

Stereotype pädagogischer Reaktionen auf „neue Medien“

Was gegenwärtig „neue Medien“ sind, ist eine nicht leicht zu beantwortende Frage, obgleich täglich von ihnen gesprochen und geschrieben wird. Viele Experten möchten deshalb am liebsten die Einführung dieses höchst ungenauen Begriffs wieder rückgängig machen. Das Kabelfernsehen zum Beispiel, sagen sie, sei keineswegs ein neues Medium, da weder das Fernsehen noch das Kabel etwas Neues ist. Doch können wir die Frage nach den gegenwärtig neuen Techniken und Artefakten der Telekommunikation, nach ihrer adäquaten Bezeichnung und Abgrenzung sowohl gegeneinander als auch gegenüber den alten Medien auf sich beruhen lassen, da es hier vor allem um einen Blick zurück gehen soll. In der Rückschau aber ist unschwer zu beantworten, welche Medien jeweils zu ihrer Zeit neue Medien waren.

Unsere Fragestellung lautet, wie auf diese zu ihrer Zeit neuen Medien pädagogisch reagiert wurde; und es soll gezeigt werden, daß diese Reaktionen sich auf einige Stereotype, ja geradezu auf ein Grundmuster, eine Art Drei-Stadien-Abfolge zurückführen lassen – ein Grundmuster, das freilich zugleich in aufschlußreicher Weise variiert wird. Dabei ist mit Bedacht von pädagogischen und nicht von erziehungswissenschaftlichen Reaktionen die Rede; das Adjektiv pädagogisch wird also alltagssprachlich weit gefaßt. Der Grund dafür wird im Verlauf der Darstellung deutlich werden.

Beginnen könnte man mit dem Medium Buch bzw. mit Gutenbergs Erfindung der Buchdruckerkunst. Orientiert man sich hingegen am Stichwort Telekommunikation, wäre es naheliegend, mit dem Telefon einzusetzen, dem wohl klassischen technischen Telekommunikationsmedium, das übrigens längst so selbstverständlich geworden ist, daß es inzwischen sogar eine Telefonseelsorge gibt, das gleichwohl in seinen mikro- und makrosozialen Auswirkungen wie in seiner kommunikativen Multifunktionalität von der Wissenschaft stets ignoriert wurde. Hier jedoch soll die Fotografie an den Anfang gestellt werden, nicht nur weil das Foto sich beliebig vervielfältigen läßt, sondern vor allem weil die Erfindung der Fotografie Voraussetzung ist für den Siegeszug von Film und Fernsehen und deren heutigen Varianten.

Karl Pawek hat sich mit dem „Bild aus der Maschine“¹ umfassend auseinander gesetzt und in den sechziger Jahren einige interessante Thesen formuliert. Er sieht die Fotografie vor dem Hintergrund der abendländischen Tradition, die zum einen gekennzeichnet ist durch Hochschätzung der Ideen und Wesenheiten, damit des

Denkens, der Begriffe, des Allgemeinen; zum anderen durch die Geringschätzung der sinnlichen Wirklichkeit und damit der menschlichen Sinnenhaftigkeit oder gar Sinnlichkeit, grundgelegt schon in der griechischen Philosophie, von Descartes zu Beginn der Neuzeit ausdrücklich erneuert. (Da die *Sensatio* weder *Cogitatio* noch *Extensio* ist, innerhalb seiner dualistischen Substanzenlehre aber nichts Drittes sein kann, schlägt sie Descartes der *Cogitatio* zu, muß sie dann aber als defizienten Modus der Erkenntnis definieren.)

Die Fotografie

Die Fotografie hält jene Wirklichkeit fest, unbarmherzig, die bisher wenig galt. Sie hat es nicht mit dem Allgemeinen zu tun, sondern mit dem Besonderen und Individuellen; nicht mit dem Abstrakten, sondern dem Konkreten; nicht mit dem Verstand, sondern den Sinnen; nicht mit dem unveränderlichen Wesen oder Gesetz, sondern mit der veränderlichen Erscheinung, dem Ereignis, dem bloß Faktischen, dem Hier und Jetzt. Und sie bleibt darin gefangen, sie enthebt das Dargestellte nicht dem Hier und Jetzt, wie es mit seinen Mitteln der Künstler tut; denn die Fotografie entspringt ja nicht der Kraft des künstlerischen Genies, sie kommt vielmehr von unten, ist sozusagen ein Produkt der Alchimistenküche. Und auch insofern haftet ihr der Geruch der niederen Herkunft an, als Bilder jahrhundertlang ein Notbehelf waren für die des Lesens Unkundigen, etwa in Gestalt der *Biblia pauperum*.

