

Medienpädagogik und Kirche

Konturen einer „vordringlichen Aufgabe“ heute

von Bernward Hoffmann

„Medienpädagogik ist eine vordringliche Aufgabe. Sie muß die Funktionsprinzipien der Instrumente der sozialen Kommunikation gründlich vermitteln. (...) Die Kommunikationsmittel leisten erst dann ihren vollen Beitrag zur Entfaltung des Menschen, wenn er deren Wesen und den Umgang mit ihnen begriffen hat. Wer ihre Bedeutung nur oberflächlich kennt, schmälerlt leicht den Verfügungsräum seiner Freiheit.“

In diesem Zitat aus der Pastoralinstruktion „Communio et Progressio“ (CeP 64) taucht 1971 erstmals in einem offiziellen kirchlichen Dokument der Begriff „Medienpädagogik“ auf, jedenfalls in der deutschen Übersetzung. Seitdem wird dieser Begriff vielfach benutzt, ohne daß Medienpädagogik im kirchlichen Bereich klare Konturen hätte. Dieser Problemstellung wollen die folgenden Überlegungen nachgehen¹.

Mit der Themenstellung Medienpädagogik und Kirche liegt eine begriffliche Trinität fest: Medien – Kirche – Pädagogik. Zu diesen Begriffen drei Voraussetzungen:

1. Mit Medien sind im folgenden in erster Linie Massenmedien gemeint. Diese Eingrenzung des Medienbegriffs geschieht im Sinne des Mainstreams der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft: deren zentraler, weil historisch sie begründender Gegenstand sind die Massenmedien; das gilt parallel für die Medienpädagogik. Medien, so heißt es in einem aktuellen kirchlichen „Laiendokument“², „erweitern, ja entgrenzen Öffentlichkeit“. Sie bestimmen, was „öffentlich“ wird und was nicht. – Aber nicht die Medien an sich, sondern Menschen wählen aus, was sie senden und was sie rezipieren. Es muß bei medienpädagogischen Diskussionen um Menschen als Subjekte und um Strukturen,

Prof. Dr. Bernward Hoffmann lehrt Medienpädagogik an der Kath. Fachhochschule in Mainz.

¹ Vgl. als umfangreichen Hintergrund dazu: Bernward Hoffmann, Medienpädagogik im kirchlichen Feld. Entwicklungen, Konturen, Probleme, Perspektiven. Eine Studie zu Konzepten und Diskussionen im Feld der katholischen Kirche in Deutschland, München 1993. – Dort finden sich ausführliche Belege zu Entwicklungen und Textinterpretationen dieses Artikels.

² Zentralkomitee der deutschen Katholiken (ZDK), Kirche und Öffentlichkeit. Arbeitspapier der Kommission 5 „Publizistik“ des ZDK, 1991, 8.

die solches Subjektsein ermöglichen oder behindern, gehen. Insofern ist der Gegenstand prinzipiell auf Fragen medialer Kommunikation und allgemeiner Kommunikationstheorien zu erweitern. Meinungen, wie man pädagogisch mit jeweils neuen Medien umgehen sollte, schließen Vorstellungen ein, wie Kommunikationsprozesse generell funktionieren.

Der Medienbegriff einer Medienpädagogik kann zudem den didaktischen Bereich nicht unberücksichtigt lassen. Eine grundsätzliche Trennung der Bereiche – Mediendidaktik als pädagogisch intentionaler Einsatz von Medien gegenüber Medienpädagogik als pädagogischer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Massenmedien – ist nicht sinnvoll, wohl aber eine Differenzierung nach Funktionen der jeweiligen Medien in publizistischen bzw. didaktischen Handlungsfeldern.

2. Der Kirchenbegriff wird soziologisch verstanden im Sinne der Institution, des gesellschaftlichen Teilsystems (katholische) Kirche in Deutschland. Die katholisch-theologische Deutung, Kirche als ecclesia, als Volk Gottes, als Gemeinschaft aller Gläubigen, ist bei der Analyse von Kirchendokumenten zu berücksichtigen. Kirche ist Teil der Öffentlichkeit und mit ihrem wesensmäßigen Verkündigungsauftrag (vgl. Lk 9,2) auf Kommunikation verwiesen: Kommunikation direkt personal und unvermittelt zwischen Menschen und öffentlich publizistische Kommunikation, die überwiegend medial verläuft; letzteres ist keine notwendige Verbindung, denn auch die Predigt im Mittelalter war bereits publizistische Kommunikation! Verbindungen zwischen Massenmedien und Kirche liegen pragmatisch auf der Hand, ohne daß die Frage, warum sich Kirche dort engagiert, jeweils eindeutig beantwortet wäre; einige beispielhafte Konkretionen:

- * Presse: Vom ‚Kirchenboten‘ bis zum ‚Rheinischen Merkur‘ produzieren mehr oder weniger kirchennahe Institutionen Printmedien. Bemerkenswert sind in diesem Kontext oft einzigartige Zeitschriften- und Buch-Publikationen zum Medienbereich (Funk, Fernsehen, Film, Medienpraxis ...) – bestes Beispiel: die Stellung des katholischen „Filmdienstes“ im Bereich der umfassenden Filmrezensionen.
- * Film/Fernsehen: Wirtschaftsunternehmen mit Beteiligung der Kirchen produzieren und vertreiben nicht nur religiöse Filme. Aktuelles Diskussionsbeispiel: die Mitbeteiligung der Kirche bei der SAT.1-Fernsehserie „Schwarz greift ein“.
- * Mediendidaktik: Kaum ein Fach ist so vielfältig mit Medien versorgt wie der Religionsunterricht. In kircheneigenen Verleihstellen wird neben den städtischen und staatlichen Bildstellen ein umfangreiches Verleihangebot präsentiert. Die katholische Erwachsenenbildung produziert mit Rundfunkanstalten gemeinsam „Medienverbundprojekte“; beachtliche Einschaltquoten erzielte jüngst die SWF-Serie „Alles Alltag“.
- * Rundfunk: Im Bereich des öffentlich-rechtlichen Rundfunks und Fernsehens verantworten die Kirchen mediale Verkündigung („Wort zum Sonntag“, Gottesdienstübertragungen ...). Bei privaten

Radioprogrammen liefern kircheneigene Redaktionen fertige Programmbeiträge an. Bis heute ist Mitbestimmung und -verantwortung der Kirche in Gremien, das Gesamtprogramm betreffend, weithin selbstverständlich.

3. In all diesen Bereichen wird kirchliches Handeln auch „pädagogisch“ legitimiert – d. h. mit Rückgriff auf Begriffe wie Erziehung, Bildung, Lernen. Seit den 70er Jahren steht dafür pauschal und ungenau der Begriff „Medienpädagogik“ zur Verfügung. Gegenstand der Medien-Pädagogik ist mediales Lernen; Kommunikation über materielle Zeichenträger wird unter pädagogischem Aspekt betrachtet: wo und wie wird innerhalb dieser Kommunikationssphäre gelernt, welche Erfahrungen machen Subjekte; welche Lernchancen/Erfahrungen werden gefördert, welche verhindert?³

Medienpädagogik als „Theorie“ soll aufklären, wie Menschen mit Medien lernen und leben und wie dieses Leben zu ihrer eigenen Aufklärung, zu ihrem eigenen Glück verbesserbar ist.

Im kirchlichen Bereich lassen sich bei der Frage nach einem pädagogischen Medienumgang vier Teilespekte differenzieren, die in der Praxis dicht und oft problematisch miteinander verwoben sind. Medien spielen auf zumindest vier Ebenen eine Rolle:

1. intentional in Verkündigung/Religionsdidaktik zur Vermittlung einer (fixen?) Botschaft;
2. funktional als Faktoren im Sozialisationsprozeß der Menschen, also als fördernde oder hindernde Bedingungen auch religiösen Lernens heute;
3. im Verhältnis von Kirche und Öffentlichkeit als Instrumente einer publizistischen Repräsentanz der Kirche (intentionale Öffentlichkeitsarbeit)
4. und/oder als Mittler einer „public relations“ zwischen Kirche und Welt (funktionale „öffentliche Beziehungen“).

Bestimmte Grundmotive tauchen in den kirchlichen Positionen zu bzw. gegenüber Medien immer wieder auf. Anhand von vier Motiven möchte ich im folgenden zunächst exemplarisch identifizieren, welche medienpädagogischen Positionen in einem breiten Meinungsspektrum bis 1971 (Veröffentlichung von CeP) im kirchlichen Bereich zu rekonstruieren sind.⁴

³ Vgl. Anton Austermann, Medienpädagogik, in: Dieter Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe (Bd. 2), Reinbek 1989, 1035-1045.

⁴ Gewähr dafür, aus der Fülle der schriftlichen Materialien auch so etwas wie Hauptströmungen herauszufinden, lieferten mir zwei Zugriffsweisen: einerseits die systematische Durchsicht vor allem zweier relevanter Zeitschriften (StdZ und KatBl – über den gesamten Zeitraum 1900 bis 1992, aufgelistet im

Diese Motive und ihre Entwicklung lassen sich grob den verschiedenen Medientypen zuordnen, die auch anfangs bereits als Beispiele genannt waren: Presse, Film, didaktische Medien, Rundfunk. Dabei werden bestimmte Teildimensionen eines medienpädagogischen Denkens und seiner kommunikationstheoretischen Implikationen besonders deutlich. Denn Meinungen, wie man pädagogisch mit jeweils neuen Medien umgehen solle, schließen Vorstellungen ein, wie Kommunikationsprozesse überhaupt funktionieren. Im dann folgenden Abschnitt 2 werden die medienpädagogischen Konsequenzen eines in CeP implizit entwickelten Kommunikationsmodells herausgearbeitet. Dieses Dokument ist nach verbreiteter Einschätzung das zentrale katholisch-kirchliche Medienpapier. Und schließlich (3.) sollen einige Perspektiven für Medienpädagogik im kirchlichen Bereich benannt werden.

1. Rekonstruktion medienpädagogischer Handlungsmotive

Kirchenleute haben bei ihren Reflexionen über das Verhältnis von modernen Massenmedien, Kirche und Welt immer schon (medien-) pädagogisch gedacht. Wie das zu bewerten ist, ob das gut oder schön ist, ist zunächst völlig belanglos; herauszuarbeiten ist auf der Ebene der Alltagstheorien, daß und wie medienpädagogisch gedacht wurde.

