

Qualität wofür und für wen?

Medienkritik – pädagogisch neu entdeckt und theoretisch reformuliert

Einst diente die Medienkritik zur Abwehr vorgeblich schädlicher Medieneinflüsse durch die „Machtinstrumente der Herrschenden“. Heute hat sich die Medienpädagogik von solchen Ideologien längst verabschiedet und stellt die vielfältigen Rezeptions- und Nutzungsformen in den Vordergrund. Die Förderung medienkritischer Fähigkeiten wurde ein Teil der pädagogisch angestrebten „Medienkompetenz“, die an dieser Stelle detailliert betrachtet und reformuliert wird. Pädagogische Medienkritik stellt sich heute als sehr umfassend dar. Will sie ihre Adressaten erreichen, muss sie deren Deutungen und Kompetenzen achten sowie spezielle Sinn- und Handlungszusammenhänge schaffen.

Von Hans-Dieter Kübler

Vom „kritischen Rezipienten“.....

Den „kritischen“, mitunter sogar den „emanzipierten“ und „aktiven Rezipienten“, der in der Lage ist und/oder befähigt werden muss, *„den Zusammenhang seiner Rezipientenrolle zum gesellschaftlichen Ganzen wie auch zu seinen individuellen Bedürfnissen und Interessen herzustellen“*¹, strebte die Medienpädagogik, die damals auch noch Mediendidaktik oder Didaktik der Massenkommunikation hieß, schon in den 70er Jahren an. In den schulischen Lehrplänen avancierte er seiner Zeit zum zentralen Leitbild: Die *„Massenmedien und ihre Produkte [sollten] entschleiert werden, und zwar im Deutschunterricht aus formal-ästhetischer und sprachlicher Perspektive, in Sozialkunde hinsichtlich gesellschaftspolitischer, wirtschaftlicher und rechtlicher Aspekte“*². Auch in den 80er Jahren blieb der „kritische Rezipient“ das Erziehungs- und Bildungsideal, allerdings wurden die kritisch-analytischen nun um aktiv-produktive Ziele ergänzt. Praktisches, kommunikatives und gestalterisches Handeln zumal mit so genannten *„handhabbaren Medien“*³ wurde nun Teil der Medienpädagogik. Gleichwohl lauteten die griffigen Leitideen weiterhin: *„Manipulation durch Medien“* – *„Aufklärung durch Medienpädagogik“* oder *„Aufklärung“* über die misslungene (mediale) Aufklärung⁴ oder *„Meta-Kommunikation des Rezipienten über sich und die gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen er steht“*⁵ – so lauten die griffigen Leitideen.

Denn beeinflusst waren sie allesamt mehr oder weniger von den Analysen und Theoremen der Kritischen Theorie, deren prominente Vertreter, allen voran Marx Horkheimer und Theodor W. Adorno, in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ auf der Grundlage diverser Medienanalysen und -kritiken ihr theoretisches Konzept von Medienkritik als Gesellschaftskritik entwickelt hatten, das in der Anprangerung der immer mächtiger werdenden „Kulturindustrie“ gipfelte.⁶ Diese schon damals als global erachtet, erzeugt keine neue, authentische Kultur mehr, ist jedoch ungeheuer produktiv, *„Altgewohntes zu einer neuen Qualität“* (Th. W. Adorno) zusammenzufügen, Prozesse der permanenten Inszenierung und Reinszenierung, der Personalisierung und Emotionalisierung in Gang zu halten und so ständig aufs Neue die Menschen an sich zu fesseln und zu betrügen. Diesen mächtigen Kreislauf wollte man mittels politisch-pädagogischer Aufklärung aufbrechen, indem das Individuum zu sich selbst, zu seinen (wahren) Bedürfnissen und Interessen findet, sich nicht ständig fremd bestimmen lässt und in immer neue Scheinwelten und Zerstreungen (Eskapismen) flüchtet. Pädagogische, vor allem kognitive Befähigung zum kritischen Umgang mit Medien, Intervention und Identitätsstärkung gegen die (vorgeblich schädliche) Wirkungsmacht der Medien waren die zentralen Ziele (und sind es weithin bis heute).