So erregt ihre Erfindung bei den gebildeten Zeitgenossen Irritation und Aversion, sie ist in ihren Augen ein Skandal; dies ist das erste Stadium der Reaktion. Diesen Skandal nun, und das ist das zweite Stadium, versucht man zu vertuschen. Man bedient sich dazu vorhandener Kategorien, versucht also das Neue auf hergebrachte Weise zu interpretieren und damit zu vereinnahmen: Die Fotografen schicken sich an, Künstler zu werden, die Wirklichkeit umzudichten; sie arrangieren den Gegenstand, lassen den Kunden vor der Kamera posieren, arbeiten mit spezifischen Lichteffekten, versehen das entstandene Werk mit schwungvoller Signatur und stecken es möglichst in einen goldenen Rahmen. Dies alles freilich um den Preis, daß damit auch das spezifisch Mediale des fotografischen Verfahrens geopfert wird.

Erst in unserem Jahrhundert wird das dritte Stadium erreicht, das realistische, das der Normalisierung oder Ernüchterung, nicht zuletzt deshalb, weil der Fotoapparat nicht in der Hand einiger Zehntausend blieb, sondern in die Hand von Millionen gelangte. Diesen aber ist der Schnappschuß der Wirklichkeit wichtiger als deren künstlerische Umdichtung, und so wird das Spezifische der Fotografie wieder freigelegt: ihre enthüllende, dokumentierende, mediale Funktion, die wesentlicher ist als die konstruktive oder schöpferische Kraft der Kamera, so

gewichtig auch diese sein mag. Allerdings spielt bei dieser dritten Phase der Entwicklung auch mit, daß inzwischen ein neues Objekt pädagogischer Entrüstung auf der Bildfläche erschienen war: die bewegten fotografischen Bilder, der Film. Ihm gilt nun das öffentliche Interesse.

Der Film

Die Gebildeten – als Repräsentanten der pädagogisch engagierten Öffentlichkeit – reagieren ihm gegenüber wie zuvor gegenüber der Fotografie, nämlich mit Abneigung, Entrüstung, kulturkritischem Pessimismus. Sie werden darin von den Fachpädagogen unterstützt, die betonen, daß der Film dem Gebildeten tatsächlich nichts geben kann, kommt er doch in einem noch elementarerem Sinn von unten als die Fotografie; seine Heimat sind Jahrmarktsbuden und Rummelplätze, seine Inhalte Schauerdramen und Ulkgeschichten. Daß es jemals möglich sein könne, den Film auf die Höhe eines Kunstwerks zu bringen, erschien unmöglich, kannte man doch zunächst nur den Stummfilm mit seiner rasch vorüberziehenden „Zappelei, Rennerei, Rauferei, Schnurpfeiferei“. Zwar wurden etwa ab 1910 auch bereits literarische Vorlagen verfilmt; aber das machte die Sache nur noch schlimmer, denn die notwendige Umsetzung der Dialoge in Gestik und Mimik betrachtete man als Verballhornung der Literatur. Wo aber die Umsetzung gelang, wollte man das nicht wahrhaben.

Um so mehr mußte die Pädagogen das Tempo beunruhigen, mit dem die bewegten Bilder sich bei den Ungebildeten durchsetzten. (Wenngleich offenbar nicht nur bei ihnen; auch heute noch äußern viele ein größeres Interesse an anspruchsvollen Fernsehprogrammen, als es ihren tatsächlichen Sehgewohnheiten entspricht.) So wurden in Düsseldorf vom 1. Juli bis 30. September 1910 281 000 steuerpflichtige Einzelkarten für Kinematographen und Lichtbildertheater ausgegeben, im gleichen Zeitraum ein Jahr später betrug die Zahl dieser Karten schon 394 000, eine Steigerung also um ca. 40 Prozent.

