischen der Medienpädagogik und jenen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung, die ein Wissen vermitteln, das für die Mediennutzung relevant ist. Damit rückt der inhaltliche Aspekt von Lehre in den Vordergrund, denn welches Wissen für die Mediennutzung relevant wird, berührt die Passung zwischen dem Vorwissen des Nutzers und dem Medieninhalt. Nun könnte man daraus schließen, dass das Wissen den Medieninhalten anzupassen sei und die Erwachsenenbildung mit entsprechenden Lehrangeboten reagieren sollte. Allerdings wäre eine solche Vorgehensweise insofern problematisch, als das in den Medien vorfindbare Themenspektrum vordergründig an der Aufmerksamkeitssteigerung ausgerichtet ist und Kriterien der Aktualität, des Lebensweltbezugs und Zielgruppeninteressen folgt. Eine pädagogisch begründete Auswahl von Themen und Inhalten zieht demgegenüber auch anthropologische, bildungstheoretische und sozialisatorische

Aspekte mit ein.[35] Die Gewichtung der Themen und Inhalte fügt sich in die aktuelle Revalidierung von Sachorientierung und inhaltlichem Wissen ein, die gegen eine Übergewichtung der Subjektorientierung in der Didaktik steht. Bei ersterer rückt die Wissens*form* in den Vordergrund, die Sachorientierung dagegen in den Hintergrund (Rekus 2003). Die Form betont, wie Rekus formuliert,

> „im Unterschied zum ‚Wissen' stärker die Lebensweltbindung als den Erkenntnischarakter. In postmodernen Diskursen kann deshalb nicht über die Geltung dieses oder jenes Satzes verhandelt werden, da es sich bei ‚Wissensformen' nicht um Argumente handelt, für die eine Relation zur Wahrheit hin reklamiert werden müsste, sondern um je eigene mehr oder weniger begründete Sichtweisen." (ebd., S. 64)

Bildung allerdings beginnt, wenn im Bewusstsein über die Vorläufigkeit von Erkenntnis andere Begründungen in die eigene Perspektive aufgenommen werden und diese verändern. Dies ist aber ein inhaltliches und kein formales Problem, weil das Argument, wie oben zitiert, „eine Relation zur Wahrheit hin reklamiert". Allerdings ist gerade das wissenschaftliche Wissen, das sachorientiert und multiperspektivisch räsoniert und empirische Belege fordert, in der Erwachsenenbildung in den Hintergrund getreten.

> „Über das praktische Problem von Wissenschaft im Sinne von human- und naturwissenschaftlichem Wissen als Lehrinhalt von Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung dagegen war und ist wenig die Rede – das Thema scheint vor den Postulaten der Teilnehmer-, Alltags- und Lebensweltorientierung in den Hintergrund gerückt" (Nolda 1996, S. 100)

Fünf Jahre später kritisiert Nolda wiederum, dass die Subjektorientierung didaktischer Modelle – als Teilnehmerorientierung und selbstgesteuertes Lernen – zu einem „Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung" führe (2001). In den Vordergrund seien lernpsychologische und biographische Voraussetzungen gestellt worden sowie die Rolle des Pädagogen als eines Lernhelfers, während das, was vermittelt würde, an Beachtung verlor. Gründe dafür sieht sie in der Entwicklung des Faches

35 Wollte man einen Kanon von Inhalten für Medienbildung erstellen, so wäre die Untersuchung dessen, welches Wissen Voraussetzung dafür ist, dass man dem massenmedialen Diskurs folgen kann resp. inwiefern die in Schule und Ausbildung vermittelten Kenntnisse dafür ausreichend sind, nur ein Aspekt. Darüber hinaus aber wäre auch die Relevanz und Reichweite dieses Wissens für den Nutzer aus der beschriebenen pädagogischen Perspektive zu überprüfen.

selbst. So habe „der disziplinäre Status der Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Pädagogik das Verschwinden von Fachwissen aus dem Diskurs der Erwachsenenbildung begünstigt“ (ebd., S. 109). Auch Hof beobachtet eine Vernachlässigung „des inhaltlichen, propositionalen Wissens“ in der Erwachsenenbildung. In ihrer historischen Darstellung belegt sie dies mit dem Aufstieg von Alltagswissen zu einem dem wissenschaftlichen Wissen gleichberechtigten Wissen. Grund sei die Einsicht in die Konstruktivität, also Subjektabhängigkeit von Wissen. Das Aufgeben des Wahrheitspostulats lasse Wissen lediglich „als Aussage über die Wirklichkeit, die ein Subjekt aufgrund seiner je individuellen biographischen Situation und Sinnhaltung formuliert“ (1996, S. 21), begreifen. Alltagserfahrung und wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn würden als gleichwertig betrachtet, wobei auf Grund der lernpsychologischen Orientierung das Individuum in seinem Erkenntnisprozess zum Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion werde (ebd. S. 23).

Eine Versöhnung der in der Diskussion polarisierten Positionen sieht Nolda (2001) in einem wissenschaftsorientierten Wissensbegriff, wie er im Diskurs der Wissensgesellschaft verwendet wird. Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens, das sachorientiert und multiperspektivisch räsoniert und empirische Belege fordert, sei in der Erwachsenenbildung in den Hintergrund getreten (vgl. Nolda 1996, S. 100; Nolda 2001). Einen Anschluss zur Medienbildung besitzt dieser Wissensbegriff, weil einerseits wissenschaftliches Wissen in Massenmedien verbreitet wird und andererseits die mit ihm verbundene Art des Denkens eine Schlüsselqualifikation für den kritischen Umgang mit Medieninhalten darstellt. Insofern kann die medienpädagogische Erwachsenenbildung ihre Relevanz für die Informations- und Wissensgesellschaft auch aus der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens ableiten.

Nolda analysiert die damit gegebenen Anforderungen, indem sie einen Transfer des Konzeptes der Wissensgesellschaft auf die Erwachsenenbildung überprüft. Die Herausforderung hierbei sei es, „theoretische in programmatische Aussagen bzw. wissenschaftliche in praktische Definitionen“ zu überführen (ebd., S. 109). Die Übernahme des Wissensbegriffes verlange es, sich von einem Vermittlungsverständnis zu lösen, das nach einer „Passung“ zwischen streng disziplinär verorteten Inhalten und den Bedürfnissen der Teilnehmer sucht. Demgegenüber führe die Komplexität und Kontingenz des Wissensbegriffs zu der Notwendigkeit zu fragen,

„• in welchen Kontexten
• mit Hilfe welcher Medien
• welches wissenschaftlich geprägte Wissen
• in welcher Form und Intensität"

heute verbreitet wird. Und in Orientierung auf die Teilnehmer sei zu erforschen

„• über welches Vorwissen Teilnehmer in Veranstaltungen der organisierten Erwachsenenbildung verfügen,
• welche Rezeptionsgewohnheiten von und welche Umgangsmuster mit Wissen sie erworben haben,
• welche neuen Wissensformen und -inhalte in Erwachsenenbildungsveranstaltungen interaktiv erzeugt werden" (ebd., S. 111).

Nolda rückt damit die durch Medien veränderten Bedingungen bezüglich der Wissensverbreitung und des Wissensaufbaus in das Zentrum erwachsenenbildnerischer Fragestellungen. Die Erwachsenenbildung muss einerseits die medialen Wissens- und Verbreitungsformen analysieren, und sie muss das Vorwissen und die Rezeptionsgewohnheiten kennen. Nolda interpretiert dies als einen Beitrag der Erwachsenenbildung dazu, „die in der Wissensgesellschaft angelegten Demokratisierungschancen zu vergrößern und auch die nach wie vor bestehenden Ungleichheiten in den Zugangsmöglichkeiten zum Wissen auszugleichen" (ebd., S. 109). Auf dieser Basis wird es legitimierbar, die Inhalte in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken, denn nur über die entsprechenden Wissensvoraussetzungen wird die Integration aller gesellschaftlichen Gruppen erreichbar sein, andernfalls wird die Informations- und Wissensgesellschaft die bestehenden Ungleichheiten auf eine Weise verstärken, die nicht zum Austausch aller gesellschaftlicher Gruppen führt, sondern zur Bildung von bezüglich des Wissensumgangs und -zugangs benachteiligten Personen und Gruppen (Stehr 2003). Zugleich aber kann eine Subjektorientierung gewahrt werden, denn Wissensaneignung steht in engem Zusammenhang mit präferierten Verbreitungsformen von Wissen, z. B. als Unterhaltung (vgl. Nolda 2004).

Inwiefern aber ist eine Vermittlung wissenschaftlichen resp. wissenschaftsorientierten Wissens in der Erwachsenenbildung überhaupt durchführbar? Inwiefern ist es popularisierbar? Insbesondere die Kontingenz wissenschaftlicher Erkenntnisse erschwert den Dozenten die Auswahl und Präsentation von Inhalten. Taschwer schlägt im Zusammenhang mit Wis-

sen über Technik und Wissenschaft eine doppelte Strategie vor: einerseits die Vermittlung dieses Wissens und andererseits die Diskussion über seine alltagspraktischen Auswirkungen, z. B. bei der Gentechnologie. Übertragen auf die Medien hieße das, die Kontingenz wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Thema zu machen:

> „Der Erwachsenenbildung könnte in diesem Zusammenhang eine Moderationsrolle zukommen, indem sie unterschiedliche Positionen zulässt, begründet, wie es zur unterschiedlichen Einschätzung kam, welche Annahmen und Berechnungsgrundlagen dahinterstanden…" (Taschwer 1996, S. 90)

Eine solche Einsicht „in die Kontingenz wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion" erlaube es den „‚Laien', bei öffentlichen Kontroversen um riskante Technologien zu einer angemesseneren Einschätzung der Rolle der WissenschaftlerInnen als ExpertInnen zu gelangen" (ebd. S. 89). Darüber hinaus kann nach Nolda in einer wissenschaftsorientierten Erwachsenenbildung „zumindest die Auflösung eines diffusen Wissens und Nicht-Wissens in eine klare Unterscheidung zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowie zwischen Wißbarem und Nicht-Wißbarem" (1996, S. 104) erreicht werden. Von diesen Pluspunkten einer wissens(chafts)orientierten Erwachsenenbildung profitiert die Medienbildung, weil die Reflexivität des Nutzers erhöht wird. Das Medienwissen wird in Zusammenhang mit dem Umfang seines Vorwissens relativierbar, so dass die Möglichkeit eines Wissenszuwachses durch sachlich korrektes und wissenschaftlich fundiertes Wissen verbessert wird, während zugleich qualitative Defizite der Medienangebote besser erkennbar werden.