.... zur „Medienkompetenz“

Solche Konfrontation konnte nicht gelingen, wengleich sie immer wieder, meist insgeheim, angestrebt und partiell hin und wieder erfolgreich ist – nicht nur weil die medialen Verlockun-

gen, Sensationen und Gratifikationen immer mächtiger geworden sind, die quasi einen kontroversen „Lehrplan“ zu formellen Erziehung aufdrängen, wie immer wieder von pädagogischer Seite beklagt wird; vielmehr auch und wichtiger, weil man entdeckte, dass Individuen von klein auf mit und über Medien lernen, sie entsprechend ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen nutzen, beurteilen und bewerten, gewissermaßen eine informelle, natürlich von den Medien, aber auch von vielen anderen individuellen, sozialen und kulturellen Faktoren beeinflusste Nutzungsfähigkeit entwickeln. Gewiss ist sie nicht so ausgefeilt, bewusst und explizierbar, wie die pädagogischen Bemühungen sie sich wünschen, schon gar nicht so autonom und unbeeinflusst, aber auch nicht nur naiv, tumb und unstrukturiert, wie sie kulturkritische Diagnosen unentwegt aburteilen.

Das Schlagwort von der Medienkompetenz verbreitete sich: Abgeleitet wurde es aus zwei unterschiedlichen Quellen: nämlich von N. Chomskys Sprachmodell, das von einer angeborenen Sprachfähigkeit jedes Menschen, der Kompetenz, und von einer kulturell geprägten Sprachfertigkeit im jeweiligen Sprachkontext, der Performanz, ausgeht, sowie von J. Habermas' philosophischem Ideal einer symmetrischen, möglichst herrschaftsfreien Dialogfähigkeit, der so genannten kommunikativen Kompetenz. Die Einführung dieses Kompetenzkonzepts als Medienkompetenz in die Medienpädagogik wird dem Bielefelder Pädagogen Dieter Baacke zugeschrieben, obzwar es theoretisch nie so umfassend begründet wurde wie die oben genannten Ansätze. Daher ist bei heute ungeklärt bzw. wird unterschiedlich beurteilt, wie viel Medienkompetenz formell, intentional, mit pädagogischen Zielen und Methoden vermittelt werden muss, und wie viele Kinder und Jugendliche via Medien selbst lernen, zumal diese ja selbst um ihre Rezeptabilität und Wirksamkeit bemüht sind. Noch 1997 hielt Baacke⁷ fest: „*Jeder Mensch ist ein prinzipiell ‚mündiger‘ Rezipient*“, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebenswesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage sein (und die technischen Instrumente müssen ihm dazu zur Verfügung gestellt werden), sich über das Medium auszudrücken.“

Fokus auf den Mediennutzer

Immerhin, mit der Medienkompetenz werden das (begrenzt) selbst bestimmte und autonom handelnde Subjekt, das ja für Pädagogik die Bezugsgröße per se ist, und seine angeborenen und/oder erlernten Fähigkeiten in der Medienpädagogik explizit anerkannt. Ob und wie weit die Beachtung und Kritik der medialen Produktionsverhältnisse und Produkte damit ins Hintertreffen gerieten, weil man sich bevorzugt mit deren Rezeption und Verarbeitung, Aneignung und Interpretation durch die Subjekte beschäftigt, wird unterschiedlich beurteilt. Denn inzwischen haben sich die Prämissen und Koordinaten von Medienproduktion drastisch verändert, sich dem Diktat von Ökonomie und Kommerz stringenter unterworfen, als es die Kritische Theorie je prognostizierte. So mag zynisch anmuten, was dadurch zwangsläufig zum Maßstab geworden ist. Aber theoretisch aufgearbeitet ist diese Mutation längst noch nicht hinreichend, und sie stellt auch Medienpädagogik und Medienkritik vor gänzlich neue Herausforderungen: „*Während es früher um gute Medienprodukte ging, selbst bei schlechter Rezeption, geht es nun um gute Medienrezeption, selbst bei schlechten Produkten. In deregulierten Verhältnissen heißt das im Zweifelsfall: Jeder ist für die Qualität seiner Medien(-nutzung) selbst verantwortlich.*“⁸

Aufmerksam machten darauf vor allem ethnografische Studien, wie sie etwa im Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies am Beispiel von jugendlichen Subkulturen expliziert wurden. Sie entdeckten in der widerspenstigen, gegenläufigen Aneignung von populärer Kultur und ihrer ironischen Verkehrung Motive und Stile eigensinnigen Kulturschaffens und warnten vor einer egalisierenden Missachtung der Rezipienten. Inzwischen sind die Cultural Studies mit ihren immer noch, freilich unterschiedlich starken, kritischen Impulsen gegenüber den Medien weltweit zu einem offenem, vielfältigen Projekt von Medien- und Kulturanalysen geworden, und da sie die Machtfrage der Medien nicht ausklammern, sondern sich auch zu gesellschaftlichen Interventionen bekennen, sind sie auch pädagogisch interessant.⁹