1.1 Motiv 1: Rückgewinnung von öffentlichem Einfluß – Beispiel Presse

In der Auseinandersetzung zwischen Kirche und Massenpresse vor allem im 19. Jahrhundert lässt sich in der Rekonstruktion ein erstes Leitmotiv entdecken: Rückgewinnung von öffentlichem Einfluß als Sicherung einer Machtstellung und als Missionierungsstrategie. In einer Öffentlichkeit, die mehr und mehr einem dominanten kirchlichen Einfluß entzogen war, nahmen die Printmedien anscheinend die Einflußposition der Kirche ein. Unter anderem deshalb wurden sie zu Gegnern oder man suchte sie kirchlicherseits für die eigenen Zwecke zu nutzen. Exemplarisch deutlich wird das 1922 in einem Hirtenschreiben des Paderborner Bischofs Caspar Klein zur katholische Presse:

„Jeder von uns weiß, daß eine gut redigierte Tageszeitung eine Gehilfin des christlichen Apostolates im wahren Sinne des Wortes ist, ein hervorragendes Agitationsmittel zur Verbreitung der katholischen Grundsätze, ein unbedingt notwendiges Kampfmittel in der schweren Geisterschlacht unserer Tage. (...) die katholische Presse ist eine Waffe, auf die wir ohne eine empfindliche Schädigung der Interessen unserer hl. Kirche und ihrer hohen, volkserzieherischen Mission und ohne

Anhang des Buches, vgl. Anm. 1); dann der Vergleich mit vorliegenden Forschungsarbeiten, die vor allem das Verhältnis von Kirche und publizistischen Medien behandeln.

ernstliche Bedrohung wichtiger christlicher Volksgüter in Familie und Staat nicht verzichten können.“⁵

Dieses Motiv führt zu pädagogischen Konsequenzen: einerseits zum Bewahren vor „falschen“, weil aufklärerischen, liberalen Einflüssen aus medialen Kommunikationsangeboten, andererseits zur Veröffentlichung der eigenen Intentionen mit gleichen Methoden und Medien, greifbar im Schlagwort von der Presse als „zweiter Kanzel“. Beide Strategien geraten in einen kaum aufzulösenden Konflikt, was die klare Beurteilung des Mediums angeht. „Die schlechte Presse“⁶ kann weniger als Kommunikationsmedium schlecht sein, sondern wird aufgrund bestimmter Inhalte so abgestempelt. Verhindert werden so sachgerechte Einsichten in die Besonderheiten medialer Kommunikationssituationen.

Es dauert bis in die 60er Jahre hinein, daß gegenüber solchen Haltungen das Prinzip Sachgerechtigkeit größeres Gewicht erhält. So schreibt Hildegard Lüning beispielsweise 1963 über „Jugend und Presse“, daß die moralisierenden, nach christlich und unchristlich trennenden Einstufungen des damals publizierten katholischen Zeitschriftendienstes nicht ausreichen.

Man müsse Heranwachsenden „Maßstäbe vermitteln, die ihre Beurteilung nicht hauptsächlich auf christlich oder nichtchristlich – wie es gemeinhin verstanden wird – gründen. Sobald wir objektive Maßstäbe anlegen, die zugleich im eigentlichen Sinn einer christlichen Glaubenshaltung gemäß sind – also eine Sache nach echter Aussage in Form und Inhalt prüfen -, müssen wir auch manche unserer gut katholischen Pressezeugnisse als ‚abzulehnen‘ einstufen. Weil sie ein verkitsches Weltbild vermitteln, tapfer die Fahne der Illusion weiterschwenken oder mit halben Tatsachenberichten arbeiten. Unser Maßstab also muß der Wert- und Wahrheitsgehalt sein.“⁷

Wert und Wahrheit aber lassen sich nicht an Inhalts- oder Hierarchietreue messen. Wirkung und damit Wert einer Kommunikationssituation sind umfassender und vor allem subjektabhängig.

1.2 Motiv 2: Bewahren vor neuen medialen Kommunikationsformen – Beispiel Film

In der Auseinandersetzung mit den sogenannten „Schmutz- und Schundfilmen“ wird zu Beginn unseres Jahrhunderts bzw. schon vorher

⁵ Zit. n. Kirchliches Amtsblatt für die Diözese Paderborn 65 (1922), 110f.

⁶ Michael Schmolke, Die schlechte Presse. Katholiken und Publizistik zwischen „Katholik“ und „Publik“ 1821-1968, Münster 1971.

⁷ Hildegard Lüning, Jugend und Presse. Erziehung zur fachgerechten Beurteilung, in: KatBl 88 (1963), 517-523, hier 517.

in entsprechender Literatur ein weiteres Motiv deutlich: man will nicht nur vor „sittlich gefährdenden“ Inhalten bewahren, sondern auch vor ungekannten Besonderheiten neuer medialer Kommunikationsformen. Der Film präsentiert Bildergeschichten mit offensichtlich großer Realitätsnähe und Anschaulichkeit, die auf das Publikum große Anziehungskraft ausüben. Ein Zitat aus einem bischöflichen Hirtenbrief 1914 kennzeichnet die „Gefahr der neuesten Zeit“ und nennt beide Bewahrmotive:

„Die von den Kinematographentheatern oder Lichtbildbühnen ausgehenden Schädigungen der Jugend sind so groß und offenkundig, daß auch der Staat sich zu Gegenmaßregeln genötigt sieht. Daß hier schon Kinder zu leichtfertigen Ausgaben verleitet, daß die Augen durch das Flimmerlicht verdorben, die Nerven überreizt werden, ist noch der geringere Schaden. Das schlimmste ist, daß auch diese an sich großartige Erfindung vielfach zur Schlechtigkeit mißbraucht, daß die Lichtbildbühne vielfach zu einer neuen Schaubühne der Unzucht gemacht wird.“⁸

Hinter diesem Motiv steckt durchaus ein Interesse am Menschen, am Bewahren seiner Subjekthaftigkeit. Aber gleichzeitig individualisiert dieses Motiv gesellschaftliche Probleme und setzt bestimmte, historisch gewachsene Kommunikationsformen absolut. Bewahren als Primärmotiv zeugt von einem starren und fragwürdigen Menschenbild: ein Individuum, das man vor der eigenen Schlechtigkeit bewahren muß, dem man Mündigkeit und eigene Entscheidungsfähigkeit gegenüber Inhalten und vor allem gegenüber neuen Kommunikationsformen erst gar nicht zutraut.

Die Einsicht in die mediale Kommunikationssituation, die der Film hervorruft, wächst in den 50er und 60er Jahren. Das verändert langsam die Haltungen im kirchlichen Bereich dem Medium gegenüber. Die Spannung wird in zwei Zitaten aus einem Themenheft „Film und Seelsorge“ der Zeitschrift „Lebendige Seelsorge“ 1962 sehr deutlich. Einerseits argumentiert eine Autorin dort folgendermaßen:

„Das im Religionsunterricht und in der Predigt Gelernte verblaßt völlig vor der Fülle und Eindruckskraft dieser Filmbilder, die das Gegenteil lehren. Die recht vagen Vorstellungen der Zuschauer von Sitte und Moral verlieren dadurch die letzte Orientierung. Die ohnehin lose Bindung an den Glauben wird zerstört.“⁹

⁸ Hirtenbrief der deutschen Bischöfe „Zum Schutz der christlichen Familie“, 1913; zit. n. Amtliches Kirchenblatt für die Diözese Paderborn 57 (1914), 6.

⁹ Christa Jännisch, Sorge um den Film auf dem Dorf, in: Lebendige Seelsorge 13 (1962), 57-62, hier 59.

Demgegenüber finden sich in einem Beitrag von Martin Keilhacker, der aufgrund seiner filmpädagogischen Ansätze in eine Geschichte der Medienpädagogik eingegangen ist, bemerkenswerte rezipientenorientierte Positionen:

„Nur sehr langsam und schrittweise und vor allem, wenn der erwachsene Zuschauer bereit ist, von seinem Erwachsenenthron herabzusteigen, wird er lernen, Filme mit den Kindern wirklich gemeinsam zu sehen und dann mit größerer Zuverlässigkeit zu beurteilen, was den Kindern auf den verschiedenen Altersstufen, aber auch einzelnen Kindern je nach ihrer Individualität, zugänglich und zuträglich, was noch einigermaßen vertretbar ist und was auf alle Fälle ausgeschlossen werden muß.“¹⁰

Einsichten in die spezielle Wechselwirkung von Form und Inhalt werden gewonnen, wenn man sich stärker der Rezipientenseite beobachtend und verstehend zuwendet. Die bewahrpädagogische Motivation wird differenzierter: Bewahren bleibt eine medienpädagogische Aufgabe, wenn die medialen Angebote die Fassungskraft der Menschen überfordern, etwa bei Kindern. Aber in der Faszination, die das Medium auf breite Schichten ausübt, zeigt sich auch, daß Bildebene und Erzählweise dieser Kommunikationsform viele Menschen eher, leichter, unmittelbarer ansprechen als traditionelle wortorientierte Vermittlungsformen. Dieses wird besonders auch von den Religionsdidaktikern bemerkt und ist eine generelle Herausforderung für pädagogisch intentionale Lernprozesse. Der Film wird als Kulturelement kirchlicherseits nur langsam akzeptiert; in den „Stimmen der Zeit“ erhalten Filmkritiken etwa ab Mitte der 60er Jahre einen Stammplatz. Differenzierungsfähigkeit, Mündigkeit zu eigener Meinung und Entscheidung, die man den Menschen langsam zutraut, hat medienpädagogische Konsequenzen: an die Stelle eines Bewahrens muß die Erziehung zur Wahrnehmungs-, Kritik- und Entscheidungsfähigkeit treten. Ein markantes Beispiel: im 22. Jahrgang 1969 des katholischen „Filmdienstes“ entfällt die Ziffernbewertung; damit will man die Wertungen „befreien von einer penetranten Lehrhaftigkeit, die den Zeigefinger drohend erhebt“.¹¹

1.3 Motiv 3: Medien zur religiösen didaktischen Vermittlung

Etwa um die Jahrhundertwende begann auch der Einzug der technisch reproduzierten Bildmedien in pädagogische Institutionen. Mediale

¹⁰ Martin Keilhacker, Filmpädagogik, in: *Lebendige Seelsorge* 13 (1962), 48-52, hier 50. Vgl. Martin und Margarete Keilhacker, *Jugend und Spielfilm*, Stuttgart 1953; dies., *Kind und Film*, Stuttgart 1955.

¹¹ Wilhelm Schätzler, *Krasse Wendung? Vor der Änderung des Wertungssystems der katholischen Filmarbeit*, in: *film-dienst* 22 (1969) H 36, 1-2.