4.3 Moralische Vermittlung: Die Referenzialisierung medialer Ereignisse in der Lebenswelt des Nutzers

Erfahrung durch Massenmedien besitzt eine relative Unverbindlichkeit, die der beobachtenden Haltung des Nutzers entspringt. Mit seinem Interaktionspartner, dem Kommunikator, besteht kein direkter Austausch. In der unvermittelten Interaktion sanktionieren die an einer Interaktion mitbeteiligten Personen Rahmenverstösse, z. B. wenn die ernsthafte Verletzung eines Menschen von einem Beobachter „witzig" kommentiert wird. Bei der Medienrezeption dagegen kann der Nutzer nach Belieben eigene Rahmen setzen, ohne dass ihm ein Ausschluss aus der Interaktion oder ein Gesichtsverlust drohen könnte – allenfalls durch gleichzeitig anwesende Personen, die dasselbe Angebot rezipieren, ist eine Anmahnung an rahmengerech-

tes Verhalten möglich. Manchmal entscheidet sich auch die ganze Nutzergruppe dazu, einen vorgegebenen Rahmen zu transformieren und ein Trauerspiel auf der Bühne mit ironischen Einwürfen zu kommentieren[36].

Die Verbindlichkeit medialer Erfahrungswelten wird durch ihren Wirklichkeitsstatus und ihre damit bestehende Relevanz für den Nutzer selbst hergestellt. Seine Einbindung in diese Welt resp. den vorgegebenen Rahmen wird vor allem durch seine persönliche Haltung den vermittelten Ereignissen gegenüber gesteuert. Insofern ist eine Differenzierung medialer Erfahrungen nach ihrem Wirklichkeitsstatus Voraussetzung für die moralische Dimension von Medienbildung. Um den Stellenwert eines Ereignisses einschätzen zu können, genügt es jedoch nicht, sich am Rahmenrand zu orientieren. Zwar gibt der durch den Kommunikator gesetzte Rahmenrand den Status des Ereignisses an, doch kann es vorkommen, dass diese Angaben falsch oder unglaubwürdig oder dem kommunizierten Ereignis unangemessen sind. Insofern sollte der Rezipient in moralischer Hinsicht immer auf jene Rahmen zurückgehen, die das Ereignis in den medialen Vermittlungsprozess bereits miteinbringt; z. B. bringt ein Bühnenstück im nichtfiktionalen Kontext der Fernsehnachrichten selbst einen fiktionalen Rahmen mit. Auf diese Weise kann sich der Rezipient problematischen Medieneinflüssen, für die der Kommunikator verantwortlich ist, entziehen und in dieser Souveränität moralisches Handeln bei der Rezeption verwirklichen. Denn seine Aufgabe ist es, dem Ereignis einen Stellenwert zuzuweisen, der sich aus jener Ordnung ergibt, in der das Ereignis ohne den durch den Kommunikator gesetzten Rahmenrand stünde:

Die Aufgliederung von Medienwirklichkeit in einzelne Wirklichkeiten wird durch deren Bewertung am sittlichen Maßstab der Alltagswelt geleistet. Das Ereignis kann durch seine entsprechende Bewertung in Handlungsweisen münden, die sich auf die in den Medien auftretenden Interaktanten und Geschehnisse bezieht, sowohl im Moment der Rezeption, als auch im Bewusstsein des Nutzers über die Bedeutung des Ereignisses und in der Kenntnis möglicher Handlungen, die auf seine Rezeption folgen. Die Protagonisten unterliegen bei ihrem Auftritt in den Medien bestimmten Freiheiten und Zwängen, die das Ereignis hinsichtlich seines alltagsweltlichen Stellenwertes bewertbar werden lassen. Der Teilhabe-

36 Dies wurde im Abschnitt 3.3.2 mit den Begriffen Herauf- und Heruntermodulation näher erklärt.

grad des Nutzers misst sich an der Teilhabe der Protagonisten an dem Ereignis, der von jenem, den der Kommunikator diesen Personen zuweist, unabhängig ist. So kann ein Kommunikator Menschen dazu bringen, sich selbst zu demütigen. Ein Beispiel sind Unterhaltungsshows und -serien, in denen sich die Kandidaten extremen Bedingungen aussetzen müssen. Durch die mit den Spielregeln gegebenen psychischen und physischen Belastungen (z. B. ohne Tauchgerät in ein Becken, übervoll gefüllt mit schlängelnden Aalen, zu tauchen und dort etwas herauszuholen) werden die Protagonisten dazu gebracht, ihre wahren Gefühle zu zeigen. Da das „Spiel" aber darauf basiert, ständig unter Kamerabeobachtung zu stehen, ist die Rolle nach außen der einzige Schutz für die Kandidaten. Wird er so unter Druck gesetzt, dass er seine für sich selbst gezimmerte Rolle aufgeben muss, wird er vor dem Auge der Kamera quasi entblößt. Als veröffentlichtes resp. in den Medien kommuniziertes gewinnt das Ereignis eine gesellschaftliche Bedeutung und wird qua Bewertung durch den Rezipienten handlungsrelevant. An dieser Stelle ergeben sich Querverbindungen zur politischen Erwachsenenbildung.

4.3.1 Medienpädagogik und politische Bildung

Im Begriff Politik ist der Anklang des Öffentlichen und damit des „Medialen" bereits enthalten. Denn jene Dinge, die die Allgemeinheit, den Staat resp. die *pólis* betreffen, sind – zumindest in einer Demokratie – von öffentlichem Belang. Um sie öffentlich zu machen, sind sie aber in einer Gemeinschaft, die sich nicht durch direkten Zuruf verständigen kann – wie es die prähistorische Kleingruppe konnte –, auf spezifische Kommunikationsmittel angewiesen, welche die Veröffentlichung und Diskussion der gemeinsamen Sache ermöglichen. Technikgeschichtlich sind es die durch Medienentwicklung erzielten Errungenschaften der Speicherung und Verbreitung von Informationen, die die Äußerung von Botschaften und ihre Aufnahme von Raum und Zeit loslösen. Über Medien vollzieht sich das „Soziale Zeit-Gespräch" (Wagner 1978) der Gesellschaft, es ist auf aktuelle Ereignisse bezogen und informiert über jene Bereiche, die außerhalb der eigenen Reichweite liegen, für diese aber von Belang sein können. Weil Medien Öffentlichkeit konstituieren, ist Medienkompetenz Voraussetzung für politische Bildung. So ist Medienpädagogik unmittelbar mit politischer Bildung verknüpft (Podehl 1984 S. 306; ders. 1997). Deren Aufgabe kann nach dem Erlass des Bundesministeriums des Innern (§ 2) über die Bundeszentrale für politische Bildung beschrieben werden als „das Verständnis für politi-

sche Sachverhalte zu fördern, das demokratische Bewusstsein zu festigen und die Bereitschaft zur politischen Mitarbeit zu stärken" (vgl. www.bpb.de). Im Handbuch „Politische Erwachsenenbildung" wird der diskursive Charakter politischer Bildung herausgestellt, in dem sie verstanden wird

> „als eine kontinuierliche Breitenarbeit auch über die Schule hinaus mit dem Ziel, eine politische Partizipation von möglichst vielen Bürgerinnen und Bürgern zu fördern und demokratische gesellschaftliche Diskurse zu den zentralen Kontroversen um die politische, ökonomische, soziale und ökologische Gestaltung der Gesellschaft zu unterstützen" (Beer/Cremer/Massing 1999, S. 11f.).

Als Kern politischer Bildung wird also die Befähigung zur Partizipation an Belangen der Gesellschaft angesehen. Diese Belange werden durch Medien öffentlich und nur in diesem öffentlichen Status von den Gesellschaftsmitgliedern als gemeinsame realisiert (Wagner 1978). Insofern ist politische Bildung darauf angewiesen, dass diese Belange öffentlich verhandelt werden, was ihre Thematisierung durch die Medien voraussetzt.

Eine Vorbedingung für Partizipation ist ein Bewusstsein über die Bedeutung von Medienwirklichkeit für das eigene Leben und das anderer – gerade unter Einbezug des besonderen Charakters von Medienerfahrung. Messbar wird Partizipation an der aktiven Beteiligung an öffentlichen Diskursen. Allerdings wird bei einer Überbetonung der aktiven Nutzung von Medien und der Gleichsetzung von Rezeption mit Passivität übersehen, dass einer aktiven Äußerung die Deutung der eigenen und der Lage anderer vorausgeht. Hier ist die Beförderung der politischen Urteilsbildung berührt. Dabei sollte Urteilsbildung nicht als Vermittlung bestimmter Positionen verstanden sein, sondern als Bewusstmachen des politischen Urteilsbildungsprozesses anhand von Urteilskategorien (vgl. Massing 1997). Die medienpädagogische Relevanz liegt darin, auf welchen Informationen Urteile gegründet werden. Da sich politische Urteile auf Sachverhalte stützen, die als öffentliche Angelegenheiten öffentlich verhandelt werden, ist man in erster Linie von Medieninformationen abhängig, selbst der unmittelbar Betroffene wird häufig nicht direkt, sondern erst durch die Medien über seine Betroffenheit in Kenntnis gesetzt. Die Überprüfung der Qualität dieser Informationen (kognitive Dimension), die Art und Weise ihres Erlebens (über die ästhetische Bildungsdimension) und nicht zuletzt die Gewichtung hinsichtlich ihres lebensweltlichen Stellenwertes sind Voraussetzungen dafür, dass Medienerfah-

rung über die moralische Dimension zur politischen Bildung hin erweitert wird. Sind diese Bildungsdimensionen nicht erfüllt, so besteht die Gefahr, dass die öffentliche Sache in ihrer Relevanz für die eigene Lebenswelt vom Nutzer nicht erkannt werden kann, Mediennutzung wird für ihn zu einem unverbindlichen, referenzlosen Zeitvertreib.