Eine weitere Option eröffnete die medientechnische Entwicklung, insbesondere die Videotechnik selbst; theoretisch-strategisch war sie bereits von Protagonisten wie Oskar Negt, Alexander Kluge und auch Hans Magnus Enzensberger eingeleitet worden, die an einer nur verbalen Kritik an den Medien und ihrer Wirksamkeit zweifelten: So flexibel und resistent sei der mächtige Medienapparat bereits geworden, dass er Kritik mühelos schluckt und für sich ummünzt; allein produktive Kritik, d.h. die Gestaltung und Verbreitung selbst bestimmter Medien, erzeuge Beachtung, bewirke Gegenöffentlichkeit, alternative Strukturen, Veränderungen, mindestens Erfahrungen von anderen, besseren oder authentischeren Medien. Die aktive, produktive Medienarbeit resultierte daraus, wurde und wird entsprechend der diskontinuierlichen Lern- und Angebotsorganisation besonders in der außerschulischen Jugend- und Bildungsarbeit praktiziert, zumal ihre Klientel mit praktischen Lern- und Arbeitsformen besser zurechtkommt. Ob und inwieweit sie noch zur Kritik der herrschenden Medien(strukturen) kamen und kommen, hängt von vielen Faktoren ab; nicht selten gewinnen die technischen Anforderungen und die Lust am Machen, auch am Nachmachen von medialen Vorbildern, die Oberhand.

Umfassende pädagogische Medienkritik

All diese – hier nur knapp skizzierten – Entwicklungen und Aspekte (und noch einige mehr) werden unter den Begriff der Medienkompetenz subsumiert, so dass er zwischenzeitlich zu einer kontrovers oder beliebig zu erachteten Allerweltsformel geworden ist, die immer wieder neu traktiert wird¹⁰, zumal von den diversen Einführungen¹¹ in die Medienpädagogik. Unter sie wird auch jeweils die (Fähigkeit zur) Medienkritik subsumiert, die sowohl analytische wie ethische wie reflexive Kompetenzen umfassen soll, um sich über die Medien, ihre Strukturen, Funktionen, Inhalte etc. auszukennen als auch die eigene Mediennutzung zu beobachten und bewerten zu können. Doch trotz vieler Erläuterungen und beispielhafter Veranschaulichungen bleibt die medienkritischen Kompetenz merkwürdig abstrakt und blass.

Fasst man Medienkompetenz vornehmlich aus pädagogischer Sicht, also von den Individuen her, handelt es sich um Fähigkeiten, die nicht nur für Medien, sondern für sämtliche Kulturgüter und -formen gelten, aber eben auch für Medien: heuristisch lassen sich dann unterscheiden¹²:

1. **kognitive Fähigkeiten**, um Kenntnisse über Strukturen, Organisationsformen, Funktionsweisen, Programme/Inhalte, Formen und Gattungen von Medien zu erwerben und kontinuierlich zu erweitern;
2. **analytische und evaluative Fähigkeiten**, um Medien, ihre Inhalte und Formen beurteilen und bewerten zu können, und zwar je nach den dafür relevanten Bezugssystemen, seien sie medienpezifisch, politisch, weltanschaulich, ethnisch etc.;
3. **sozial-reflexive Fähigkeiten**, um individuelle, aber auch jeweils gruppenspezifische Formen von Mediennutzung, ihre Präferenzen, Gewohnheiten, Rituale und Funktionen reflektieren, einschätzen und gegebenenfalls korrigieren zu können;
4. **handlungsbezogene Fähigkeiten**, um die individuelle und/oder kollektive Mediennutzung kompetent wahrzunehmen, Medien selbst für eigene Kommunikationsabsichten angemessen zu gebrauchen oder auch kreativ zu gestalten sowie sich kommunikationspolitisch an der Ausgestaltung und Erhaltung einer demokratischen Kommunikationsordnung in relevanten Organisationen und Netzwerken beteiligen zu können.