Formen wurden pädagogisch vereinnahmt zu größerer Anschaulichkeit und zu emotionaler Ansprache in traditionellen didaktischen Vermittlungskontexten. Neue Medien werden als methodische Strategien (WIE) gesehen, mit denen sich gleichbleibende Inhalte (WAS) vermitteln und gleichbleibende Ziele (WARUM) verwirklichen lassen. Im Unterschied zu Motiv 1 geht es dabei nicht um Rückgewinnung von Einfluß, sondern um die Sache. Zunächst werden im Vorfeld einer Auseinandersetzung um Lichtbild und Filmband im Unterricht Bilder allgemein didaktisch als Hilfsmittel religiöser Erziehung eingeordnet, die

„eben doch die höchsten und teilweise schwer faßlichen Begriffe in der Gedanken- und Gemütwelt der Kleinen einzubürgern hat! Man sage nicht, daß eben wegen dieses abstrakten Elementes in der Religion die Illustration von selbst aus dem Katechismus verbannt sei. Diese könne ja nur das Konkrete darstellen. Wäre dieser Einwurf begründet, so müßte man wohl überhaupt an der Aufgabe verzweifeln, den Kindern Religion beizubringen.“¹²

Aber Medienprodukte sind lange Zeit nicht eigenwertiges Material der Kommunikation, sondern Mittel zum Zweck:

„Die kahlen Wände, die ungewohnte Langeweile des Stillsitzens sollen gemildert werden durch das bunte Bild, das die Augen beschäftigt, während das Nachdenken langsam und unbeholfen seine ersten methodischen Übungen ausführt.“¹³

Medien werden als untergeordnete Hilfsmittel akzeptiert. Sie können der „äußerer Anschauung“ zum Zwecke der Belehrung dienlich sein, aber „innere Anschauung“ und einen entsprechenden tieferen religiösen Lerneffekt erbringen sie nicht. Der Eigenwert eines Mediums (auch eines Kunstwerkes), das nicht mehr wie ehedem in kirchlichem Auftrag und mit entsprechender Kontrolle produziert wurde, erscheint problematisch. Kann man auf seine Wirkung ohne erklärende Begriffe vertrauen? Der Aufbruch des später sogenannten „visuellen“ Zeitalters machte Angst, daß vertraute Lernprozesse verloren gehen. – Ein Ausweg wird darin gesehen, das ästhetische Gefühl, den Geschmack zu beeinflussen; in ersten Ansätzen wird so etwas wie ästhetische Erziehung als Teil religionspädagogischer Arbeit gefordert. Kennzeichen eines Gesinnungswandels finden sich markant Ende der 60er Jahre. Pierre Babin benennt die Herausforderung: „Es geht nicht darum, dem Evangelium mittels Elektronik zu größerer Durchschlagskraft zu verhelfen.“

¹² Alois Wurm, *Illustrierte Katechismen?*, in: KatBl 27 (1901), 138-146, hier 139.

¹³ August Hackemann, *Das biblische Bild im Unterricht*, in: KatBl 29 (1903), 175-179.

fen, sondern darum, dem Anderssein des heutigen Menschen durch eine andere Art der Kommunikation Rechnung zu tragen.“¹⁴

Und: „Ein neuer Menschentyp bildet sich heraus, neue Kommunikationsmethoden und neue zwischenmenschliche Beziehungen bilden sich ein. (...) Die Frage lautet nun, ob man in Anbetracht dieser Umstände den Glauben noch immer so verkünden kann wie im vorigen Jahrhundert“.¹⁵

Die Massenmedien besorgen die Vermittlung neuer Inhalte oft besser. Aufgabe des Pädagogen sei künftig, „die Fülle der neuen Eindrücke ordnen zu helfen, dem Kind beizustehen, sich mit all diesem Neuen auseinanderzusetzen und es in sein Weltbild zu integrieren“.¹⁶

Gefordert wird letztlich ein hermeneutischer Zugang zur Alltags-Medienwelt; bis heute muß man im kirchlichen Bereich für einen solchen Ansatz mühsam argumentieren.¹⁷

1.4 Motiv 4: Adoptionsversuche neuer massenmedialer Bildungs-, Erziehungs- und Verkündigungswege

Wieweit ist ein Medium selbst zu Erziehungs- und Bildungszwecken geeignet? Diese Frage tauchte früh in der Auseinandersetzung mit dem Radio auf, denn für Verbote oder kirchliche Kritik der Medienangebote interessierte sich die Mehrheit der Rezipienten wenig. Der Rundfunk als Kulturfaktor und Bildungsmittel wurde von den Volksbildnern zunächst abgelehnt. Aber unter Rundfunksfreunden auch der katholischen Volksbildungssarbeit der 20er Jahre gab es durchaus Meinungen, das Medium könne im Interesse verbreitender Bildung genutzt werden, bei entsprechender Einbettung in Kommunikationssituationen auch zur gestaltenden Bildung. Entscheidend für die unterschiedliche Auffassung vom Rundfunk als Bildungsmittel war der unterschiedliche Volksbildungsbegriff. Die Ablehnung resultierte aus einer Unterscheidung von Kultur und Zivilisation und aus einem Kulturbegriff, der unter Kultur nicht Alltagskultur, sondern Elitekultur verstand. Als Bildungsmittel wurde er abgelehnt, weil Volksbildung als Persönlichkeitsbildung zu verstehen sei, die durch das Medium nicht möglich sei. Das Hauptargument lautete: Durch den Rundfunk würden Massen „mit Bildungsstoff in chaotischer Fülle überschüttet“.¹⁸

¹⁴ Pierre Babin u. a. (Hg.), *Audiovisuelle Glaubenserziehung*, Köln 1972, 16.

¹⁵ Ebd., 14.

¹⁶ Franz Zöchbauer, *Verkündigung im Zeitalter der Massenmedien*, München 1969, 22 f.

¹⁷ Vgl. Matthias Wörther, *Vom Reichtum der Medien. Theologische Überlegungen, praktische Folgerung*, Würzburg 1993.

¹⁸ Günther Bauer, *Kirchliche Rundfunkarbeit 1924-1939*, Frankfurt 1966, 28.

Das Medium zwinge den Hörer zur Passivität und Rezeptivität als geistiger Haltung; Bildung aber setze Aktivität und Selbsttätigkeit voraus. Die Zuordnung medialer und direkt-personaler Kommunikation und der Bildungsbegriff stehen zur Diskussion. Neuansätze finden sich in den 50er und 60er Jahren markant in Texten von Walter Dirks¹⁹ zur Bildungsaufgabe der Medien. „Gebildet ist, wer gesprächsfähig ist“, heißt seine Kurzformel, mit der er die personale, die soziale und die Wissenskomponente von Bildung zusammenbindet. Gebildet ist ein Christ nicht schon durch seinen Glauben, denn den Wahrheitsanspruch der Christen kann nur der bereits Glaubende akzeptieren. Bildung heißt vielmehr: das Zeitgespräch der Gesellschaft verstehen und mitvollziehen und sich aktiv einmischen (können). Die Medien erleichtern und demokratisieren den Wissenszugang; aber – ein Blick über den Stand 1970 hinaus: sie steigern auch permanent die Komplexität der Informationsflut. Für die eigentliche verarbeitende und dialogische Bildung sind die Medien Material und Anregung. Aber gutes Material, so Dirks, regt zur intrapersonellen Kommunikation und Selbstbildung an.

1.5 Zwischenfazit: Der Stand um 1970

Medienpädagogische Positionen im kirchlichen Bereich – ob Bewahrung, Nutzung oder Erziehung zu rechtem Gebrauch – sind Konsequenzen einer Auseinandersetzung mit den Medien als publizistischen Machtmitteln und als beliebter Freizeitgestaltung. In beiden Funktionen werden sie aus innerkirchlicher Perspektive als Konkurrenten kirchlichen Einflusses gesehen, ja vielfach verantwortlich gemacht für das Schwinden dieses Einflusses.

Publizistischer und medienpädagogischer Aspekt bedingen und beeinflussen sich wechselseitig. Wo Medien als Sprachrohr und Kanzel gesehen werden, ist der stille Adressat einer Botschaft, nicht der Kommunikationspartner im Blick. Wo Medieninhalten verderbliche Wirkungen zugeschrieben werden, vor denen der Rezipient zu bewahren ist, da sind nicht einmal die potentiell mündigen Kommunikations-subjekte im Blick.

Hinter der Medienauseinandersetzung stehen m. E. drei (theologische) Kernprobleme:

¹⁹ Walter Dirks, Die Bildungsaufgabe des Rundfunks, in: K. Becker/K. A. Siegel (Hg.), *Rundfunk und Fernsehen im Blick der Kirche*, Frankfurt 1957, 152-167; ders., Bildung durch Hörfunk und Fernsehen?, in: Becker/Siegel, 7. Beiheft 1965, 28-54; diese Aufsätze von Walter Dirks sind neben den Beiträgen Keilhackers (vgl. Anm. 10), Zöchbauers und Babins (vgl. Anm. 14 und 16) die m. E. wichtigste und interessanteste Lektüre aus dem Meinungsspektrum der 50er und 60er Jahre.

1. Die als unverrückbar betrachtete Lehre zusammenzubringen mit demokratischen Formen eines öffentlichen Dialogs, bei dem jede Wahrheit auf dem Prüfstand steht. Die Auseinandersetzung mit öffentlich medialen Kommunikationsformen provoziert das traditionelle kirchliche Selbstverständnis offenbarenden Hinsage. Die Einsicht, daß Fragen der Gegenwart auch aus der Sicht einer als ewig gültig angesehenen Ordnung verschiedene Antworten zulassen und Entscheidungen einer kommunikativen Aushandlung bedürfen, berührt die Identität der Kirche. Eine Komplementärrolle kirchlicher Medien als Beitrag zum gesellschaftlichen Dialog mittels Medien wird erst allmählich erkannt.

2. Die „Wahrheit“ der Lehre in Gestalt sittlicher Normen gerät auch in Konflikt mit Bedürfnissen und Interessen von Menschen, die sich in deren Medienzuwendung und Medienvorlieben äußern. Die Bedürfnisse der Menschen, die sich in den Skandal- und Klatschgeschichten, in dem Interesse an Aktualität, Reiz und Neuigkeit in Presse, Film und Rundfunk zeigen, werden kirchlicherseits nicht verstanden, sondern aus abgehobener Position als niedere Bedürfnisse bewertet. Dahinter steht ein Menschenbild, das in erster Linie den durch Erbsünde belasteten, schwachen und für alles Böse anfälligen Menschen negativ sieht. Dessen Anfälligkeit für „schlechte“ Inhalte wird simpel übertragen auf vorgeblich gefährliche Formen: auf die Sinnlichkeit und affektive Faszination der medialen Bilderwelten. Letztere wird als Konkurrenz beargwöhnt und bekämpft und erst ganz allmählich als (religions-)pädagogische Herausforderung und überhaupt als Bedungsfeld pädagogischen Handelns verstanden. Reizvollen Kommunikationsformen kann man nicht mit Lehrnormen begegnen.

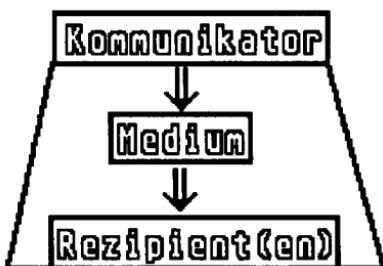
Begründete Skepsis bleibt angesichts einer vermeintlich geringeren geistig-intellektuellen Anstrengung, die die Bildmedien verlangen, gegenüber einer Überschwemmung mit reproduzierten Bildern, die allein ob ihrer Menge nur noch oberflächliche Wahrnehmung zuließen, und gegenüber der Suggestivkraft der Bildmedien Film und Fernsehen, die den Rezipienten unter Umgehung seines kritischen Verstandes in Bann zögen.

