

Drerup, Heiner

Medienforschung und Medienpädagogik - Vermittlungsprobleme

Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 2, S. 144-161



Quellenangabe/ Reference:

Drerup, Heiner: Medienforschung und Medienpädagogik - Vermittlungsprobleme - In:
Unterrichtswissenschaft 20 (1992) 2, S. 144-161 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-360422 - DOI:
10.25656/01:36042

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-360422>

<https://doi.org/10.25656/01:36042>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

Herausgeber:

Frank Achtenhagen, Jürgen Baumert, Gunther Eigier,
Hans-Jürgen Krumm, Heinz Mandl, Rolf Oerter,
Peter Strittmatter, Walther Zifreund

Geschäftsführender Herausgeber:

Prof. Dr. Peter Strittmatter, Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Universität des Saarlandes, Postfach, 6600 Saarbrücken

Schriftleitung: Prof. Dr. Norbert M. Seel, Deutsches Institut für Fernstudien
an der Universität Tübingen (DIFF), Konrad-Adenauer-Str. 40-44, 7400 Tübingen,
Telefon (0 70 71) 97 93 18, Telefax (0 70 71) 97 0100

Manuskripte werden jederzeit an die Schriftleitung erbeten. Es werden ausschließlich
Originalbeiträge angenommen. Für unverlangte Einsendungen wird keine Haftung
übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn entsprechendes Rückporto beiliegt.

Die Zeitschrift wird regelmäßig in nationalen und internationalen Informationsdien-
sten erfaßt, u.a. in PSYNDEX und dem Referatedienst Psychologischer Index der
Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier.

Verlag: Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim

Verantwortlich für Anzeigen: Thekla Steinmetz, Juventa Verlag GmbH,
Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, Telefon (0 62 01) 6 10 35, Telefax (0 62 01) 1 31 35.
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 3 vom 1. Januar 1988.

Erscheinungsweise: „Unterrichtswissenschaft“ erscheint vierteljährlich, jeweils im
Januar, April, Juli und Oktober. Einzelheft DM 24,—; Jahresabonnement DM 82,—,
für Studierende (bei Vorlage einer Studienbescheinigung) DM 69,—; jeweils inkl.
MWSt, zuzüglich Versandkosten. Der Gesamtbezugspreis (Abonnementspreis inkl.
Versandspesen Inland DM 4,—) ist preisgebunden.

Bestellungen an den Juventa Verlag GmbH, Ehretstraße 3, 6940 Weinheim, oder
über den Buchhandel. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Jahresende.

Gesamtherstellung: Neumann Druck, Heidelberg

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind
urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des
Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das
gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die
Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

20. Jahrgang/Heft 2/1992

Albrecht Leuteritz, Hans Gerhard Künzing: Spielerische Improvisationsübungen und ihre Auswirkungen auf die nichtverbale Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit 98	
Bärbel Freund, Peter Menck, Manfred Stalz, Georg Wierichs: Leitideen für die Lehrplanarbeit	112
Heinz Mandl, Manfred Prenzel, Cornelia Gräsel: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung	126
Heiner Drerup: Medienforschung und Medienpädagogik — Vermittlungsprobleme	144
Horst Dichanz, Uwe Hasebrink: Zur Erforschung des medialen Verhaltens	162
von Lehrern	
Buchbesprechungen	182

Heiner Drerup

Medienforschung und Medienpädagogik — Vermittlungsprobleme

On the Relation between Research on Educational Media and the Use of Media in the Practice of Education

Medienpädagogik hat sich traditionell als Wissenschaft von und für die Praxis des Umgangs mit Medien verstanden und sich mit diesem Doppelanspruch übernommen. Programmatische Selbstdeutungen der Medienpädagogik, wie sie in unterschiedlichen wissenschaftszentrierten Modellen einer Vermittlung, ja bisweilen gar einer Verschmelzung von akademischer Forschung und professioneller pädagogischer Praxis sich artikulieren, werden einer systematischen Kritik unterzogen. Diese Kritik stützt sich auf Erkenntnisse sozialwissenschaftlicher Verwendungsforschung und auf forschungsprogrammatische und -praktische Entwicklungen, wie sie in der gegenwärtigen medienpädagogischen Diskussion sich abzeichnen.

Traditionally the educational analysis of media has defined itself as a science of and for media use in education — a double-charge of analytical and practical duties which in fact have overburdened this field of study. The paper criticizes those programmatic approaches to media research and media practice which are based upon simple knowledge-use models or even upon ideas of an amalgamation between the scientific-analytical and the practical pedagogical domain. This critique draws on recent social science research on the processes of knowledge diffusion, utilization, and exchange.

Medienpädagogik hat sich — wie Pädagogik generell — fast immer als Wissenschaft von der und für die Praxis verstanden. Sie beanspruchte für sich gesellschaftliche Relevanz in dem Sinne, daß sie als Wissenschaft imstande sei, Wissen via Medienforschung bzw. Rezeption solcher Forschung zu gewinnen und bereitzustellen, das für Analyse und Gestaltung medienpädagogischer Praxis erforderlich und hilfreich ist. Dieser Anspruch wird sowohl für Mediendidaktik als auch für Medienpädagogik erhoben (vgl. Kübler 1990; Baacke 1987; Issing 1987a, b; Tulodziecki 1981) — nicht ohne Pathos und Optimismus in den Programmdisputen für eine „Medienpädagogik im Aufbruch“ in den 60er/70er Jahren, nicht frei von skeptisch-resignativen Untertönen in späteren Bilanzierungsversuchen für eine „Medienpädagogik im Umbruch“, denn zu offenkundig wird die Diskrepanz von öffentlichen Forderungen nach mehr Medienpädagogik und öffentlichen Ausgaben für Medienpädagogik, von beibehaltenen Relevanzansprüchen und der irritierenden Ungewißheit über Effizienz und Veränderungspotential etablierter Medienpädagogik (Kolffhaus 1986, S. 398f, vgl. Otto 1985, Eschenauer 1989, S. 385 ff), von wissenschaftlichem Aufwand und Ertrag für professionelles Handeln (Heidt/Loser 1979, S. 58ff., Ortner 1990).

Erstaunlich ist jedoch, daß diese Selbstdeutungen der Medienpädagogik als einer Wissenschaft von und für eine Praxis des Umgangs mit Medien bisher kaum jemals systematisch diskutiert worden sind (vgl. z.B. *Issing 1991 ec, Deutsches Jugendinstitut 1987*). Das jedoch scheint mir notwendig und zweckmäßig zu sein, zumal man hierbei auf Diskussionen zurückgreifen kann, wie sie in der Erziehungswissenschaft, der Unterrichtswissenschaft, der allgemeinen Didaktik, aber auch in anderen Sozialwissenschaften (Psychologie, Soziologie) stattfinden (vgl. *Beck/Bonß 1989; Wingens 1988; Drerup/Terhart 1990*).

Vorab ist es jedoch notwendig, einige begriffliche Klärungen vorzunehmen, um unnötige Verständigungsschwierigkeiten zu vermeiden. Zunächst zur Verwendung des Begriffs 'Medienpädagogik'. Dieser Begriff ist wie alle Termini, die mit dem Begriff Pädagogik kombiniert werden, doppeldeutig (vgl. etwa für Schulpädagogik *Kramp 1971*). Medienpädagogik bezeichnet sowohl eine Spezialdisziplin der Erziehungswissenschaft als auch deren Gegenstandsfeld, eine spezifische pädagogische Praxis. Diese Doppeldeutigkeit kennzeichnet sowohl die Verwendung des Konzepts von Medienpädagogik im Sinne von Mediendidaktik (vgl. *Bernhauser 1984, Flechsig 1975*) als auch im Sinne von Medienerziehung und Medienerziehungswissenschaft.