Reduziert man Medienkritik also nicht nur auf die Analyse und Bewertung von Medienprodukten, wie es die professionelle Medienkritik, die in anderen Medien, vor allem in der Presse publiziert wird, vornehmlich macht und dafür wiederholt gescholten wird¹³, muss man davon ausgehen, dass alle genannten Fähigkeiten medienkritische Implikationen haben bzw. solche gebraucht werden, um Medienkompetenz zu entfalten; dass sie mithin sowohl Struktur- als auch Produkt-, sowohl kritische Selbst- und Fremdbeobachtung als auch kritisches Medienhandeln umfasst. Pädagogische Medienkritik ist folglich umfassender angelegt als (professionelle) Medienkritik in den Medien, und muss es auch bleiben – was nicht aus-

schließt, dass sie Produktkritik häufiger und kompetenter vornimmt, als es offenbar gegenwärtig geschieht und dafür brauchbare Modelle und Instrumente entwickelt.

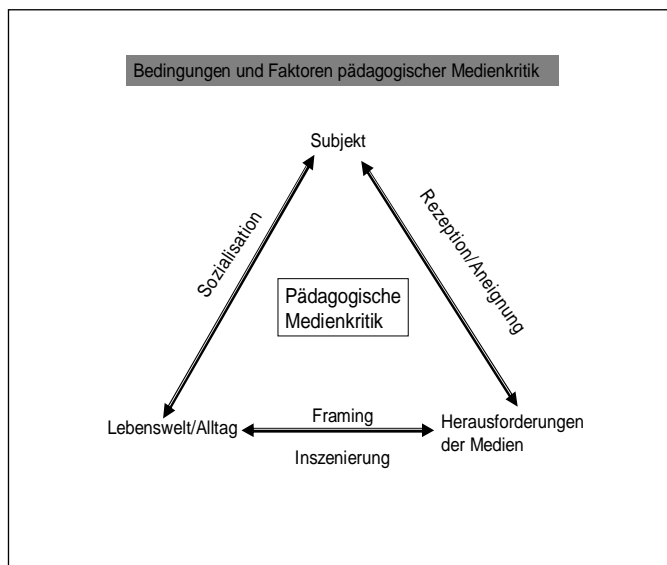
Modifiziert werden müsste dafür auch die grundsätzliche Herleitung von Medienkompetenz. Denn vornehmlich wird sie immer noch von den Konditionen und Herausforderungen der Medien, also ‚objektivistisch‘, vorgenommen, und viel weniger von den individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen der Rezipienten. Daher liegen trotz der vielfältigen Anläufe weder alters- noch sozial- und kulturspezifische Differenzierungen von Medienkompetenz vor. Dieses Manko verwundert umso mehr, als die empirische Rezeptionsforschung, mittlerweile auch die empirische Lernforschung (wie Pisa u.a.) eine dichte Fülle einschlägiger Daten und Erkenntnisse aufweisen, die solche Differenzierungen auch für die Medienkompetenz nahe legen¹⁴: Diese dürfte – beispielsweise – bei einem achtjährigen Jungen aus einem Migrantenhaushalt augenscheinlich anders ausfallen als bei einer 14-jährigen Gymnasiastin aus bürgerlichem Milieu, womit alle relevanten Faktoren typisiert, aber längst noch nicht plastisch entfaltet sind.

Individuelle Wirklichkeiten

Noch grundsätzlicher angegangen haben Funktionalismus, symbolischer Interaktionismus, Konstruktivismus und Cultural Studies je auf ihre Weise die ehemals naiven Vorstellungen von Medienfunktionen und -wirkungen, etwa die Beziehungen von Wahrheit und Zerrbild, Manipulation und Eigensinn, Desorientierung und Aufklärung, und sie auch gründlich ins Wanken gebracht. Auch und gerade pädagogische Medienkritik muss sich mit solchen Erosionen und Multiperspektiven, mit den Kontingenzen individueller Wirklichkeiten auseinandersetzen, will sie nicht über die Köpfe und Sinne ihrer Adressaten hinwegreden und deren eigene Wahrnehmungen und Deutungen missachten. Bezugssysteme für Medienkritik lassen sich nicht mehr einfach aus Sicht von Erwachsenen und Pädagogik annehmen, schon gar nicht dekretieren. Anders formuliert: Dass Medien in irgendeiner Weise Realität abbilden (sollen), dass sie diese verzerren, verdrehen, ideologisch ausrichten, aber immer noch irgendwie mit ihr verbunden sind, so dass man Grade von Abweichung sowie Motive und Strategien für solche Verfälschungen identifizieren kann, diese Annahme ist ebenso in Frage gestellt wie irgendwelche kausalen Vermutungen zwischen individueller Wahrnehmung der Medien und ihre potentiellen Wirkungen in Verstand, Psyche und Handlung.