4.3.2 Von der moralischen Rezeption zum politischen Handeln

Zunächst ist die rezeptive Komponente wichtig, deren ästhetische und kognitive Aspekte bereits diskutiert wurden. Und was gilt bezüglich der moralischen Aspekte? Hier wurde die Unterscheidung zwischen den Rahmen des Ereignisses und jenen, die der Kommunikator setzt, als zentral hervorgehoben, wobei sich der moralische Charakter der Medienrezeption in der Bewertung des Ereignisses hinsichtlich seines lebensweltlichen Stellenwertes entfaltet. Erst auf einer höheren Bildungsstufe werden nach Massing (vgl. 1999) aktiv einsetzbare Handlungskompetenzen ausgebildet. Sein Modell des politisch gebildeten Bürgers soll hier zur systematischen Darstellung eines möglichen Beitrages der politischen Bildung zur Medienbildung herangezogen werden. Danach sind verschiedene Stufen beschreibbar, wie die Unverbindlichkeit von Medienerfahrung überwindbar wird und Medienbildung sich in einer Erweiterung des Bewusstseins gemeinsamer gesellschaftlicher Belange verwirklicht. Massing sieht die Aufgabe der politischen Bildung darin, dass spezifische Kompetenzen zu entwickeln sind, die die „subjektiven Voraussetzungen politischer Entscheidungsprozesse“ verbessern (ebd., S. 44). Die drei Kompetenzdimensionen, kognitiv, prozedural und habituell, fügt er ebd. zu drei Bürgerkonzepten:

- Der Bürger als „reflektierter Zuschauer“, der im wesentlichen über kognitive Kompetenzen verfügt.
- Der Bürger als „Interventionsbürger“ der (sic) sowohl kognitive als auch prozedurale Kompetenzen aufweist und
- Der Bürger als „Aktivbürger“, der kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen vereint.

Als „reflektierter Zuschauer“ ist der Bürger ein „Wissender“, „der zwar in der Regel nicht aktiv wird, der sich aber nichts vormachen läßt“ (ebd., S. 45). Eine Demokratie ist wie keine andere Staatsform auf das Verstehen ihrer Bürger angewiesen: „Denn in diesem System ist der Bürger selbst Funktionsträger und er ist in das demokratische System selbst eingefügt“ (ebd.). In der Wissensvermittlung durch Vorträge, Podien, Kurse

etc. sieht Hufer die Chance der traditionellen politischen Erwachsenenbildung, da diese Formen der Informationsaufbereitung „Fakten und Orientierung bieten, die von einem einzelnen ansonsten nur sehr zeitaufwendig und mit entsprechender Mühe erarbeitet werden müssen" (1992, S. 162). Der „reflektierte Zuschauer" der politischen Bildung steht allein begrifflich schon in der Nähe des Medienrezipienten.

Um den Anforderungen einer Medienbildung in ihrer moralischen Dimension gerecht zu werden, sind bezüglich des rezeptiven Medienumgangs wiederum zwei Aufgaben gestellt: Vermittlung von Medienkunde und von gegenstandsbezogenem Wissen:

- Die Vermittlung und Vertiefung medienkundlicher Inhalte verfolgt die Zielsetzung, die systemische Bedingtheit medialer Diskurse zu durchschauen, z. B. die Profitmaximierung als Motiv für sittlich problematische Sendungen, wie sie insbesondere im Reality TV Bereich seit einigen Jahren zu beobachten sind. Diese Kenntnisse ermöglichen es, problematische Rahmungen zu durchschauen und das Bewusstsein des Nutzers für die normativen Konsequenzen individueller Rahmungen zu erhöhen.
- Zweitens ist das Ereignis auch in seiner inhaltlichen Dimension zu bewerten und in einen entsprechenden Bezug zur Lebenswelt des Rezipienten zu setzen. Hier geht es also darum, eine Einordnung des Ereignisses zu erreichen, die wiederum nicht mit jener in Einklang stehen muss, die der Kommunikator ihm zuweist. So kann die Aufstellung von Sendemasten einen Publizisten zu einer gegenüber den Betroffenen polemischen Äußerung hinreißen, den Mediennutzer aber auf Grund unmittelbarer Betroffenheit das Ereignis ganz anders wahrnehmen lassen. Auch hier ist also die Fähigkeit gefragt, das Rahmeninnere über den ihm vom Kommunikator verliehenen Zustand hinaus bewerten zu können, was entsprechende Kenntnisse verlangt – womit über die oben bereits diskutierte kognitive Komponente die moralische Dimension von Medienbildung berührt wird.

Wird beim „reflektierten Zuschauer" politische Bildung in die Nähe des Beobachterstatus des Mediennutzers gestellt, sind auf der Stufe des „Interventionsbürgers" auch prozedurale Kompetenzen als Wissen über Einflusschancen und Beteiligungsmöglichkeiten, Urteilsfähigkeit und „prinzipielle Handlungsbereitschaft auf Grund von kommunikativen aber auch

strategischen und taktischen Fertigkeiten" verlangt (Massing 1999, S. 48). Der Unterschied zur nächsten, prozeduralen Stufe besteht im Übergang zum konkreten Handeln. Wenn Bürger als gesellschaftliche Meinungsrepräsentanten auftreten, so verhindern sie einen öffentlichen Diskurs „über ihre Köpfe hinweg" durch die ebenfalls öffentliche Artikulation ihrer eigenen Position. Die benötigten habituellen Kompetenzen sind „gemeinsinnorientiert, affektiv verankert und handlungsmotivierend" und umfassen damit auch moralische Dispositionen (ebd., S. 51). Ihre Ausbildung sieht Massing als wesentliches Profilierungsfeld der politischen Erwachsenenbildung an. Dazu müsse sie Anlässe schaffen, welche Menschen dazu anregen, mit anderen über politische Angelegenheiten zu sprechen. Auf diese Weise ermöglicht politische Bildung Erfahrungsprozesse und schafft eine Brücke zum Netzwerk politischer Institutionen, indem sie zum intermediären Raum zwischen Bildungs- und politischer Institution wird (vgl. ebd., S. 53). Für diese entscheidende Stufe ist es wichtig, durch die geeignete Themenwahl Erwachsene im Vorfeld politischen Handelns zu Reflexionsprozessen zu motivieren, die auf konkrete Handlungsfelder bezogen sind, z. B. die gesundheitsschädigende Wirkung von Lärm. Der Einsatz der habituellen Kompetenzen, worin sich politische Bildung entfaltet, beruht auf dem Einbezug von Medienerfahrungen in die Unmittelbarkeit der eigenen Lebenswelt, was sich dann dadurch realisiert, dass Aussagen und Erfahrungen von Menschen hinsichtlich der eigenen potenziellen Betroffenheit (labiler Gesundheitszustand, nervliche Belastung und Ehestreit etc.) überprüft werden. Indem die an vermittelten Ereignissen beteiligten Personen hinsichtlich des Grads ihrer Involviertheit in das Ereignis entweder als reale Menschen oder als fiktionale Rollenträger verstanden werden, ist die Möglichkeit gegeben, die Verbindlichkeit des Ereignisses auch für die eigene Lebenswelt zu bemessen und dies in eher rezeptive oder aktive Beteiligung fließen zu lassen. Dies könnte im angeführten Beispiel dann heißen, zur Sensibilisierung der eigenen Lebenswelt und hier bestehender Belastungen ein Hörspiel zu dieser Thematik einzusetzen. Davon zu unterscheiden aber wären Interviewaussagen von Betroffenen und deren Ernstnehmen, aber auch Hinterfragen z. B. auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse. Politisches Handeln könnte sich dann in der Initiative zur Errichtung von Lärmschutzwänden im eigenen Viertel realisieren, wozu die Erwachsenenbildung Anstöße und Wege aufzeigen kann. Mediale Erfahrungen können umgekehrt ein geeigneter Anlass sein für thematisch aktuelle Veranstaltungen, z. B. ein Hollywoodfilm über eine Klimakatastrophe. Ausgehend von den fiktio-

nalen Filmereignissen und ihrer genretypischen Übertreibungen könnte eine Referenz hergestellt werden zur eigenen Lebenswelt, etwa zu tatsächlichen Ereignissen wie einer Flutkatastrophe in hiesigen Breiten.

4.4 Zusammenfassung

Die rahmenanalytische Deutung der Medienrezeption machte diese als Interaktion mit dem Medientext sichtbar, als Interpretation von Rahmenhinweisen und der Teilhabe am vermittelten Ereignis. Durch diese Differenzierung konnte gezeigt werden, dass die Vermittlung von Medienkompetenz als der Summe allein medienumgangsbezogener Kompetenzen für eine Medienbildung nicht hinreicht. Denn der Nutzer benötigt ein auf den vermittelten Gegenstand bezogenes Wissen und eine spezifisches Verhältnis zum Gegenstand, um diesen hinsichtlich seiner Richtigkeit und Bedeutung für sein eigenes Lebensumfeld bewerten zu können. Medienbildung wurde anhand dreier Dimensionen als ästhetische, kognitive und moralische bestimmt; alle drei Bereiche wurden auf Felder und aktuelle Diskurse der Erwachsenenbildung bezogen.

Bezüglich der *ästhetischen Bildungsdimension* zeigt sich der Wert veranschaulichender Medien. Sie können jenes Erfahrungsdefizit wieder beheben das durch den kognitiv-abstrakten Zugang zu Lebensbereichen besteht, die allein durch Medien zugänglich gemacht werden und ein leeres, erfahrungsarmes Wissen über den Gegenstand verursachen. Allerdings ist der didaktische Einsatz von in ihrer Darstellungsweise abbildend-konkreten Texten nur dann ein Beitrag zur Bildung, wenn die Inhalte sachlich richtig sind. Hier liegt eine wichtige Funktion des Dozenten, der die Materialien nicht nur hinsichtlich ihrer inhaltlichen Qualität überprüfen sollte, sondern ihre Begrenzungen und Mängel den Teilnehmern offen legen resp. gemeinsam mit ihnen erarbeiten sollte. Die ästhetische Bildungsdimension lässt sich auch durch Veranstaltungen fördern, in denen eine medienanalytische Arbeit stattfindet. Dazu gehört die Vermittlung eines Wissens, das hilft, die Erzeugung spezifischer Präsenzeffekte zu erkennen – sowohl durch die Analyse vorhandener, als auch durch die Erzeugung eigener Medienproduktionen.