3. Die Medienkonkurrenz provoziert Anfragen an die intellektuelle Ausrichtung traditioneller Lehrformen und intentional organisierter Lernformen. Mit ihrer Wortdominanz geraten alte religionspädagogische Konzeptionen ins Wanken: Ist der christliche Glaube wesentlich doktrinär und lehrhaft oder doch eher bildhaft? Kann man in einsinniger Auslegung behaupten: der Glaube komme nur von Hören? Oder steht das Hören hier nicht exemplarisch für den Kommunikationsprozeß, der durchaus mehrdimensional sein kann? – Dem Bild (auch dem Text) gegenüber reichen Inhalt und Form als zumal hierarchisierte, getrennte Wertungskriterien nicht aus. Der gesamte mediale Kommunikationsprozeß muß analytisch in Wertungen einbezogen werden, ist eigentliche Grundlage von sinnvollen Urteilen zur Kommunikationsqua-

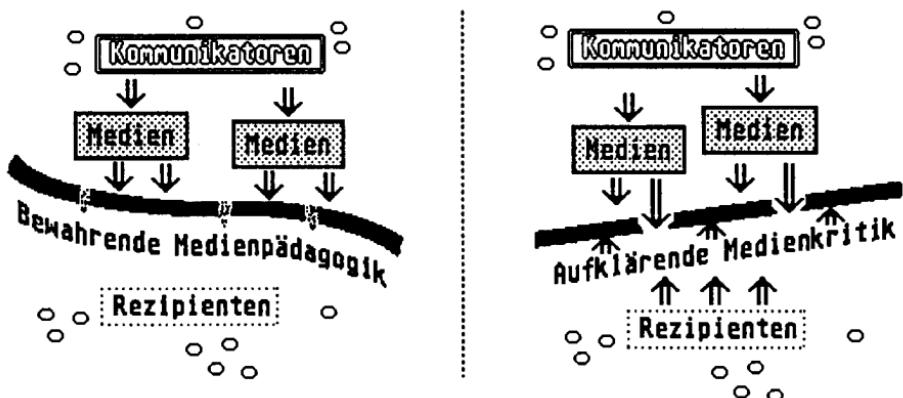
lität. Im religionspädagogischen Bereich heißt das: Was Verkündigung ist, steht u. a. durch die Herausforderung der Medien neu zur Diskussion. Es kann in religiösen Lernprozessen nicht primär um Vermittlung oder Veranschaulichung von Inhalten gehen, sondern die Qualität des Kommunikationsprozesses steht selbst auf dem Prüfstand.

Das alles hat medienpädagogische Konsequenzen. Ziele und Inhalte, die einer Medienpädagogik zugewiesen werden, sind abhängig von Modellvorstellungen, wie Kommunikation funktioniert, so habe ich einleitend formuliert. Im Bereich publizistischer Kommunikation dominierte noch bis Ende der 60er Jahre die Vorstellung der intentionalen und einseitig gerichteten Hinsage und entsprechender Wirkungen.

Hinsage-Modell:



Auf dem Hinsage-Modell medialer Kommunikation fußen letztlich sowohl bewahrende medienpädagogische Konzeptionen als auch das Konzept einer kritisch aufklärenden „Rüstung“ der Rezipienten gegen Medienwirkungen.



Im kirchlichen Bereich dominierten diese Konzepte bis Ende der 60er Jahre und sie wirken bis heute weiter. Wer Medien als anonyme Systeme der Massenbeeinflussung sieht, kommt letztlich über diese Modellvorstellungen und entsprechende medienpädagogische Konzepte

nicht hinaus. Konsequenterweise müssen dann eigene Mediennutzung oder gar Erziehung und Bildung durch Medien ideologisch verdächtig sein. So blieb und bleibt bei der Nutzung von Medien für kirchliche Intentionen (Verkündigung und Veröffentlichung) immer ein Unbehagen, ob damit nicht etwas benutzt werde, was man ja eigentlich grundsätzlich ablehne. Stattdessen müßte Medienpädagogik wohl eher als Kommunikationspädagogik konzipiert werden, die Kompetenzen zur sozialen Kommunikation – auch mit Medien – vermitteln müßte. Wenn darüber hinaus Medienprodukte wie Bilder, Kunstwerke und Musik einen kommunikativen Eigenwert haben, der sich weder durch Sprache adäquat und vollständig wiedergeben, noch in pädagogischer Intention funktionalisieren läßt, sondern der vom Rezipienten in seiner Wahrnehmung subjektiv konstruiert wird, dann greifen Bewährung, Nutzung und kritische Erziehung zu kurz; dann muß die mediapädagogische Konsequenz heißen: Schulung der Sinne, der Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit, aber auch der kreativen Ausdrucksfähigkeit mit Materialien und Medien; „ästhetische Erziehung“ müßte ein Wesenselement praktischer Medienpädagogik sein. Solche Meinungen, Alltagstheorien schälen sich langsam heraus; sie finden lange keinen „Überbau“ in offiziellen Texten.

2. Die Pastoralinstruktion „*Communio et Progressio*“ (CeP) und ihr Modell sozialer Kommunikation

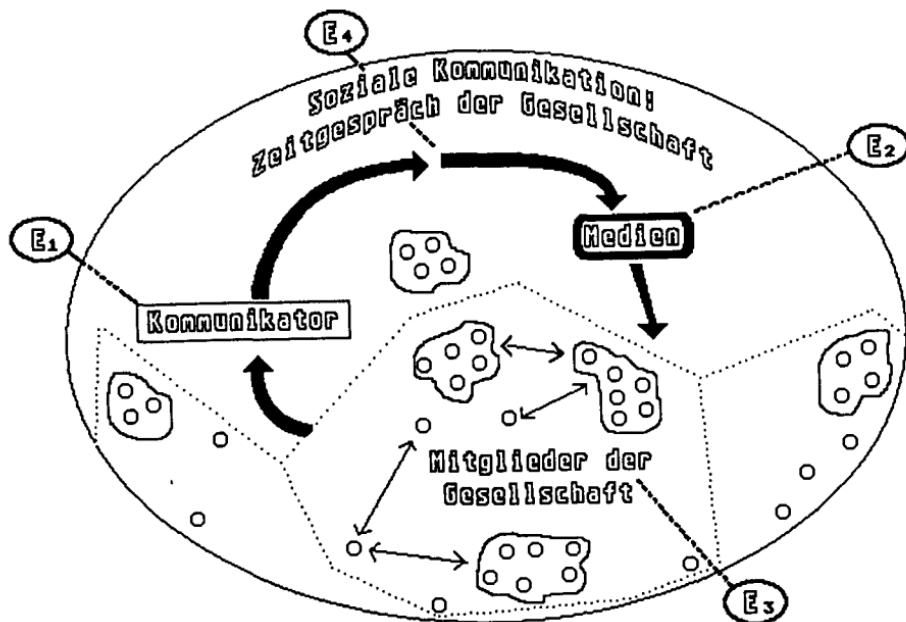
In den höchstoffiziellen Dokumenten der römisch-katholischen Kirche, die ausdrücklich zu Medienfragen veröffentlicht wurden, lassen sich Entwicklungslinien nachzeichnen²⁰, die in die Positionen der Pastoralinstruktion CeP 1971 einmünden und sich dabei den Zeitmodellen funktionaler Publizistik²¹ annähern. Bemerkenswert ist zunächst der Medienbegriff der Instruktion: Medien als „Instrumente der sozialen Kommunikation“. Soziale Kommunikation bezeichnet den kontinuierlichen Informationsaustausch von einzelnen und Gruppen in der Gesellschaft. Ohne ständigen Rollentausch zwischen Ausgangs- und Zielpartnern (Kommunikatoren und Rezipienten) ist Kommunikation als soziale nicht denkbar; das ist der deskriptive Teil des Begriffs „sozial“. Doch ist soziale Kommunikation nicht automatisch medial (diese Verkürzung legt CeP gelegentlich nahe). Weil die eigentlichen personalen und sozialen Kommunikationsakte aufgrund zeitlicher und räumlicher Beschränkungen nicht beliebig ausgedehnt werden können, sind

²⁰ In dem Buch „Medienpädagogik im kirchlichen Feld“ (vgl. Anm. 1) werden folgende Dokumente exemplarisch durchgegangen: „Vigilanti cura“ (1936), „Miranda prorsus“ (1957), „Inter mirifica“ (1963), „*Communio et progressio*“ (1971), „Aetatis Novae“ (1992).

²¹ Vgl. exemplarisch H. J. Prakke, Thesen zu einer neuen Definition der Publizistikwissenschaft, in: *Publ* 6 (1961), 81-84; ders., Kommunikation der Gesellschaft. Einführung in die funktionale Publizistik, Münster 1968.

Medien als Instrumente erforderlich. Die Kommunikatoren in entsprechender Berufsrolle sind Anwälte dieses Gesprächs der Gesellschaft, Vermittler der sozialen Kommunikation. Auf der anderen Seite sind die Rezipienten zwar in ihrer Mehrzahl rezeptiv am gesellschaftlichen Kommunikationsprozeß beteiligt, haben aber prinzipiell eine darüber hinausgehende Kommunikationsfunktion: das Medien-“Publikum” ist idealiter identisch mit der im Gespräch befindlichen Gesellschaft.²²

Auf dieser Basis läßt sich in Übereinstimmung mit CeP ein „Modell der sozialen Kommunikation“ skizzieren, das sich deutlich von den oben skizzierten Modellen absetzt und eine funktionale Sicht medialer Kommunikationsprozesse entfaltet.



Dem am Lehramt orientierten Hinsage-Modell steht somit in CeP ein Kommunikationsmodell gleichberechtigter Beteiligter gegenüber²³. Dieses Modell ist im Verständnis von CeP aber nicht nur ein beschreibendes Funktionsmodell, sondern in der Konnotation „sozial“,

²² Vgl. Hans Wagner, Einführung und Kommentar, in: *Pastoralinstruktion „Communio et Progressio“ über die Instrumente der sozialen Kommunikation (= nachkonziliare Dokumentation, Bd. 11)* Trier 1971, 1-148.

²³ Dieses Modell von CeP, in meiner Interpretation, als Modell sozialer, d. h. gesellschaftlicher Kommunikation prinzipiell gleichberechtigter Kommunikationssubjekte, das auf Verständigung orientiert, steht den Theorien einer Universalpragmatik als Regeln verständigungsorientierter Kommunikation etwa im Sinne von Jürgen Habermas sehr nahe; vgl. ders., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2. Bde., Frankfurt 1981.

als Gemeinschaft²⁴ fördernd, normativ aufgeladen; es wird damit Leitmodell, eine „regulative Norm“²⁵. Es setzt voraus, daß der ständige horizontal-dialogische Informationsaustausch als demokratische Grundnorm akzeptiert wird. Es verlangt zudem einen ständigen Rollentausch zwischen Ausgangs- und Zielpartnern, jedenfalls dessen prinzipielle und strukturelle Ermöglichung.