Gewiss, diese Einsichten machen pädagogische Arbeit schwieriger, unberechenbarer, anspruchsvoller, aber nicht überflüssig. Denn vor jeder Lernintention müssen zunächst die Erkundung dessen und Verständigung darüber jeweils in der Lerngruppe erfolgen, was und wie wahrgenommen, verstanden und interpretiert, was und wie gelernt, artikuliert, bearbeitet und möglicherweise verändert werden soll, und zwar bei jedem einzelnen gesondert. Daher kann es nie *die* Realität an sich, sondern jeweils immer nur die je subjektiven Wirklichkeiten geben, die zu vereinbaren sind und von denen aus Verabredungen über weitere Lernschritte getroffen werden können.

Sucht man diese Prämissen einmal graphisch darzustellen – wobei grafische Modelle per se Komplexität reduzieren, dafür aber anschaulicher sind –, so war es für die konventionelle Medienpädagogik schon Konsens, dass sie es entgegen ‚objektivistischer‘ Medienkritik nicht primär mit den Medien, sondern mit den von ihren Adressaten gebrauchten und rezipierten Medien zu tun hat, mithin Medienpädagogik sich auf das Subjekt, dessen Lebenswelt und den (wahrgenommenen) Herausforderungen der Medien bezieht, zwischen denen es vielfältige Beeinflussungen und Wechselbeziehungen gibt:

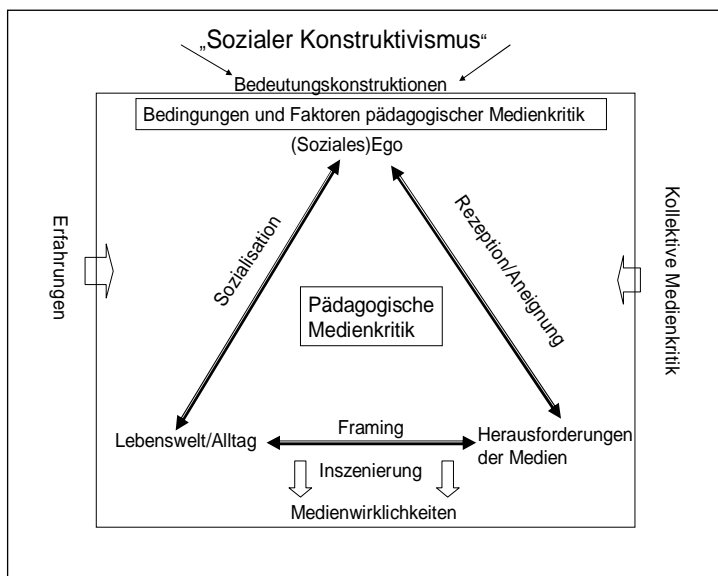


Diese Relationen und Gegebenheiten werden großenteils von der empirischen Medien- und Rezeptionsforschung untersucht, aber längst noch nicht hinreichend genug, so dass es für viele Dimensionen, sei es auf Seiten des Subjekts, sei es für die einzelnen Medien, aber erst recht für die diversen Lebenswelten sowie für die Funktionen und Wirkungen der Medien in ihnen, – hier heuristisch als Rahmung (Framing) und Inszenierung bezeichnet – noch etliche Defizite gibt, zumal im Laufe der technischen und sozialen Entwicklung immer wieder neue hinzukommen. Dieser Forschungsstand kann hier nicht in extenso nachgezeichnet werden.¹⁵