**Medienpädagogik
als
Wissenschaft**

**Mediendidaktik
(Forschung, Lehre)**

**Medienpädagogik (oder
Medienerziehungswissenschaft)
(Forschung, Lehre)**

**Medienpädagogik
als
pädagogische Praxis**

**Mediendidaktik als
Umgang mit bzw.
Nutzung von Medien**

**Medienpädagogik als
Medienerziehung/
Medienarbeit**

Abbildung 1

Die Doppeldeutigkeit der Begriffe Mediendidaktik und Medienpädagogik verdeckt Unterschiede von Wissenschaft und pädagogischer Praxis, von akademischer Disziplin und Profession (*Tenorth 1990*), von Forschungswissen und Professionswissen (*Terhart 1990*), Unterschiede, die sich von den differierenden Funktionsimperativen von akademischer Disziplin — wissenschaftliche Wahrheit — und professioneller Praxis — erfolgreiches Handeln — her bestimmen lassen. Sie begünstigt disziplinäre Selbstdeutungen, die sich an der tradierten Leitvorstellung einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis orientieren.

Eine weitere terminologische Besonderheit ergibt sich aus der möglichen Bedeutungsvielfalt von Medienpädagogik als wissenschaftlicher Disziplin, d.h. als Wissenschaft der Medienerziehung und Mediendidaktik. Hiermit kann ein sehr weites Spektrum unterschiedlicher Aktivitäten

und wissenschaftsliterarischer Folgen gemeint sein: Sozial-/technologie-/moralphilosophische Arbeiten zu Medienproblemen, systematische Darstellungen des Faches und seiner Entwicklung für jeweils unterschiedliche Adressaten bis hin zu Forschungsprogrammen unterschiedlichster methodischer Orientierungen. Medienpädagogik kann so als eine Art „umbrella term“ (*Feyerabend*) verwandt werden, als Regenschirm begriff, dem sehr stark divergierende Aktivitäten samt ihren Ergebnissen zu subsumieren sind. Eine solche Selbst- und Fremdidentifikation des Faches bliebe, auch wenn sie sich auf mehrheitlichen Konsens stützen könnte, natürlich stets auch ein möglicher Ansatzpunkt für Kontroversen und Kritiken seitens derjenigen, die diese weite und eher tolerante Fassung des Begriffs 'Medienpädagogik' ablehnen, sie als unzulässige Begriffsdehnung kritisieren und manche Beiträge zur akademischen Konversation aus der Fachkommunikation in den Bereich spekulativen Denkens verweisen wollen (vgl. z.B. *Ortner* 1990 explizit zu Überlegungen von *Häfner* und *Eurich*, implizit träfe dieser Verweis große Teile medienpädagogischen Schrifttums).

Ich halte es für sinnvoll, 'wissenschaftliche Medienpädagogik' als offenes Konzept, oder — metaphorisch gesprochen — als „umbrella term“ zu verwenden, wenn ich im folgenden Überlegungen und Modelle zur Problematik der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Medienpädagogik und Medienforschung einerseits und praktischer pädagogisch-didaktischer Arbeit andererseits vorstelle und kritisiere.

Diese Modelle bündeln Vermittlungsvorstellungen, mit denen unterschiedliche Ansprüche verbunden werden: deskriptive (So ist es!), konstruktive (So könnte es sein!), als auch normative Ansprüche (So sollte es sein!) — auch in unterschiedlichen Mischformen.

Ich möchte zunächst in aller Kürze einige Modellvorstellungen kritisch darstellen, die Gegenstand allgemeinpädagogischer Diskussionen gewesen sind bzw. noch sind, und eine Unterscheidung vorschlagen (II), um auf deren Grundlage sodann mich mit Vorstellungen auseinanderzusetzen, wie sie in der medienpädagogischen Diskussion explizit propagiert bzw. implizit für die Vermittlungsproblematik als gegeben bzw. realisierbar unterstellt werden (III), um schließlich einige Perspektiven zu formulieren, wie man aus vergangenen Fehlern lernen kann (IV).

II.

Ich beginne mit Überlegungen und Modellen aus der allgemeinpädagogischen Diskussion. Gemäß der Leitidee, Pädagogik von der Praxis der Erziehung und Bildung her zu bestimmen, hat man sich in der Pädagogik vor allem an folgenden Modellen orientiert. Eines der ältesten und einflußreichsten Modelle ist das des *pädagogischen Taktes* (*Herbart* 1979).

Unterschieden wird hierbei Pädagogik als Wissenschaft von der Praxis der Erziehung als Kunst, wobei beide Bereiche durch den pädagogischen Takt miteinander verbunden werden.

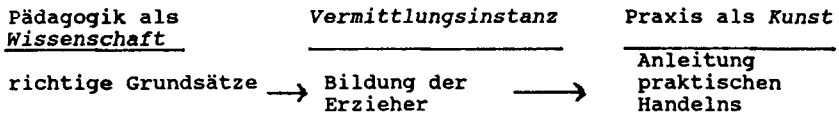


Abbildung 2: Modell des pädagogischen Taktes

Zunächst gilt es, gemäß diesem Modell die pädagogische Theorie sich anzueignen, um sodann mit dieser Vorbildung in die Praxis einzutreten. Herbarts Vorstellung, die für die Lehrerbildung maßgebend geworden ist, geht von der Voraussetzung aus, daß es „richtige Grundsätze gibt, die — einmal gelernt — dann das Handeln taktvoll anleiten können.“ (Oelkers 1984, S. 20). Offen bleibt jedoch, wie das zu geschehen hat. Wenn zudem die vorausgesetzte Theorielage so ist, daß es Konkurrenz der Theorien gibt, daß diese nicht sich zu konvergierenden Grundsätzen zusammenfassen lassen, so entfallen auf Grund der Pluralisierung der Theorieseite und der Verwickelheiten einer Transformation dieser Theorien in potentiell operative Grundsätze wesentliche Voraussetzungen dieses Modells (vgl. Adl-Amini/Oelkers/Neumann 1979). Ähnliche Bedenken sind auch gegen ein weiteres einflußreiches Modell vorzubringen, das die im Modell des pädagogischen Taktes noch enthaltene linearsequenzielle Konzeptualisierung der Theorie-Praxis-Vermittlung von der pädagogischen Theorie zur Praxis und die Vorstellungen einer theorielosen Praxis aufgibt zugunsten einer Auffassung, die an die Stelle eines abstrakten Gegeneinanders von Theorie und Praxis das Modell konfligierender Gemengelagen von Theorie und Praxis setzt, die immer schon in vielfältiger Weise miteinander verbunden sind. Weniger hat hierfür drei Theoriegrade unterschieden.

