

UMSCHAU

Vom Fundament der Medienerziehung in der Familie

„Ob ich ein Medienpädagoge bin, weiß ich nicht. Ich gebe zu, ich habe Schwierigkeiten mit dieser Funktionszuweisung; ich zucke jedesmal zusammen, wenn ich mit diesem Etikett versehen werde“, so beginnt Jan-Uwe Rogge seinen Beitrag zum Heft 1/1987 der Zeitschrift „medium“, das unter der Titelfrage stand: „Ist die Medienpädagogik am Ende?“ Rogge gibt Gründe an für sein Zusammenzucken. Der Medienpädagoge ist ihm „zu häufig Arzt und Apotheker, der mit ernster und strenger Miene Rezepte verteilt“; der zu sehr von sich aus und zu wenig vom Kind her urteilt; der sich zu häufig als allmächtige Kritikinstanz an jenen Angeboten gebärdet, die Kindern gefallen und Spaß machen. Diese Kritik gilt offenbar vor allem den Praktikern. Aber auch die Theoretiker unter den Medienpädagogen bleiben von seiner Kritik nicht verschont. Die meisten der von ihnen vorgelegten Konzepte sind ihm zu abstrakt, sie berücksichtigen zu wenig die Lebenswelt und Alltagserfahrungen der Mediennutzer.

So akzeptabel diese und weitere Einwände Rogges erscheinen mögen, seine Abneigung gilt offenbar der Pädagogik prinzipiell, jedenfalls soweit sie sich mit den Massenmedien befaßt. Selbst die Rede von einem Fernsehen mit Gewinn scheint ihm ein Greuel zu sein: „Geschäfts-Sinn bis in die Nutzung hinein: Gewinn eben, und sei er nur ideeller Natur.“ Andererseits gibt es seit einiger Zeit kaum eine medienpädagogische Veranstaltung von einigem Anspruch, deren Organisatoren ihn nicht einzuladen versuchen, denn er ist als attraktiver Vortragsredner längst kein Geheimtipp mehr. Und auch in den einschlägigen Publikationen fehlt sein Beitrag selten. Ein irritierender oder ein interessanter Tatbestand, daß er begehrt ist, weil er offenbar pädagogisch Bedeutsames zu sagen hat, daß er selber es jedoch nicht mag, als Medienpädagoge bezeichnet zu werden?

Seine Reserve gegenüber der Medienpädagogik ist verständlich. Seine Aversion gegen die Pädagogik hingegen, sofern sie sich nicht nur gegen diese oder jene Praxis, sondern auch gegen die pädagogische Theorie richtet, dürfte ihren Grund in unzureichender Vertrautheit mit ihr haben. Genauer gesagt: Wer nur die „moderne“ Erziehungswissenschaft kennt, hat durchaus Grund zur Skepsis, vielleicht sogar zur Aversion. In den vergangenen zwanzig Jahren ist die Erziehungswissenschaft zu stark in den Sog der Bildungspolitik geraten, und auch ihre sozialwissenschaftliche Umschrift hat keineswegs nur Gewinn gebracht. Beides hat dazu geführt, daß grundlegende Einsichten der „alten“ Pädagogik überdeckt, mitunter auch diskriminiert wurden. Zu nennen ist u. a. die besonders von Herman Nohl (1879–1960) entwickelte Theorie des pädagogischen Bezugs, die trotz ihrer Schwächen und Grenzen eine im Ansatz unüberholbare Einsicht festhält und die für viele der von Rogge berichteten Alltagsgeschichten als pädagogischer Schlüssel dienen könnte.

Nohl versteht den pädagogischen Bezug als ein Verhältnis eigener Art, mit dessen Qualität die Erziehung steht und fällt. „Die innere Verbundenheit des Zöglings mit dem Erzieher ist die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit.“ Diese Verbundenheit oder innere Beziehung ist „in den natürlichen Lebensbezügen des Menschen verwurzelt“, vor allem also in der Familie. Diese ist ja primär keine pädagogische Institution, im Unterschied etwa zur Schule, sie ist zunächst eine Lebensgemeinschaft, als solche freilich ist sie pädagogisch von größter Bedeutung. Dies ist sie aber weniger aufgrund bestimmter pädagogischer Einzelmaßnahmen der Eltern, sie ist es vor allem aufgrund ihrer Atmosphäre, ihres Gesamtklimas, eben der „inneren Verbundenheit“ ihrer Mitglieder. Nohl spricht auch vom unerläßlichen gegenseitigen Vertrauen und

im Anschluß an Pestalozzi sogar von Liebe, freilich auch von Gehorsam und Autorität. Das Kind muß sich vom Erzieher uneingeschränkt angenommen fühlen können, und der Erzieher seinerseits ist ganz auf das Vertrauen des Kindes angewiesen.