Diese Zahlen nennt Adolf Sellmann 1911 in einem Aufsatz, dem er den Titel gegeben hat „Der Kinematograph als Volkserzieher“ und den Untertitel „Der Kampf gegen die Schundfilms“². Damit ist exakt die Doppelstrategie angegeben, die die Vertreter der Kinoreformbewegung, zu denen Sellmann gehörte, einzuschlagen gedachten. Gegen das konkrete Filmangebot, das minderwertig ist, heißt es anzugehen durch „Aufklärungsarbeit an dem Volk“ und durch „Schutz der Kinder“. Wichtiger aber ist seine Überzeugung, daß der Kinematograph, obwohl für den Gebildeten untauglich, gleichwohl „in hervorragender Weise ein vorzüglicher Volkserzieher sein könnte“. Wie er sich das im einzelnen vorstellt, braucht hier nicht ausgeführt zu werden; festzuhalten ist jedoch seine fast euphorische Prophezeiung: „Alle diese Vorteile werden den kinematographischen Apparat zu

einem der wertvollsten Unterrichtsmittel der Schulen der Zukunft machen. Ja ich kann mir eine gänzliche Umwälzung des Unterrichtsbetriebes denken, wenn sämtliche Schulen ohne Ausnahme ihren kinematographischen Apparat zur Verfügung haben.“³

Mit seinem Hinweis auf eine gänzliche Umwälzung des Unterrichtsbetriebs macht er bereits auf einen Tatbestand aufmerksam, den man erst mehr als ein halbes Jahrhundert später theoretisch aufzuarbeiten versuchte, daß nämlich selbstlehrende Medien bzw. objektivierte Lehr- und Lernverfahren systemverändernde Konsequenzen haben. Aber auf solche Aspekte ist hier ebensowenig einzugehen wie auf die konkrete historische Entwicklung: daß die Reformansätze schon bald ein Opfer des Ersten Weltkriegs wurden und daß nach dem Krieg die Kinoreformbewegung sich zur Schulfilmbewegung verengte, als Folge der einseitigen Ausrichtung auf den Lehrfilm. Hier geht es vor allem um die Feststellung, daß das Medium Film als solches, obgleich keineswegs in pädagogischer Absicht entstanden, wiederum mit Hilfe überkommener Kategorien, diesmal pädagogisch-didaktischer Art, vereinnahmt werden sollte.

Komplizierter wurde die Situation, als Mitte der zwanziger Jahre die ersten Tonfilme produziert wurden. Zum einen wurde dadurch die didaktische Potenz des Films größer, vor allem aber wurden die Voraussetzungen für den künstlerischen Film geschaffen. Der Tonfilm kann nun auch künstlerisch gedeutet bzw. als Filmkunstwerk gestaltet werden. Und da für ein bestimmtes bürgerliches Bildungsverständnis Kunst allemal bildet, muß dies nun auch für das Filmkunstwerk gelten. Damit ist der Film auf die Höhe des Kulturlebens gebracht, die Zeitungen können sich ihm in der Kulturbeilage widmen – zugleich freilich wird er zunehmend weniger als Bildungsmedium, statt dessen als Gegenstand und Inhalt von Bildung betrachtet.

Es liegt auf der Hand, daß sich hinter diesen wenigen Hinweisen eine Fülle von bildungstheoretischen Detailfragen verbirgt. Doch die Pädagogen scheinen sich dafür nicht interessiert zu haben. Noch in dem 1963 erschienenen Werk von Walter Tröger „Der Film und die Antwort der Erziehung“ kommt im zehnspaltigen Sachregister das Stichwort Bildung nicht vor, nur der Begriff Bildungswissen ist dort enthalten; auch dies ein Beleg dafür, daß der Film von Pädagogen vorwiegend als Wissensvermittler gesehen wurde.