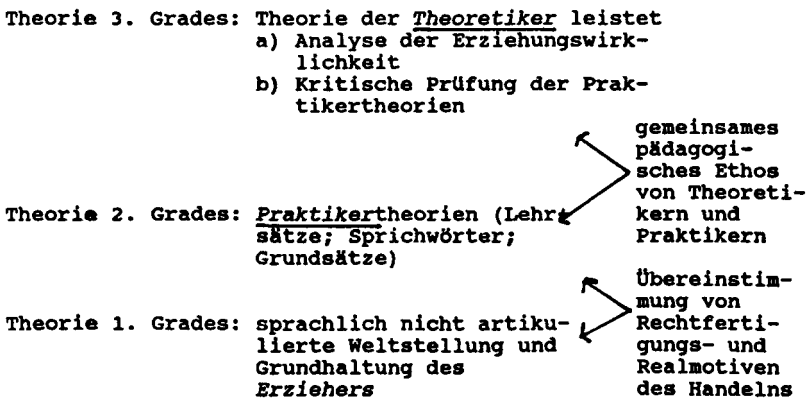


Abbildung 3: Modell der Theoriegrade (Weniger)

Theorie ersten Grades: Das sprachlich nicht artikuliert weltanschauliche Apriori der Erziehung, die Weltstellung und Grundhaltung des Erziehers. Theorie zweiten Grades: Die Theorie der Praktiker, die Lehr- und Erfahrungssätze, Sprichwörter der Praktiker. Theorie dritten Grades: Die Theorie der Theoretiker, deren Aufgabe sowohl eine Analyse der objektiven Gegebenheiten als auch die kritische Prüfung der Theorien der Praktiker ist (Weniger 1975, S. 38 ff, kritisch hierzu Oelkers 1984, Gassen 1978, S. 96 ff).

Auch dieses Modell berücksichtigt nicht gegebene Realitäten eines Pluralismus konkurrierender Theorien und postuliert zudem als weitere Wirksamkeitsbedingung ein gemeinsames Ethos von pädagogischen Theoretikern und den jeweiligen Praktikern in den unterschiedlichen Handlungsfeldern, eine Art normativen Parallelschwung von Theoretikern und Praktikern — ein Ethos, dessen verhaltenswirksame Präsenz unterstellt wird, so daß Weniger Probleme der Konstitution eines solchen Ethos angesichts konfligierender Ethikangebote erst gar nicht diskutiert (Oelkers 1984). Beide Modelle — das des pädagogischen Taktes wie das der Theoriegrade — berücksichtigen, daß wissenschaftliche Theorie nicht als solche bereits umstandslos praxisfähig ist, sondern erst noch der Vermittlung bedarf durch bildende Aneignung, um in pädagogischen Handlungsfeldern Verwendung finden zu können. Anders hingegen ein wissenschaftstheoretisches Modell, das die Beziehung von wissenschaftlicher Theorie und Handlungspraxis durch eine Rekonstruktion der Beziehungen zwischen bereichstypischen wissenschaftlichen Systematisierungen meint klären zu können. Dieser zeitweise populäre wissenschaftstheoretische Lösungsvorschlag geht aus von einer Strukturidentität von wissenschaftlicher Erklärung und (technologischer) Prognose und interpretiert die Beziehung von wissenschaftlicher Theorie und Praxis nach dem Muster Theorie-Technologie-technische Praxis und Praxis mehr oder minder als eine Art „Übung im Deduzieren“ (vgl. kritisch hierzu Agassi 1975, S. 2821).

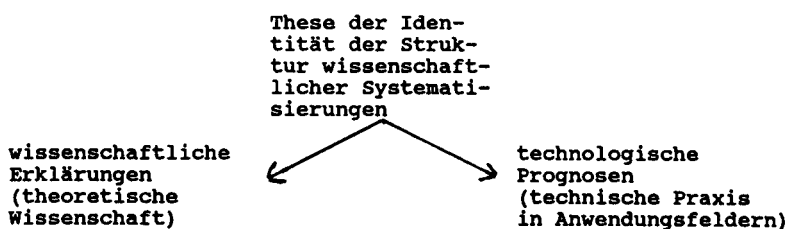


Abbildung 4: Modell der Strukturidentität bereichstypischer Systematisierungen

Die Popularität dieses wissenschaftslogischen Modells geht vornehmlich darauf zurück, daß es unterstellt, daß die Problematik der Vermittlung zwischen wissenschaftlicher Theorie und praktischem Handeln

prinzipiell geklärt ist. Das entlastet Wissenschaft von Relevanzüberlegungen und lastet die Nutzbarmachung wissenschaftlicher Theorie den außerwissenschaftlichen Interessenten an. Dauerkontroversen über die Außenbeziehungen und Praxiskontakte von Wissenschaft lassen jedoch darauf schließen, daß dieses Modell von falschen Voraussetzungen ausgeht und weder den Part der Wissenschaft, noch den der potentiellen Nutznießer, noch deren Vermittlung zu beschreiben vermag (vgl. Beck/Bonß 1989).

Aus der Auseinandersetzung mit wissenschaftszentrierten Modellen, vor allem auch im Gefolge neuerer Relevanzdiskussionen, professionssoziologischer und wissenschaftshistorischer Analysen, ist ein Modell entwickelt worden, das die in der Leitformel der Wissenschaft von der Praxis für die Praxis enthaltene „Verschmelzungsvision“ (Oelkers 1984, S. 35) aufgibt und die Eigenständigkeit der Bereiche wissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Arbeit in unterschiedlichen Praxisfeldern anerkennt.

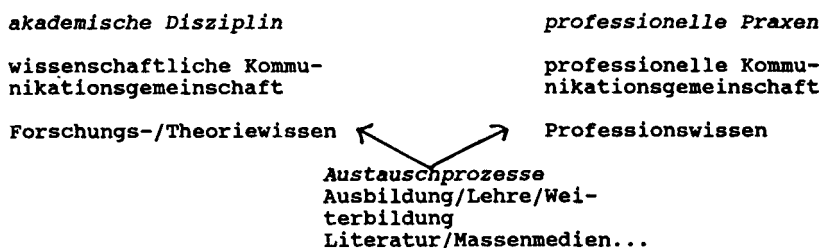


Abbildung 5: Modell unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften

Beide Bereiche — der der akademischen Disziplin wie der der professionellen Praxis — unterscheiden sich in ihren Funktionsimperativen, ihren Wissensformen (Forschungswissen versus Professionswissen) und ihren jeweiligen Entwicklungsgeschichten. Zugespitzt formuliert: Forschungswissen entsteht aus Forschungswissen, Professionswissen aus Professionswissen (vgl. Tenorth 1990). Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Systemen pädagogischer Praxis und pädagogischer Wissenschaft lassen sich als Beziehungen zwischen unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften interpretieren, deren Wissensbestände zwar nicht strikt getrennt sind — es gibt immer schon Austauschprozesse —, doch lassen sich diese Prozesse mit den tradierten Modellen der Vermittlung zwischen pädagogischer Wissenschaft und pädagogischer Praxis weder erfassen noch steuern (Oelkers 1984, S. 31; Tenorth 1990). Die alternative Sichtweise, die mit der Unterscheidung von Kommunikations- oder Konversationsgemeinschaften bzw. unterschiedlicher Diskurse operiert (wissenschaftlicher vs. praktischer Diskurs — Oelkers 1984, S. 31 ff), tritt an die Stelle der tradierten Sicht, die mit der Leitformel von der Wissenschaft von der Praxis für die Praxis weder der

Wissenschaft noch der pädagogischen Praxis gerecht zu werden vermochte, da sich Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit nicht gleichzeitig maximieren lassen.

Ich gehe in den folgenden Überlegungen zu Vermittlungsmodellen, wie sie in der *medienpädagogischen Diskussion* formuliert worden sind, von diesem Modell differierender Kommunikationsgemeinschaften aus.

Die tradierten Modelle, die sich an der Leitvorstellung einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis orientieren, sind natürlich nicht funktionslos. Sie scheinen jedoch vor allem für die AwyJendarstellung der Pädagogik wichtig zu sein. Das erklärt vermutlich auch, daß sie ebenfalls von Seiten der Medienpädagogik in Programmschriften noch verwandt werden (vgl. Kübler 1990; Baacke 1986, S. 407), auch wenn die Autoren gleichzeitig feststellen, daß die „(spärliche) medienpädagogische Theoriebildung und medienpädagogische Praxis“ tatsächlich oft auseinanderfallen. „Die medienpädagogische Fachkiskussion (im engeren Sinne) und die medienpädagogische Praxis sind erheblich voneinander entfernt“ (Baacke 1986, S. 407; vgl. Kübler 1987, S. 1331)- Diese zutreffende Feststellung hindert sie jedoch nicht daran, die in der Leitformel enthaltene Idee einer Wissenschaft von der Praxis für die Praxis auch für die Medienpädagogik weiter zu vertreten.