Das Modell sozialer Kommunikation hat grundlegende Konsequenzen für das Verhältnis der Kirche zur Öffentlichkeit. Im dialogisch-horizontalen Informationsaustausch des gesellschaftlichen Zeitgesprächs ist die Kirche ein Gesprächspartner unter vielen. Und dieses Modell gilt nach CeP nicht nur für den außerkirchlichen Bereich, sondern auch innerkirchlich. „Forum“ und „runder Tisch“ sind im innerkirchlichen Bereich weitaus provokantere Bilder als im außerkirchlichen Bereich.

Die zum derzeitigen Kirchenbild kritischen Implikationen liegen auf der Hand; in Schlagworten: demokratischer, horizontal-dialogischer Informationsaustausch, Enthierarchisierung, Wahrheitsfindung in dialogischen Kommunikationsprozessen; allerdings dürften diese Probleme inzwischen eher Probleme der weltlichen Verfaßtheit der römisch-katholischen Kirche sein als Probleme der Theologie. Solange „Wahrheit“ nicht in ihrer kommunikativen Dimension und Qualität begriffen und akzeptiert wird, sondern innerkirchlich letztlich immer als vorgegebene, durch amtskirchliche Auslegung verbürgte verstanden wird, so lange wird sich der Knoten von publizistischer Öffentlichkeit und Kirche nicht lösen. Ein „Wächteramt“ der Kirche kann sich nicht nur auf die sittlich-moralische Qualität der Kommunikationsinhalte (WAS) beziehen, sondern muß auch die Qualität der Kommunikationsprozesse und -strukturen (WIE) in den Blick nehmen, ob nämlich Kommunikation als „soziale“ ermöglicht oder verhindert wird. Oft genug paralysiert die Verfolgung kirchlicher Eigeninteressen eine Anwaltfunktion der Kirche für die Subjekte und ihre sozialen Kommunikationsbeziehungen. Die grundlegende Spannung zwischen kirchlicher Mediennutzung und gesellschaftlicher Verantwortung für die Realisierung sozialer Kommunikation ist nicht gelöst. Aus solcher kommunikationstheoretischer Position ergibt sich ein Dilemma katholischer Medienpädagogik: die Annahme, daß es auf die Inhalte ankomme und nicht auf die Qualität der Kommunikation. Die dahinterstehende Lerntheorie ist so banal und entmündigend einsinnig: die ständige

²⁴ Der Begriff „Gemeinschaft/Communio“ ist theologisch nicht unproblematisch, weil er – verkürzt gesagt – in der nachkonziliaren Zeit gegen eine „Volk-Gottes-Theologie“ des Konzils im Interesse einer „Communio-Hierarchica“ missbraucht wurde. In CeP ist er eher mit dem Gemeinwohlbegriff der katholischen Soziallehre zu identifizieren.

²⁵ O. B. Roegle, Das Konzilsdekret „Über die Werkzeuge der sozialen Kommunikation“, in: Publ 9 (1964), 337-349.

Sorge, die Schäflein in einem fest definierten harmonistischen Weltverständnis zu bewahren. Man traut weder den Menschen Mündigkeit und Entscheidungsfähigkeit zu, noch dem Geist Gottes, daß er wirkt, wo er will.

Medienpädagogik hat im CeP-Funktions-Modell nicht mehr primär die Aufgabe, eine bewahrende Wand zwischen Medienangeboten und Teilen des Publikums (etwa Kindern und Jugendlichen oder Gläubigen) aufzubauen; ebensowenig darf sie allein durch Förderung von Kritikfähigkeit eine Anti-Haltung gegen Medien anzielen. Die Zielsetzung jeder Medienpädagogik muß vielmehr darüber hinausgehen: zum kritischen Verstehen von und zur aktiven Beteiligung an sozialen Kommunikationsprozessen zu befähigen. Und weil diese Prozesse heute notwendig auch medial ablaufen, muß diese Befähigung sich auch auf Medien als Kommunikationsinstrumente beziehen. CeP unterscheidet drei Aufgabenbereiche von Medienpädagogik:

1. Medienkunde muß die Eigenart der einzelnen Medien, ihre Organisationsform und Struktur, ihre Funktionsprinzipien kritisch vermitteln. – Diese Aufgabe, die Medien als Sachgegenstand nimmt, gehört heute unbestritten ins Feld der Medienpädagogik.

2. Medienethik stellt den Menschen ins Zentrum. Sie behandelt die Grundsätze eines sachgerechten und das heißt dem Menschen und dem sozialen Miteinander dienlichen Umgangs; eingeschlossen ist darin die Förderung der Kritikfähigkeit gegenüber Medienprodukten und medialen Kommunikationsprozessen. – Auch dieses Aufgabenfeld dürfte heute allgemein als medienpädagogisches anerkannt sein, allerdings hat sich der Begriff noch wenig etabliert.²⁶

CeP unterscheidet verschiedene ethische Aspekte in der sozialen Kommunikation (im Schema oben als E1 bis E4 gekennzeichnet): (1) Eine ethische Verantwortung der Kommunikatoren und der pädagogischen Vermittler, die sich grundlegend darin ausdrückt, ob sie ihre Adressaten als Subjekte oder als anonyme Objekte betrachten. – (2) Eine ethische Dimension von Inhalt und Form eines Medienproduktes. – (3) Eine Ethik der Rezipienten, was sie mit ihrem Kommunikationsverhalten sich selbst und anderen gegenüber bewirken. – (4) Eine ethische

²⁶ Vgl. dazu Gerhard Tulodziecki, Medienerziehung in Schule und Unterricht, Bad Heilbrunn 1989; Wolfgang Wunden (Hg.), Medien zwischen Markt und Moral. Beiträge zur Medienethik, Stuttgart 1989; Udo F. Schmälzle (Hg.), Neue Medien – Mehr Verantwortung!, Bonn 1992. „Ethik der Medien ist ein regulatives Prinzip medienpädagogischer Arbeit, will diese nicht kopflos sein, darf aber nicht – und das gehört zu einer verantwortlichen medienpädagogischen Praxis – in der Beratung proklamiert werden. Sie, die Medienethik, ist zwar vorauszusetzen (der Praxis vorauszusetzen), aber nicht vorzusetzen (dem Ratsuchenden nämlich).“ (Wunden 1989, 273)

Dimension des jeweiligen Kommunikationsprozesses inclusive der ermöglichen bzw. verhindernden Kommunikations- und Medienstrukturen.²⁷ Es ist zentrale Aufgabe einer Medienpädagogik im kirchlichen Feld, diese ethische Dimension stets neu bewußt zu machen und ihre Realisierung einzuklagen.

3. Handlungsorientierung meint die Anleitung, Medien mit Gewinn zu verwenden und einen aktiven Beitrag zur sozialen Kommunikation und zur schöpferischen Zusammenarbeit in der Gesellschaft leisten zu können. – Darin dürfte die künftig wichtigste Aufgabe einer handlungsorientierten Medienpädagogik liegen.

Die Wechselwirkung von pädagogischer (intentionaler) Medienverwendung und Alltags-Medienverhalten (funktional) und die besonderen Spannungen, die das im kirchlichen Bereich mit sich bringt, bleiben in CeP unterbelichtet. Zwar wird gesehen, daß Medien einen „Wandel in der gesamten religiösen Unterweisung herbeiführen“ (CeP 129) könnten, aber nicht, daß möglicherweise die medialen Kommunikationsformen auf Dauer unsere traditionellen Vorstellungen und Konzepte schulischen Lehrens und Lernens radikal verändern könnten.

Und trotz einer kurzen Thematisierung von Kunst und Theater kommt dieser Bereich „sozialer“ Kommunikation zu kurz. Soziale Kommunikation läuft niemals nur medial im verkürzten Verständnis von Medien als Massenmedien bzw. technischen Medien ab. Die Wechselwirkung zu personalen Kommunikationsformen und zu anderen ästhetischen und kulturellen Ausdrucksformen (Musik, Tanz, Theater, Kunst) muß gerade in der pädagogischen Handlungsorientierung eine zentrale Rolle spielen. Deshalb muß Medienpädagogik mit einem offeneren und weiter gefaßten Medienbegriff operieren. Medienpädagogik ist ästhetische Erziehung. Ästhetik ist dabei verstanden nicht als die (jeweils historische) Lehre des „Schönen“, sondern als Bereich des sinnlich Wahrnehmbaren und Gestaltbaren. Die Fähigkeit zum Ästhetischen ist eine Qualität des Menschen; sie erhöht und erweitert seine Menschlichkeit – über das sinnlich Wahrnehmbare und Gestaltbare miteinander zu kommunizieren. In der Verbindung der Begriffe „Ästhetik“ und „Kommunikation“ kommt der symbolische Charakter materieller Zeichenträger in den Blick. Ästhetischer Erziehung geht es darum, die Wahrnehmung für ästhetische Phänomene zu sensibilisieren, ihre Bedeutung und Funktion zu analysieren, eigenständige Ur-

²⁷ Vgl. dazu besonders Bernhard Laux, *Die institutionelle Ordnung der Massenkommunikation aus sozialethischer Sicht*, Frankfurt 1986. – Bemerkenswert ist auch eine vom Hauptausschuß des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) im März 1990 verabschiedete „Stellungnahme des BDKJ zu den Informations- und Kommunikationstechnologien“.

teilskriterien und -fähigkeit zu ermöglichen und aktive Gestaltung anzuregen.²⁸

Das normative Cep-Kommunikationsmodell kann nur als Ideal und Zielnorm gelten. Wichtig ist die analytische Frage, ob bestimmte Medienangebote oder -strukturen der sozialen Kommunikation dienen. Damit würden notwendig auch die Fragen der politischen Medienstrukturen und des Wirtschaftsfaktors Medien²⁹ stärker als in CeP in den Blick kommen. Das ist wohl die gravierendste Fehlstelle der Instruktion, daß im euphorischen Aufbruch dieser Bereich, den gerade eine gesellschaftskritische Medienpädagogik um 1970 herausstellte, in CeP kaum problematisiert wird. Er ist nur in einigen offenen Frage- und Problemstellungen angezeigt, die bis heute aktuell geblieben sind:

1. Informationsüberflutung: „Wie will man sicherstellen, daß die Information, ständig in Überfülle, oft verworren und mit rasender Eile verbreitet, überhaupt richtig beurteilt und verstanden wird?“
2. Bewertungskriterien: „Wie kann (...) in der sogenannten pluralistischen Gesellschaft das Wahre vom Falschen, das Gute vom Bösen sicher unterschieden werden?“
3. Warencharakter: „Wie kann man verhindern, daß im freien Wettbewerb der Medien die Jagd nach der Gunst des Publikums sie dazu zwingt, die egoistischen und vitalen Antriebe der menschlichen Natur einseitig anzusprechen und aufzureißen?“
4. Medienkonzentration: „Wie läßt sich vermeiden, daß durch die Konzentration der Medien in den Händen ganz weniger ein wirkliches Gespräch in der Gesellschaft verhindert und die Gemeinschaft zerstört wird?“
5. Konkurrenz zwischen medialer und personaler Kommunikation: „Wie muß man mit den Medien umgehen, damit nicht durch die technisch vermittelte Kommunikation, vor allem wenn sie im Bild wirksam wird, die personalen Beziehungen Schaden leiden?“

²⁸ Vgl. dazu Peter Marchal (Hg.), Einführung in das Fach „Ästhetik und Kommunikation“, Siegen 1989; der Impuls zu einer Verbindung von Medienpädagogik und „Ästhetik und Kommunikation“ war bereits Anfang der 70er Jahre deutlich vorhanden (vgl. dazu etwa die Diskussion „Was ist Medienpädagogik?“ in der Zeitschrift „medien und erziehung“, H 2 und 3, 1976), geriet aber dann eher in Vergessenheit. In der Fassung eines Positionspapiers der deutschen Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) aus dem Jahr 1989 wird der Begriff „ästhetisch“ noch gebraucht (vgl. Perspektive Kommunikationskultur. Medienpädagogisches Positionspapier der GMK, in: GMK Rundbrief, Nr. 23, Juli 1989, 8-14). In der Neufassung des Positionspapiers 1991 ist der Begriff gemieden, die Sache – Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit – aber ebenso benannt (vgl. GMK Rundbrief, Sonderausgabe Nr.30, November 1991, 2-6).