Ein genuin medienpädagogischer Beitrag zur *kognitiven Bildungsdimension* durch Medien besteht in der Vermittlung von Medienkunde. Sie kann in der Erwachsenenbildung Bestandteil von Veranstaltungen sein, die mit

Medieneinsatz arbeiten, aber stellt auch einen eigenen inhaltlichen Bereich dar, dessen Kenntnisse in Zusammenhang mit der Medienentwicklung auch immer wieder zu aktualisieren sind. Hier wäre eine Kooperation der Pädagogik und der praktischen Erwachsenenbildung mit Kommunikationswissenschaftlern wünschenswert, da sie die entsprechenden Kenntnisse besitzen und die Disziplin selbst von einer Verbreitung ihrer Ergebnisse zur Förderung von Medienkompetenz profitieren könnte. Zu denken ist z. B. an Vorträge und Tagungen mit Experten, gegebenenfalls in Form einer populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. Dies leitet zum zweiten Teilbereich über, der in der Bedeutung der Wissensvermittlung liegt. Um die Medien zu verstehen, ist gegenstandsbezogenes Wissen Voraussetzung, so dass immer dann, wenn die Teilnehmer ein Wissen aufbauen, das es ermöglicht, Falschdarstellungen etc. zu durchschauen, die Erwachsenenbildung einen sachlich korrekten Wissensaufbau begünstigt. Denn entgegen der weit verbreiteten Vorstellung, dass man Wissen nicht ad hoc zur Verfügung haben müsse, weil ja alles Wissen sekundenschnell im WWW abrufbar sei, wurde gezeigt, dass vor allem das bei sich selbst abrufbare Wissen den kritischen Umgang mit Medieninhalten fördert.

Die *moralische Bildungsdimension* bezieht ihre Begründung aus dem Beobachterstatus des Rezipienten. Er kann sehr leicht und ohne es zu wollen vom Beobachter zum Voyeur werden, der von den Erfahrungen anderer profitiert. Während der Rezipient frei ist, die in den Medien gegebenen Rahmen zu wechseln, besitzen die Beobachteten diese Freiheit nicht. Es stellt einen moralischen Akt des Rezipienten dar, ihre Würde trotzdem zu wahren, ein Ereignis so zu behandeln, als ob es nicht medienvermittelt wäre. Den Protagonisten in den Medien nützt diese Diskretion wenig, aber sie leitet den Rezipienten aus der Unverbindlichkeit medialer in die Verbindlichkeit alltagsweltlichen Handelns. Denn nur auf dieser Basis wird er zu einem Handeln motiviert werden können, das einen Beitrag zu seiner eigenen und zur gesellschaftlichen Entwicklung darstellt. Hier ergeben sich Querverbindungen zur politischen Bildung. Zwei Aspekte können Gegenstand erwachsenenbildnerischer Behandlung sein: 1) die Thematisierung der Relationen zwischen den (frei- und unfreiwilligen) Protagonisten in den Medien und ihrem Publikum bei ausgewählten Medientexten und 2) die Referenzialisierung medialer Diskurse in der Alltagswelt und den hier bestehenden Problemen, Ereignissen etc. Dies verlangt, dass Medienerfahrungen zur eigenen konkreten Lebenswelt in Beziehung gesetzt werden, sowohl in der Reflexion als auch im Handeln.

5 Mediale Erfahrungswelt und die Bildung Erwachsener – ein Fazit

Es erscheint als gewagt, in Zusammenhang mit Massenmedien nicht nur von „informellem", „beiläufigem" Lernen, von Lernen „en passant" zu sprechen, sondern gleich den Bildungsbegriff zu bemühen. Versuchen doch insbesondere die mit insgesamt sechseinhalb Stunden täglich am stärksten genutzten Medien Hörfunk und Fernsehen die Aufmerksamkeit ihrer Zielgruppen v. a. dadurch zu gewinnen, dass ihre Inhalte so wenig elitär und so unterhaltend wie möglich sind. Medien stellen prinzipiell eine „Angebotsbildung" (Meder 2002) bereit, sie versuchen die Aufmerksamkeit des Nutzers zu erregen, so dass er ihr Angebot konsumiert. Ihre Inhalte sind nicht curricular, Nolda (2004) bezeichnet dies anschaulich als „zerstreute Bildung". Jedes Vorwissen soll ausreichend sein, um zu jedem Zeitpunkt mitzumachen. Der Nutzer müsste schon selbst eine systematische Ordnung in die Wissenssplitter bringen, doch will er sich nicht anstrengen, sondern in erster Linie unterhalten lassen. Und vielleicht könnte er gar keinen Zusammenhang zwischen all den nonfiktionalen und fiktionalen Ereignissen und Informationen herstellen, weil ihm dazu die notwendigen Wissensvoraussetzungen fehlen. Und schließlich sind Qualitätsanforderungen zu stellen; ob ein Angebot als Bildungsinhalt geeignet ist, hängt vom Grad sachlicher (Trivialisierung) oder formaler Qualitätsmängel (Boulevardisierung) ab. Allein die ca. acht Stunden täglich umfassende Mediennutzung (vgl. o. 1.1.2) liefert eine hinreichende Begründung dafür, sich der Bedingungen zu vergewisssern, unter denen mögliche Lern- und Bildungsprozesse mit Massenmedien erfolgen.

Nicht nur aus didaktisch geleiteten Überlegungen könnten sie als Lernwelt suspekt erscheinen. Zwar findet nicht jedes Lernen in einem pädagogischen Rahmen statt, eine durchgängige Pädagogisierung des Lebens würde selbst von der Pädagogik mit Skepsis betrachtet (vgl. Roth 1996). Aber die Medien schaffen aufgrund ihrer technisch vollzogenen Vermittlungsprozesse einen Weltzugang, der nicht direkt ist, sondern sie schalten sich zwischen Mensch und Welt. Sie nehmen jene Vermittlungsposition ein, die in der pädagogisch geleiteten Lernsituationen dem Lehrenden zusteht. Doch anders als dieser besitzen sie keinen personalen Bezug zum Lernenden und können damit nicht individuell abgestimmte Me-

thoden einsetzen, um den Lernerfolg zu fördern und hinterher überprüfen, inwiefern der Lernende – und damit auch die eigenen didaktischen Bemühungen – erfolgreich waren. Vielmehr können sie eigene Interessen einbringen und dies so, dass es dem Nutzer verborgen bleibt. Er hat ja nicht, wie im primären Umgang mit den Dingen, die Möglichkeit der unmittelbaren Überprüfung von angeblichen Zusammenhängen und Tatsachen. Insofern ist es fraglich, ob diese punktuellen, ungeleiteten und angebotsgesteuerten Lernprozesse einen Bildungswert besitzen.

Medien stellen einen spezifischen, durch ihre Medialität strukturierten Erfahrungsraum dar, der durch zwei grundlegende Aspekte gekennzeichnet ist und der ihn von der nicht durch technische Medien vermittelten Primärerfahrung unterscheidet:

- Die Materialität des Zeichens: Sie wird bedingt durch die technischen Vermittlungsbedingungen und die hier bestehenden Darstellungsmittel im gedruckten Erscheinungsbild, durch Bildaufnahmetechniken, durch Schnittwechsel etc. Die Materialität des Zeichens bewirkt eine in Bezug auf den vermittelten Gegenstand sinnliche Einschränkung. Zwar ist das Medium (i. S. von Hardware) selbst sinnlich ganzheitlich erfahrbar, aber nicht der vermittelte Gegenstand.
- Die Auslegung von Welt im Medientext: Ein Medientext kann ein Film, ein Bild, ein Hörfunkbeitrag oder eine Pressenachricht sein. Der Textautor selektiert die Inhalte vor, aus denen er seine Botschaft konstituiert, und er bestimmt auch die Präsentationsform durch die Inszenierungsweise mit Hilfe der narrativen und technischen Gestaltungsmittel.

Insbesondere auf Grund ihrer fehlenden sinnlichen Ganzheit erscheint Medienerfahrung in einer romantischen Sichtweise gegenüber Primärerfahrung als defizitär (z. B. v. Hentig 1984). Doch besteht ihre Problematik weniger in der Tatsache der Vermittlung von Erfahrung als der strukturellen Unverbindlichkeit von Medienerfahrung: Die Materialität des vermittelten Gegenstandes ist symbolisch erzeugt, seine Materialität wird erfahrbar gemacht, aber sie besteht nicht durch den unmittelbaren Umgang mit dem Gegenstand selbst; und der Medieninhalt ist nichts anderes als die Erzeugung und Auslegung von Welt durch andere. In diesen zwei Aspekten, die negativ gewendet in einer sinnlichen Einschränkung und einem manipulativen Charakter bestehen, liegt positiv gewendet das

bildende Potenzial von Medienerfahrung. Denn ohne Medien hätte der Nutzer nicht diesen Ausschnitt von Welt, nicht diese Sichtweise auf Dinge, nicht diese Ereignisse außerhalb seines Lebensumfeldes. Seine Erkenntnisse wären – wie in gesellschaftlichen Frühformen (Dorf, Stamm) – begrenzt auf seinen direkten Umgang mit den Dingen und auf jene Geschichten, die andere erzählen, die lebhaftere Träume und Phantasien haben, die mutiger die Welt bereisen. Durch Medienerfahrung wird die begrenzte Reichweite solch ursprünglicher Gesellschaftsformen erheblich ausgedehnt: Sie verschafft mehr und außerdem gestalterisch reizvolle Möglichkeiten, empathisch an einem Ereignis teilzuhaben, ohne unmmittelbar involviert zu sein. Der Nutzer gewinnt weiterhin neue Auslegungsmöglichkeiten von menschlicher Erfahrung und menschlichem Wissen, weil ihm der Kommunikator eine bestimmte Sicht über das Ereignis mitteilt. Medienerfahrung besitzt in bildungstheoretischer Hinsicht also einen Januskopf, der auf der einen Seite ihr Potenzial, auf der anderen ihr Defizit offenbart.