III.

Nun zu den medienpädagogischen Vorstellungen. Ein typisches Kennzeichen der gegenwärtigen Situation der Medienpädagogik ist, daß sie für viele Medienforscher (Soziologen, Psychologen; Kommunikationswissenschaftler) nur ein *Anwendungsfeld* für von ihnen bereitgestellte Forschungsergebnisse ist, aus denen medienpädagogische Maßnahmen abgeleitet werden sollen. Diese Annahme — die zugleich auch als Forderung zu deuten ist — einer direkten Verwendbarkeit eklektisch aufbereiteter empirischer Forschung für pädagogische Praxis ist häufig anzutreffen in der Forschungsliteratur (vgl. zur Kritik Weiß/Bucuvalas 1980, Kap. 1; Shavelson 1989), in der Lehrbuchliteratur (vgl. zur Lehr-Lern-Forschung Terhart 1989), und insbesondere in der Ratgeberliteratur (vgl. hierzu Breuer 1979), wenn deskriptive Befunde kurzerhand in präskriptive Vorgaben umgewandelt werden (vgl. z.B. das Konzept kommunikativer Pädagogik — Terhart/Uhle 1991), wenn aus empirischen Befunden direkt didaktische Praxis 'abgeleitet' werden soll (kritisch hierzu Flechsig 1975). Auch in der medienpädagogischen Diskussion ist diese Vorstellung anzutreffen.

So definiert Herta Sturm: „Medienpädagogik ist 'Erziehung zu einer sinnvollen Mediennutzung'...“ (Sturm 1987, S. 41 — mit Verweis auf das Eidgenössische Justiz-Polizeidepartement) und postuliert, daß Befunde der Medienforschung—in diesem Falle über das Vorschulkind — „eine besondere Medienpädagogik für diese Altersstufe“

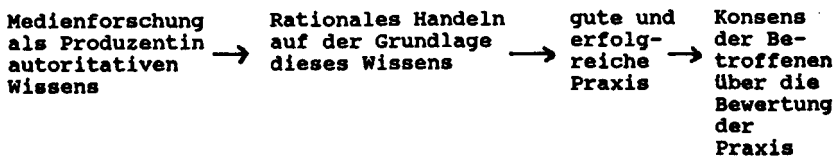
„implizieren“ (ebd. S. 42, Hervorhebung H.D.). So sollte das Vorschulkind „nicht alleine vor dem Fernsehschirm sitzen. Der emotionale wie kognitive Einfluß des Fernsehers sollte durch eine erwachsene Bezugsperson gefiltert werden . . .“ (ebd.).

Dieses Verfahren, aus eklektisch hinzugezogenen Befunden rezeptionsanalytischer psychologischer Wirkungsforschung medienpädagogische Erziehungsmaßnahmen *abzuleiten*, ist natürlich methodisch unhaltbar, empirische Untersuchungen können keine medienpädagogischen Empfehlungen „implizieren“ (Sturm) bzw. man kann aus ihnen keine solchen Empfehlungen ableiten (vgl. kritisch Kübler 1987, S. 133f; Feil 1987, S. 224f). Die Verwendung der Begriffe Implikation/Applikation/Ableitung etc. in diesem Zusammenhang ist methodisch unkorrekt. „Offen gesagt implizieren Forschungsergebnisse überhaupt nichts — außer solche Fragen, die durch diese Ergebnisse beantwortet werden . . . 'Applikationen' sind weder deduzierbar noch logisch eingeschlossen“ (Buchmann 1984, S. 428), sondern bedürfen einer Fülle von Zusatzüberlegungen und -entscheidungen, die unterschiedliche Wissensformen (deskriptives; explanatives; normatives . . .) unterschiedlicher Herkunft in unterschiedlicher Weise neben Forschungsergebnissen berücksichtigen.

Das populäre Modell, das Sturm hier verwendet (ähnliche Vorstellungen finden sich bei Saxer 1987, S. 120), kann man als *Modell der direkten Verwendbarkeit* von Forschungswissen für die Bewältigung praktischer Problemlagen bezeichnen. Folgende Annahmen sind Bestandteile dieses Modells:

- *Praxisprobleme lassen sich in Forschungsprobleme übersetzen, deren Lösungen sich wiederum zurückübersetzen lassen und Antworten liefern für eine Lösung der praktischen Ausgangsprobleme. Forschung ist direkt relevant für Praxisprobleme.*
- *Forschung liefert eindeutige, einfache, konvergente und ausreichende Ergebnisse.*
- *Diese Ergebnisse lassen sich ohne Zusatzentscheidungen in eindeutige Empfehlungen transformieren.*

Hinzu kommt die Erwartung, daß Entscheidungen/Handlungen, die auf Forschungswissen zurückgehen, rationaler und effizienter sind und zu einer besseren Praxis der Erziehung führen, von der alle in gleicher Weise profitieren.



(vgl. DRERUP/TERHART 1981; WEISS/BUCUVALAS 1980, Kap.1; SHAVELSON 1989)

Abbildung 6: Modell der direkten Verwendbarkeit von Forschungswissen für eine rationale Lösung gesellschaftlicher Probleme

Soweit das Modell, dessen Popularität nicht auf seine authentische Funktionstüchtigkeit, sondern vor allem auf seinen extrafunktionalen

Nutzen für die Selbstpräsentation der Medienforschung zurückgehen dürfte, denn es ist in hohem Maße unwahrscheinlich, daß diese Annahmen jemals alle zu erfüllen sind bzw. jemals erfüllt waren (vgl. hierzu *Shavelson* 1989, S. 254 ff). Medienforschung vermag zudem im Normalfall nicht Entscheidungen zu entpolitisieren und zu entnormativieren bzw. läßt sich, akzeptiert man Regeln geordneten Vorgehens, nicht so verwerten. Medienpädagogik kann sich rechtens daher weder in diesem Sinne als Anwendungsfeld von Ergebnissen der Medienforschung verstehen noch gar als Test für die Theorien der diese Forschung betreibenden Disziplinen, wie es z.B. *Saxer* behauptet (*Saxer* 1987, S. 120). Medienpädagogisches Handeln kann nicht als „Implikation“ aus eklektisch aufbereiteten und ausgewerteten Forschungsergebnissen 'abgeleitet' werden. Wenn Medienpädagogen sich gegen eine solche Arbeitsteilung von Medienforschung und Medienpädagogik wehren, bei der Medienpädagogik zu einer nachgeordneten Dienststelle fragwürdig abgeleiteter Ratschläge derangiert wird, so sind sie sicherlich im Recht. Nur allzu verständlich ist auch die von Vertretern dieser Disziplin (wie *Baacke*, *Kübler* u.a.) propagierte Hinwendung zu einer eigenständigen medienpädagogischen Forschung, die soziokulturelle Problemlagen mit Blick auf sozialetische Orientierungen sich zum Thema zu machen hätte (vgl. *Baacke* 1987).