Es ist unschwer zu sehen, daß diese Denkkategorien der modernen, bildungspolitisch motivierten und sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft fast zwangsläufig als Stein des Anstoßes erscheinen. Sie sieht in der Theorie des pädagogischen Bezugs die Beschreibung eines Idylls, das es nicht gibt, weil alle pädagogischen Prozesse gesellschaftlich eingebettet, wenn nicht determiniert sind. Dieser richtige Gesichtspunkt wird aber sogleich dermaßen überbetont, daß er andere Aspekte verdrängt und daß die vor einem Vierteljahrhundert noch dominierende Nohlsche Argumentation erst wieder neu entdeckt werden muß.

Man kann diese These anhand der Entwicklung mancher pädagogischer Fernsehprogramme belegen. Ein Redakteur wie Elmar Lorey zum Beispiel begann Kinderprogramme zu einer Zeit zu produzieren, als Emanzipationspädagogen nicht nur die Erziehung, sondern mit ihrer Hilfe auch die Gesellschaft grundlegend erneuern wollten. Entsprechend fielen zwar nicht alle, aber ein großer Teil der frühen Folgen der ZDF-Vorschulreihe „Rappelkiste“ aus. Doch ein kluger, pädagogisch reflektierender Mensch konnte da nicht stehenbleiben. So hat Lorey in der Folgezeit nicht nur einige hervorragende Kinderprogramme gemacht, er hat auch die fundamentale Bedeutung des pädagogischen Bezugs insbesondere für jüngere Kinder schrittweise wiederentdeckt, oder genauer gesagt: er ist auf dem Weg dorthin. Sein Aufsatz „Beziehung statt Erziehung“ im ZDF-Jahrbuch 1985 belegt, daß er die Wichtigkeit einer „vertrauensvollen Beziehung“ – so seine Worte – zwischen Eltern und Kindern sieht; sein Beitrag zeigt aber auch, daß er sie der Erziehung noch gegenüberstellt, wenn nicht entgegengesetzt, anstatt ihre Zusammengehörigkeit zu betonen. Denn nur auf dem Fundament einer vertrauensvollen Beziehung ist überhaupt Erziehung möglich.

Dieser Tatbestand gilt auch für medienpädagogisches Handeln, jedenfalls im Rahmen der

Familie, und insofern könnte Nohls bleibende Einsicht ein Zugang sein zu vielen der von Rogge wiedergegebenen Fallbeispiele. Aufschlußreich ist ja vor allem, daß es in ihnen fast immer zentral um pädagogische Probleme geht und nur vordergründig um Medienprobleme, auch wenn es die Medien sind, die die pädagogischen Probleme verursachen. So erzählt der 14-jährige Falk, Realschüler, ständig von „seinen“ Zombies, die ihn bis in den Schlaf verfolgen. Falks Vater duldet die Zombies stillschweigend. „Was soll's, wenn ich's ihm verbiete, macht er's doch. Nur, wenn er Angst hat, muß er eben sehen, wie er damit fertig wird. Das ist dann seine Sache.“ Falks Mutter versteht ihren Sohn nicht: „Es gibt so viele Videofilme, warum gerade diese Sachen?“ Mit seinen Eltern redet Falk nicht über die Filme. „Was soll's. Die kapiert mich ja doch nicht. Denen ist es sowieso egal, was ich sehe oder was ich mach'. Die haben immer was anderes im Kopf.“ Im Lexikon suchte er sich Informationen über die Zombies, aber als „ich mehr von meinem Erdkundelehrer wissen wollte und ihn gefragt habe, hat er nur den Kopf geschüttelt“. (In: medienpraxis, Kommunikationswissenschaft H. 6, Bonn 1986, 16 f.)

Der folgende Text ist schon mehrfach nachgedruckt worden (z. B. in: Georg Bubolz, Fernsehen, Video und Erziehung, Frankfurt 1985, 40): „Neulich war ich auf einem Elternabend, und ein Psychologe hat etwas über Konzentrationsstörungen bei Kindern erzählt. Er hat gesagt, das käme auch davon, daß Kinder heute in der Familie zu viel fernsehen würden. Dann hat er erzählt, wie er es bei seinen Kindern macht. Wenn seine Kinder vor dem Fernsehapparat hocken, zieht er seine Alltagsachen an, holt seine Kinder und geht mit ihnen in den Wald, der dicht beim Haus ist. Er hat dann gesagt, das sollten wir doch auch machen. Der Mann hat keine Ahnung. Wenn ich nach neun Stunden Akkordarbeit nach Hause komme, will ich meine Ruhe haben. Dann bin ich froh, wenn meine Tochter eine Stunde still vor dem Fernseher hockt.“

Das Beispiel läßt sich aus verschiedenen Perspektiven interpretieren. So zeigt es, daß die häuslichen Probleme im gleichen Maß zunehmen wie die Zahl der Alleinerziehenden, aber

auch der berufstätigen Mütter; sie sind also durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen mitbedingt. Es zeigt weiter, daß pädagogische Rezepte meistens fehl am Platz sind, weil sie sich im konkreten Einzelfall nicht anwenden lassen. Es zeigt die Verschiedenheit der Wohn- und Lebensverhältnisse, aus denen sich verschiedenartige Probleme ergeben. Hingegen zeigt es keineswegs eine ausweglose Situation, die keine Möglichkeiten pädagogischen Handelns mehr offenläßt, sondern zwangsläufig zur Resignation führen muß.