²⁹ Habermas (Anm. 23) spricht hier von systemischen Imperativen, die die kommunikative Lebenswelt „kolonisieren“.

6. Unterscheidung von Medienwelt und realer Lebenswelt: „Die Medien verführen häufig den Menschen dazu, sich in eine Traumwelt zu flüchten: Was kann geschehen, daß sie ihn nicht vom realen Leben mit seinen Verpflichtungen ablenken? Wie kann man die Menschen davor bewahren, in Untätigkeit und Passivität zu versinken? Wie kann man erreichen, daß der ständige Appell an die Emotionen nicht den Gebrauch der Vernunft verhindert?“ (CeP 21)

3. Perspektiven

Die Motive für ein medienpädagogisches Engagement im kirchlichen Feld haben sich gewandelt, aber alte Motivelemente sind selten völlig überholt, sondern halten sich weiter. In CeP von 1971 liegt eine Grundkonzeption vor, die aktuell geblieben ist und die durch Folgedokumente kaum fortgeschrieben, sondern eher in ihrer Freiheitlichkeit zurückgenommen wurde.³⁰

Das Postulat „Medienpädagogik als vordringliche Aufgabe“ ist bis heute uneingelöst, jedenfalls als „Aufbruch zu einer Medienpädagogik neuen Typs, die zu einem gestärkten Selbstbewußtsein christlichen Ursprungs gegenüber der Öffentlichkeit hätte führen können“.³¹

Im eher praktischen medienpädagogischen Engagement der Kirchen allerdings hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten einiges getan; Diskussionen sind in Gang gekommen, das wird in den Jahrgängen dieser Zeitschrift aber auch in vielen Themenheften religionspädagogischer und praktisch-theologischer Zeitschriften deutlich.³²

³⁰ Vor allem die Pastoralinstruktion „Aetatis Novae“ 1992 ist m. E. eher ein Dokument der Hilflosigkeit. Sie ist gekennzeichnet durch einen kultur pessimistischen Grundton und rückt eine intentionale Mediennutzung zur Neu-Evangelisierung in den Vordergrund. Als Kommunikationsmodell liegt AeN letztlich wieder das Modell der Hinsage zugrunde. Vgl. näher dazu Hoffmann 1993 (Anm. 1), 235-248.

³¹ Michael Schmolke, Zehn Jahre nach „Communio et Progressio“ I, in: CS 14 (1981), 283-290.

³² Einige Beispiele: Diakonie H 6, 1982: Neue Medien – Chancen und Gefahren; Lebendiges Zeugnis H 4, 1984: Glaube und Kultur im Medienzeitalter; Religionspädagogische Beiträge 15/1985: Die „Neuen“ Medien; Diakonie H 1, 1985: Medienpädagogik; Evangelischer Erzieher H 3, 1986: Medien; Diakonia H 6, 1986: Die Herausforderung der Kirche durch die Neuen Medien; Lebendige Seelsorge H 4/5, 1987: Verkündigung im Zeitalter der Massenmedien; Theologia Practica H 4, 1990: Medien – Technik – Kommunikation; katechetische Blätter H 7-8, 1991: Medienpädagogik; Diakonia H 5, 1991: Pastoral in einer Mediengesellschaft; Concilium H 6, 1993: Die Massenmedien.

3.1 Strukturprobleme

In offiziellen Positionen der auf katholischer Seite für Medien zuständigen Zentralstelle finden sich die Konzeptionen von CeP fortgeschrieben. Aber diese Konsequenz bleibt eher Konzeptpapier. Klare Strukturen einer Umsetzung fehlen – vor allem für die Umsetzung einer praktischen Medienpädagogik im Sinn einer Basiskompetenz für kommunikatives Handeln. Zuarbeit zu offenen Kanälen und Radiowerkstätten für die Bürgerbeteiligung an vor allem privaten Rundfunkprogrammen wären Möglichkeiten; aber sie werden m. E. zu halbherzig gefördert und diese Öffentlichkeitsarbeit nach außen ist zu wenig mit internen Kommunikationsstrukturen und -problemen verknüpft. Solche Arbeit wird zu schnell als säkularisierte Kanzel und als primäres Einbringen kirchlicher Interessen in publizistische Kommunikation enggeführt. Aus keiner deutschen Diözese ist mir ein Konzept oder eine klare Struktur bekannt, die dem CeP-Postulat „Medienpädagogik als vordringliche Aufgabe“ dienlich wären, jedenfalls nicht in dem Sinn, daß verschiedene Teilbereiche integriert und vor allem didaktische und publizistische Aspekte verbunden würden. Häufig bilden die vorhandenen Strukturen die oben herausgestellten Motive nur ab. Die Pressestelle ist für Veröffentlichung und publizistische Einflußnahme zuständig, bestenfalls orientiert man sich an Vorstellungen einer „public relation“. Dem primären medienpädagogischen Motiv, den Menschen Schutz, Hilfe, Anleitung in medialer Kommunikation zukommen zu lassen, ihm die Chance zu geben, sich in die öffentliche Kommunikation einzumischen, widmet sich keiner so recht; kirchliche Kommunikationsakte der Öffentlichkeit gegenüber sind nach wie vor hierarchisch abgestuft. Die Bildungsarbeit müht sich um Mediennutzung für Bildungszwecke in Form sogenannter „Medienverbundprojekte“. Und die Medienzentralen stellen ein breites Angebot von religionsdidaktisch nutzbaren Medien zur Verfügung. Das alles sind sicher gute und hilfreiche Einzelunternehmungen; aber ein Gesamtkonzept des Ineinanders und Miteinanders fehlt. Medienpädagogik als Basiskompetenz für mediale Kommunikation bleibt oft in den unklaren Strukturen zwischen Pressestellen, Medienverleih und -service, Bildungsarbeit und wenigen medienpädagogischen Stellen hängen.

Nahstellen einer Verbindung von didaktischem und publizistischem Medienbereich wären im kirchlichen Bereich die Medienstellen in den einzelnen Diözesen. Aber auch dort ist die Trennung von Medienpädagogik im engeren Sinn und Mediendidaktik auffällig. Bewußte Überschneidungen, die den Zusammenhang beider Felder deutlich machen und die aktive Wechselwirkung zwischen beiden Bereichen intendieren, werden kaum deutlich. Eine beispielhafte Konzeption wurde bereits 1984 von Heinz Glässgen für die Fachstelle für Medienarbeit in der Diözese Stuttgart-Rottenburg vorgestellt.³³ Für die

³³ Heinz Glässgen, Kirche und Medien: Selbstverständnis und Auftrag einer kirchlichen Medienstelle, in: CS 17 (1984), 66-72.

Integration der publizistischen Mediendimension plädiert diese Konzeption deutlich und zwar mit einer auf die aktive Komponente sozialer Kommunikation abzielenden medienpädagogischen Begründung: „Es muß vielmehr Aufgabe der Medienpädagogik sein, statt negativen Wirkungen von Massenkommunikationen und -medien nachträglich zu begegnen, bereits zum Aufbau einer gesellschaftlichen Kommunikation beizutragen, die in möglichst breitem Konsens die positiven Möglichkeiten von Information und Kommunikation anstrebt und fördert.“³⁴ Aber die Komponente einer aktiven sozialen Kulturarbeit, die m. E. über technische Medienangebote hinausgehend notwendig zum Feld der pädagogischen Förderung aktiver sozialer Kommunikation hinzukommen muß, fehlt auch hier. So bleibt Medienpädagogik fixiert auf technische Gruppen- und Massenmedien, m. E. letztlich ein Abstergleis.³⁵

3.2 Medienpädagogik als „soziale Kulturarbeit“

Konzepte, wie sich Medienpädagogik mit Formen ästhetischer und kultureller Erziehung oder mit Ansätzen einer religionspädagogischen Symboldidaktik verbinden könnten und sollten, stecken in den Kinderschuhen. Medienpädagogik soll kein Schulfach werden, sondern sollte fast alle traditionellen Schulfächer durchziehen, auch den Religionsunterricht. Dort bedient man sich durchaus mediendidaktischer Verfahren; die Angebotspalette des kirchlichen AV-Medienverleihs ist so groß wie für fast kein anderes Fach; auch im begrenzten Sinn mediendidaktische Konzepte liegen vor. Die Publikationen zu einer religionspädagogischen Mediendidaktik sind jedoch praktisch sämtlich in den 70er Jahren erschienen³⁶; in den letzten gut 10 Jahren sind keine umfassenden Weiterentwicklungen mehr zu verzeichnen. Mediendidaktik im religionspädagogischen Feld scheint zum Stillstand gekommen.³⁷ Vor allem eine produktive Wechselwirkung zwischen medienpädagogischen Konzepten einerseits und einer religionspädagogischen Symboldidaktik andererseits fehlt weitgehend.³⁸ Die Symbolwelt der Alltagsmedien

³⁴ Ebd., 71.

³⁵ Solche integrativen Ansätze gibt es höchstens vereinzelt in handlungsorientierten medienpädagogischen Ansätzen der Jugendarbeit; ein entsprechendes Positivbeispiel ist die Katholische Fachstelle für Gestaltung des Bistums Limburg in Wiesbaden.

³⁶ Vgl. zuletzt H. May/A. Täubl, Praxis AV-Medien. Anleitungen für Religionsunterricht und kirchliche Bildungsarbeit, München 1981.

³⁷ Trotz zahlreicher Zeitschriftenbeiträge, vgl. dazu die exemplarische Aufstellung unter Anm. 32. Eine Ausnahme ist das Buch von Matthias Wörther, Anm. 17.