Ein weiteres, sehr einflußreiches Modell konstruiert die Beziehung von Medienforschung und Medienpädagogik im Sinne der traditionellen Vorstellung einer Arbeitsteilung zwischen Grundlagenforschung als Methode der Erkenntnisgewinnung und einer erzieherischen, politisch-administrativ beeinflussten Praxis als Erkenntnisnutzung. So formulieren *Cook/Kendzierski/Thomas* (1984, S. 25 f) in ihrer Analyse des Berichtes „*Television and behavior*“ des National Institute of Mental Health als Intention der Autoren dieses Berichtes:

„Wir veröffentlichen die von uns erarbeiteten Tatsachen und lassen sie ihre eigenen Verwendungszusammenhänge hervorbringen. Es wird die Hoffnung darauf gesetzt, daß Journalisten, Gesetzgeber oder Richter den Bericht lesen und seine Ergebnisse so anwenden, daß sie direkt zur Veränderung der Programmgestaltung führen, etwa durch Reglementierung oder öffentlichen Druck auf die Fernsehgesellschaften. Eine andere Hoffnung mag sein, daß Eltern den Bericht lesen und zur Reglementierung des Fernsehkonsums ihrer Kinder verwenden. Und eine weitere mag darin bestehen, daß zukünftige Bücher über die Medien die Ergebnisse zitieren werden und die Überlegungen von Schriftstellern, Produzenten, leitenden Angestellten der Fernsehanstalten, politisch Aktiven und Eltern zum Fernsehen beeinflussen“ (ebd.).

Die Verfasser setzen mit dieser Variante des Modells der *Aufklärung* durch Sozialforschung auf die Eigenwirkung publizierter Forschungsergebnisse und auf den Austausch zwischen wissenschaftlichen und lebensweltlichen Wissensbeständen. Von den meisten Medienpädagogen wird auch dieses Aufklärungsmodell in unterschiedlicher Form in Anspruch genommen (vgl. *Sturm* 1987; *Saxer* 1987; *Baacke* 1987).

Man kann bei diesem Modell, das deskriptive und normative Ansprüche verbindet, das Konzept Wissensaustausch unterschiedlich interpretieren.

Einer wissenschaftszentrierten Auffassung zufolge liefert Medienpädagogik das richtige pädagogische Wissen, das an die Stelle defizitären Praktikerwissens zu treten hat (harte szientokratische Variante). Die gemilderte Variante interpretiert den Wissensaustausch als wechselseitigen Aufklärungsprozeß, dessen Folgen nicht antizipiert werden können. Die Schwierigkeiten des Aufklärungsmodells, das mit dem Modell der unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften viele Gemeinsamkeiten aufweist, resultieren daraus, daß seine Vorgaben recht unspezifisch sind, d.h. im wesentlichen 'nur' „Praxisideen ohne Praxiserfahrung“ formulieren (vgl. Beck/Bonß 1985, S. 610). An einem Beispiel sei das verdeutlicht.

Vergleichende Schulforschung ist in der Bundesrepublik eine Zeitlang mit großem Aufwand und beachtlicher Publizität betrieben worden, ohne daß man sich seitens der Wissenschaft um außerwissenschaftliche Wirkung und Nutzung dieser Forschung sonderlich gekümmert hätte. Wenn man den Umgang der Print- und Funkmedien sowie der politisch-administrativen Instanzen und Verbände mit der vergleichenden Schulforschung, ihren Ergebnisinterpretationen und -interpreten analysiert, so stellt man recht bald fest, daß dieser Umgang den vertrauten normativ-deskriptiven Modellen von Aufklärung und Sozialtechnologie nicht entspricht, mit diesen Modellen nur als abweichend, d.h. im Grund eigentlich garnicht beschrieben werden kann. Die Leitnorm eines dreistufigen sozialen Fahrplanes des Wissens (Ziman /WNamer 1981), wonach zunächst dieses Wissen auf der ersten Stufe durch Fachkollegen kritisch überprüft wird, sodann das auf diese Weise wissenschaftlich approbierte Wissen von den Medien übernommen wird, bevor es schließlich von Verbänden und Interessenorganisationen übernommen wird, wird nicht eingehalten. Die Idee eines mündigen, auch in den methodischen Fragen vergleichender Schulforschung interessierten und versierten kritischen Bürgers ist eine Fiktion (vgl. hierzu als Fallstudie: Drerup 1990).

Sinnvoller scheint es mir zu sein, die von wissenschaftszentrierten Vorstellungen bestimmte Idee einer Maximierung und Beschleunigung des Einflusses der Wissenschaft — wie er sich etwa in der Übernahme von Empfehlungen, didaktischen Innovationen, neuen Lehrmitteln zu dokumentieren hätte — aufzugeben und zunächst zu fragen nach der gegebenen Informations- und Handlungssituation derjenigen, die als aktive Rezipienten Adressaten wissenschaftlicher Empfehlungen sind. Verhalten, welches aus wissenschaftszentrierter Sicht vorschnell als irrational qualifiziert wird, läßt sich dann häufig aus hierzu inkongruenter, aber der Praxissituation angemessener Sicht als rational und begründet rechtfertigen. In der neueren medienpädagogischen Diskussion sehe ich vielversprechende Ansätze, sich von wissenschaftszentrierten Sichtweisen, die noch stark dem Muster von „Praxisideen ohne Praxiserfahrungen“ entsprechen, zu einer *rezipienten-orientierten Sichtweise* hin umzuorientieren.

In der mediendidaktischen Diskussion läßt sich die aus forschungssystematischen Gründen und aus der Erfahrung des Scheiterns von Projekten eingeklagte Orientierung am medialen Alltagsverhalten von Lehrern nachweisen.

In der Medienerziehung — so meine Vermutung — könnte sich dies an der lange ignorierten und allzu gering geschätzten Ratgeberliteratur für den richtigen Umgang mit Medien zeigen lassen.

IV.

Medienpädagogische Programmdispute zeichnen sich häufig dadurch aus, daß in ihnen eine Fülle weitreichender medienpädagogischer Veränderungen propagiert wird, deren Nichtzustandekommen bzw. Fehlnutzung sodann später, sofern es bekannt wird und zur Kenntnis genommen wird, beklagt wird. Deshalb ist es sinnvoll, zunächst herauszufinden, in welcher Situation sich die Adressaten mediendidaktischer und medienerzieherischer Empfehlungen und Neuerungen befinden und wie sie diese Situation wahrnehmen. An zwei Beispielen — dem des Umgangs mit Schulfernsehen und dem der Erziehungsratgeber für den Umgang mit Fernsehen — sei dies erläutert.

Viele Mediendidaktiker haben sich mit dem Problem der unterrichtlichen Nutzung von Schulfernsehen befaßt und versucht, Vorschläge zu machen, wie man die unterrichtliche Verwendung verbessern und die Nutzungsfrequenz erhöhen kann. Manche haben — wie *Tulodziecki* 1973 (vgl. *Dichanz/Hasebrink* 1989, S. 4) — auf Theorieentwicklung gesetzt und die Entwicklung einer empirisch-analytischen Theorie des Schulfernsehens gefordert, d.h. eines Systems von Aussagen über das Schulfernsehen und seine Wirkungen auf Schüler, Schülerleistungen etc., ohne allerdings — und das ist das entscheidende Manko — die gesamte Problematik der methodisch-didaktischen Einordnung dieses Mediums zu berücksichtigen. Eine Theorie des Schulfernsehens in dem genannten Sinne ist bisher nicht vorgelegt worden und kann vermutlich nicht vorgelegt werden (ebd. S. 9). Das Scheitern wohlgemeinter Versuche, durch bessere Ausstattung der Schulen die Nutzung zu verbessern, verdeutlicht das zentrale Defizit dieser Form mediendidaktischer Forschung, die das alltägliche methodisch-didaktische Verhalten von Lehrern nicht berücksichtigt. Daher ist die forschungsprogrammatische Forderung von *Dichanz/Hasebrink*, zunächst die Situation der Adressaten aus der Sicht der Adressaten zu bestimmen, eine sinnvolle Alternative. Dies führt zu einer Art „realistischer Wendung“, die notwendig zu sein scheint, um allzu optimistische Annahmen über die Rolle der Medien bei der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung auf ihren Realitätsgehalt zu überprüfen, denn — so *Dichanz/Hasebrink* 1989 — der „Aufwand, den mediendidaktische Theoretiker“ für die unterrichtlichen Möglichkeiten der Medienverwendung „trieben, stand ... in keinem Verhältnis zur Bedeutung der Medien für den praktischen Unterricht“. Nach dem „Enthusiasmus hinsichtlich der Lernmöglichkeiten mithilfe der Medien“ muß man derzeit davon ausgehen, daß „der Verdünnungseffekt von der mediendidaktischen Theorie bis zur Unterrichts-Hilfsmittel-Praxis groß ist“ (ebd. S. 2).