Eigenständige Kompetenzen

Geht man nun mit den konstruktivistischen Vorgaben noch ein Stück weiter, verkompliziert sich das Modell; es wird noch ‚subjektivistischer‘. Denn artikuliert und bearbeitet werden kann jeweils nur die individuelle Wirklichkeit der Adressaten, der Umgang mit den Medien findet ja gemeinhin außerhalb der pädagogischen Prozesse statt bzw. wird dort bereits (anders) vermittelt praktiziert. Pädagogische Medienkritik stößt mithin vornehmlich auf subjektiv verarbeitete und vermittelte Medienwahrnehmung, -nutzung und -deutung. Zu diesen eher ontogenetischen Voraussetzungen müssen zwingend die soziokulturellen hinzugefügt werden, also die Berücksichtigung von Wahrnehmungsformen und Bedeutungsstrukturen bei verschiedenen Altersgruppen und Milieus, weshalb man von einem „sozialen Konstruktivismus“ sprechen kann, der sich auf die Fülle subjektiver Faktoren und lebensweltlicher Bedingungen bezieht: Zum einen sind dafür Erkenntnisse und Prognosen der Kognitions- und Entwicklungspsychologie heranzuziehen, wie sie partiell auch schon in die Medienrezeptionsforschung, insbesondere in die für Kinder und Jugendliche¹⁶, eingegangen sind; zum anderen sind sie sozio-kulturell zu differenzieren, also mit Erkenntnissen der ethnografischen und soziologischen Jugendforschung anzureichern, wie es die Cultural Studies ursprünglich gezeigt haben und wofür es neben den repräsentativen Shell-Studien mittlerweile auch eine Vielzahl von Fallstudien über kindliche Medienwelten und Jugendszenen oft auch in Anlehnung an die Cultural Studies, gibt.¹⁷

Oft genug in der Pädagogik gelobt worden sind zudem überraschende, gewissermaßen selbst entwickelte Kompetenzen von Jugendlichen hinsichtlich der Medien, also ihre Kenntnisse und Fähigkeiten als wirkliche Experten, die das Know-how der erwachsenden Medienkritiker und -pädagogen weit übersteigen und eben spezielle Kennerschaften und Szene-Kompetenzen bezeugen. So geschah es schon bei den Horror- und Splatterfilmen auf Video in den 80er Jahren¹⁸, ebenso wie bei den



Computerspielen in den 90er Jahren bis heute auf den diversen LAN-Partys, und auch für Internet, WWW Chats und Foren bescheinigt man Jugendlichen durchaus eigenständige Kompetenzen. Sie werden mitunter sogar als Indikatoren für eine so genannte „Selbstsozialisation“ erachtet, die Jugendliche gegen etablierte Sozialisationsinstanzen wie Elternhaus, Schule und Beruf verwirklichen und mit der sie ihre Überlegenheit und Eigenwilligkeit im Medienumgang markieren.¹⁹ Dass bei dieser Perspektive die Medien nicht mehr vorrangig als soziale, gesellschaftlich organisierte (Sozialisations-)Faktoren betrachtet werden, die ihren eigenen Konditionen unterliegen und ihre speziellen Strategien verfolgen, die nicht unbedingt und wohl auch keinesfalls ausschließlich – trotz potentieller eigenwilliger Aneignung und (Um)Deutung durch die Rezipienten – sozialisationsförderlich sind, dass sie Rezeptionspotenziale und Erfahrungsoptionen nach ihren Interessen steuern wollen, stellt an das Konzept der „Selbstsozialisation“ viele Fragezeichen²⁰.

Pädagogische Medienkritik hat all diese Faktoren zu berücksichtigen – stets unter der Maßgabe der Relevanz, der Lernbarkeit und der Reflexionsfähigkeit der Subjekte. Diese Prämissen sollen am Beispiel der sicherlich zentralen Kategorie der Qualität nochmals expliziert werden.

Konsenskriterien für Qualität

Dass Medienprodukte eine gewisse Qualität haben müssten, um als pädagogisch wertvoll zu gelten oder zumindest für akzeptabel gehalten zu werden, ist ein vermutlich kaum bestrittener Gemeinplatz, seit sich Pädagogik mit Medien beschäftigt. Gerade medienkritische Kompetenzen sollen ja das Subjekt dazu befähigen, Qualitätskriterien zu entwickeln, qualitativ anspruchsvollere von anspruchlosen Medienprodukten (oder wie sonst die Differenz formuliert wird) zu unterscheiden, mithin werten und urteilen zu können. Und gewiss lassen sich immer wieder breite Konsensbereiche finden oder formulieren, für die einige anerkannte oder gar für selbstverständlich erachtete Kriterien gelten oder vereinbart werden. In der Tradition der Kunstkritik sind dies vorzugsweise ästhetische und formale Maßstäbe (wie Narrativität, Stimmigkeit/Harmonie, Plausibilität, Dramaturgie, Anschaulichkeit etc.), für dokumentarische Genres sind es – trotz der formulierten Einwände – eher epistemologische Kriterien wie Wahrhaftigkeit, Professionalität, Objektivität, Richtigkeit, Sachlichkeit, Ausgewogenheit, Vielfalt, Sorgfalt, Vollständigkeit, Verständlichkeit usw., und aus pädagogischer Sicht kommen noch Parameter wie Kind- bzw. Altersgemäßheit, Verantwortbarkeit, Vorbildlichkeit, Wertbezogenheit etc. hinzu, wobei diese schon sehr stark von der je subjektiven Position bestimmt sind und sich nur schwer verallgemeinern lassen.