Der Hörfunk

Ebenfalls seit den zwanziger Jahren (1923) gibt es das Radio. Es nimmt innerhalb unserer Fragestellung eine interessante Sonderstellung ein. Sein Start wurde nicht von pädagogischer Entrüstung begleitet, man übersprang gewissermaßen die erste Phase und setzte gleich mit der zweiten ein. Aus mehreren Gründen. Zum einen ist

das Radio kein optisches Medium; als akustisches aber ist es der Sprache, der Wissenschaft wie der Literatur zugeordnet – und der Musik. Zum anderen unterlag es nicht, wie der Film, den Gesetzen des Marktes, sondern stellte eine Art staatspublizistisches Modell dar. Nach dem Willen seiner Gründer sollte der Rundfunk Kulturträger sein und der Volksbildung dienen, und dies bedeutete konkret, daß das Programm vorwiegend aus klassischer Musik bestand, vor allem Opernarien, und aus dramatischer Literatur, die zu Hörspielen (als neuer Kunstgattung) umgearbeitet wurde; dazu kamen viele Vorträge. Diese Vorträge (das didaktische Element) machten 1925 ein Viertel des Programmvolumens aus, alle deutschen Sender zusammengenommen; 1930 waren es immer noch 18 Prozent, 1939 nur noch 4,1 Prozent.

So gesehen gab es keinen Anlaß zu pädagogischer Frontstellung, zumal wenige Monate nach Sendebeginn auch schon die ersten Schulfunksendungen ausgestrahlt wurden. Auf einer Tagung des Berliner „Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ im Oktober 1924 pries Hans Bredow die pädagogischen Vorzüge des Radios sogar auf eine uns heute sehr ungeläufige Weise: „Am wichtigsten aber erscheint die Bedeutung des Rundfunks für das Familienleben. Gerade in Arbeiterkreisen mehren sich die Stimmen, die den Rundfunk als einen Segen für die Familie bezeichnen. Die Mütter sind tiefinnerlich glücklich darüber, daß es ihnen mit Hilfe des Rundfunks gelingt, die heranwachsenden Kinder zu Hause und von den verderblichen Einflüssen der Straße und der Vergnügungssucht fern zu halten.“⁴

Dennoch gab es auch Ablehnung auf Pädagogen­seite. Sie entsprang offenbar vor allem der Sorge um die eigene Zukunft, jedenfalls wurde sie vorwiegend von Vertretern der Volkshochschulen wie der Erwachsenenbildungseinrichtungen überhaupt vorgebracht. So fand Eduard Weitsch den damals diskutierten Plan einer Funk-Volkshochschule grotesk: „Das Wesen volkshochschulmäßiger Arbeit liegt in ihrem Bestreben, in die Tiefe, nicht in die Breite zu wirken, zu individualisieren statt Bildung zu vermessen.“⁵

Im Hinblick auf unsere jüngste Vergangenheit dürften insbesondere zwei Tatbestände interessant sein. Schon 1927/28 gab es den ersten Medienverbund, praktiziert von der Deutschen Welle, das heißt, Rundfunkkurse wurden durch gedrucktes Material ergänzt. Auf diese Weise wurden sogar Tanzlehrkurse durchgeführt: Auf Tanzlehrkarten waren die Schrittfolgen abgebildet, die der Funktanzlehrer erläuterte. Bedeutsamer ist, daß schon 1931 die Gründung eines Deutschen Akademischen Senders angeregt wurde. Die Begründung dieses Vorschlags wie auch die Bedenken gegen ihn ähneln verblüffend jenen bildungspolitischen Argumenten, die 35 Jahre später ins Feld geführt wurden⁶. Bekanntlich schrieb ZDF-Intendant Karl Holzamer, einst selbst Professor für Pädagogik, im Herbst 1968 in der Wochenzeitung „Publik“ einen Aufsatz mit dem siegessicheren Titel „Die Tele-Uni kommt“; bekannt ist jedoch auch, wie schnell seine euphorische Prophezeiung sich als falsch erwies. In den dreißiger Jahren hingegen war es der

Nationalsozialismus, der diesen Diskussionen und Entwicklungstrends ein gewaltsames Ende setzte.