³⁸ Ausnahmen sind zwei Beiträge von Eckart Gottwald: Symboldidaktik und die Rolle der Medien, in: *medien praktisch* 3/1989, 4-9; Sensibilität für die Medien als Sensibilisierung für menschliches Leben – Medienpädagogisches Handeln im Religionsunterricht, in: W. Schill/G. Tulodziecki/W. R. Wagner (Hg.), *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*, Opladen 1992, 183-196.

prägt die Wahrnehmungsweise der Menschen und beeinflußt auch ihren Umgang mit religiösen Symbolen. Die Grenzen sind fließend, obwohl sich Symbole und Medien in Bedeutung und Geltung auch unterscheiden: „Die Geltung eines Symbols entwickelt sich in einem kulturellen Prozeß, sie wächst ihm über längere Zeit durch die Akzeptanz in einer Gesellschaft zu. Sie ist nicht leicht zu verändern. Medien dagegen werden als ‚Gebrauchstexte‘ geplant und produziert. Dennoch sind beide in ihrer Textstruktur einander verwandt, sind ‚gestaltete Aussagen‘.“³⁹ Der Zusammenhang zwischen beiden Ansätzen lag eigentlich mit den Publikationen zur Mediensprache von Zöchbauer und vor allem von Babin um 1970 schon auf der Hand, wurde aber in der Religionspädagogik bis heute kaum kreativ aufgegriffen.⁴⁰ Die Medienthematik im Religionsunterricht könnte zugleich eine Einführung von Symboldidaktik auf elitäre und traditionelle Symbolwelten verhindern helfen.

Medienpädagogik im Religionsunterricht kann sich nicht in eindimensionaler Mediendidaktik erschöpfen. Auch Medienpädagogik als nur kritisch aufklärende Aktion gegen den Medienkonsum der Schüler greift zu kurz und wird kaum im Unterricht Fuß fassen können. Medien müßten vor allem inhaltsrelevant integriert werden in Wahrnehmung und Gestaltung. Und der Religionsunterricht müßte Gelegenheit dazu geben, mediale Alltagserfahrungen einzubringen und zu verarbeiten. Viel Raum zum Gespräch statt ein zusätzlicher Berg inhaltlicher Wissensvermittlung neben der alltäglichen Informationsflut sollte ein besonderes Kennzeichen des Religionsunterrichts sein. Hier kann in sozialer Hinsicht eine medial einseitige Kommunikation bearbeitet und durch Integration von Medien exemplarisch aufgebrochen werden.

Für eine umfassendere kommunikative Sicht von Medien im didaktischen Kontext könnte auch ein Blick über die Grenzen unseres Kontinents hinaus helfen. Offensichtlich haben sich beispielsweise in Lateinamerika andere Formen medialer Kommunikation etabliert. In einem Bericht beschreibt Manuel Olivera, seinerzeit Vizepräsident der

³⁹ Ebd., 9.

⁴⁰ Vgl. dazu K. Baus, Art. Unterrichtsmedien, in: G. Bitter/ G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe (2. Bd.), München 1986, 516-521: „Pierre Babin hat für den Bereich des religiösen Lernens die AV-Medien als Sprachmittel mit besonderen Wirkungen herausgestellt: Leider wurden seine mediendidaktischen Methodenkonzepte im Bereich der mitteleuropäischen Religionspädagogik zu wenig beachtet.“ (521) – In Lateinamerika scheint das anders zu sein; der Beitrag von F. G. Perez, Kommunikationsgerechte Pädagogik der „Totalen Sprache“: ein Entwurf, in: CS 6 (1973), 221–232, Direktor des Lateinamerikanischen Zentrums für „Totale Sprache“ in Peru, weist darauf hin, daß sich dort in der Auseinandersetzung mit medialen Sprachformen eine kommunikationsgerechtere Pädagogik zu entwickeln begann.

Katholischen Weltvereinigung für Rundfunk, Unda, und Direktor von Unda-Lateinamerika, bereits 1976 eine vieldimensionale Konzeption sog. „Gruppenmedien“:

Unter „Gruppenmedien im Gegensatz zu Massenmedien (...) versteht man im Rahmen eines Filmforums gezeigte Filme, durch Schallplatten oder Kassetten verbreitete Hörspiele, die zu anschließenden Diskussionen in kleinen Gruppen anregen, Artikel in Zeitungen oder Zeitschriften, die in Arbeitsgruppen analysiert werden, Diapositive und Bilder, die zu Instruktion und Meditation dienen, Theateraufführungen, in denen Probleme angeschnitten und die Zuschauer zur Mitarbeit und Lösung aufgerufen werden, Lieder, in denen eine Lebensauffassung zum Ausdruck kommt und die zu Diskussionen und Gedankenaustausch anregen usw.“⁴¹

Das Aufkommen dieser Medien wird in Beziehung gesetzt zur Pädagogik Paulo Freires und zu „Bestrebungen zahlreicher christlicher Kommunikatoren, die ihre eigene Arbeit durch die kommerzielle Struktur der großen Massenmedien beschränkt sahen und nach verbesserten Möglichkeiten suchen“. Bemerkenswert ist dabei besonders, daß Medienarbeit nicht auf technische Medien beschränkt wird, sondern exemplarisch Theater, Musik und vergleichbare Medien sozialer Kommunikation⁴² – eben der Bereich sozialer Kulturarbeit – einbezogen werden. Besonders auffallend wird die interaktive Struktur dieser Medienprodukte genannt: „sie pflegen manches ‚offenzulassen‘ (...) sind keine voll ‚abgerundeten‘ Werke, in denen bereits alles ausgesprochen, erklärt und erläutert ist und die nur noch vom Zuhörer aufgenommen und im Gedächtnis gespeichert zu werden brauchen“.⁴³

Es würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen, die Umsetzung und Weiterentwicklung dieser bereits 1976 formulierten Konzeption zu verfolgen. Aber provokante Anregungen würde ein Blick über die Grenzen unseres Landes und Kontinents sicher erbringen.

Für neue Formen des Zusammenspiels von personaler und medialer, von didaktischer und öffentlich sozialer Kommunikation gibt es nur wenige praktische Ansätze. Die gesellschaftlich gegebene

⁴¹ Manuel Olivera, Gruppenmedien und Verkündigung: Ein Diskussionsbeitrag, in: CS 9 (1976), 327-332, hier 327.

⁴² Vgl. dazu Franz-Josef Eilers, Zum Begriff „soziale Kommunikation“, in: CS 20 (1987), 1-10: „Die lateinamerikanische Bischofskonferenz von Puebla (1979) bezeichnet in ihrem Schlußdokument die soziale Kommunikation als ‚eine umfassende und tiefreichende Dimension der menschlichen Beziehungen, ... durch die der Mensch sich individuell und kollektiv in dem Maße, wie er in Beziehung zu seiner Umwelt tritt‘, ausdrückt. Sie weisen ausdrücklich auf die schnelle ‚Entwicklung der Medien der Gruppenkommunikation und der kleinen Medien‘ hin, durch welche ‚die Fähigkeit zum Dialog und zum Kontakt in der richtigen Weise gefördert wird‘.“ (ebd. 4).

⁴³ Olivera (Anm. 41), 329.

Trennung von Bildungsinstitutionen (Schule, Volkshochschule) und Kulturinstitutionen (Theater, Kino, Konzerte) reproduziert sich im kirchlichen Bereich verschärft. Dem Bildungsbereich wird von kirchlicher Seite viel Energie zugewandt (Religionsunterricht, Schulen in kirchlicher Trägerschaft, katholische Bildungswerke), während der Bereich sozialer Kulturarbeit eher ein Schattendasein führt und als wesentlicher und eigenständiger Teil von Bildung wenig anerkannt ist. Kulturarbeit im kirchlichen Bereich besteht vorrangig in der gewiß wichtigen sozialen Begegnungskultur in Gemeinden und in der Förderung von Kirchenkonzerten und anderen Produktionen religiösen Inhalts. Allenfalls im Bereich der Jugendarbeit findet so etwas wie „soziale Kulturarbeit“ in einem größeren Ausmaß statt.

3.3 Theologische Auseinandersetzung

Praktisch-theologische Auseinandersetzung mit Medien pendelt zwischen Extremen: einer kulturpessimistischen Abwehr von Medien und einer oberflächlichen Medienintegration für ein Weiterfunktionieren bestehender Service-Pastoral.

Ottmar Fuchs hat vereinzelte Versuche gestartet⁴⁴, von explizit praktisch-theologischer Seite her auf kirchliches Medienhandeln, aber auch auf die Analyse und Bewertung unserer Medienrealität insgesamt zuzugehen; beides lässt sich nach Auffassung des Autors ohnehin nicht trennen.

Medienpädagogik kann, nach Fuchs, ihr primäres Ziel weder in kompensatorischer Gegensteuerung noch in mediendidaktischen Bemühungen haben, sondern muß Auswirkungen auf Medienstrukturen und -ordnungen, also auf Medienpolitik haben. Die Optionen konkreten Handelns, was hier und jetzt zu tun sei, kann weder theologische noch sonstige wissenschaftliche Reflexion festlegen. Aber diese kann dazu beitragen, konkrete Entscheidungsfelder zu benennen, in denen solche Optionen anstehen. Solche Entscheidungsfelder sind niemals eindimensional, sondern immer komplexere Kontexte verschiedener Wenn-Dann-Beziehungen. Wofür man jeweils votiert, kann nicht unabhängig von der Kontextualität der Verhältnisse bestimmt werden. Seinen theologischen Standpunkt faßt Fuchs in dem Leitmotiv „Kontextuelle Medienkritik im Horizont der Evangelisierung“ (193) zusammen. Fuchs analysiert die Spannung zwischen kirchlichem Eigeninteresse der Mediennutzung und einer diakonischen Option für eine Humanisierung der gesellschaftlichen und massenmedialen Strukturen überhaupt: „Je mehr letztere mitverfolgt wird, desto weniger erliegen die ersten Investitionen der paradoxen Kommunikation, in der die Inhalte auf dem

⁴⁴ Zusammengefaßt in: Ottmar Fuchs, Kirche, Kabel, Kapital. Standpunkte einer christlichen Medienpolitik, Münster 1989.

Vermittlungsweg verhungern bzw. wobei man eine Heilsuniversalität vorgaukelt, die bereits in den Vermittlungskämpfen Lügen gestraft wird.“ (191) Dieser Zusammenhang ist im Begriff der Evangelisierung grundgelegt. Eine Kirche, die sich vor allem um angemessene Präsenz ihrer vordergründigen Inhalte und Repräsentanz ihrer Institution sorgt, kann Menschen ein genuin medienpädagogisches Interesse kaum mehr plausibel machen.