In der Kommunikations- und Medienwissenschaft sind in den letzten Jahren – nach einer langen Phase der Abstinenz und Skepsis gegenüber normativen Bestrebungen – vielfältige Versuche unternommen worden, journalistische Qualitäten von Medienprodukten zu kategorisieren und zu begründen.²¹ Sie fallen gemeinhin recht abstrakt aus und beziehen sich vorzugsweise auf Strukturbedingungen und Effizienzkriterien des Journalismus, die sich am konkreten Produkt nur grob überprüfen lassen. Mit anderen Worten: Auch die oben genannten Kriterien erweisen sich bei der konkreten Umsetzung als jeweils unterschiedlich definier- und auslegbar. Daher ist man inzwischen dazu übergegangen, Qualität nicht mehr universell und abstrakt beschreiben zu wollen, sondern jeweils bezogen etwa auf bestimmte Medien oder gar bestimmte Genres, hinsichtlich verschiedener Medienakteure und -produktionsweisen, aber natürlich auch und besonders hinsichtlich verschiedener Publikums- und Adressatengruppen. Die Qualität von BILD oder anderen Boulevardzeitungen lässt sich nun einmal nicht mit der überregionaler Tageszeitungen, die sich selbst das Prädikat der Qualitätszeitungen zugelegt haben, vergleichen, ebenso wenig die eines Kinofilm mit der einer populären Fernsehshow oder die Qualität eines Bilderbuchs mit der eines Internetauftritts.

Entgegen dieser Differenzierung bleibt zu berücksichtigen, dass kein Teilmarkt so ineinander verflochten und vernetzt ist wie der Medienmarkt für Kinder. Deren Wünsche nach Wiederholung

und -erkennung nutzt die Branche systematisch aus: Mehrfachverwertung, Medienverbünde und crossmediale Korrespondenzen sind durchgängig²²: Der Film und das Hörspiel zum Buch sind selbstverständlich, Brett-Spiel und Computerspiel obendrein; Fernsehserien haben einen ganzen Medienkranz um sich, vom Präsenz-Event bis zum Internetauftritt, und kein Medienanbieter verzichtet mehr auf ein vielfältig verlinktes Kinderportal. So kann sich unter diesen Vorzeichen Medienkritik kaum mehr auf ein singuläres Medienprodukt und dessen Qualität konzentrieren, sondern muss – relational – den gesamten Verbund einbeziehen, weil Kinder und Jugendliche ihn so wahrnehmen und sich dafür vergleichende, möglicherweise funktionale Kriterien schaffen: Was leistet das eine Element im Zusammenspiel mit anderen? Welche Bedürfnisse bedient es? Welche Funktionen soll es in dem jeweiligen Wechselspiel wahrnehmen?

Im Sinn- und Handlungszusammenhang

Irritiert werden PädagogInnen gewiss oft genug, wenn sie besagte, irgendwie verinnerlichte Konsenskriterien mit denen von Kindern und Jugendlichen konfrontiert bekommen. Wenn diese unerwartet bekunden, dass dieser oder jener (eigentliche) ‚Schund‘ gefällt oder gar begeistert, dieser oder jener Pseudotrend das Non plus ultra darstellt, was Erwachsene eben nicht verstehen, weil sie mega-out sind. Sicher, die Adressaten bei dem abholen, was wichtig ist und beeindruckt, ist spätestens seit der reformerischen Pädagogik die Maxime erzieherischen Handelns. Aber die Grundsatzfrage stellt sich dann, wenn es zu sich zu entscheiden gilt, ob man es bei freundlicher Erkundung und Empathie belässt, allenfalls noch versucht, Begründungen zu bekommen, die über das lapidare Urteil „*Das ist gut!*“ „*Das gefällt mir*“ hinausgehen, oder ob man alle möglichen pädagogischen Strategien erprobt, um die Klientel über ihr derzeitigen Niveau hinaus zu führen, sie – wie man es früher nannte – zum „Hinauflesen“, zu höheren Qualitätsansprüchen, zu bewegen. Im schulischen Kontext lassen sich solche Bestrebungen quasi analytisch-neutral erzwingen, nicht zuletzt unter den Rahmenbedingungen von Unterricht und Zensurierung, in der außerschulischen Jugendarbeit gelingt es weniger gut, geht es nur über Selbsterkenntnis und Gruppenvereinbarung. Und oft genug dürfte es scheitern.