Dichanz/Hasebrink plädieren daher für eine rezeptionsanalytische Wendung mediendidaktischer Forschung, eine Wendung, wie sie zuvor auch für die allgemeine didaktisch-methodische Forschung — zunächst ohne allzu große Resonanz — proklamiert worden ist. Zu erinnern ist

in diesem Zusammenhang an die Diskussion über alltägliche Unterrichtsvorbereitung, „Feiertagsdidaktik“ und — bereits 1978 — über die Rezeption pädagogisch-didaktischer Literatur durch praktizierende Lehrer (vgl. Hage 1981; Terhart 1990; Meyer 1984; Oehlschläger 1987). Diese Diskussionen thematisieren Probleme methodisch-didaktischen — auch medialen — Handelns von Lehrern in expliziter Absetzung von illusionären Vorannahmen wissenschaftszentrierter Sichtweisen der Didaktik.

So liefert Oehlschläger in seiner Arbeit über die didaktisch-methodische Lektüre von praktizierenden Lehrern Hinweise, daß didaktisch-methodische Ratgeberliteratur, enthalten in den Lehrerbegleitmaterialien und den Lehrerausgaben von Schulbüchern, von Lehrern, insbesondere von Lehramtsnovizen, als besonders relevant eingeschätzt wird. Junglehrer lassen sich offensichtlich durch diese papierene Meisterlehre in die richtigen unterrichtlichen Gleise einspuren. Diese rezepthaltige Unterrichtsliteratur, die Medien, Inhalte und Methoden des Unterrichtens vorgibt, ist von Didaktikern lange Zeit gar nicht registriert oder als Randphänomen abgetan worden (Oehlschläger 1987, S. 360). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß sich aus der Perspektive der arbeitsplatzspezifischen Verwendung pädagogisch-didaktischer Literatur auch Gründe für eine aufgaben-spezifische Differenzierung dieser Literatur wie der durch sie vermittelten Inhalte anführen lassen. Es macht daher Sinn, wenn man — wie Hilbert Meyer — argumentiert, daß es eine Fiktion sei, als könne es *eine Didaktik geben, die alle sich wandelnden Aufgaben didaktischer Reflexion — bei Anfängern, Prüfungskandidaten, routinierten Lehrern — abdecken könne. Geboten sei vielmehr, Didaktiken adressaten- und aufgabenspezifisch zu konzipieren* (Meyer 1984).

Ebenso sinnvoll ist es auch, seitens der Medienpädagogik Literaturtypen zu unterscheiden, die sich an jeweils unterschiedliche Publika wenden, unterschiedlichen Zielen und Kriterien zu genügen haben.

So kann man folgende Literaturtypen unterscheiden:

Forschungsliteratur (von Kollegen für Kollegen), Lehrbuchliteratur (von Kollegen für Studierende), sowie Ratgeberliteratur (von Kollegen bzw. Praktikern für Praktiker, vgl. Terhart 1990).

Diese Literaturtypen hätten, was rezeptionsanalytische Überlegungen nahelegen, jeweils unterschiedliche Aufgaben, und unterlägen somit auch divergierenden Beurteilungskriterien.

Ratgeberliteratur müßte — so die Vermutung —, orientiert an rezeptionsanalytischen Überlegungen, diese Wendung hin zu den Praktikern und deren Orientierungsbedarf realisiert haben. Dieser Orientierungsbedarf entsteht immer dann, wenn aus biographischen Gründen noch keine Routinen des Handelns aufgebaut worden sind (Erstelternschaft; Junglehrer), wenn durch gesellschaftliche Krisen Selbstverständlichkeiten erzieherischer Praxis verloren gegangen sind, oder wenn durch gesellschaftliche Innovationen neuer Orientierungsbe-

darf entsteht (Fernsehen, Video, Horror-Video, Computer etc.). Diese aus unterschiedlichen Gründen entstandene bzw. herbeidefinierte Ratlosigkeit gibt Anlaß für die Produktion von Ratgebern, so auch für die von Elternratgebern für den Umgang mit dem Fernsehen.

Am Beispiel der Eltern- und Erzieheratgeberliteratur für den Umgang mit dem Fernsehen läßt sich zeigen, daß diese Literatur — wie die wissenschaftliche Literatur der Medienpädagogik — den generellen Trends (Themen, Orientierungen, Leithypothesen) des kulturellen Gesamtsystems der bundesrepublikanischen Gesellschaft folgt. Auf bewahrpädagogische Anfänge der Medienerziehung in den fünfziger Jahren, kulturkritische Ansätze Ende der sechziger Jahre, ideologiekritische Ansätze Anfang der siebziger Jahre folgen Programme, die sich an der Leitfigur des kritischen Konsumenten orientieren (vgl. z.B. *Furian/Maurer* 1978; *Mundzeck/Schneider* 1979), Programme, die später zum Teil abgelöst, zum Teil ergänzt werden durch handlungstheoretische Konzeptionen, die einen sachverständigen, kritischen Umgang mit dem Medium intendieren (vgl. *Aufenanger* 1986).

Was leistet diese Ratgeberliteratur für den Umgang mit dem Fernsehen für die Medienerziehung und wie erbringt sie diese Leistung? Anhand einer kritisch-vergleichenden Analyse von *Breuer* (1979) sei die Problematik dieser Literatur und ihrer wissenschaftlichen Kritik kurz erläutert.

Zunächst: Ratgeberliteratur hat weitgehend einen ähnlichen Aufbau. Nach einer Einleitung werden dem Leser Informationen und Ergebnisse der Medienforschung zum Thema Massenmedien dargeboten, bevor Ratschläge erteilt werden. Diese gehen vor allem auf Praxiserfahrungen zurück bzw. geben normativ-deskriptive Vorstellungen wieder, wie sie üblicherweise in der Ausbildung von und für Eltern/Erzieher geliefert werden. Die Forschungsüberblicke in Kurzfassung dienen, so vermutet *Breuer*, da sie eigentlich in diesen Literaturtyp nicht hineingehörten, vornehmlich der Legitimation des Autors als kompetentem Fachmann in Medienfragen. Protokollierte Gespräche mit Eltern liefern überdies den Lesern Identifikationsmöglichkeiten und können so Glaubwürdigkeit und Wirksamkeit der Ratgeber erhöhen. Auch diese Elterngespräche haben — so meint *Breuer* —, wie die Forschungsüberblicke, „nur Legitimationsfunktion“ (ebd. S. 171). Nur: Was *Breuer* als Legitimationsbeschaffungsmaßnahme kritisiert, ist eine durchaus legitime Argumentations- und Darstellungstechnik der um Überzeugung der Leser bemühten Ratgeber. Seine Feststellung liefert jedcch einen Hinweis darauf, daß die Tradition der Ratgeberliteratur kein Abfallprodukt der Medienforschung ist. Vielmehr sind Forschungsentwicklung und die Entwicklung von Erziehungskonzepten relativ eigenständigen Traditionen zuzuordnen. Forschung resultiert aus Forschung, Medienerziehungskonzepte folgen auf Medienerziehungskonzepte und müssen sich daher auch nicht verändern, wenn die Forschungslage sich ändert.