Differenziert geht der Autor auch auf die Frage von Medienkompetenz zwischen Medienprodukt, medialer und personaler Kommunikation ein: Medienkompetenz der Rezipienten ist für Fuchs vor allem in Primärerfahrungen zu erwerben, die ein notwendiges Korrektiv zu Medienerfahrungen sind. Natürlich lässt Fuchs seine pädagogische Praxis deshalb nicht medial verarmen, indem er Erfahrungen nur noch in unmittelbarer Wirklichkeit als Kontrastprogramm zu den Medien veranstalten will. Vielmehr reflektiert er mediendidaktische Arbeitsformen als Formen praktischer Medienarbeit von Gruppen; die Dominanz der Beziehungsebene, die kommunikationstheoretisch reklamiert wird, wird übertragen.

„Die Kompetenz im Umgang mit gruppenbezogener Medienarbeit als Vernetzung zwischen medialer und personaler Kommunikation sollte in der Kirche (z. B. in der Theologenausbildung) wie auch überhaupt unter Christen ausgebaut werden. (...) Hier besteht dann auch die Chance eines gemeinsam zu lernenden und zu gestaltenden kritischen Umgangs mit den Massenmedien und deren Produkten. An dieser Scharnierstelle zwischen technisch-medialem Material (Filme usw.) und seiner Besprechung in dialogischen Begegnungsräumen wird sich für die Zukunft (medien- und kirchenpolitisch) mündiger Bürger und Christen viel entscheiden. Diese ‚Domestizierung‘ der medialen Techniken und Erzeugnisse aus dem Kontext der Massenmedien in die interpersonale Begegnung hinein vermittelt die Erfahrung eines verfügenden und dienstbar machenden Umgangs mit den Medien, der auch in der Rezeption der Massenmedien selbst nicht ohne Wirkung bleibt. Hier darf man einen ausschlaggebenden Vollzug der Medienpädagogik und -andragogik sehen.“ (132)

Damit ist Mediendidaktik weder reines Mittel zur Optimierung von Lernprozessen noch Transportmittel für religiöse Inhalte, sondern selbst Exempel und Lernort für einen subjektorientierten Medienumgang.⁴⁵ Und praktische Medienarbeit auch in kirchlichen Gruppen ist nicht Spielwiese, sondern wichtiges Lernfeld für ein Begreifen (im doppelten Wortsinn) medialer Kommunikation. Darin liegt auch eine Chance, solche Medienprojekte als Partizipationswege in der medialen Öffentlichkeit zu nutzen. Für beide Bereiche ist im kirchlichen Feld nochmals die Einbettung in kirchliche, gemeindliche Sozialkontexte

⁴⁵ Vgl. Olivera (Anm. 41).

(Koinonia) zu reflektieren und ihr handlungsorientierter Anteil am Verkündigungsgeschehen.

Diese knappen Beispiele machen deutlich, auf welche Weise im interdisziplinären Gespräch auch die Theologie dazu beitragen kann, Entscheidungsfelder zu benennen und zu analysieren, in denen Optionen konkreten medienpädagogischen Handelns anstehen. Voraussetzung ist allerdings, daß der Vorrang intentionaler Mediennutzung durch die Kirche zu Veröffentlichung und eng verstandener Verkündigung überwunden wird. Aufgrund der Einsicht, daß Medienangebote nach dem Modell von Angebot und Nachfrage funktionieren, sollte Kirche nicht versuchen, über eine Vermehrung der Angebotsseite mitzusteuern, sondern sie sollte auf der Nachfrageseite arbeiten, Rezipientenbildung betreiben.

3.5 Fazit und Ausblick

Der zweite Teil des anfangs zitierten CeP-Mottos ist für die Konturen einer Medienpädagogik (nicht nur) im kirchlichen Bereich entscheidend: „Die Kommunikationsmittel leisten erst dann ihren vollen Beitrag zur Entfaltung des Menschen, wenn er deren Wesen und den Umgang mit ihnen begriffen hat. Wer ihre Bedeutung nur oberflächlich kennt, schmälert leicht den Verfügungsräum seiner Freiheit.“ Dieser „Verfügungsräum der Freiheit“ ist gegenüber systemischen Zwängen nicht individualisiert als „Basiskompetenz Medienpädagogik“ erreichbar. Medienpädagogik muß sich auch um die Bedingungen der Möglichkeit für soziale Kommunikation kümmern. Aber eine Kapitulation gegenüber den Systemzwängen führt praktisch ins Nichts. Gegenstand der Medienpädagogik sind nicht die Massenmedien an sich, sondern wie Anton Austermann formuliert, „die Praxis medialen Lernens als Netz individueller und gesellschaftlicher medialer Lerngeschichten“.⁴⁶ Ihr Ziel ist: Kommunikative Kompetenz und die Bedingungen ihrer Ermöglichung zu verbessern. Bewahren, Aufklären und Medienkritik bleiben gewiß Aufgaben einer Medienpädagogik, wenn Medienangebote und -strukturen die freie Entwicklung des Subjekts behindern oder das soziale Miteinander gefährden. Aber in diesen Aufgabenzuweisungen sind vier wesentliche Perspektiven unterbelichtet:

1. Der publizistische und der didaktische Medienbereich müssen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflußbarkeit deutlicher berücksichtigt und letztlich in pädagogischen Reflexionen und Konzeptionen zusammengeführt werden. Medienpädagogik im kirchlichen Feld sollte auf der Ebene einer sozialen Kulturarbeit angesiedelt werden, zwischen institutionellen Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen und öffentlicher Kultur, also „sozialen“ Kommunikationsprozes-

⁴⁶ Austermann (Anm. 3).

sen. Medienpädagogik umfaßt Mediendidaktik, Medienerziehung und soziale Kulturarbeit.

2. Medienpädagogik muß die aktive Kompetenz der Menschen für den Prozeß sozialer Kommunikation fördern (z. B. im Bereich der lokalen Medien, der Verbindung von personaler und medialer Kommunikation, der Nutzung von Medien im privaten und didaktischen Bereich als exemplarisch praktisches Lernen) und sich für Kommunikationsstrukturen einsetzen, die eine relevante Beteiligung möglichst vieler ermöglichen. Medienpädagogik ist notwendig Kommunikationspädagogik und beteiligt sich an Kommunikationspolitik.

3. Der Begriff der sozialen Kommunikation umfaßt auch ästhetische und kreative Elemente. Medienpädagogik in einer den didaktischen und publizistischen Bereich umfassenden Konzeption kann weder primär auf der verbalen Informationsebene ablaufen, noch den technischen Medien eine prinzipielle Vorrangstellung einräumen. Medienpädagogik ist auch ästhetische Erziehung.

4. Die Normen der Personalität und des Gemeinwohls, wie sie in den Ausführungen von CeP zugrundliegen, müssen von kirchlicher Seite als eine umfassende Medienethik der Kommunikationsprozesse permanent eingeklagt werden. Medienpädagogik hat wesentlich ethische Komponenten.

In solcher Differenzierung ist Medienpädagogik eine „vordringliche Aufgabe“. Medien werden erst dann zu „sozialen“ Kommunikationsmitteln, wenn Menschen die Funktionsprinzipien medialer Kommunikation und Kommunikationssysteme begriffen haben und diese selbst nutzen und mitbestimmen können. Medienpädagogik kann und muß dazu beitragen, den Verfügungsräum menschlicher Freiheit zu erhalten und zu erweitern.

SUMMARY: Media pedagogics and the Church – Outlines of an urgent task of today

In a first step the author points out the different motives of former ways in which the Church dealt with massmedia. He refers especially to the great interest in strengthening the influence of the Church in the public (mainly by an own Church press), the interest in preserving and protecting believers from bad influence (especially by movies) and the interest in using the media for the proclaiming and mission of the Church. All those motives do not take into consideration the particular meaning of communication and massmedia. They regard the recipients just as helpless objects but not as responsible subjects of communication.

In a second step the author describes the new model of dialogue for communication as it was introduced by the pastoral instruction „Communio et progressio“ in 1971. Connected with this new model was a new task for media pedagogics which shall offer men a total competence in social communication.

Within the Church, the author perceives a problem for this new conception: appropriate media pedagogics cannot just transport one firm and given truth but must deal with democratic forms of an open dialogue in which all truths including the truth of the Church are subject to a critical consideration.

RÉSUMÉ: Pédagogie relative aux médias et église. Contours d'une „mission urgente” aujourd’hui

Dans un premier temps, l'auteur différencie divers motifs anciens du comportement de l'église envers les mass médias. Il cite principalement l'intérêt à ce que l'église ait une influence plus forte en public (surtout avec l'aide d'une propre presse ecclésiastique), l'intérêt à ce que les croyants soient sauvegardés et protégés de mauvaises influences (surtout par égard aux films cinématographiques) et l'intérêt à ce que les médias puissent être utilisés pour des proclamations et des mission religieuses. Ces formes de comportements ne prennent pas en considération la propre valeur de la communication et des mass médias. Elles ne voient pas les lecteurs ou auditeurs que des objets impuissants et non pas des „sujets de communication émancipés”.

Dans un deuxième temps, l'auteur décrit le nouveau modèle dialogué de la communication sociale qui a introduit l'instruction pastorale „communio et progressio” en 1971. Il en ressort une nouvelle tâche pour la pédagogie relative aux médias: elle doit procurer à l'homme une large compétence concernant la communication sociale.

Mais il est vrai que l'auteur voit, à l'intérieur de l'églisé, un problème face à cette nouvelle conception. Une pédagogie relative aux médias adéquate ne peut pas simplement transporter une vérité déterminée et prescrite. Elle doit bien plus consentir aux formes démocratiques d'un dialogue public au cours duquel, chaque vérité, même la vérité religieuse, sera examinée de façon critique.

RESUMEN: Pedagogía de los Medios e Iglesia. Perfiles de una „tarea primordial” hoy

En un primer paso, el autor diferencia diversos motivos que se dieron en el pasado en la relación de la Iglesia con los medios de comunicación. El menciona sobre todo el interés de reforzar la influencia eclesial en el ámbito público (sobre todo con ayuda de una prensa propia), el interés en preservar y proteger a los creyentes de los „malas” influencias (sobre todo en lo referente a las películas cinematográficas) y el interés en la utilización de los medios para la predicación y misión de la Iglesia. Estas formas de tratamiento, no toman en serio los medios de comunicación de masas en su valor real. Tan sólo ven en los receptores a personas que deben ser protegidas, y no a „sujetos de comunicación responsables y conscientes”.

En un segundo paso, el autor describe el nuevo modelo de comunicación social basado en el diálogo que introdujo en 1971 el reglamento pastoral „communio et progressio”, agregándose con ello una nueva tarea para la pedagogía de los medios: debe transmitir a los hombres una completa incumbencia hacia la comunicación social.

El autor ve, sin embargo, dentro de la Iglesia, un problema para esta nueva concepción: una pedagogía de medios adecuada, no puede simplemente transmitir una verdad estática y dada de antemano. Lo que tendría que hacer más bien, es abrirse a las formas democráticas de un diálogo público, en el cual todas las verdades, incluidas las de la Iglesia, sean analizadas críticamente.