Vermutlich ist deshalb singuläre Medienkritik in der Medienpädagogik wenig populär. Ohne Bezug auf mögliche Sinn- und Handlungszusammenhänge und konkrete Zielgruppen bleibt sie abstrakt, wenig nachvollziehbar, entbehrlich und folgenlos. Erst wenn man sich über ihren Zweck und ihre Relevanz jeweils konkret verständigt und sie in praktische Handlungskontexte integriert, kann sie Chancen der Erkenntnis und Optionen des Engagements entfalten.

***Prof. Dr. Hans-Dieter Kübler** ist Professor im Fachbereich Bibliothek und Information an der Hochschule für Angewandte Wissenschaft in Hamburg*

Anmerkungen:

1. Baacke, D. (Hrsg.) (1973b): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München, S.11
2. Wilke, J. u. Eschenauer, B. (1981): Massenmedien und Journalismus im Schulunterricht. Eine unbewältigte Herausforderung. Freiburg/München, S. 65
3. Eschenauer, B. (1989): Medienpädagogik in den Lehrplänen. Eine Inhaltsanalyse zu den Curricula der allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 381
4. Baacke, D. (Hrsg.) (1973a): Mediendidaktische Modelle: Zeitung und Zeitschrift. München, S. 10
5. Baacke, D. (Hrsg.) (1973b): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München, S.12
6. Müller-Doohm, S. (2000): Kritische Medientheorie – die Perspektive der Frankfurter Schule. In: Neumann-Braun, K. u. Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Eine Einführung in zentrale Begriffe und Theorien. Weinheim und München, S. 69 – 92

7. Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen, S.7
8. Hoffmann, B. (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn u.a.
9. Hepp, A. (2004): Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung 2. Aufl., Wiesbaden
10. Schell, F. u.a. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München; Groeben, N. u. Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München
11. Moser, H. (1999): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 2. Aufl. Opladen, Hoffmann, B. (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Paderborn u.a., Hüther, J. u. Schorb, B. (Hrsg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. Vollst. neu konzipierte Aufl. München
12. Kübler, H.-D. (1999): Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, F u.a. (Hrsg.), a.a.O., S. 25 – 49; Feil, C./Decker, R./Gieger, C. (2004): Wie entdecken Kinder das Internet? Beobachtungen bei 5- bis 12-jährigen Kindern. Wiesbaden, , S.68
13. Weiß, R. (Hrsg.) (2005): Zur Kritik der Medienkritik. Wie Zeitungen das Fernsehen beobachten. Berlin
14. Kübler, H.-D. (2003a): PISA auch für die Medienpädagogik? Warum empirische Studien zur Medienkompetenz Not tun. In: Bachmair, B. u. de Witt, C. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 3. Opladen, S. 27 – 50
15. Schorb, B. (2003): Medienpädagogik. In: Bentele, G. u.a. (Hrsg.): Öffentliche Kommunikation. Handbuch Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden, S. 301 – 312
16. Paus-Haase, I. u. Schorb, B. (Hrsg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch. München
17. Vogelsang, W. (1991): Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur. Opladen; Kübler, H.-D. (2003b): Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kinder und Jugendlichen. In: Fritz, J. u. Fehr, W. (Hrsg.) (2003): Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten. Bonn, S. 25 – 29; Süß, D. (2004): Mediensozialisation von Heranwachsenden. Dimensionen – Konstanten – Wandel. Wiesbaden
18. Jugendfilmclub Köln (Hrsg.) (1985): Herausforderung Video. Köln
19. Fromme J. u.a. (Hrsg.) (1997): Selbstsozialisation. Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen
20. vgl. Süß, D. (2004), S. 67ff
21. zuletzt Fabris, H. (2004): Vielfältige Qualität. Theorien zur Analyse der Qualität des Journalismus. In: Löffelholz, M. (Hrsg.): Theorien des Journalismus. Ein diskursives Handbuch. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 393 – 404
22. Kübler, H.-D. (2002): Medien für Kinder. Von der Literatur bis zum Internet-Portal. Eine Einführung. Wiesbaden

Aus: MedienConcret –Magazin für die pädagogische Praxis, Themenheft „KRITISCHE ZEITEN - Medienkritik mit Kindern und Jugendlichen“, Köln 2005.