So verwundert es nicht, daß *Breuer* bei seiner vergleichenden Analyse trotz der in der Medienforschung vorhandenen Divergenz des Wissens folgende Standardempfehlungen für Medienerziehung antrifft:

Die fünf Empfehlungen lauten:

- „ 1. Eltern und Kinder sollen gemeinsam für jede Woche eine Programmauswahl treffen.
2. Kinder sollen nicht alleine vor dem Bildschirm sitzen.
3. Eltern sollen mit ihren Kindern über die Sendungen sprechen und die Fragen ihrer Kinder beantworten.
4. Sendungen sollen nachbereitet werden. Hierzu eignen sich Rollenspiele, Malen oder Basteln von Fernsehfiguren etc.
5. Eltern sollen ihren Kindern Alternativangebote zum Fernsehen machen, etwa durch Gesellschaftsspiele oder gemeinsame Spaziergänge.“ (*Breuer* 1979, S. 172).

Zu diesem Katalog sind drei Anmerkungen zu machen.

Erstens: Die Empfehlungen sind keine spezifisch medienpädagogischen, sondern pädagogische. Sie gelten in abgewandelter Form auch in anderen Erziehungsbereichen. „Es dürfte mittlerweile zum pädagogischen Grundsatz jedes Erziehungsberechtigten gehören, daß Fragen von Kindern nicht zurückgewiesen werden sollten, daß über die Erfahrungen und Erlebnisse der Kinder gesprochen wird, daß es neben dem Fernsehen noch andere Freizeitbeschäftigungen gibt“ (*Breuer* 1979, S. 172). D.h. im wesentlichen handelt es sich hier um *pädagogische* Maximen.

Zweitens: Diese Empfehlungen kranken daran, daß sie die Rezeptionsbedingungen, insbesondere die Situation der Adressaten, kaum adäquat berücksichtigen, wenn sie derart zeitintensive Mühen den Eltern zumuten. Hier wird eine Art „Feiertagsmedienerziehung“ propagiert.

Drittens: Daher scheint es wohl nicht angebracht zu sein, in diesen Ratgebern einen Spiegel der Erziehungspraxis zu sehen. Die Erwartung, durch eine Analyse historischer Erziehungsratgeber die sich wandelnden Erziehungspraxen und die sie reflektierenden (d.h. nicht: spiegelnden) Ideologien ermitteln zu können und so die Entwicklung kollektiver pädagogischer Mentalitäten und Praxen rekonstruieren zu können, basiert auf — so meine ich — unhaltbaren Prämissen. Auch Elternratgeber wie Elternbriefe — neueren wie älteren Typs — (vgl. *Marré* 1986; *Lüscher/Koebbel/Fisch* 1982) spiegeln nicht einfach Praxis; über ihre historische wie gegenwärtige Nutzung durch Eltern und die Folgen dieser Nutzung für ihr Erziehungsverständnis und das Erziehungsverhalten weiß man derzeit wenig (*Aufenanger* 1986, S. 57 f), doch scheinen sie bei *Wissenschaftlern* immer noch Erwartungen direkter Folgen für das Erziehungswissen und -verhalten hervorzurufen, wie sie in den kursierenden Verwendungsmodellen aus der tradierten wissenschaftszentrierten Sicht außerwissenschaftlicher Praxis gepflegt werden. Diese Erwartung auf direkte instrumentelle Wirkung — und nicht etwa bescheidenere Erwartung auf Anreicherung des Wissens, Unterhaltung, Hinweis auf andere Möglichkeiten etc. — sieht sich jedoch mit unklaren und widersprüchlichen Empfehlungen der Ratgeber konfrontiert. So beschäftigen sich die Autoren mit den gesundheitlichen Folgen langen

Sitzens vor dem Bildschirm. Ein Autor plädiert, um Haltungsschäden vorzubeugen, dafür, daß Kinder sich zwischendurch im Schneidersitz auf den Boden hocken sollen oder auf den Bauch mit aufgestützten Ellenbogen legen sollen. Ein anderer Autor plädiert gegen das Hocken und das Liegen, um Haltungsschäden zu vermeiden (vgl. Breuer 1979, S. 1731). Somit bleibt es dem Leser überlassen, sich zu entscheiden — oder sich zu hüten, mehr als einen Ratgeber zu lesen (ebd.).

Ich fasse meine Überlegungen in vier Punkten zusammen:

- 1) Medienpädagogik hat sich, wie Pädagogik traditionell, als Wissenschaft von der Praxis für die Praxis verstanden.
2. Pädagogen haben — so meine ich — vergeblich versucht, die mit dieser Leitformel verbundenen Ziele über Modelle des pädagogischen Taktes, der Theoriegrade, des über Strukturidentitätsthese konzipierten Theorie-Technologie-Modells einzulösen. Diese Modelle respektierten mitsamt den inkorporierten Ideen einer Zuordnung, ja bis hin zur Verschmelzung von wissenschaftlicher und professioneller Praxis, nicht die im Modell differierender Kommunikationsgemeinschaften berücksichtigten Unterschiede der jeweiligen Wissensformen und -traditionen, die sich aus den unterschiedlichen Funktionsimperativen wissenschaftlicher und pädagogischer Praxis ergeben.
3. Medienpädagogen haben vor allem wissenschaftszentrierte Modelle direkter Verwendbarkeit von Forschungswissen zur Lösung praktischer Probleme und unterschiedliche Varianten des Aufklärungsmodells propagiert.
4. Gegen diese „Praxisideen ohne Praxiserfahrungen“ sind in der Mediendidaktik wie in der Medienpädagogik auf Grund negativer Erfahrungen (Scheitern von Veränderungsprojekten) forschungsprogrammatische Umorientierungen eingeklagt worden, welche die Perspektive einer Medienpädagogik 'von oben' inhaltlich wie methodisch durch eine Medienpädagogik 'von unten' ersetzen bzw. ergänzen wollen. Mir scheint, daß diese Perspektive die — für eine mit Mediennutzungsforschung befaßte Disziplin wie die Medienpädagogik — doch noch erstaunlich weit verbreiteten Wirkungsmythen und Verschmelzungsvisionen aus dem Umlauf ziehen könnte. Aber vielleicht ist Illusionspflege in der Medienpädagogik wie in der Pädagogik nicht so ohne weiteres zu entbehren. Auch medienpädagogisches Handeln ist Handeln. Und vom Handeln schreibt Nietzsche: „Die Erkenntnis tötet das Handeln. Zum Handeln gehört das Umschleiertsein durch die Illusion“ (Nietzsche 1968, 53).

Literatur

- ADLAMINI, B., OELKERS, J., NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern/Stuttgart: Haupt 1979.
- AGASSI, J.: Science in Flux. Dordrecht-Boston: Reidel 1975.