Das Fernsehen

Seit Ende 1952 gibt es ein tägliches Fernsehprogramm, und prompt stieß dieses neue audiovisuelle Medium bei der Mehrheit der Gebildeten wieder auf Irritation, Ablehnung, wohl auch Angst. Von Ausnahmen wie Paul Heimann abgesehen, der im Fernsehen eine Art Koine, eine Gemeinsprache des 20. Jahrhunderts erblickte, standen die Pädagogen wieder auf ihrer Seite, waren erschrocken und ratlos angesichts des Neuen, das da in die Familien, aber auch die pädagogische Provinz einbrach. So lautete zunächst die Leitfrage, wie man Kinder vor der Gefahr der Reizüberflutung bewahren könne, wie man dem neuen „geheimen Miterzieher“ begegnen könne – wobei bereits dieser Begriff, der eher ein Unbegriff ist, die eigene Ratlosigkeit verrät. Dennoch wäre es zu billig, wenngleich es gang und gäbe ist, gegen die damaligen „Bewahrpädagogen“ nur zu polemisieren. Denn einmal orientierte sich die Erziehungswissenschaft jener Zeit weitgehend an Herman Nohls These, die Erziehung stehe und falle mit der Qualität des erzieherischen Verhältnisses, das als solches ein personales sei und folglich, so meinte man, kein (massen)mediales sein könne; zum anderen fällt auch den modernen, kritischen Gegenwartspädagogen, wenn es um die neuen Medien unserer Tage geht, kaum mehr als bewahrpädagogisches Argumentieren ein.

Es wäre interessant, den fernsehspezifischen Varianten dieses Reaktionstyps nachzugehen. Denn es ist nicht ohne Ironie, daß einerseits Pädagogen wie Gebildete mit dem Fernsehen wenig im Sinn hatten, andererseits aber den bei uns öffentlich-rechtlich verfaßten Fernsehanstalten – im Unterschied zum kommerziell verfaßten Filmbetrieb – neben Information und Unterhaltung ausdrücklich auch Bildung aufgetragen ist. Eine Folge war, daß sich an der Interpretation dieses Bildungsauftrags Pädagogen und Bildungstheoretiker nicht beteiligten, und so blieb das Feld den Fernsehleuten überlassen – und später den Bildungspolitikern.

Doch sogleich mußte weiter differenziert werden. Die Auslegung des Bildungsauftrags war von Anstalt zu Anstalt unterschiedlich, wie sich besonders an der damaligen Konzeption der Dritten Programme zeigen läßt. In Bayern nannte man es beim Start 1964 Studienprogramm, und man unterteilte es in „Trimester“; in Hamburg dagegen teilte man das Jahresangebot in „Spielzeiten“ auf – schon an diesen beiden Begriffen zeigt sich die Unterschiedlichkeit der Konzeption. In Köln wiederum wollte man beweisen, daß das bloß zivilisatorische und deshalb von den Gebildeten mißachtete Medium Fernsehen durchaus geeignet sei, „auch die Botschaften der vorgeblich feindlichen Schwester Kultur weiterzureichen“, wie Peter Märthesheimer 1967 schrieb. „Das Westdeutsche Fernsehen wird also alles

andere als Abendgymnasium oder Volkshochschule sein; dafür eignet sich ein Fernsehsender zwar auch, aber er kann mehr leisten.“⁷ Dieses Mehr galt der Kultur, vor allem der Kunst, freilich weniger der klassischen als der modernen. Und man wollte sich ihm auf journalistische Weise widmen.

Doch können solche Details hier nur angedeutet werden. Man könnte sie als den Versuch interpretieren, auch das neue Medium Fernsehen auf die Höhe des kulturellen Lebens und insofern der Bildung zu bringen. Solchen Bemühungen auf dem Bildschirm entspricht exakt die medienpädagogisch verstandene These Karl V. Riedels von 1966: „Der Kern der Fernseherziehung ist Kunsterziehung, so wie der Kern des Fernsehprogramms das Fernsehspiel (Originalfernsehspiel oder Fernsehinszenierung) und der Film ist.“⁸ Auch für ihn also bekommt das Fernsehen die Dignität aus seinem künstlerischen Charakter.