Medienerfahrung als Grundlage für Bildungsprozesse wurde vorangehend unter dem Verständnis von Medienrezeption theoretisch basiert. Medienrezeption wurde verstanden als innerhalb von Rahmen vollzogene Interaktion mit dem Medientext (vgl. 2.2.2). Interaktion findet immer in Kontexten, also sinngebenden Rahmen statt, die vorgeben, wie eine Äußerung oder eine Handlung gemeint und zu verstehen ist. Fasst man den Medientext als eine Aussage auf, die ein Ereignis in einen kommunikativen Bezugsrahmen stellt, zeigt sich, dass der Rezipient zweierlei Aktivitäten erbringt: Er nimmt innerlich engagiert am Ereignis teil, und er muss zugleich im Auge behalten, in welchem Rahmen (z. B. fiktional oder nonfiktional) das Ereignis steht. In diesem Spannungsfeld zwischen Anteilnahme am konkreten Ereignis und seiner Einordnung in einen Rahmen entsteht die Erfahrung medialer Wirklichkeit.

Weil kein unmittelbarer, direkter Umgang mit Welt stattfindet, sondern Medienerfahrung in Interaktion mit dem immateriellen, zeichenhaften Gebilde „Text" vollzogen wird, ist die mediale Erfahrungswelt prinzipiell unverbindlich. Genau in dieser Unverbindlichkeit aber eröffnet sich die Möglichkeit für eine Bildung durch Medien dann, wenn es dem Rezipienten gelingt, sich reflexiv zu dem vermittelten Gegenstand zu stellen und so eine Verbindlichkeit der medialen Erfahrungswelt herzustellen; d. h. dass der Rezipient die im Text gültigen Rahmen erkennt und

auch anerkennt, z. B. ob etwas ernst gemeint ist oder nur spaßhaft, ob ein Sachverhalt richtig ist oder manipuliert wurde.

Die vom Rezipienten zu erbringenden Leistungen besitzen unter bildungstheoretischer Perspektive eine ästhetische, kognitive und moralische Dimension des Umgangs mit dem vermittelten Gegenstand. Denn Medienbildung misst sich an der Relation des Menschen zur vermittelten Welt[37]. In dieser Relation wird 1) grundgelegt, welchen Realitätsgehalt der Mensch dem vermittelten Gegenstand zumisst, 2) wie er ihn versteht und 3) wie er ihn moralisch bewertet. Alle drei Dimensionen müssen dabei reflexiv eingeholt werden, indem der Rezipient die Unverbindlichkeit medialer Erfahrung überwindet durch Zumessung von Verbindlichkeit.

Ohne eine Teilhabe am Gegenstand wird der Medientext nicht zur Medienerfahrung, er wird nicht für den Nutzer bedeutsam. Auf Grund ihrer abbildenden Vermittlungsmöglichkeiten besitzen die Medien das Potenzial, einen Gegenstand präsent zu machen. Obwohl lediglich immaterielle Zeichenkörper vermittelt werden, können durch eine detailhafte Abbildung von Dingen und Ereignissen Surrogate von Materialität geschaffen werden. Damit diese nicht in eine falsche Relation zur Alltagswelt gebracht werden, also Medien und Wirklichkeit und verschiedene Medienwirklichkeiten ineinander übergeführt werden, ist es notwendig, die Präsenz des Gegenstandes in den korrekten Aussagekontext zu stellen. Denn Präsenz in den Medien ist immer durch einen Aussagekontext gerahmt. Damit ist sie nie in Form des unmittelbaren Gegenstandes gegeben, sondern immer in Form eines kommunizierten Gegenstandes. Zu einer Aussage aber kann man sich stellen, man kann sie ablehnen oder überdenken, so dass Medienerfahrung wie ästhetische Erfahrung durch „Insularität“ (Gumbrecht 2004) ausgezeichnet ist, die den Nutzer vom unmittelbar wirkenden Anspruch des Gegenstandes distanziert; z. B. sind von den in einem Pressefoto gezeigten Wassermassen nach einer Flutkatastrophe nur die gezeigten Menschen unmittelbar bedroht, nicht der Betrachter des Bildes. Bei der Medienerfahrung besteht im Unterschied zur Primärerfahrung ein Distanzraum, der es ermöglicht, sich reflexiv zu dem Erlebten zu stellen.

37 Anders als Medienkompetenz, die auf den Umgang mit dem Medium bezogen ist; siehe Abschnitt 1.3.2

Anders als im direkten Umgang mit Dingen wird ein *über* die Dinge bestehendes Wissen nicht dadurch in Frage gestellt, dass material festzustellende Aspekte am Ding selbst auftauchen, die das bisherige Wissen zweifelhaft werden lassen. Sondern die in der medialen Erfahrungswelt auftretenden Widerstände sind rein kognitiv, sie bestehen in Widersprüchen und neu auftauchenden Aspekten zwischen dem Vorwissen des Nutzers und dem Inhalt. Durch solche Widersprüche wird eine Interaktion mit dem Gegenstand in Gang gesetzt. Der neu auftretende Aspekt kann nicht in das Vorwissen des Nutzers bruchlos eingefügt werden, so dass ein Raum für Fragen und damit für Reflexivität geschaffen wird.

Die Interaktion mit dem Text ist keine unmittelbare, d. h. mögliche Verstöße gegen Rahmenvorgaben können von den ebenfalls am Interaktionsrahmen beteiligten Personen nicht korrigiert werden. Vielmehr ist die Interaktion bei der Medienrezeption asynchron und indirekt. Der Rezipient beobachtet die medialen Protagonisten ohne selbst beobachtet zu werden[38]. Dadurch besitzt der Rezipient einen gewissen Freiraum, so könnte er z. B. die entstellende Chlorvergiftung eines Menschen nach einem Chemieunfall sarkastisch kommentieren, was er vermutlich nicht täte, stünde er dem Unfallopfer direkt gegenüber. Moralisch handelt er also, wenn er die medialen Protagonisten so behandelt, wie er dies täte, wenn sie nicht auf einer Bühne der Medien stünden, sondern auf der Bühne der Realität: Insofern ist die moralische Bildungsdimension dort gegeben, wo der Nutzer den ihm gegebenen Freiraum nicht ausnützt, sondern ihn reflexiv mit jenen Maßstäben füllt, welche in einer entsprechenden, unmittelbaren Interaktionssituation zwischen Publikum und Aufführenden bestehen würden. Dadurch ist es möglich, die Bedeutung der Erfahrungen von medialen Protagonisten in ihrer Potenzialität für das eigene Leben zu bewerten.

Zusammenfassend formuliert sind Bildungsprozesse also dann möglich, wenn der Rezipient den Gegenstand in seiner Präsenz als quasi-materiell und zugleich als präsentiert versteht (nämlich in einem kommunikativen Kontext); sich zu dem Text inhaltlich in kritische Distanz stellt und dem zur Aufführung gebrachten Ereignis jenen Stellenwert zumisst, den es dann

38 Vgl. o. 3.3.2; die Möglichkeit, dass er während der Rezeption von ebenfalls anwesenden Personen, wie Familienmitgliedern, beobachtet wird, sei hier zur Vereinfachung ausgenommen.

hätte, wenn es nicht medial vermittelt wäre. Gelingt ihm dies nicht, zeigt sich die andere, defizitäre Seite der janusköpfigen Medienerfahrung: Undifferenziert und teilnahmslos lässt der Rezipient Medienwirklichkeiten an sich vorüberziehen, die Zeichen bleiben referenzlos; er übersieht inhaltliche Verzerrungen und ist nicht in der Lage, Falschdarstellungen zu erkennen; und die in den Medien aufgeführten Interaktionen und Ereignisse werden nach Maßstäben bewertet, die in der unmittelbaren Interaktion angewandt neue Rahmensetzungen verlangen, aber nicht notwendig Konsens finden würden (z. B. verlangte der Sarkasmus gegenüber dem Opfer des Chemieunfalls die Umdefinition des Rahmens „mitfühlende Diskretion zur Wahrung der Würde" in „Erniedrigung des Betroffenen"). Insofern zeigt sich, dass es dem Rezipienten obliegt, das problematische Defizit nicht entstehen zu lassen und das Bildungspotenzial der Medien für sich gewinnbringend zu nutzen. Dazu aber muss er spezifische Voraussetzungen in die Rezeptionssituation einbringen:

- *Vermittlungswissen:* Um die präreflexive Wirkung von Gestaltungsformen und die bedeutungskonstituierenden Vermittlungsbedingungen und Kommunikatorintentionen zu durchschauen, ist ein Wissen über Medien notwendig.
- *Weltwissen:* Falschdarstellungen sind nicht immer auf manipulative Absichten zurückzuführen, sondern auch auf Kompetenzmängel des Kommunikators (ein Beispiel ist das offene Internet Lexikon „Wikipedia" mit seinen qualitativ unterschiedlichen Einzelbeiträgen). Der Nutzer muss über ein Bewertungssystem verfügen, das nicht nur ein vermittlungsspezifisches Orientierungswissen ist, sondern auch ein Faktenwissen, so dass er die Inhalte bewerten kann. Dieses Wissen ist von größerem Vorteil, wenn es ad hoc verfügbar ist und nicht allein *nach* der Rezeptionssituation in einem anderen Medium auffindbar ist.
- *Soziales Wissen:* Im Prozess der Sozialisation wird ein Repertoire an Rahmen und mit ihnen verbundenen Formen des inneren Engagements angeeignet, das sich im Wertbewusstsein des Individuums und seiner Zustimmung und Ablehnung bestimmter Normen ausdrückt. Die in den Medien verwandten Rahmen beinhalten dieselben Erfahrungsformen, die auch in der unmittelbaren Interaktion gelten. Die Fähigkeit, die mit Rahmen verbundenen Erfahrungsweisen auch auf die asynchrone und einseitige Interaktion mit medialen Protagonisten zu übertragen, setzt das Vorhandensein von Normbewusstsein, Regelkenntnis

und Empathiefähigkeit in der unmittelbaren sozialen Interaktion voraus.