Eine pädagogische Analyse dieses Fallbeispiels müßte ansetzen bei der grundlegenden Bedeutung der Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Von ihr her zeigt sich, daß es gar nicht so sehr darauf ankommt, was die Mutter tut, ob sie mit ihrem Kind in den Wald geht, sofern einer in der Nähe ist, oder es fernsehen läßt; wichtiger ist, wie sich in ihrem Handeln beider Beziehung konkretisiert. So kann die Mutter sagen, wenn sie nach Hause kommt: „Ich bin hundemüde, laß mich in Ruhe, sieh fern“; dann geht sie aus dem Wohnzimmer und macht die Tür hinter sich zu. Bei solchem Verhalten fühlt sich das Kind abgeschoben, und es hat auch vom Fernsehen kaum etwas, wie empirisch nachgewiesen.

Die Mutter kann aber auch sagen: „Ich bin hundemüde und muß mich unbedingt erst mal ausruhen. Du kannst ja inzwischen fernsehen; laß uns zusammen nachschauen, was es heute gibt.“ Sie suchen gemeinsam ein Programm aus, und dann läßt sich die Mutter auf der Couch nieder, und wenn sie aus dem Zimmer geht, läßt sie doch die Tür offenstehen, damit das Kind sie sehen kann, wenn es möchte, sich etwa ängstigt. Bei solchem Handeln der Mutter wird es sich auch fast von selbst ergeben, daß das Kind nachher erzählt, was es gesehen hat, ob sie gut ausgewählt haben, weil es weiß, daß die Mutter sich dafür interessiert. In solchem Fall ist es auch gar nicht wichtig, ob es eine Viertelstunde mehr oder weniger fernsieht. Wenn dagegen das Kind sich abgeschoben vorkommt, wird es auch zu keinem Gespräch über das Geschehene kommen.

Man hat Rogge vorgehalten, er ersetze im Grund die Medienpädagogik durch Familien-

therapie. Nun wird es Familien geben, denen nur noch therapeutisch geholfen werden kann, aber das ist heute keineswegs die Regel; überdies ist eine solche Familiensituation nicht schicksalhaft, sondern ihr geht pädagogisches Versagen voraus. Unsere Hinweise sollten deutlich machen, daß Rogges Ansatz sehr wohl pädagogisch höchst ergiebig ist, sofern man von pädagogischen Prinzipien her denkt und nicht, wie unter Theoretikern der Medienerziehung nahezu üblich, von der Medien- und Kommunikationstheorie her.

Allerdings kann man auch von ihr profitieren, dann nämlich, wenn man pädagogische Fragestellungen an sie heranträgt. So kann derjenige, dem die Theorie des pädagogischen Bezugs nicht mehr zeitgemäß erscheint, sich an Paul Watzlawicks Theorie halten, wonach allen Kommunikationsprozessen sowohl eine Inhalts- als auch eine Beziehungsdimension eigen ist. Beide Dimensionen (oder Ebenen oder Aspekte) gehören zwar zusammen, dennoch hält Watzlawick ihre Unterscheidung für wichtig; innerhalb menschlicher Kommunikation bekommen die Inhalte erst durch die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander Gewicht und Bedeutung. Man sieht, daß der kommunikationstheoretische und der pädagogische Ansatz zu demselben Ergebnis führen. Das ist insofern nicht verwunderlich, als sich pädagogisches Handeln ja auch als Kommunikations- oder Interaktionsprozeß interpretieren läßt. Allerdings sollte man nicht übersehen, daß pädagogisches Handeln oder richtiger pädagogisches Miteinanderhandeln eine spezifische Form der Kommunikation darstellt. Auf dieses Spezifikum des Pädagogischen ist hier nicht näher einzugehen. Nur ein Kriterium soll wenigstens erwähnt werden.