- AUFENANGER, St.: Medienerziehung für Eltern von Kindergartenkindern (1. Projektbericht). Universität Mainz: Pädagogisches Institut 1986.
- BAACKE, D.: Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute. In: Bildung und Erziehung 39 (1986) 4, S. 405-418.
- DERS.: Zum ethischen Orientierungsrahmen der Medienpädagogik. In: ISSING, L.J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Dt. Studienverlag 1987, S. 53-72.
- BECK, U./BONSS, W.: Was will und wozu dient „Verwendungsforschung“? In: FRANZ, H.W. (Hrsg.): 22. Deutscher Soziologentag 1984. Sektions- und Ad-hoc-Gruppen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1985, S. 610-613.
- DIES. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Frankfurt: Suhrkamp 1989.
- BERNHAUSER, J.: Schulmedien. In: GRÜNEWALD, D., KAMINSKI, W. (Hrsg.): Kinder- und Jugendmedien. Weinheim/Basel: Beltz 1984, S. 135-144.
- BREUER, K.D.R.: Gebrauchsanweisungen: Elternratgeber und Fernseherziehung. In: HÜTHER, J., BREUER, K.D.R., SCHORB, B. (Hrsg.): Neue Texte Medienpädagogik. München: Ehrenwirth 1979, S. 168-176.
- BUCHMANN, M.: The Use of Research Knowledge in Teacher Education and Teaching. In: American Journal of Education 93 (1984), S. 421-438.
- COOK, Th.D., KENDZIERSKI, D.A., THOMAS, St.V.: Die impliziten Annahmen der gegenwärtigen Fernsehforschung. In: Rundfunk und Fernsehen 32(1984) 1, S. 5-31.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München: DJI-Verlag 1987.
- DICHANZ, H., HASEBRINK, U.: Zur Erforschung des medialen Verhaltens von Lehrern. Paradigmen und Interpretationen am Beispiel des Schulfernsehens. Hagen: Fernuniversität und Gesamthochschule Hagen 1989 (Manuskript).
- DRERUP, H.: Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In: DERS., TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Dt. Studienverlag 1990, S. 45-80.
- DRERUP, H., TERHART, E.: Umgang mit Wissen. In: Bildung und Erziehung 34 (1981) 4, S. 362-378.
- DIES. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Dt. Studienverlag 1990.
- ESCHENAUER, B.: Medienpädagogik in den Lehrplänen. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung 1989.
- FLECHSIG, K.H.: Forschungsschwerpunkte im Bereich der Unterrichtstechnologie. In: ROTH, H., FRIEDRICH, D. (Hrsg.): Bildungsforschung Teil 2 (Band 51 der Gutachten und Studien der Bildungskommission). Stuttgart: Klett 1975, S. 128-180.
- FURIAN, M., MAURER, M.: Praxis der Fernseherziehung im Kindergarten, Hort, Heim und Familie. Heidelberg 1978.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Weg zur kritischen Theorie. Weinheim/Basel: Beltz 1978.
- HAGE, K.: Rahmenbedingungen alltäglicher Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule 73 (1981) 5, S. 276-283.
- HEIDT, E.U., LOSER, E.: Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts durch eine Differenzierung von Medien. In: DICHANZ, H., KOLB, G. (Hrsg.): Unterrichtstheorie und Medienpraxis. Stuttgart: Klett 1979, S. 30-152.
- HERBART, J.E.: Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: ADL-AMINI, J., OELKERS, J., NEUMANN, D. (Hrsg.): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Bern/Stuttgart: UTB-Haupt 1979, S. 106-113.
- ISSING, L.J.: Medienpädagogik und ihre Aspekte. In: DERS. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Dt. Studienverlag 1987b, S. 19-32.

- DERS. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Dt. Studienverlag 1987a.
- KOLFFHAUS, St.: Medienpädagogik zwischen wissenschaftlichem Anspruch und gesellschaftlicher Relevanz. In: Bildung und Erziehung 39 (1986) 4, S. 389-403.
- KRAMPT, W.: Schulpädagogik. In: GROOTHOFF, H.H., STALLMANN, M. (Hrsg.): Neues Pädagogisches Lexikon. Stuttgart/Berlin: Kreuz 1971 (5. Aufl.), S. 1031-1034.
- KÜBLER, H.D.: Ergebnisse, Desiderate und Perspektiven der Kinder- und Jugendfernsehforschung — Aufriß für ein Recherche- und Beratungsprojekt. In: DEUTSCHES-JUGEND-INSTITUT (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München: DJI-Verlag 1987, S. 119-140.
- DERS.: Konturen von Medienpädagogik heute. In: GMK Rundbrief 1 /1990, S. 25-28.
- LÜSCHER, K., KOEBBEL, L., FISCH, R.: Elternbriefe und Elternbildung. In: ZfPäd 28 (1982), S. 763-774.
- MARRE, B.: Bücher für Mütter als pädagogische Literaturgattung und ihre Aussagen über Erziehung (1762-1851). Weinheim/Basel: Beltz 1986.
- MEYER, H.: Der heimliche Lehrplan der Allgemeinen Didaktik (Thesenpapier zum Referat auf der 18. Bundestagung für Didaktik der Mathematik in Oldenburg). Oldenburg 1984.
- MUNDZECK, H., SCHNEIDER, W.: Praktische Medienerziehung. Weinheim/Basel: Beltz 1979.
- NAMER, G.: Die dreifache Legitimation. Ein Modell für eine Soziologie des Wissens. In: STEHR, N., MEJA, V. (Hrsg.): Wissenssoziologie (Sonderheft 20 der KZfSS). Opladen: Westdeutscher Verlag 1981, S. 191-205.
- NIETZSCHE, F.: Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik. In: HOLZ, H.H. (Hrsg.): Friedrich Nietzsche Studienausgabe Bd. 1. Frankfurt: Fischer 1968, S. 30-125.
- OEHLSCHLÄGER, H.J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Stuttgart: Klett Cotta 1978.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis. In: Neue Sammlung 24 (1984) 1, S. 19-39.
- ORTNER, G.E.: Pädagogische Medienforschung. In: Schulpraxis 10 (1990) 1, S. 6-7.
- OTTO, G.: Medien der Erziehung und des Unterrichts. In: DERS., SCHULZ, W. (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 4). Stuttgart: Klett Cotta 1985, S. 74-107.
- SAXER, U.: Kommunikationswissenschaftliche Grundlagen der Medienpädagogik. In: ISSING, L.J. (Hrsg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Dt. Studienverlag 1987, S. 117-142.
- SHAVELSON, R.J.: Contributions of Research to Policy and Practice: A View from the United States. In: Unterrichtswissenschaft 17 (1989) 3, S. 251-269.
- STURM, H.: Medienwirkung auf Kinder und Jugendliche. In: DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT (Hrsg.): Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim: Acta humaniora VCH 1987, S. 29-46.
- TENORTH, H.E.: Profession und Disziplin. In: DRERUP, H., TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Dt. Studienverlag 1990, S. 81-98.
- TERHART, E.: Lehr-Lern-Methoden. Weinheim/München: Juventa 1989.
- DERS.: Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In: DRERUP, H., TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Weinheim: Dt. Studienverlag 1990. S. 117-134.
- DERS., UHLE, R.: Kommunikative Pädagogik: Versuch einer Bilanzierung. In: HOFFMANN, D./HEJD, H. (Hrsg.): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung. Weinheim: Dt. Studienverlag 1991, S. 51-87.
- TUDLOZIECKI, G.: Einführung in die Medienforschung. Köln 1981.

- WEISS, C.H., BUCUVALAS, M.J.: Social Science Research and Decision Making. New York: Columbia University Press 1980.
- WENIGER, E.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Hrsg. v. B. SCHONIG). Weinheim/Basel: Beltz 1975.
- WINGENS, M.: Soziologisches Wissen und politische Praxis. Frankfurt/New York: Campus 1988.
- ZIMAN, J.M.: Public Knowledge. Cambridge: University Press 1968.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Heiner Drerup, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Pädagogik, Gronewaldstraße 2, 5000 Köln 41.