Nicht alle Rezipienten verfügen über diese Voraussetzungen in ausreichendem Maß, so dass sich bei der Frage nach einer Bildung durch Massenmedien die Problematik von Wissensklüften und Bildungsscheren zwischen bildungsnahen und -fernen Milieus zeigt. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung zu einer Informations- und Wissensgesellschaft besteht die Herausforderung, den Beitrag der informellen Lernwelt Massenmedien zum Anschluss an die sich verändernden Gesellschaftsstrukturen zu prüfen. Einen notwendigen Beitrag leistet die medienpädagogische Erwachsenenbildung mit der Vermittlung von Medienkompetenz, die erwachsenenbildnerischen Möglichkeiten weisen jedoch darüber hinaus:

Zur Erschließung von Informationen und Wissen in den Medien trägt das Fachwissen der Dozenten bei. Insofern liegt bereits in ihrer fachlichen Kompetenz und Expertise eine Ressource für die Unterstützung einer Bildung durch Massenmedien. Diese Ressource ist vor allem dann gegeben, wenn die Wissensdomäne des Lehrenden in den Bereich öffentlicher Diskurse und aktueller Themenbereiche der Massenmedien fällt. Potenziell ist jedes Faktenwissen relevant, primär aber werden jene Bereiche, die viele betreffen, z. B. Politik, Medien, Gesundheit, Genforschung, Erziehung, potenzielle Teilnehmer ansprechen. Denn diese besitzen hier durch die Medien bereits ein Vorwissen und sind persönlich oft selbst betroffen. Ihr Fachwissen qualifiziert die Dozenten nicht nur zur Ergänzung des mediengeprägten Vorwissens der Teilnehmer, sondern auch zur inhaltlichen Bewertung von Medienbeiträgen als didaktisch geeigneter Materialien. Letztere sollten den Rezeptionsgewohnheiten der Teilnehmer und ihren soziokulturellen Vorlieben entgegenkommen, um durch ihre so erlebbare Anschaulichkeit medieninduzierten Abstraktionsprozessen in Form des Aufbaus eines erfahrungsarmen, leeren Wissens entgegenzuwirken. Das Faktenwissen dient zur Bewertung der inhaltlichen Darstellung der Massenmedien, zur Integration von massenmedialen Wissenssplittern in Wissenssysteme und zur Unterstützung der Referenz medialen Wissens in den persönlichen Lebensbereich der Teilnehmer. Insofern unterstützt es den Aufbau eines Wissens aus den Medien, so dass die in der Wissensgesellschaft verfügbare Informationsquelle Massenmedien besser nutzbar wird.

Damit die mediale Erfahrungswelt nicht nur kognitiv, sondern auch hinsichtlich ihres Erlebens und ihrer normativen Bewertung in einen persönlichen Bezug zur Lebenswelt des Erwachsenen gestellt werden kann, sind bestimmte Voraussetzungen in Bezug auf den sozialen Umgang notwendig. Dazu gehört die Fähigkeit zur inneren Teilhabe an verschiedenen Interaktionsrahmen („Wirklichkeiten" und „Medienwirklichkeiten") und deren Differenzierung bezüglich ihrer inhaltlichen Verbindlichkeit mit der Alltagswelt, z. B. hinsichtlich der Handlungsrelevanz von Informationen. Die innere Teilhabe vermittelt sich über das ästhetische Erleben von Medientexten und deren Einordnung in Rahmen so, dass sie als Organisationsformen von Erfahrung auch für den unverbindlichen Beobachterstatus des Rezipienten gelten. Die vielfältigen Texte werden dann in einen verbindlichen Bezug zur Lebenswelt setzbar, wenn Medienerfahrung ebenso differenziert wird im Erleben wie Primärerfahrung. Dazu kann in der kulturellen Bildung ein Beitrag über den Einsatz von Medien in der rezeptiven und produktiven Medienarbeit geleistet werden.

Der zweite Bereich betrifft das moralische Empfinden. Die Analyse von Medienbeiträgen danach, inwiefern der Kommunikator seiner eigenen Verantwortung gegenüber den medialen Protagonisten gerecht wird und in welcher Weise sie an der Welt der Medien teilnehmen, z. B. bei umstrittenen Medienformaten, ist ein Beitrag zur Wertsozialisation. Für eine bildende Medienerfahrung sind dieselben Maßstäbe anzuwenden, die auch in unmittelbarer Interaktion angewandt werden. Sie werden aus jenen Situationen übertragen, bei denen Menschen mehr oder weniger freiwillig in die öffentliche Aufmerksamkeit geraten (z. B. durch einen Autounfall). Sie gestatten jeweils unterschiedliche Grade der Beobachtung, dem Helfenden ist es anders als dem Schaulustigen gestattet, Opfer aufmerksam anzuschauen. Die Unverbindlichkeit der Medienerfahrung erwächst aus der relativen Freiheit des Rezipienten, diese Normen einzuhalten oder auch nicht.

Die Herstellung eines solchen, im ästhetischen Erleben und normativen Empfinden geleisteten Bezugs zwischen medialer und nicht medialer Erfahrung ist ein Beitrag zur Sozialisation in der medialen Erfahrungswelt, die der „Disziplinierung" (Gehlen 1957) durch die unmittelbare Rückwirkung von Handlungsfolgen beraubt ist. Diese fehlende Rückwirkung kann vom Nutzer selbst ausgeglichen werden durch die Her-

stellung einer Referenz zwischen Medienerfahrung und seiner Lebenswelt. Der dafür zu leistende Aufwand und die bestehende Selbststeuerung weisen auf die Bedeutsamkeit einer erwachsenenbildnerischen Unterstützung hin. Sie liegt wie dargestellt erstens in der Qualitätssicherung der Ausbildung der Dozenten, deren unsystematisches Medienwissen durch Expertenwissen ergänzt und vertieft werden sollte. Zweitens kann Erwachsenenbildung einen Beitrag leisten, wenn sie die aktuellen Themen und Angebotsformen der Medien kritisch-analytisch einbezieht, und zwar so, dass Medienerfahrung immer auch als Erfahrung sozialer Wirklichkeit reflektiert wird.

Die Unverbindlichkeit der medialen Erfahrungswelt ist immer wieder neu zu überwinden, um eine Bildung durch Medien zu erlangen. Dies gelingt nicht immer und nicht bei jedem Thema, schließlich liegt in der Unverbindlichkeit auch das unterhaltende und entspannende Moment des Medienkonsums. Versteht man Erwachsenenbildung als komplementär zur Nutzung der Massenmedien, dann ist ihre Stärke darin zu sehen, dass sie etwas anderes bieten kann, nämlich curricular aufgebaute Lerneinheiten, persönliche Ansprache, kognitive Herausforderungen, aber zugleich direkte Erfahrungen, Gespräche, die Möglichkeit des Nachfragens, die Zeit, einer Sache auf den Grund zu gehen. In dieser Komplementarität liegt die Chance der Erwachsenenbildung zur Förderung der Medienbildung Erwachsener.

Literatur

Adorno, Th. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt a.M.

Anders, G. (1956): Die Welt als Phantom und Matritze. In: ders.: Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München

Ahlheim, K. (2002): Bilanz und Perspektiven politischer Erwachsenenbildung. In: GPJE (Hrsg.): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach, S. 54–67

Arnold, R. (2001): Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Aufenanger, S. (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz – Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Schriftenreihe „Enquete-Kommission: Zukunft der Medien", Bd. 4. Bonn, S. 15–22

Aufenanger, S. (1999): Medienkompetenz oder Medienbildung? Wie die neuen Medien Erziehung und Bildung verändern. In: Bertelsmann Briefe 1999, H. 142, S. 21–24

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

Baacke, D. (1994): Jugendforschung und Medienpädagogik – Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte, Positionen. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 37–58

Baacke, D. (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Seh-Sinn. In: Baacke, D./Röll, F. J. (Hrsg.) (1995): Weltbilder – Wahrnehmung – Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozeß. Opladen, S. 25–49

Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hrsg.): a.a.O., S. 112–124

Baltes P. B./Glück, J./Kunzmann, U. (2003): Wisdom: Its structure and function in regulating successful lifespan development. In: Snyder C. R./Lopez, S. J. (Hrsg.): The handbook of positive psychology. New York, S. 327–347

Barthelmes, J./Sander, E. (2001): Erst die Freunde, dann die Medien. Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz. München

Bartlett, F. (1961): Remembering. A Study in Experimental Psychology. Cambridge

Bauman, Z. (2003): Education's challenges in the liquid modern era. In: Bron, A./Schemann, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 23–44

Bayerische Landeszentrale für neue Medien (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz im Informationszeitalter. 1. Fachtagung des Forums Medienpädagogik der BLM. München

Beck, U. (1996): Wissen oder Nicht-Wissen? Zwei Perspektiven reflexiver Modernisierung. In: Beck, U./Lash, S./Giddens, A.: a.a.O., S. 289–315

Beck, U./Lash, S./Giddens, A. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.

Beer, W. (1998): Politische Bildung im Epochenwandel. Weinheim

Beer, W. (1999): Handbuch politische Erwachsenenbildung. Schwalbach

Beer, W./Cremer, W./Massing, P. (1999): Einleitung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): a.a.O., S. 11–19