Es gibt verschiedene Beziehungen zwischen Menschen, zum Beispiel Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, aber auch Freundschafts- und Liebesverhältnisse. Zweifellos enthält das erzieherische Verhältnis Elemente der Macht bzw. Abhängigkeit wie auch der Liebe, dennoch ist es kein Macht- oder Liebesverhältnis. Der pädagogische Bezug ist ein Verhältnis eigener Art, das sich vor allem dadurch von anderen menschlichen Verhältnissen unterscheidet, daß es von vornherein darauf angelegt ist, sich selbst über-

flüssig zu machen. Zwar sind auch Macht- und Freundschaftsverhältnisse, selbst Eheverhältnisse häufig genug nicht von Dauer, aber sie sind doch nicht auf ihre eigene Auflösung hin angelegt. Aus der Vorläufigkeit des pädagogischen Bezugs aber folgt, daß seine konkrete Gestalt sich ständig verändert, zielt er doch auf die Selbstständigkeit des Heranwachsenden ab.

In einer Zeit, in der technologisches Denken sich auch im Erziehungsraum ausbreitet, kann nicht genügend betont werden, daß für alle pädagogischen Prozesse die personale Beziehung der Beteiligten das unerläßliche Fundament bildet. Die Fallbeispiele Rogges bestätigen das auf ihre Weise für das medienpädagogische Handeln. Sie zeigen freilich auch, wie sehr diese Beziehung mitbestimmt wird durch die konkrete familiäre Lebenswelt und durch die Biographie, nicht zuletzt die Medienbiographie von Eltern und Lehrern.

Eine andere Frage ist, wie sich die zeittypische Gestalt des pädagogischen Bezugs in der jüngsten Zeit verändert hat. So stellte der Düs-

seldorfer Psychologe Horst Nickel unlängst fest (Mitteilungen des Familienbunds der Deutschen Katholiken, Landesverband NRW, 29. 6. 1988), daß Kinder von Erwachsenen immer mehr als „Störelemente“ wahrgenommen würden, die ihre freie Entfaltung behindern und ihr Wohlbefinden beeinträchtigen; daß gegenwärtig viele Eltern, Erzieher und Lehrer sich kaum noch in die psychische Situation von Kindern einfühlen könnten, weil sie mit eigenen Problemen voll ausgelastet seien oder ihr Leben zuerst auf die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ausrichteten. Wenn sein Urteil zutrifft und wenn, wie Nohl sagte, die innere Verbundenheit von Zögling und Erzieher die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit ist, dann müßte es schlecht stehen um die Chancen der Erziehung, nicht zuletzt der häuslichen Medienerziehung. Doch bedarf Nickels globale Feststellung sicher der Differenzierung, zum Beispiel im Hinblick auf bestimmte Bevölkerungsgruppen; aber das ist hier nicht mehr zu erörtern.

Rainald Merkert

Teresa von Ávila – eine verwegene Leserin

In seinem Aufsatz „Brauchen wir eine neue Spiritualität des Lesens?“ (in dieser Zschr. 206, 1988, 818–828) verweist Ludwig Muth auf die Lesefreudigkeit der heiligen Teresa von Ávila. Er schließt, in einer totalalphabetisierten Welt sei diese spanische Mystikerin ein besseres Vorbild als so manche auch mit dem Signum der Heiligkeit einhergehende Bildungs- und Buchfeindlichkeit.

Diese Schlußbemerkungen haben mich innerlich bewegt. Ich möchte nicht nur ihre Wahrheit und Richtigkeit unterstreichen, sondern auch zeigen, daß zur Zeit der Teresa von Ávila (1515 bis 1582) lesen nicht nur der Unterhaltung oder Belehrung diene – und das mit einer erstaunlichen Selbstverständlichkeit etwa ein Jahrhundert nach Erfindung der Buchdruckerkunst –, sondern daß es zu einem brisanten Politikum wurde, genauer gesagt, zu einem Kirchenpolitikum. Und es ist kaum bekannt, wie sich Teresas sprichwörtliche Beherztheit („sie ist ein Mann

und ein ganz bärtiger!“) gerade auch in ihrem Umgang mit Büchern bewies und bewährte.

Dabei sind verschiedene Lebensetappen zu berücksichtigen. Daß sie schnell und flüssig las (nur zwei bis drei Prozent der spanischen Frauen vermochten es in ihrer Zeit), verdankte sie der Erziehung ihres jüdischen, schon als Kind zum Christentum konvertierten Vaters. Er besaß eine ausgezeichnete Bibliothek und ermunterte seine Kinder zu ihrem Gebrauch. Anfangs folgte Teresa dabei dem Geschmack der Mutter: Sie verschlang Ritterromane, was sie später „beichten“ muß, weil sich diese Romane nicht nur durch Heldentaten, sondern durch eine diese erst hervorrufoende schmachende und phantasiereiche erotische Liebe auszeichneten, die ihre Vorbilder nicht aus dem Christentum bezog. So begeistert war Teresa von dieser Literaturgattung, daß sie sich als Halbwüchsige sogar selbst darin versuchte – zweifellos eine gute Vorübung für ihren späteren flüssig-eleganten Stil, den die