Diese Konzepte und die sie begleitenden Rechtfertigungen brachen jedoch schnell in sich zusammen, als Ende der sechziger Jahre der sogenannte Bildungsboom einsetzte, der eigentlich ein bildungspolitisch initiiertes Ausbildungsboom war. Er schlug voll auf das Fernsehen durch, was freilich auch durch das Aktualitätsverständnis dieses Mediums gefördert wurde. Aus kulturkritischem Pessimismus wurde fast schlagartig bildungspolitischer Optimismus, hier und da geradezu Euphorie. Das Schulfernsehen setzte sich auf breiter Front durch, ein Hochschulfernsehen wurde propagiert, allerdings jenseits aller bildungstheoretischen Erörterungen. Eine Fülle von belehrenden Kursen wurde angeboten, mit zum Teil verblüffendem Erfolg. Das vierbändige Begleitmaterial zur 1971 ausgestrahlten „Einführung in die elektronische Datenverarbeitung“ zum Beispiel wurde 100 000mal verkauft, vom Begleitbuch zur „Einführung in die Elektronik“ wurden über 300 000 Exemplare abgesetzt. Fast schon absurd erscheint aus heutiger Sicht, daß selbst das Kleinkinderfernsehen, das bis Ende der sechziger Jahre nahezu tabuisiert worden war, plötzlich als bildungspolitisches Ei des Kolumbus gehandelt wurde.

Wieder fällt es schwer, nicht auf die Fülle hochinteressanter Details einzugehen, die allein das Stichwort Kleinkinderfernsehen enthält. Statt dessen ist in Erinnerung zu rufen, daß der Bildungsboom ein schnelles Ende fand und damit auch die Hoffnung, das Medium Fernsehen pädagogisch-didaktisch zu vereinnahmen bzw. mit seiner Hilfe der ungelösten Probleme des Bildungswesens Herr zu werden. Eine erste Ernüchterung hatte es bereits 1973 gegeben. Damals wurde der Medienverbundkurs „Ausbildung der Ausbilder“ gesendet; man hatte, gestützt auf die damalige Berufsbildungsgesetzgebung, mit etwa 300 000 Teilnehmern gerechnet, doch drei Wochen nach Kursbeginn hatten sich bundesweit nur exakt 7367 Teilnehmer angemeldet⁹.

Nach dem schnellen Ende der Vereinnahmungsphase begann prompt die Phase der Normalisierung, der realistischen Einschätzung. Doch bevor sie sich stabilisieren konnte, traten bereits jene Errungenschaften neuzeitlicher Kommunikation in

Erscheinung, die heute als neue Medien bezeichnet werden. Damit beginnt der Dreischritt, der skizziert werden sollte, ein weiteres Mal von neuem.

Zwei Folgerungen

Aus der Fülle der sich aufdrängenden möglichen Schlußfolgerungen sollen abschließend nur zwei herausgegriffen werden, und zwar je eine im Hinblick auf die Erziehungswissenschaft und auf die neuen Medien unserer Tage.

Eine ernsthafte, mehr als punktuelle Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit den audiovisuellen Medien hat noch nicht stattgefunden, nicht einmal begonnen. Zwischen Aversion und Euphorie, zwischen kulturkritischem Pessimismus und bildungspolitischem Optimismus blieben erziehungswissenschaftliche Analyse und bildungstheoretische Reflexion auf der Strecke; wann immer das dritte, realistische Stadium sich anbahnte, entfachte ein neues Medium die alten Emotionen und Blockierungen. Und was seit Jahren als Medienpädagogik traktiert wird, ist in Wahrheit bei den allermeisten ihrer Vertreter bloße Medienkunde, ist an Medientheorie orientiert, während von pädagogischer Theorie kaum die Rede ist. Oder man versucht, sich an Forschungsergebnisse und Theorien anderer Wissenschaften anzuhängen; so geht Hertha Sturm in ihrer Arbeit „Prinzipien und Determinanten einer Medienpädagogik“ schlicht so zu Werk, daß sie zunächst medienpsychologische Forschungen ausbreitet und diesen dann „medienpädagogische Folgerungen“ anfügt, häufig zusammengefaßt unter dem aufschlußreichen Begriff „Gegensteuerung“¹⁰.