Behrens, P. (1999): Methodische Zugänge. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): a.a.O., S. 206–220
Bergmann, J. R. (1998): Authentisierung und Fiktionalisierung in Alltagsgesprächen. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 107–123
Bleicher, J. K. (2002): Die Rolle der Medien in der Wissensgesellschaft. In: Bleicher, K./Berthel, J. (Hrsg.): Auf dem Weg in die Wissensgesellschaft. Veränderte Strukturen, Kulturen und Strategien. Frankfurt a.M., S. 204–220
Bron, A./Schemann, M. (Hrsg.) (2003): Knowledge Society, Information Society and Adult Education. Münster
Bulck, v. den, J. (2004): The Relationship between Television Fiction and the Fear of Crime. An Empirical Comparison of Three Causal Explanations. In: European Journal of Communication, H. 2, S. 239–248
Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.) (1999): Politische Erwachsenenbildung. Ein Handbuch zu Grundlagen und Praxisfeldern. Bonn
Ciupke, P./Reichling, N. (1999): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): a.a.O., S. 257–288
Claessens, D. (1993): Das Konkrete und das Abstrakte. Frankfurt a.M.
Clarke, J./Hall, St./Jefferson, T. u.a. (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: dies. (Hrsg.): Jugendkultur als Widerstand. Frankfurt a.M., S. 39–132
Comenius, J. A. (1964): Orbis sensualium pictus. Osnabrück
Danner, St. (1998): Erwachsenenbildung im Informationslabyrinth. Dresden
Degenhart, A. (2001): „Bedenken, die zu überwinden sind...". Das neue Medium Film im Spannungsfeld reformpädagogischer Erziehungsziele. München
Dewe, B./Sander, U. (1996): Medienkompetenz und Erwachsenenbildung. In: Rein, A. v. (Hrsg.): a.a.O., S. 125–142
Doelker, Ch. (1979): „Wirklichkeit" in den Medien. Zug
Doelker, Ch. (1989): Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart
Doelker, Ch. (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart
Döring, N. (2005): Mobile Kommunikation. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 318–326
Döring, K. W./Ziep, K.-D. (1989): Mediendidaktik in der Weiterbildung. Weinheim
Dohmen, G. (1991): Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien. Bad Heilbrunn
Dohmen, G. (1997): Selbstgesteuertes lebenslanges Lernen? Bonn
Dohmen, G. (2002): Informelles Lernen in der Freizeit. In: Spektrum Freizeit, H. 1, S. 18–27
Drucker, P. (o. J.): Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf
Eimeren, B. v./Gerhard, H./Frees, B. (2004): Internetnutzung in Deutschland. Potenzial vorerst ausgeschöpft? In: Media Perspektiven, H. 8, S. 350–370
Elias, N. (2003): Engagement und Distanzierung. Frankfurt a.M.
Euler, P. (2003): Bildung als kritische Kategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 413–421
Faulstich, W. (1991): Medientheorien: Einführung und Überblick. Göttingen
Faulstich, W. (1995): Grundwissen Medien. München
Faulstich, W. (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. München
Faure, E./Herrera, F./Kaddura, A.-R. u.a. (1973): Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek

Fink, E. (1966): Vergegenwärtigung und Bild. Beiträge zur Phänomenologie der Unwirklichkeit: Studien zur Phänomenologie 1930–1939. Den Haag
Fischer-Lichte, E. (1998): Inszenierung und Theatralität. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S.81–90
Fischer-Lichte, E. (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a.M.
Fish, S. (1979): Literatur im Leser: Affektive Stilistik. In: Warning, R. (Hrsg.): a.a.O., S. 196–227
Fried, J. (2002): Erfahrung, Wissen und Gesellschaft – Erfahrungen der Wissensgesellschaft. In: Killius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M., S. 14–44
Fritz, I./Klingler, W. (2003): Zeitbudgets und Tagesablaufverhalten in Deutschland: Die Position der Massenmedien. In: Media Perspektiven, H. 1, S. 12–23
Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart
Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden
Gehlen, A. (1957): Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. Hamburg
Gehlen, A. (1983): Vom Wesen der Erfahrung. In: Philosophische Anthropologie und Handlungslehre. Gesamtausgabe, Bd. IV. Frankfurt a.M.
Gehrau, V. (2003): (Film-)Genres und die Reduktion von Unsicherheit. In: Medien- und Kommunikationsforschung, H. 2, S. 213–231
Geretschläger, I. (2003): Eine Medienpädagogin in der Erwachsenenbildung. In: Neuss, N. (Hrsg.): Beruf Medienpädagoge. Selbstverständnis – Ausbildung – Arbeitsfelder. München, S. 223–230
Gerhards, M./Klingler W. (2004): Mediennutzung in der Zukunft – Konstanz und Wandel. In: Media Perspektiven, H. 10, S. 472–482
Giddens, A. (1991): Modernity and self-identity. Self and Society in the Late Modern Age. Stanford
Giddens, A. (1996): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a.M.
Goffman, E. (1981): Forms of Talk. Philadelphia
Goffman, E. (1993): Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M.
Goffman, E. (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a.M.
Goffman, E. (1998): Stigma. Über Techniken zur Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt a.M.
Groeben, N. (2002 a): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 11–22
Groeben, N. (2002 b): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 160–197
Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim
Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. u.a. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 25–45
Gumbrecht, H. U. (1998): Die Schönheit des Mannschaftssports: American Football – im Stadion und im Fernsehen. In: Vattimo, G./Welsch, W. (Hrsg.): Medien – Welten – Wirklichkeiten. München, S. 210–228
Gumbrecht, H. U. (2004): Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt a.M.

Hafeneger, B. (2001): Politische Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 691–705
Hansen, K. P. (2000): Kultur und Kulturwissenschaft. 2. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Tübingen
Henningsen, J. (1967): Theorie des Kabaretts. Ratingen
Hentig, H. v. (1984): Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Ein Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München
Henz, H. (1991): Bildungstheorie. Frankfurt a.M.
Hepp, A. (1998): Fernsehaneignung und Alltagsgespräche. Fernsehnutzung aus Perspektive der Cultural Studies. Opladen
Herzig, B. (2001). Medien machen Schule – Lesarten schulischer Medienbildung. In: ders. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn, S. 7–16
Hickethier, K./Bleicher, J. K. (1998): Die Inszenierung der Information im Fernsehen. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 369–383
Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.) (1994): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen
Hörning, K. H./Winter, R. (Hrsg.) (1999): Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung. Frankfurt a.M.
Hof, Ch. (1996): Überlegungen zum Konzept „Wissen" in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): a.a.O., S. 12–30
Hufer, K.-P. (1992): Politische Erwachsenenbildung. Strukturen, Probleme, didaktische Ansätze. Schwalbach
Hüther, J. (1994): Medienpädagogische Konzepte in der Erwachsenenbildung. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 289–301
Hüther, J. (2005): Erwachsenenbildung und Medienpädagogik. In: Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.): S. 82–88
Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, R. (Hrsg.) (1997): Grundbegriffe Medienpädagogik. München
Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. München
Hüther, J./Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Medienpädagogik. In: dies. (Hrsg.): a.a.O., S. 265–276
Iser, W. (1979 a): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, R. (Hrsg.): S. 228–252
Iser, W. (1979 b): Die Wirklichkeit der Fiktion. Elemente eines funktionsgeschichtlichen Textmodells der Literatur. In: Warning, R. (Hrsg.): a.a.O., S. 277–324
Jurga, M. (Hrsg.) (1995): Lindenstraße. Produktion und Rezeption einer Erfolgsserie. Opladen
Kaase, Max (1999): Deutschland als Informations- und Wissensgesellschaft: Konzepte, Probleme, Perspektiven. In: ders./Schmid, G. (Hrsg.): Eine lernende Demokratie. Berlin, S. 234–257
Keilhacker M. (1967): Studien- und Bildungsfernsehen im Rahmen einer neuen Schul- und Bildungskonzeption. In: Jugend Film Fernsehen, H. 1, S. 2–12
Keppler, A. (2001): Mediale Kommunikation und kulturelle Orientierung. Perspektiven einer kulturwissenschaftlichen Medienforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, H. 3. URL: www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-01/3-01keppler-d.htm (Zugriff: 21.10.2005)
Kerres, M./de Witt, C./Schweer, M. (2003): Die Rolle von Medienpädagog/innen bei der Gestaltung der Medien- und Wissensgesellschaft. In: Neuss, N. (Hrsg.): Beruf

Medienpädagoge. Selbstverständnis – Aufgaben – Arbeitsfelder. München. URL: online-campus.net/edumedia/publications/ke4neuss2.doc (Zugriff: 21.10.2005)
Kerstiens, L. (1971): Medienkunde in der Schule: Lernziele und Vorschläge für den Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
Kirchhöfer, D. (2002): Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. In: Spektrum Freizeit, H. 1, S. 28–43
Körber, K. (1999): Inhaltliche Schwerpunkte. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): a.a.O., S. 221–255
Köhler, M. (1987): „Damals war es eine starke schwarz-weiß Malerei". Die Videobewegung in Jahr 1987. In: Medien + Erziehung, H. 1, S. 36–45
Kolfhaus, S. (1995): Anfänge des Jugendschutzes seit 1900. In: Hiegemann, S./Swoboda, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 139–148
Knoll, J. (2002): Erneut dräut Lämpels Zeigefinger. Zur Rettung des Informellen und des Alltagslernens vor manchen ihrer Verfechter. QUEM-Bulletin, H. 2, S. 11–16
Krämer, S. (Hrsg.) (1998): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und neue Medien. Frankfurt a.M.
Kuchenbuch, Th. (2005): Filmanalyse. Theorien – Methoden – Kritik. Stuttgart
Kübler, H.-D. (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 25–47
Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W. (1996): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207–215
Marotzki, W. (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 63–74
Marotzki, W./Nohl, A. M./Ortlepp, W. (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. In: Medienpädagogik, H. 1, S. 1–18. URL: www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf (Zugriff: 21.10.2005)
Massing, P. (1997): Kategorien politischen Urteilens und Wege zur politischen Urteilsbildung. In: Massing, P./Weißeno, G. (Hrsg.): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach, S. 115–131
Massing, P. (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.): S. 21–60
Meder, J. (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung. In: Borrelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Baltmannsweiler
Meder, N. (2001): Problemorientierte Systematik der Erziehungswissenschaft und der Ort des Normativen, bzw. der Ort der Werte. In: Spektrum Freizeit, H. 2, S. 41–59
Meder, N. (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: Spektrum Freizeit, H. 1, S. 8–17
Merkert, R. (1992): Medien und Erziehung. Einführung in pädagogische Fragen des Medienzeitalters. Darmstadt
Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 7, S. 36–42
Mettler-von Meiboom, B. (1994): Kommunikation in der Mediengesellschaft: Tendenzen, Gefährdungen, Orientierungen. Berlin
Meyn, H. (1985): Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin

Meyer, P. (1978): Medienpädagogik. Entwicklung und Perspektiven. Königstein
Mikos, L. (1994): Fernsehen im Erleben der Zuschauer. München
Mikos, L. (2002): Rezeption und Aneignung – eine handlungstheoretische Perspektive. In: Rössler, P./Hasebrinck, U./Jäckel, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 59–72
Nahrstedt, W./Brinkmann, D./Theiel, H. u.a. (2002): Das Erlebnis und die Pädagogik. Freizeit als neue Bildungszeit? Zum Lernen in Erlebniswelten. In: Pädagogische Rundschau, H. 4, S. 457–490
Noelle-Neumann, E. (1982): Die Schweigespirale. Öffentliche Meinung – unsere soziale Haut. Frankfurt a.M.
Nolda, S. (Hrsg.) (1996): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn
Nolda, S. (1996): „Vulgarisation scientifique" und „scientific literacy": Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als soziales Phänomen und andragogische Aufgabe. In: dies. (Hrsg.): a.a.O., S. 100–119
Nolda, S. (2001): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine mögliche Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld, S. 91–117
Nolda, S. (2001): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 101–120
Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart
Nolda, S. (2004): Zerstreute Bildung. Mediale Vermittlungen von Bildungswissen. Bielefeld
Nöth, W. (1997): Medien-Nachbarwissenschaften II: Semiotik. In: Leonhard, J. F./Ludwig, H.-W./Schwarze, D. u.a. (Hrsg.) (1997): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien- und Kommunikationsformen. Berlin, S. 281–287
Ogden, C. K./Richards, I. A. (1994): The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. London
Opaschowski, H. (1987): Pädagogik der freien Lebenszeit. 3. Aufl. Opladen
Paschen, J. (1983): AV-Medien für die Bildung. Grünwald
Pietraß, M. (2002): Gestaltungsmittel als Interpretationshinweise. Eine rahmenanalytische Betrachtung des Infotainment nach E. Goffman. In: Medien & Kommunikationswissenschaft, H. 4, S. 498–509
Pietraß, M. (2003): Bild und Wirklichkeit. Zur Unterscheidung von Realität und Fiktion bei der Medienrezeption. Opladen
Pietraß, M. (2005 a): Die Verwechslung von Realität und Fiktion bei Genre-Mischformen – mit einem Ausblick auf das Hörspiel „The War of the Worlds". In: Bilandzic, H./Gehrau, V./Woelke, J. (Hrsg.): Rezeptionsstrategien und Rezeptionsmodalitäten: Formen der Nutzung, Aneignung und Verbreitung von Medienangeboten. München, S. 91–106
Pietraß, M. (2005 b): „Leeres Wissen" durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 61–74
Pietraß, M./Schmidt, B./Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung – Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3, S. 412–426
Pfeiffer, K. L. (1999): Das Mediale und das Imaginäre. Dimensionen kulturanthropologischer Medientheorie. Frankfurt a.M.
Podehl, B. (1984): Medienpädagogik und Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M.

Podehl, B. (1997): Politische Bildung. In: Hüther, J./Schorb, B./Brehm-Klotz, R. (Hrsg.): a.a.O., S. 302–310
Poettinger, I. (1997): Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts. München
Postman, N. (1986): Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Stuttgart
Rath, M. (2003): Homo medialis und seine Brüder – zu den Grenzen eines (medien-)anthropologischen Wesensbegriffs. In: Pirner, M./Rath, M. (Hrsg.): Homo medialis. Perspektiven und Probleme einer Anthropologie der Medien. München, S. 17–30
Reichert, J. (1998): Vom lieben Wort zur großen Fernsehinszenierung. Theatralisierungstendenzen von der (Re-)Präsentation von Liebe. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 385–402
Rein, A. v. (Hrsg.) (1996): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn
Reinecke, M./Rücker, A. (2003): Virtual democracy as a challenge. In: Bron, A./Schemann, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 45–60
Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1998): Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, J. (Hrsg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim, S. 193–206
Rekus, J. (2003): Die Aufgabe der Didaktik heute. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 1, S. 62–73
Ridder, Ch.-M./Engel, B. (2001): Massenkommunikation 2000. Images und Funktionen der Massenmedien im Vergleich. In: Media Perspektiven, H. 3, S. 102–125
Röll, F. J. (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt a.M.
Röll, F. J. (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München
Roesler, A. (2003): Medienphilosophie und Zeichentheorie. In: Münker, S./Roesler, A./Sandbothe, M. (Hrsg.): Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs. Frankfurt a.M.
Rössler, P./Hasebrinck, U./Jäckel, M. (Hrsg.): Theoretische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München
Romer, D./Jamieson, K./Aday, S. (2003): Television News and the Cultivation of Fear of Crime. In: Journal of Communication, H. 1, S. 88–104
Roth, L. (1996): Die zunehmende Pädagogisierung des Lebens – oder: Wir lernen uns zu Tode. In: Seibert, N./Serve H. J. (Hrsg.) (1996): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen und Perspektiven. 2. Aufl. Marquartstein, S. 300–335
Ruder, G. (1989): Die Entwicklung von Lesegesellschaften im 18. Jahrhundert. In: Kaiser, A. (Hrsg.): Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn, S. 41–76
Saxer, U. (1999): Entwicklung, Funktionalität und Typisierung journalistischer Textsorten. In: Ammann, D./Moser, H./Vaissière, R. (Hrsg.) (1999): Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft. Zürich: Pestalozzianum, S. 116–138
Schenk, M. (2002): Medienwirkungsforschung. Tübingen
Schorb, B. (1994): Zwischen Reformpädagogik und Technozentrik – Über Kinoreformer und die Keilhacker-Schule zu einer handlungsorientierten Medienpädagogik. In: Hiegemann, S./Swoboda, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 149–166

Schorb, B. (2005): Medienkunde. In Hüther, J./Schorb (Hrsg.): a.a.O., S. 253–264
Schorr, Th. (1990): Die Film- und Kinoreformbewegung und die deutsche Filmwirtschaft. Phil. Dissertation, München
Schraewer, C. (2003): Skandale und Missstände – zur Bedeutung der Sprache für die Realitätsdarstellung. In: Publizistik, H. 1, S. 47–62
Schulz, W. (1982): Ausblick am Ende des Holzwegs. Eine Übersicht über die Ansätze der neuen Wirkungsforschung. In: Publizistik, H. 1, S. 49–73
Schulz, W. (2003): Mediennutzung und Umweltbewusstsein: Dependenz- und Priming-Effekte. In: Publizistik, H. 4, S. 387–413
Schulz, W. (2004): Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. In: European Journal of Communication, H. 1, S. 87–101
Schulz, W. (1997): Ästhetische Bildung. Weinheim
Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt a.M.
Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger. In: Gesammelte Werke, Bd. 2. Den Haag, S. 85–101
Schütz, A./Luckmann T. (1979): Strukturen der Lebenswelt, Bd. I. Frankfurt a.M.
Schlutz, E. (1999): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): a.a.O., S. 213–226
Seel, M. (1998): Medien der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, S. (Hrsg.): a.a.O., S. 244–268
Seelinger, A. (2003): Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. München
Sennett, R. (1998): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. München
Sloterdijk, P. (1993): Medien-Zeit. Drei gegenwartsdiagnostische Versuche. Stuttgart
Soeffner, H.-G. (1998): Erzwungene Ästhetik: Repräsentation, Zeremoniell und Ritual in der Politik. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 215–234
Stang, R. (2001): Kulturelle Bildung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 180–181
Stang, R. (2003): Kulturelle Bildung. Ein Leitfaden für Kursleiter und Dozenten. Bielefeld
Stehr, N. (2000): Die Zerbrechlichkeit moderner Gesellschaften. Frankfurt a.M.
Stehr, N. (2003): Wissenspolitik. Frankfurt a.M.
Steinbicker, J. (2001): Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells. Opladen
Sutter, T./Charlton, M. (2002): Medienkompetenz – einige Anmerkungen zum Kompetenzbegriff. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): a.a.O., S. 129–147
Taschwer, K. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): a.a.O., S. 65–99
Thompson, J. B. (1995): The Media and Modernity. London
Tichenor, P. J./Donohue, G. A./Olien, C. N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge. In: Public Opinion Quarterly, H. 2, S. 159–170
Tietgens, H. (1999): Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): S. 25–41
Tippelt, R. (1992): Jugend und Freizeit. Ein Resümee aus pädagogischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau, H. 2, S. 169–182

Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung. 2. überarb. u. akt. Auflage Opladen
Tippelt, R. (Hrsg.) (2001): Handbuch Bildungsforschung. Opladen
Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld
Tippelt, R. u.a. (2004): Weiterbildungsverhalten und -interessen in milieuspezifischer Zuspitzung. In: Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2. Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld, S. 87–133
Tulodziecki, G. (1992): Medienerziehung in Schule und Unterricht. 2. Aufl. Bad Heilbrunn
Velthaus, G. (2002): Bildung als ästhetische Erziehung. Bad Heilbrunn
Wagner, H. (1978): Kommunikation und Gesellschaft, Bd. I. München
Wagner, H. (1996): Das Fach-Stichwort: Das Grubenhund-Gesetz – Die Rationalität sozialer Orientierung. In: Schütz, A.: Der Grubenhund. München, S. 119–192
Walther, E. (1997): The sign as medium, the medium relation as the foundation of the sign. In: Nöth, W. (Hrsg.) (1997): Semiotics of the Media. State of the Art, Projects, and Perspectives. Berlin, S. 79–97
Warning, R. (Hrsg.) (1997): Rezeptionsästhetik. München
Wember, B. (1976): Wie informiert das Fernsehen? München
Willems, H. (1998): Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität von Praxis. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 23–79
Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.) (1998): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Opladen
Winter, R. (1995): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozeß. München
Winter, R./Thomas, T./Hepp, A. (2003): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln
Winterhoff-Spurk, P. (1989): Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluß von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata. Opladen
Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld
Wolff-Metternich, B.-S. v. (1998): Was kann und soll Bildung leisten? Ein kritischer Beitrag aus philosophiegeschichtlicher Perspektive. In: Heidelberger Club für Wirtschaft und Kultur (Hrsg.): Bereit für die Wissensgesellschaft? Bildung und Ausbildung auf dem Prüfstand. Berlin, S. 205–213
Wunden, W. (Hrsg.) (1996): Wahrheit als Medienqualität. Beiträge zur Medienethik, Bd. 3. Frankfurt a.M.
Zieris, F. (1963): Jugend vor dem Bildschirm. Psychologische Untersuchungen und ihre pädagogische Anwendung. Gütersloh

Autorin

Dr. Manuela Pietraß ist Privatdozentin am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Medienrezeption, Medienpädagogik, Medien und Wirklichkeitskonstitution.

Studium der Pädagogik, Kommunikationswissenschaft und Psychologie in München. Promotion und Habilitation an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der Universität München. Diverse Lehraufträge, Gastprofessur in Erlangen-Nürnberg, derzeit Vertretungsprofessur an der Universität der Bundeswehr in München.