Ernsthafte pädagogische Auseinandersetzung müßte zentral ansetzen. In Erziehung und Bildung geht es um das Verhältnis des Menschen, speziell des heranwachsenden, zur Wirklichkeit, um die Befähigung zum Leben und verantwortlichen Handeln in ihr. Die Wirklichkeit (Natur, Kultur, Gesellschaft) wird heute nun in zunehmendem Maß nicht mehr direkt und unmittelbar, statt dessen indirekt und mittelbar erfahren, eben durch Medien vermittelt. Mehr noch, die Massenmedien vermitteln nicht nur Wirklichkeit, sie definieren, strukturieren, konstituieren sie zugleich¹¹. Dies aber bedeutet, daß die pädagogische Grundrelation von Ich und Welt durch die Existenz der modernen Medien verändert wird. Eine Erziehungs- und Bildungstheorie, die auf der Höhe der Zeit, das heißt, der Probleme der Zeit sein will, dürfte diese Tatsache nicht ignorieren, und insofern ist medienpädagogische Theorie eben keine bloße Medienkunde, sie ist vielmehr eine von moderner Erziehungs- und Bildungstheorie untrennbare Dimension – wie medienpädagogisches Handeln von gegenwärtiger Erziehungspraxis untrennbar ist.

Auch die gegenwärtige Diskussion um die neuen Medien setzt in der Regel zu kurz an. Zwar hängt deren künftige Entwicklung wesentlich von medienpolitischen Entscheidungen ab, diese aber können keineswegs völlig voraussetzungslos

getroffen werden. Dem stehen nicht nur technische und ökonomische Gegebenheiten und internationale Verflechtungen entgegen – was im Lande verhindert wird, dringt von außen herein –, vielmehr sind diese Entscheidungen eingebunden in die Gesamtpolitik.

In der Bundesrepublik herrscht Medienwohlstand. „Daten wie beispielsweise eine Zeitung pro Haushalt, ein Publikumszeitschriften-Exemplar pro Einwohner oder nahezu hundertprozentige Haushaltsabdeckung mit Rundfunk- und Fernsehgeräten können nur wenige Länder aufweisen.“¹² Und auch in qualitativer Hinsicht können sich unsere Medienangebote durchaus mit denen anderer Länder messen. Dennoch wäre es naiv, wollte man daraus folgern, weitere Medienangebote und erst recht neue Medien seien überflüssig.

Sie sind es deshalb nicht, weil die westlichen Industriestaaten nicht zuletzt von der Überflußproduktion leben. Wenn Wohlstand und Wohlfahrt und deren ständige Vermehrung oberstes Ziel der Gesamtpolitik ist, wenn das wirtschaftliche Florieren nicht zuletzt auf jenem menschlichen Phänomen beruht, das die Griechen Pleonexia nannten und das die Wörterbücher mit Mehrhabenwollen wiedergeben, dann wäre es in der Tat naiv, wollte man vom Bürger erwarten, daß er ausgerechnet im Medienbereich anders denkt als in allen anderen Lebensbereichen. Man kann nicht punktuell gegen den Strom schwimmen.

ANMERKUNGEN

¹ K. Pawek, *Das Bild aus der Maschine* (Olten 1968).

² In: *Dt. Blätter für erziehenden Unterricht* 39 (1911/12) 138–142, 146–149, 159–161.

³ Ebd. 148.

⁴ Zit. in: P. Meyer, *Medienpädagogik* (Meisenheim 1978) 62.

⁵ Zit. in: Ch. Ehmman, *Fernstudium in Deutschland* (Köln 1978) 22.

⁶ Vgl. ebd. 221ff.

⁷ in: D. Ross, *Die Dritten Fernsehprogramme* (Hamburg 1967) 45, 52.

⁸ K. V. Riedel, *Jugend und Fernsehen* (Neuwied 1966) 151.

⁹ Vgl. E. Klinkert, *Ausbildung der Ausbilder. Ein Protokoll unerfüllter Erwartungen*, in: *Partner im Medienverbund* (Köln 1979) 116–131.

¹⁰ In: H. Sturm u. a., *Grundlagen einer Medienpädagogik* (Zug 1979) 23–59.

¹¹ Vgl. R. Merkert, *Fernsehen und Wirklichkeit*, in dieser *Zschr.* 200 (1982) 483–495.

¹² M. Fischer, *Markt und Medien*, in: *Bertelsmann Briefe*, H. 110 (1982) 4.